

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО  
ХОРТИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ  
БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ ЦЕНТР

**СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ  
ЗАПОРІЗЬКОГО ПРИАЗОВ'Я:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*МОНОГРАФІЯ*

Мелітополь – Запоріжжя, 2013

**ББК 60.55**  
**УДК 316.722+378(477.75)**  
**С69**

***Рецензенти:***

**Катаєв С.Л.** – доктор соціологічних наук, професор Приватного класичного університету.

**Цюрупа М.В.** – доктор філософських наук, професор Державного економіко-технологічного університету транспорту «ДЕТУТ» м. Київ.

***Рекомендовано Вченою радою  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького  
(протокол №7 від 24.04.2013 р.)***

***Автори:***

Арабаджі О.С., Афанасьєва Л.В., Букресєва І.В., Глебова Н.І., Глинська Л.Ф., Гордієнко Н.М., Кудінова М.С., Левада О.М., Маврін В.В., Маришина Л.В., Молодиченко В.В., Нечипоренко В.В., Нечипоренко К.С., Орлов А.В., Позднякова О.Л., Позднякова-Кирбят'єва Е.Г., Поправко О.В., Семікін М.О., Сілявіна Ю.С., Сташук О.О., Червоненко К.С., Шинкаренко О.Є.

**С69 Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я: проблеми, пошуки та перспективи:** монографія / За ред. Л.В. Афанасьєвої, В.В. Молодиченка., В.В. Нечипоренко – Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 608 с.

**ISBN 978-966-8157-37-0**

Монографія є спробою аналізу цілісної картини соціокультурного життя народів Запорізького Приазов'я. В ній висвітлено як історію формування, так і теперішній етап та тенденції етнокультурної динаміки регіону, особливості національної ідентичності та менталітету етнічних спільнот, їх самотність у повсякденному вимірі, особливості міжнаціональних та міжособистісних взаємовідносин та соціокультурні цінності народів поліетнічного регіону. Орієнтуючись на сучасного читача, автори намагалися проаналізувати як вже апробований, так і вперше виявлений матеріал даної проблеми, зробити необхідні висновки й узагальнення.

Окрема увага приділяється системно-діалектичному аналізу освітнього простору Запорізького Приазов'я, визначенню домінант реабілітаційної освіти в контексті інноваційного розвитку освітнього простору на засадах дитиноцентризму, розкриттю специфіки реалізації цих домінант в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Видання розраховане на всіх, хто цікавиться минулим і сучасним рідного краю, кому не байдужі історія, освіта і культура свого народу, а також для науковців, викладачів, аспірантів і студентів.

**ISBN 978-966-8157-37-0**

© Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького

© Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2013.

## ВСТУП

Останні десятиліття ХХ і початок ХХІ ст. відзначаються актуалізацією проблематики соціокультурних особливостей регіональних процесів, це, в певній мірі, зворотний бік глобалізації, соціокультурна реакція суспільств, спільнот, індивідів на тенденції її культурної уніфікації, універсалізації.

Не обходять ці процеси і українське суспільство, яке характеризується багатовимірною трансформацією. На формування соціокультурного простору також впливають процеси міжкультурної і внутрішньої комунікації, актуалізації різноманітних етнокультурних смислів та контекстів у їхній складній взаємодії. Адже в соціальному та полікультурному просторі України присутні і взаємодіють різноманітні ідентичності – національні, етнічні, політичні, соціальні, культурні, релігійні, професійні, лорфесійні, локальні та інші, які мають чи намагаються отримати свою легітимність і продукуються у відповідних ідентифікаційних практиках.

У цьому спектрі проблематики регіональних особливостей соціокультурних реалій ми обрали нетиповий для України поліетнічний регіон – Запорізьке Приазов'я. Вибір цього регіону не є випадковим – вивчення його регіональних особливостей варте дослідницької уваги як істориків, так і соціологів.

Соціокультурна ситуація, що склалась сьогодні у Запорізькому Приазов'ї, з одного боку, характеризується відсутністю гострих міжнаціональних конфліктів, що створили б загрозу національній безпеці, а з іншого – нерівномірним розвитком етносів і тенденцією до загострення стосунків між етнонаціональними утвореннями. Адже етнічні та національні групи в процесі взаємовідносин між собою не завжди можуть ідеально вирішити соціальні, економічні, культурні та інші питання. Тому дослідження соціокультурних процесів та етнонаціональних проблем є досить актуальним, оскільки сприятиме залученню всіх етносів до процесу державного будівництва, перетворюючи багатонаціональність з фактору «слабкість» держави у фактора її сили та могутності.

## **Розділ перший** **ДИНАМІКА ЕТНОКУЛЬТУРНОГО Й ЕТНОСОЦІАЛЬНО-** **ГО РОЗМАЇТТЯ В ГЛОКАЛІАЛЬНОМУ ВИМІРІ**

### **Формування соціокультурного простору Запорізького краю**

Запорізький край (така назва регіону існує в історичній та географічній літературі і його територія розглядається нами в межах сучасної Запорізької області) є невід'ємною частиною України і в той же час має свій неповторний етнічний колір та самобутні історико-культурні традиції.

На своєрідність культури сформованого тут населення істотно впливали природні умови регіону. Насамперед, це такі його компоненти, як рельєф, клімат, поверхневі та підземні води, ґрунти, рослинність, тваринний світ тощо. Територіальні особливості взаємодії цих компонентів утворюють складну систему ландшафтів, що у вигляді мозаїки покривають поверхню Землі.

Ландшафтне розмаїття Запорізького краю історично склалося на основі домінуючих степових природних комплексів або в щільному сполученні з ними. Досліджуваний регіон разом з південною Херсонщиною та північним Кримом є найбільш посушливою територією України. Ця обставина визначила не тільки особливості місцевого клімату, але й характер водойм, ґрунтів, рослинності, тваринного світу, а в кінцевому рахунку зумовила особливості господарської діяльності та культури місцевого населення.

Формування етнічного складу Запорізького краю, розвиток місцевих особливостей природокористування населення та виникнення нових надбань до традиційних культур різних народів відбувалося в умовах єдиного, переважно степового ландшафту. Степовий ландшафт з давніх часів був «транспортним коридором» Євразії, яким у західно-східному напрямку та зворотно рухалися потужні людські потоки: найдавніші індоіранські народи, сармати, скіфи, половці, печеніги, хазари, гуни, татари, слов'яни. Усі ці народи залишили свої «відмітини» на степовому ландшафті Запорізького краю: кам'яні баби, кургани, географічні назви і т.п. І саме серед цього ландшафтного оточення та під його безпосереднім впливом формувалася поліетнічна культура регіону.

Сприятливе географічне положення, починаючи з прадавніх часів, також визначило полікультурний характер розвитку Запорізького краю. Розташовуючись між двома великими водоймами Дніпром та

Азовським морем, та на перетині кількох головних торговельних шляхів, зокрема шляху «з варягів у греки», «чумацького шляху», запорізькі землі ніколи не пустували. Прийшли кочові племена, деякі з них були дуже войовничими, підкорювали місцеві осілі слов'янські та інші племена, насаджували й власну хоча й досить примітивну духовну культуру, іноді запозичували окремі риси культури та вірувань підкорених народів. У першій половині XIII ст. досліджувана територія потрапила під монголо-татарське панування, а після розпаду Золотої орди стає залежною від Кримського ханства. З кінця XV ст. до середини XIX ст. приазовські степи населяли кочові та напівосілі племена ногайців.

Упродовж писемної історії по-різному називали місцевість між Дніпровськими порогами й узбережжям Азовського моря, між долиною Нижнього Дніпра та Донецьким кряжем: «Гіперборея», «Кіммерія», «Геррос», «Гілея», «Царська Скіфія», «Сарматія» тощо. Козаки охрестили заплаву частину Дніпра «Великим Лугом», а територію своїх вольностей назвали «Запорожжям». Останнє ім'я дотепер збереглося у назві міста й області.

Природно-географічні та історичні умови у XV-XVI ст. склалися так, що південні степи стали одним з центрів формування запорізького козацтва, яке стало основним фактором українського заселення краю. В умовах безперервної боротьби з татаро-турецькими нападами козаки ставали опорою й організаційно-самоврядним базисом для численних утікачів від феодального гніту й сезонних заготівельників, які шукали волі й кращої долі на пониззі Дніпра. Перебування козаків за дніпровськими порогами сприяло заселенню земель та поживленню господарчої діяльності. Козаки розорювали «пустопорожні» землі, займалися мисливством, рибальством, бджільництвом тощо.

Запорізька Січ стала першим на території України політичним формуванням з усіма ознаками республіки. Вона була оплотом у боротьбі українського козацтва з мусульманською й католицькою експансією. Козаки не знали панщини, кріпацтва, були вільними людьми, важливим обов'язком яких вважався захист південних кордонів. У козаків була власна філософія свободи і незалежності, любові до рідної землі, волі людини як головного дару життя, її природного права. Козацький світогляд ґрунтувався на таких фундаментальних поняттях, як Бог, Україна, природа, людина, народ, воля. Існував кодекс лицарської честі: любов до батьків, рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, готовність захищати слабших, турбуватися про молодших; турбота про розвиток національних традицій, звичаїв, об-

рядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі; прагнення робити пожертвування на будівництво храмів.

Треба зазначити, що на сьогодні на Запоріжжі проживають нащадки запорізьких козаків та їх громадська діяльність спрямована на збереження традицій, звичаїв, відродження культури козацтва, як самобутньої етнічної групи всередині українського етносу.

Наприкінці XVIII ст. Туреччина програла війну і Кримське ханство з ногайцями Приазов'я увійшло до складу Росії. В 1775 р. Запорізьку Січ було зруйновано. Перед царським урядом постало завдання якнайшвидшого освоєння цього вигідного як із стратегічної, так і економічної точки зору регіону. Колонізація краю відбувалася як представниками народів Російської імперії (українців, росіян, євреїв), так і інших держав (німців, болгар, чехів тощо). Разом із представниками певних етносів сюди переселялися і прихильники окремих конфесій. Серед них слід відзначити менонітів (основу яких складали німці й голландці) та духоборів (росіяни й українці).

Процес нового заселення та освоєння земель Запорізького краю був складним і своєрідним. Як зазначено вище, у ньому взяли участь представники багатьох етносів та конфесій, що забезпечило запозичення господарських навичок, окремих особливостей життя і побуту одним народом у іншого, викликало своєрідне злиття культурних та господарчих традицій. Це спричинило розвитку краю як поліетнічного зі складною історією етнокультурного розвитку.

Основний потік переселенців йшов із внутрішніх губерній Російської імперії, більшість із них становили українці і росіяни (відповідно 64 % та 8%); переважаючими соціальними верствами були селяни, вільні й кріпаки, рекрути, священнослужителі. Землі Запоріжжя стали рідними для вихідців з Київської, Полтавської, Харківської, Чернігівської губерній. Вони селилися або окремими слободами, або у змішаних селищах вихідців з різних губерній України. Переселенці зберігали українські народні промисли, народні звичаї, обряди, прислів'я, пісні й танці. Молодь проводила своє дозвілля влітку на вуличних вечорницях, а взимку – на «досвітках». Треба зазначити, що у селах з компактним проживанням нащадків переселенців-українців і на сьогодні можна відчутти неповторний національний колорит, традиційно виконуються сімейні обряди (хрещення, весілля, похорон), відзначаються релігійні і календарні свята з урахуванням досвіду попередніх поколінь.

Дещо менше були представлені на територіях краю переселенці росіяни із Орловської, Курської, Воронежської, Тамбовської губерній та

переселенці-білоруси із Смоленської губернії, яких мешканці сусідніх сіл називали «бульбашами». Цікаво, що переселенці росіяни і білоруси відносилися до категорії «іноземних колоністів». Російські та білоруські села виникали поряд з українськими або були змішаними, що специфічно відбивалося на збереженні власних етнокультурних традицій. Потужним об'єднуючим фактором для слов'янських етносів була релігія. Мережа християнських православних храмів в регіоні була розвиненою територіально і охоплювала більшість українського, російського та білоруського населення.

Представники сект «духовного християнства» – духобори були примусово переселені на початку XVIII ст. з Катеринославської і Слобідсько-Української, а пізніше – з Тамбовської губерній. Оселившись в степу, духобори заснували селища Терпіння (назва підкреслює терплячу покору насильству), Новоспаське, Астраханку та Нововасилівку, побудували тут дерев'яні рубані хати, створили ремесла. В поселеннях сектантів функціонувала їх церква з встановленим характером культу, визначалися релігійні та народні свята. Рівень освіченості сектантів перевищував решту українського і російського населення. З розширенням колонізації краю зростала можливість впливу духоборів на православних переселенців сусідніх сіл, що викликало протест православного духовництва. Тому за рішенням царського уряду в 1841-1843 рр. на Закавказзя було вислано близько 2500 духоборів, які не зреклися своєї віри.

Першими організованими іноземними переселенцями до Запорізького краю були релігійні емігранти з західної Європи – меноніти з Німеччини, Бельгії та Нідерландів. Меноніти вільно прибували по 200 сімей на рік та заснували 21 поселення на території краю. Переселені іновірці отримали від уряду у якості заохочення пільги: 65 десятин землі на кожну родину, були звільнені від податків та військової служби на десятки років. Натомість меноніти мали здійснювати господарче освоєння наданих їм земель. Та для цих глибоко переконаних у власних ідеях людей провідною метою було отримання свободи віросповідання, якої вони були позбавлені і на батьківщині, і у нетерпимих до іновірців російських губерніях. Загалом замкнені у своїй релігійній громаді, меноніти все ж привнесли риси свого світогляду та традиції до місцевої культури, зокрема господарчої, побутової, та, деякою мірою, духовної. Дивлячись на досить скромне та обмежене у всьому житті менонітів, їх порядність, толерантність, вихованість, згуртованість, місцеве населення намагалося наслідувати їх у господарстві, побуті, а згодом і у культурі.

Переселення німців, за своїм віросповіданням католиків й лютеран, відбувалося з Вюртенберга, Бадена, Баварії й інших прирейнських держав. Першим осередком німецького поселення був Пришибський (Молочанський) німецький округ, який складався з 15 колоній. За офіційною статистикою розрізнялися меноніти і вихідці з німецьких земель, проте оточуюче населення усі ці групи, а також переселенців з Польщі, Чехії і німецькомовних швейцарців називало однаково – «німцями». Така етнічна узагальненість стосувалася, переважно німців і менонітів з огляду на німецьку мову, а також певні подібності життя колоній у нових умовах. Так само, як і у менонітів, культура російських німців коригувалася і розпочиналася з церковного життя.

Колоністи характеризувалися пунктуальністю, працьовитістю. Вони принесли передові методи і засоби господарювання: користувалися молотарками, віялками, двигунами, сівалками тощо. Кожна садиба мала великий фруктовий сад, розкішний квітник. Стежки обов'язково посипалися жовтим піском або червоною цеглою. У кожному поселенні була початкова школа, яка утримувалася за кошти поселенців, викладання велося переважно рідною мовою. Німецькі колоністи перетворили південні степи на родючі поля, на прибуткові виноградники і сприяли поширенню культури господарювання.

Повертаючись до питання переселення різних етнічних груп та народів на запорізькі терени, слід зазначити, що цей процес не припинявся протягом майже двох століть і став важливим чинником у формуванні етнічної спільноти як на той час, так і у майбутньому. Так, на початку XIX ст. греки-переселенці з Маріупольського округу заснували поселення Новий Керменчик (нині Новомлинівка) – єдине сучасне грецьке село у Запорізькому регіоні, корінні жителі якого греки-уруми й дотепер становлять більшу частину населення. У 70-х роках XIX ст. на території краю з'явилася чеська колонія Чехоград (нині Новгородківка), заснована богемськими переселенцями. Тут була споруджена школа, де дітей навчали чеській та російській мовам, математиці та Закону Божому. Існувала також бібліотека, в костелі звучав орган. До сьогодні чеська громада селища зберегла майже незмінними власні традиції, звичаї та обрядовість. Деякі порівняння останнього часу, що виникають в міжкультурних контактах з Чехією, свідчать, що українські чехи законсервували старовинні пісні та обряди, які вже не виконуються в Чехії.

У середині XIX ст. із білоруських і українських губерній «для насаджування торгівлі й ремесла» було переселено 285 єврейських родин, що заснували 17 колоній, наприклад, Межиріч на сучасному



Гуляйпіллі. Вони прибули на правах іноземних колоністів, отримавши усі пільги і переваги, що таким надавалися, у тому числі і звільнення від військової служби та робіт. Євреї одразу ж розпочали активно розповсюджувати своє віровчення, і, на відміну від менонітів чи духоборів, були повністю відкриті для взаємодії з місцевим населенням на будь-якому рівні. Вони охоче передавали свій досвід у веденні господарства та побуту, поступово залучаючи місцевих не лише до матеріальної, а вже і до духовної своєї культури. Освічені євреї допомагали простим селянам навчатися письму, читанню. Єврейські діти не ходили до церковнопарафіяльних шкіл, тому їх батьки за власний рахунок створювали власні початкові навчальні заклади-хедери. Перша така школа була відкрита в м. Оріхові. На кінець XIX ст. чверть мешканців Мелітополя Бердянська та Великого Токмака сповідували іудаїзм.

Окремою ланкою в процесі формування етнічної спільноти виступають караїми, які масово переселялися з Криму до Приазов'я під час і після Кримської війни 1853-1856 рр. Культура та традиції караїмів, які відрізнялися яскравістю та самобутністю, не могли не привабити місцеве населення, та набагато більше було запозичене самими караїмами, які мали пристосовуватися не лише до нових природних умов, але і поступово вчитися існувати в нових суспільних і культурних обставинах. Караїми вчили дітей жити в злагоді зі своїми сусідами – «Близький сусід кращий далекого брата». У той же час караїмська громада характеризувалася певною замкнутістю. Так, караїми відмовлялися приймати у своє оточення прозелітів, караїмська релігія визнавала шлюби лише між караїмом і караїмкою.

Слід відзначити, що поряд з переселенням на запорізькі землі мав місце і зворотній процес. Так, з 70-х років XIX ст. через введення військової повинності та чутки про русифікацію почали переселятися до США та Канади меноніти, але цей процес частково зупинив закон, який закріплював традиційний устрій колоній. У 1860 р. до Туреччини емігрувало біля шістдесяти тисяч колишніх кочівників-ногайців, які були одним із найдавніших мешканців регіону і першим етносом, що мав офіційний урядовий дозвіл на заселення територій сучасної Запорізької області. У першій половині XIX ст. ногайці були найчисленнішим населенням Мелітопольського повіту. Вони скотарювали по приазовських степах, займалися частково землеробством. У 1821 р. для ногайців навіть було збудовано місто Ногайськ (тепер Приморськ), але спроби оселити їх були невдалими.

На залишених землях розселялися представники болгарського етносу із південної Бессарабії та північно-західної Болгарії. Переселе-

нцями було засновано 42 колонії у Бердянському повіті та 5 – у Мелітопольському. У посушливому степу укорінилися знамениті болгарські традиції садівництва й городництва. Заможні працьовиті болгари принесли не тільки високий рівень землеробської культури, тваринництва, народні промисли (ковальство, столярство, ткацтво), а і свою національну православну школу, яка мала давні традиції і сприяла збереженню болгарської мови і культури. Для освіти дітей болгар не шкодували коштів і пристойно утримували навчальні заклади у своїх колоніях. Перші поселення болгар в Приазов'ї збереглися дотепер, тут переважають сім'ї зі спільним родинним коренем. У болгарських селищах зберігалась і традиційна повага до старших, міцні родинні стосунки, старовинна термінологія родинності, яка охоплює велике коло родичів.

До аулів, що полишили ногайці, направляли також переселенців з Польщі, Сербії, Чорногорії, Греції, Албанії. На час скасування кріпацтва в межах теперішньої Запорізької області вже нараховувалося біля 400 тисяч полікультурного населення, яке за даними Всеросійського перепису населення 1897 р. на підставі рідної мови представляло 30 національностей та народностей. Переважну більшість (близько 70%) становили «малороси», тобто українці – нащадки козаків та переселенців з Наддніпрянщини. Слід зазначити, що українці, німці, болгари і білоруси мешкали здебільшого по селах, в той час як росіяни та євреї розміщувалися у міських поселеннях.

Отже, характерною рисою процесу формування етнічного складу Запорізького краю у XVIII-XIX ст. було його постійне ускладнення, яке зумовлювалося переселенням представників різних етнічних та етноконфесійних груп, які разом з українцями та росіянами залишили великий пласт матеріальної та духовної культури. Результатом такого переселення стала певна строкатість національного складу населення регіону та формування компактних районів розселення переселенців.

У 20-х рр. XX ст. етнічна структура населення Запорізького краю, яка спостерігалась наприкінці XIX ст., майже збереглась. Так, згідно з Переписом населення 1926 р., найчисельнішою етнічною групою регіону були українці (52,7%), наступне місце посідали росіяни (23,6%), потім болгари (10,3%), німці – (8,5%), євреї (2,8%) та ін. Разом з тим, історичні особливості заселення регіону обумовили підвищену частку деяких етнічних груп у населенні певних районів.

Треба зазначити, що в цей час радянська влада проводила політику так званої коренізації етносів, а саме – створення національної освітньої та культурної мережі, видання газет, книжок тощо. Для ефе-

ктивного вирішення багатьох проблем були утворені національні адміністративно-територіальні одиниці, що територіально визначали зони розповсюдження і збереження національних культур. У досліджуваному регіоні у місцях компактного проживання національних меншин були створені: російський (Терпіннівський), німецькі (Молочанський і Пришибський), болгарські (Коларівський і Цереводарівський) райони. В Терпіннівському росіяни склали 60,7% всього населення району; Молочанському та Пришибському німці – відповідно 62,1% та 77,4%; Коларівському та Цереводарівському болгари – відповідно 74,3% та 74,2% [АФ.5, с. 263].

Залишаючи осторонь досить суперечливі і дискусійні мотиви прийняття політики коренізації, необхідно відзначити, що серед першочергових заходів цієї політики передбачалися питання, пов'язані з розвитком мережі національних шкіл з обов'язковим викладанням рідною мовою. Згідно з матеріалами Всесоюзного шкільного перепису 1927 року в Мелітопольському окрузі серед шкіл I ступеня за кількістю переважали школи з українською мовою викладання – 406, але поряд з цим налічувалося 156 шкіл російською мовою викладання, 100 – німецькою, 29 – болгарською, 4 – польською, 1 – ідіш. Саме позитивні результати в сфері національної освіти серед національних меншин України, причому за дуже короткий період, дозволили загальмувати процеси асиміляції, і зберегти велику частину компонентів національної свідомості, що дало змогу абсолютній більшості етнічних груп інтегруватися в українське суспільство без звичної втрати своєї етнічної ідентичності.

Але у 30-і роки минулого сторіччя національна політика радянської влади змінилась на гірше: у контексті командно-адміністративної системи проводилася реорганізація і ліквідація національних адміністративно-територіальних одиниць; етнічні та релігійні устої руйнувалися радянськими нововведеннями; закривалися церкви і храми, знищувалися прихильники будь-якого віросповідання, традиційні релігійні та календарні свята замінялися новими радянськими.

Дуже негативний вплив на етнічний склад населення Запорізької області вчинили голодомори 1921, 1932-1933, 1946-1947 рр., які призвели до загибелі десятків тисяч українських селян. Під час Другої світової війни у 1941 р. було депортовано більше шістдесяти тисяч німців, до яких зараховано і менонітів, внаслідок чого в регіоні повністю зникло німецьке населення. Великих утрат зазнали євреї. Фашистськими окупантами тільки в місті Запоріжжі було страчено 43 тисяч осіб єврейської національності. Тяжким ударом по генофонду україн-

ської нації було примусове вивезення молоді на роботу у Німеччину, кількість вивезених юнаків і дівчат становила близько 175 тис. осіб.

Післявоєнні переписи населення за період 1959-1989 рр. свідчать, що українці були найчисельнішою етнічною групою населення у Запорізькій області. Так, за Переписом населення 1959 р., українці переважали в населенні усіх адміністративно-територіальних одиниць, за винятком м. Бердянськ, де найчисельнішими були росіяни, а українці займали другу сходинку. Росіяни, як друга за чисельністю етнічна група, в інших містах і районах займали друге місце. Виняток складала два райони (Андріївський та Приморський), де росіяни поступалися за чисельністю як українцям, так і болгарам.

У той же час за період 1959-1989 рр. відбулося зменшення українців у загальній кількості населення (з 59,6% до 54,9%). Серед причин, які зумовили таку тенденцію, основною слід вважати національну політику Радянського Союзу, що керувалася пріоритетом державної загальнонаціональної єдності всього народу над цінністю етнічної нації. Певною мірою зменшення українців у Запорізькому регіоні пояснюється й міграціями, що адміністративно стимулювалися вербуваннями української молоді на освоєння цілинних земель, будівництво БАМу, господарське відродження російського Нечорнозем'я тощо.

Друге місце в етнічній структурі населення Запорізького краю традиційно займали росіяни. Саме вони у 1959-1989 рр. мали найбільший приріст у загальній кількості населення (з 30,5% до 37,2%). Третя за чисельністю етнічна група – болгары, значно поступалась українцям і росіянам [Ар.6]. Треба відзначити появу в етнічній структурі населення регіону кримських татар, яким було заборонено після депортації з Криму повертатися на історичну батьківщину, але які мали змогу оселитись на теренах Приазов'я.

За даними Всеукраїнського перепису населення 2001 р., на території Запорізької області проживали представники понад 130 національностей і народностей. Серед них переважну більшість склали українці, чисельність яких становила 1364,1 тис. осіб, або 70,8% загальної кількості населення області (в цілому по Україні – 77,8%). Найбільш компактно українці мешкали в центрі та на північному сході регіону, а найменш – у східній частині та у Приазов'ї. Друге місце за чисельністю посідали росіяни. Серед окремих етнічних груп, що проживали на території регіону, найбільш численними залишались болгары (1,4% загальної кількості населення області). Слід зазначити, що у

містах більше мешкає українців і росіян, а у сільській місцевості з етнічних груп переважають болгар, татари, чехи.

За останні десятиріччя значно скоротилася кількість болгар – на 20%, білорусів – на 30%; кримських татар – в 2,5 разів, євреїв – в 3 рази. Це значною мірою пояснюється як старінням етнічного населення та його асиміляцією (білоруси, болгар), так і міграційними процесами (євреї – до Ізраїлю та кримські татари – до Криму). Майже повністю асимільовані молдовани, албанці, поляки. В той же час спостерігається тенденція суттєвого росту нових етнічних груп: азербайджанців – в 2 рази, вірмен – в 2,6 рази, корейців – 3,1 разів, грузин – у 4 рази тощо. Окрім зазначених етносів до Запорізького краю переїхали також чеченці. Це пов'язано з міграцією, яка стала наслідком нестабільної економічної ситуації та етнонаціональних конфліктів у країнах-республіках колишнього СРСР (Грузія, Азербайджан, Вірменія). Незважаючи на малочисельність цих діаспор в цілому, вони стають помітним етнічним елементом, насамперед, серед міського населення.

Отже, викладені вище матеріали й конкретні факти свідчать, що протягом ХХ ст. – на початку ХХІ ст. – формуванню етнічної структури населення Запорізької області притаманні такі тенденції:

- українці серед національних та етнічних груп складають абсолютну більшість та відносно рівномірно розселені по території регіону;
- росіяни за чисельністю посідають друге місце і їх відсоток серед міського населення вище, ніж серед сільського;
- регіон залишається відносно поліетнічним, з історично сформованими місцями компактного проживання етнічних меншин (болгар, чехів, караїмів тощо).

Сучасна етнічна структура Запорізької області представляє собою складну, розгалужену площину суспільного життя, яка в свою чергу відбивається на всіх його сферах та формує світогляд та світосприйняття багатьох членів цього суспільства. Протягом усієї історії, будь-який народ, що потрапляв на запорізькі терени, намагався зберегти свою культуру, віру, цінності і традиції, щоб передати наступним поколінням все те, що давало йому право називатися окремим етносом, народом. Синтезуючи, вбираючи, запозичуючи та адаптуючи риси та особливості різних етносів, народи, що нині населяють Запорізький край, створили власну, неповторну, самобутню та самодостатню духовну культуру, яка склала багату культурно-історичну та духовну спадщину майбутнім поколінням.

Треба зазначити, що в останні роки тут відбувається свого роду «етнонаціональний ренесанс». Так, створена Запорізька обласна асоціація національно-культурних товариств, до складу якої увійшли 25 національно-культурних громадських товариств. Основними принципами діяльності асоціації є взаємопідтримка, постійний конструктивний діалог, зміцнення міжнаціональної злагоди, відродження та розвиток національних культур. Спільною ведеться робота по здійсненню заходів, спрямованих на забезпечення реалізації державної етнонаціональної політики, захисту прав національних меншин, створенню умов для вільного розвитку етнічної, культурної та мовної самобутності представників різних національностей. У Запоріжжі діє Центр національних культур та суспільної моралі «Ми – українські».

Створено умови для вивчення мов національних меншин. Так, мовою національних меншин, що вивчається як предмет, навчаються 510 російських шкіл, 5 – болгарських, 1 – чеська; факультативно вивчають болгарську мову – 240 учнів, чеську – 140 учнів, кримськотатарську – 145 учнів, польську – 35 учнів, ідиш, іврит – 612 учнів. Працюють вчителі-мовники з Болгарії та Чехії, видано підручник «21 урок караїмської мови» та посібник ассирійської мови. Місто Бердянськ стало ініціатором проведення шкільного обласного фестивалю «Планта мов».

У місті Приморську існує Українсько-болгарський багатопрофільний ліцей. Між Міністерством освіти Республіки Болгарія та ліцеєм підписаний договір, згідно з яким болгарська сторона зобов'язується надавати навчальні посібники з болгарської мови та літератури, історії, музики, а також організовує курси для викладачів болгарської мови, сприяє вступу випускників ліцею в болгарські вищі навчальні заклади. При ліцеї створена болгарська недільна школа «Джон Атанасов», яка виграла грант за програмою «Рідна мова і культура за кордоном» Міністерства освіти Болгарії та отримала фінансову підтримку болгарського уряду для розвитку мови і культури серед болгарських меншин за кордоном.

У рамках освітнього проекту «Вчись навчаючи» в молодіжному центрі німецької культури «Заммельзуриум» м. Запоріжжя працює школа вихідного дня. Концепт даної школи дещо схожий на недільну школу. Викладачами є молоді фахівці-германісти або студенти німецького відділення Запорізького національного університету, учнями – діти членів німецької спільноти віком від 3 до 24 років. Заняття відбуваються у диференційованих за віком та рівнем володіння мовою групах та побудовані на комунікативних методиках, максимально на-

ближених до умов реального спілкування. Взагалі при національно-культурних товариствах регіону працюють 17 недільних шкіл: литовська, польська, єврейська, татарська, грецька, німецька, болгарська, караїмська тощо.

У ряді вищих навчальних закладів області відкрились групи або відділення з підготовки фахівців для шкіл з мовами національних меншин. Так, Запорізький державний національний університет готує вчителів з польської, російської, словенської мов; Бердянський державний педагогічний університет – з болгарської, російської. Не тільки для поляків за національністю чи українців польського походження, але й для всіх бажаючих різних вікових категорій, у приміщенні Запорізького національного університету організовуються безкоштовні заняття з польської мови. Заняття відбуваються у спеціалізованій аудиторії, яка укомплектована сучасною навчально-методичною і наочною літературою (у тому числі такими найновішими підручниками польської мови, виданими у Польщі, як «Czesc, jak sie masz?», «Nuga po polsku», «Z polskim па ту» і інші) та необхідними технічними засобами, що сприяє ефективному засвоєнню слухачами польської мови. Ця університетська спеціалізована аудиторія стала одним з основних Центрів полоністики у м. Запоріжжі, де не тільки навчаються польської мови, а й збираються для перегляду польських фільмів, проведення святкових заходів.

На території Запорізького Приазов'я регулярно проводяться етнофестивалі («Приазовський Інтер-Фольк», «Покрова на Хортиці», «У колі друзів», татарське народне свято «Сабантуй»), тижні національних культур, свята, які знайомлять жителів з народним мистецтвом, ремеслами, культурою, мовами, національними кухнями, духовним багатством усіх етнічних груп населення. В області започатковано Всеукраїнський фестиваль національних культур «Ми – українські», який набув статусу міжнародного. Постійними учасниками всіх культурно-мистецьких заходів є кримськотатарський ансамбль пісні і танцю «Гузель-Кирым», народний ансамбль чеської пісні «Богемія», караїмський фольклорний ансамбль «Джамаат», народний болгарський фольклорний ансамбль «Балкани», єврейські колективи «Шалом» та «Мааян», німецький вокальний фольклорний ансамбль «Розеншток», народний ансамбль німецької пісні «Едельвейс», грецький вокальний ансамбль «Золота амфора», корейський театр танцю «Арабеск», вірменський ансамбль «Урарту», білоруський колектив «Полісся».

Стало традицією проведення фестивалів творчості дітей різних національностей. У Мелітополі проводиться дитячий фестиваль

«В колі друзів», у Пологах у рамках огляду художньої творчості учнів і вихованців дитячих садків «Таланти твої, Україно» організовуються виступи представників національних меншин. На базі дитячих садків працюють літературні вітальні, діти знайомляться з літературними творами письменників різних національностей, організована робота національних гуртків, де дітей знайомлять з материнською піснею, танцями рідного народу, національним одягом і кухнею. Створений на базі дитячого садка №47 міні-музей національностей є гордістю Мелітополя. За допомогою батьків, представників національних товариств, співробітники дитячого садка створили базу для ознайомлення дітей і учнів початкових класів з історичним минулим, переселенням народів, культурою, побутом багатьох етносів Запорізького краю.

Тема життєдіяльності національних меншин цікавить членів етнографічної секції Малої академії наук, знаходить висвітлення в науково-дослідних роботах учнів гімназій і шкіл. Така наукова діяльність стимулює формування національної свідомості і самосвідомості учнів, сприяє міжнаціональній злагоді в учнівському колективі. На каналах обласного і регіонального телебачення впроваджено випуск спеціальних національних програм, безкоштовно надається ефірний час представникам національно-культурних товариств, створено цикл етнокультурних та етноосвітніх телепередач. Починаючи з 2009 року, м. Мелітополь гідно представляє Україну у пілотному проекті Ради Європи «Інтеркультурні міста», який об'єднує 21 місто з усієї Європи. Даний проект має на меті налагодження та підтримання діалогів між національними меншинами і владою, встановлення доброзичливих відносин між самими етносами.

Аналізуючи питання сучасного розвитку етнокультурного освітнього простору Запорізького краю треба відзначити важливість відродження козацьких традицій. Вважаємо, що в Україні немає більш важливого чинника, який би був і центром, і перехрестям, і змістом переважної більшості соціальних процесів, та більш важливого компонента національної й територіальної консолідації, ніж козацтво. Саме цей феномен сприяв виробленню такого способу життя українського етносу, який допоміг йому вижити в умовах не тільки відсутності власної держави, але й за часів тотального знищення всього національного, самобутнього. Відродження козацтва почалося наприкінці 90-х років ХХ століття: у Запоріжжі майже одночасно виникли такі організації, як «Козацьке братство», «Козацька вольниця», «Козацький кіш». У грудні 1991 року на Першій об'єднаній Раді було прийнято ухвалу про утворення товариства «Запорозька Січ», основними на-



прямаками роботи якого стали духовне відродження, пропаганда козацької ідеї, козацьких традицій.

За цей час створена і дійсно працює програма «Національно-патріотичного виховання на основі культури, звичаїв та духовності запорізького козацтва». Традиційними стають посвяти учнів та студентів у козачата, фестивалі козацької пісні і танцю, змагання з козацьких видів спорту, ігри і забави. У навчально-виховний процес школи і родини впроваджуються ідеї і засоби козацької педагогіки, оформлюються кабінети народної педагогіки, викладаються інтегровані курси «Запорізьке козацтво», оформляються музеї козацької слави, організовується робота «кобзарських шкіл», фольклорних ансамблів, музеїв і кімнат народознавства. На порядку денному стоїть потреба створення обласного науково-методичного центру, який би розробляв навчальні плани, програми, методичні рекомендації проблем реалізації козацької педагогіки на уроках і в позаурочний час. Єднаючи навколо себе різні організації, різних людей, не байдужих до становлення України, як сильної держави, в Запоріжжі 14 жовтня щорічно відзначається День Українського козацтва та проводиться фестиваль «Покрова на Хортиці». В рамках фестивалю організовуються молебень з нагоди свята Покрови Пресвятої Богородиці, козацький вишкіл, всеукраїнські змагання «Лава на лаву» на кубок «Хортиці», театралізоване видовище «Всі ми, браття, козацького роду», майстер-класи з традиційних видів народної творчості; працює містечко майстрів народного мистецтва «Запорізькі обереги», «Козацька торгова слобода» та «Національне подвір'я».

Консолідації українського населення краю сприяє діяльність товариства «Просвіта». Діяльність товариства спрямована на відродження в регіоні української мови і культури.

### **Етнокультурна ідентичність спільнот Запорізького Приазов'я**

Одним із найскладніших моментів будь-якого дослідження завжди є проблема поєднання теоретичних конструктів із практичним аналізом реалій. Можна успішно продукувати теоретичні моделі, які будуть бездоганними з точки зору логічних пояснень і водночас не «поєднуюватимуться» у польових дослідженнях. Нам хотілося ще зупинитися на специфічних особливостях Північного Приазов'я, які були викладені в дослідженні українського вченого Б.В. Слющинського в монографії «Міжкультурна комунікація в українському Приа-

зов'ї» [11]. Завдяки ним нам буде краще з'ясовувати та розв'язувати ті чи інші питання.

Отже, перша особливість характеризується відсутністю корінного населення, бо населення Північного Приазов'я складалося з самого початку з переселенців. Саме відсутність корінного населення позбавляє певного стрижня, чи, можна сказати, «характеру» місцевого мешканця.

Другою специфічною особливістю населення Приазов'я можна вважати поділ на «своїх» та «чужих». Різні етнокультурні спільноти скоріш продукують кожен свою етнокультурну ідентичність, чим формують певні традиції, спільні для всіх національностей і етнічних спільнот.

Третьою специфічною особливістю населення Приазов'я є відсутність рівноправ'я мов, тобто порушення зв'язку між нацією, її творчістю, мовою та особливостями етноменталітету. Вважається, що консолідуючу роль у життєдіяльності спільнот відіграє мова, література і мистецтво, народні обряди і звичаї, риси характеру і віросповідання, спільність території, історія держави та національна символіка тощо, але все перелічене вище має відбуватися за допомогою такого об'єднавчого елемента, як мова.

Четвертою специфічною особливістю населення Приазов'я є актуалізація історичної пам'яті. Зрозуміло, що історична пам'ять проявляється в масовій поширеності уявлень, відповідно до яких спільноти вважають історію свого народу одним із найсуттєвіших елементів самоідентифікації та переконані, що у певний час ця історія була дещо втрачена чи прихована.

На думку вченого В.В. Масненка, існують три найтиповіших варіанти процесу ідентифікації. Більшість пересічних осіб сприймає загальнонаціональний рівень історичної пам'яті на віру, некритично, шляхом механічної інфільтрації окремих елементів пам'яті з національного на особистісний рівень; люди зі значним досвідом і рівнем освіченості критично усвідомлюють загальнонаціональну модель, імплантація якої надає особистій історичній пам'яті нової конфігурації, комплентарної для процесу взаємної ідентифікації; професійні історики здатні сприймати запропоновану модель тільки скептично, проте вимушені погоджуватися на необхідність існування «національного примітиву» задля консолідації національної спільноти [7, с. 52-53].

П'ятою специфічною особливістю населення Приазов'я вчений вважає ментальні стереотипи. Історично зумовлена специфіка світовідчуття народів, що заселяли Північне Приазов'я, органічно увійшло

в ментальність їхніх нащадків. Регіональні прояви менталітету зафіксовані за такими його формальними показниками, як ставлення до культури народу, знання та уявлення про традиції та звичаї, специфіка бачення та розвитку української мови та культури, емоційне сприйняття свого місця в суспільстві [5].

Шостою специфічною особливістю населення Північного Приазов'я є відчуття тимчасовості, а сьомою – етнічно-моральні норми та ієрархія етнічних цінностей. Етнічна мораль – одна з форм суспільної свідомості (цілісність якої складають політична, правова, наукова, релігійна, моральна та побутова форми суспільної свідомості), що проявляється у притаманній певному етносу сукупності моральних норм, санкцій, оцінок, наказів, взірців поведінки [5].

Восьмою специфічною особливістю населення Приазов'я є відчуття національної і етнічної безпеки; дев'ятою – відсутність колективізму. Основний критерій індивідуалізму полягає у тому, що людина приймає рішення та діє відповідно до своєї особистої мети, яка переважає над громадською. Така людина мало ідентифікується зі своїми етнічними групами та мало від них залежить. Основні цінності індивідуалістичної культури – свобода у вчинках та самодостатність, самостійність у судженнях, володарювання, вирізнення себе поміж інших та незалежність від групи. І навпаки, основними цінностями колективістської культури є наслідування традиціям, покора, почуття обов'язку, які сприяють збереженню єдності групи, взаємозалежності її членів та гармонійності відносин між собою.

Ми не погоджуємося з цією особливістю, на яку вказує український вчений Б.В. Слющинський, бо проведене дослідження соціологічною лабораторією Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького підтверджує той факт, що колективістські норми притаманні євреям, болгарам, білорусам, караїмам, татарам та циганам Північного Приазов'я [5].

Десятою специфічною особливістю населення Приазов'я є «етнічна працьовитість». Працьовитість – важлива риса будь-якого етносу, але простежується залежність етнокультурних особливостей від роду й спрямованості власне трудової діяльності.

Отже, наше дослідження спиралося на напівструктуровані інтерв'ю як з активістами та членами (тобто з експертами) цих організацій, так і з представниками етносів, які не займали активної життєвої позиції в цих та інших організаціях. У бесідах увага акцентувалася на відповідях на закриті питання, але цікавими виявилися також біогра-

фічні відомості, відомості про походження та спосіб життя сім'ї, самоідентифікацію, ставлення до етнічних організацій.

Вибір респондентів здійснювався за принципом «снігової кулі», етнічна ідентичність визначалася виключно на основі самоідентифікації партнера при бесіді. Подібний вибір ми побачили в іншому дослідженні, яке проводилося в Санкт-Петербурзі [6]. Але крім цього автор відвідувала етнічні організації, коли відбувалися їх збори, свята, конференції.

Активісти етнічних товариств, з якими ми мали бесіди, емоційно та в повному обсязі говорили про свою етнічну самоідентичність та про те, як саме в їхніх товариствах продукується (формується, зберігається та відтворюється) етнокультурна ідентичність.

У товариствах також є формальні члени цих організацій, вони не регулярно відвідують засідання, свята, але мають бажання хоча б дітям надати можливість відвідувати гуртки, де вони засвоюватимуть ознаки цієї ідентичності. Також існує велика група представників своїх етносів – «за паспортом» або самоідентифікацією, але вони не належать до таких організацій, а також поділяються на тих, хто жваво цікавиться своєю етнічною біографією і на тих, хто взагалі не цікавиться подібними питаннями.

У нас виникла ідея поділити респондентів таким чином, але було прийнято рішення: щоб охопити якнайбільше представників різних етносів, ми поділили їх за віковою ознакою, включаючи усі групи, зазначені вище.

Нам стало зрозуміло, що перша група опитаних – це не тільки лідери своїх товариств, нам потрібні ще і літні люди, старійшини, які зберігають культурні традиції. Старійшини (рос. «хранители») – це не те саме, що знавці традицій [4]. У найширшому значенні традицію можна визначити як соціальну форму передавання людського досвіду, без якого немислиме функціонування культури; її можна уявити як вид колективної пам'яті, як певним чином упорядкований, відібраний і структурно організований досвід суспільства.

Нам цікава група, яка відповідає за збереження та передачу, але не менше цікава, та, яка відповідає за процес засвоєння й розвиток спадщини. Ось тут ми торкнулися, передусім, наступності поколінь, стосунків батьків і дітей, психологічної можливості для батьків практикувати свій авторитет, а для нащадків – приймати запропоновані цим авторитетом цінності. Стосунки старших і молодших ніколи не були безпроблемними. Будь-яка епоха знала про ці труднощі, не виняток і наше століття, яке стрімко змінюється. Вагомий чинник

сучасного життя – неможливість просто передавання в спадок способу мислення від батьків до дітей. Самюель Хантінгтон зауважує, що культура молодшого покоління часто відрізняється від культури попереднього [13]. Таким чином у нашому дослідженні виділяються три групи різного віку.

При виборі етнічних груп ми послуговувалися таким чином: з одного боку це групи, які формували етнічне населення нашого краю, з іншого – групи, які не так давно переїхали, але мають численну кількість та навіть компактне проживання.

У ході теоретичного обґрунтування теми ми вирішували такі питання: «Як взаємодіють та впливають одна на одну різні ідентичності?», «Якими є реальні механізми та практики їх формування, збереження та відтворення?», «Чи формується попри все єдине соціокультурне поле української громадянської ідентичності та як співвідносяться з ним ідентичності регіональні, локальні, етнокультурні?» [3, с. 223].

По-перше, чи продукується етнокультурна ідентичність в сім'ї, в національно-культурних громадських організаціях та завдяки історичній пам'яті, яку зберігають старійшини етносів.

По-друге, ми хотіли б з'ясувати, чи дійсно на території, де споконвіку жили різні народи, етнокультурна толерантність найвища.

По-третє, чи можливо інтегрувати таке багатонаціональне, багатоконфесійне локальне співтовариство, як Північне Приазов'я.

По-четверте, етнічні процеси, які відбуваються в нашому регіоні, продукують локальну культуру, тобто інтегральну культуру, але зі збереженням своїх традицій; тобто відбувається продукування (формування, збереження та відтворення) локальної етнокультурної ідентичності.

У нашому дослідженні був єдиний критерій відбору респондента, коли він сам визначав свою ідентичність. Тут у пошукові респондентів використовувалися рекомендації знайомих, колег, друзів, родичів. Досвід показував, що саме цей підхід дозволяє досягти відносно високого рівня довіри до дослідника.

Для з'ясування перших наших роздумів ми використовували напівструктуроване інтерв'ю, як метод дослідження, але також цікавилися і біографією, походженням та способом життя сім'ї, самоідентифікацією, відношенням до етнічних організацій.

Ми не будемо розглядати кожну етнічну спільноту та кожного респондента окремо, бо кожна спільнота має типове розуміння про збереження та продукування етнокультурної ідентичності. Нами було

вибрано найтипівіше бачення окремої проблеми, починаючи з історичної пам'яті. Бо аналіз регіонального аспекту національних та громадянських ідентичностей, як показує дослідження українського соціолога В. Середи, тісно пов'язаний з історичною ідентичністю [10, с. 29-31]. Сприймання історичного минулого формує сприймання майбутнього та є набором інструментів колективних дій і потенціалу територіального співтовариства. Історія не лише знайомить з минулим, вона знайомить нас і з майбутнім [2].

Цікаво, що засвоєння мови, культури, традицій, етнічних норм свого безпосереднього етнічного середовища відбувається цілком природньо. Ми б хотіли звернутися до аналізу індикаторів етнічності, що здатні забезпечувати найбільш стійку групову ідентичність. Аналіз був представлений Інститутом соціології НАН України. За пропорційною вибіркою було опитано 10 найбільш чисельних етнічних спільнот України. Слід звернути увагу, що до процесу внутрішньо групових зв'язків і групової солідарності, не зважаючи на те, що мова є домінуючою, можуть залучатися досить різноманітні за своїм проявом елементи (індикатори) етнічної спільності. Такі як, «народні традиції, звичаї, рідна земля, спільне історичне минуле, література, мистецтво, фольклор, віросповідання, риси характеру, національна кухня, національний одяг» [12].

Нам було дуже важливо дізнатися про міжкультурну взаємодію в нашому регіоні. Адже у цьому процесі вступають між собою в контакт представники різних етнокультур і, що не менш важливо, особистості, яким притаманний різний рівень підготовленості та готовності до міжкультурних комунікацій. У роботі української вченої В. Арбеніної ми можемо побачити, від чого залежить успішність цих комунікацій:

- по-перше, від реально існуючої близькості чи віддаленості культурних систем;
- по-друге, від сприйняття розміру культурної дистанції між представниками тих етногруп, що контактують між собою;
- по-третє, від загальної культури партнерів за спілкуванням, перш за все, від їхньої етнокультурної компетентності та існуючих установок (позитивних або негативних) на сприйняття та прийняття представників інших культур [1].

Регіональні спільноти належать до класу багатомірних спільнот. Розгляд їх в аспекті етнічного життя дозволяє використовувати термін «етнотериторіальні спільноти». Підкреслимо, що етнотериторіальні спільноти – не етноси і навіть не субетноси. Це саме регіональні спі-

льноти, взяті в єдності їх етнічних характеристик. Етнічне життя Північного Приазов'я, або тієї чи іншої країни, визначається відносинами між етнічними групами, між етнічними та субетнічними групами, між етнотериторіальними спільнотами. Є всі підстави стверджувати, що в сучасному світі етнотериторіальні спільноти набули значення самостійного чинника суспільного розвитку. Щоправда, слід зауважити, що в різних країнах різні етнотериторіальні спільноти відіграють різну роль. Історичні землі України з соціальної точки зору є багатомірні спільноти з стійкою трансляцією соціальної інформації. В силу цього вони продукують регіональну ідентичність своїх мешканців. Отже, можна стверджувати, що вони продукують етнокультурну ідентичність.

Нами було виявлено, що серед респондентів віком до 25 років 14 чоловіків та 26 жінок, від 26 до 45 років – 19 та 21, від 46 – 12 та 27 відповідно; загалом 45 чоловіків та 74 респонденти жіночої статі.

Ми разом з респондентом визначали його сімейний стан, як:

- 1) ніколи не перебував(ла) у шлюбі;
- 2) перебуваю у зареєстрованому шлюбі;
- 3) перебуваю у фактичному, незареєстрованому шлюбі;
- 4) удівець (удова);
- 5) розлучений(на).

Як свідчать дані, всі категорії сімей представили тільки жінки, найбільше це такі категорії: «ніколи не перебував(ла) у шлюбі» – 26 та «перебуваю у зареєстрованому шлюбі» – 28 респондентів. У чоловіків також ці категорії більш помітні 15 та 26 відповідно, остання взагалі не представлена.

Був цікавий сімейний стан в наших етнокультурних спільнотах (див табл. 1).

Таблиця 1.

Сімейний стан в етнокультурних спільнотах

Ваша національність	Ваш сімейний стан					Всього
	Ніколи не перебував (ла) у шлюбі	Перебуваю у зареєстрованому шлюбі	Перебуваю у фактичному, незареєстрованому шлюбі	Вдівець (вдова)	Розлучений (на)	
Українець	6	8	1			15
Росіянин	6	7		1	1	15
Кримський татарин	6	5	1	2	1	15
Удин	4	8		3		15

## Продовження таблиці 1.

Молдованин	2	10	1	2		15
Чех	5	5		2	3	15
Болгарин	6	5		4		15
Албанець	6	6	1	1		14
Всього	41	54	4	15	5	119

Нині Україна населена представниками більше 130 націй і народностей (ми вже згадували про це в нашій роботі). На сім'ї таке етнонаціональне розмаїття може відбитися таким чином, що її утворюватимуть індивіди різної етнічної приналежності, особливо у містах, де значно меншою мірою на вибір супутника життя впливає чинник компактного проживання представників певного етносу. Тому одним із питань було: «У вашого чоловіка (дружини) така ж національність, що й у вас?» Три альтернативи відповіді ми пропонували респондентам: «така ж», «інша (вказіть)», «самітній» (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

У Вашого чоловіка (дружини) така ж національність, що й у вас?

Ваша національність	У Вашого чоловіка (дружини) така ж національність, що й у вас?			Всього
	Така ж	Інша	Самітній	
Українець	8	1	6	15
Росіянин	5	5	5	15
Кримський тата-	8		7	15
Удин	8	1	6	15
Молдованин	7	4	4	15
Чех	3	7	5	15
Болгарин	10	2	3	15
Албанець	7	1	6	14
Всього	56	21	42	119

Також нас цікавило запитання щодо складу сімей респондентів, бо належним чином продукування етнокультурної ідентичності відбувається в сім'ях, де є різні покоління. Нами були представлені такі запитання про склад сім'ї, такі відповіді:

- 1) живу один (одна);
- 2) подружжя без дітей;
- 3) подружжя без дітей, але з батьками (або одним з них);



- 4) подружжя з дитиною (дітьми);
- 5) подружжя з дитиною (дітьми) і батьками (або одним з них);
- 6) мати (батько) з дитиною (дітьми);
- 7) мати (батько) з дитиною (дітьми) і батьками (або одним з них);
- 8) інше (вказіть) (див. табл. 3.).

Таблиця 3.

## Склад сім'ї

Склад сім'ї	N	%
Живу один (одна)	25	21,0
Подружжя без дітей	6	5,0
Подружжя без дітей, але з батьками (або одним з них)	3	2,5
Подружжя з дитиною (дітьми)	42	35,3
Подружжя з дитиною (дітьми) і батьками (або одним з них)	11	9,2
Мати (батько) з дитиною (дітьми)	14	11,8
Мати (батько) з дитиною (дітьми) і батьками (або з одним)	2	1,7
Інше (вказіть)	16	13,4
Всього	119	100,0

Коли обговорювалася мовна проблема сімей, треба було з'ясувати: а чи однієї національності батьки респондента, бо тоді відразу стає зрозумілим, чому саме не підтримується або підтримується вивчення мови за національною ознакою. Тому було доречним саме таке питання: «Чи однієї національності Ваші батьки?», потрібно було дати відповідь: «так», «ні», «не знаю». Хотілося б відмітити, що майже більше половини всіх етнокультурних спільнот на це питання відповіли: «так»; найбільш стійкими залишаються кримські татари, на це питання була 100% відповідь, серед української спільноти – 12, молдованів – 12, болгар – 9 респондентів.

У нашому дослідженні вже говорилося про елементи (індикатори) етнічної спільноти, де визначилася мова, як одна із ознак етнічної ідентичності. Рідну мову людина зазвичай, засвоює, не замислюючись над цим, як свого роду природну даність, в якій зберігаються всі накопичені етносом знання та його життєвий досвід, що згодом передаються наступним поколінням. У процесі міжетнічної взаємодії можна виділити два специфічні напрямки: активність щодо власної культури і позитивну або негативну активність щодо іншої. Якщо реакцію, пов'язану з власною культурою, можна розглядати як природну, то факт опанування етнічною групою цінностей іншої культури спрямований безпосередньо на проблему мовної компетентності, завдяки якій механізми міжетнічної інтеграції стають більш доступними для

соціологічного дослідження. До того ж це стосується не лише мови і пов'язаних з нею функцій спілкування, а й визначення реальних соціокультурних меж комунікативної свободи щодо іншої культури.

Оскільки мова, якій віддається перевага, є суттєвою ознакою культурної орієнтації людини, її входження до певного соціокультурного середовища, то в умовах етнокультурного поліформізму мовна компетентність набуває особливої значущості, актуалізуючи водночас проблему задоволення етнокультурних запитів спільнот. Тому необхідність приведення зазначених вище запитів у відповідність до закономірностей розвитку мовних процесів у полікультурному середовищі, яким є Північне Приазов'я, потребує докладного розгляду реального стану мови як найважливішого чинника етнокультурної ідентичності.

Так, результати нашого дослідження надають можливість з'ясувати, яку саме мову представники різних спільнот визначають рідною мовою.

Було запропоноване таке питання: «Ваша рідна мова?» та чотири відповіді: українська, російська, інша (вказіть) та важко відповісти.

Відповідь «інша» була найбільш представлена у кримських татарах – 15 респондентів (100%), удинів – 14, молдован, болгар, албанців – 11 респондентів; рідна мова «російська» – у росіян – 14 та чехів – 12, тільки більше половини українців (8 респондентів) відповіли, що їхня рідна мова – українська.

Як засвідчують наведені дані, рідну мову визнали майже всі етноси, велика різниця відчувається у чехів, тільки два респонденти визнали свою мову рідною, та в цьому відчули проблему українці: шість з п'ятнадцяти визнали все ж таки рідною мовою – російську.

Ми вирішили дізнатися про реальний стан етномовної компетентності респондента при спілкуванні: в родині (вдома), з приятелями, з сусідами, на роботі (у навчальному закладі), у громадських місцях (вулиця, транспорт, магазин тощо).

Як бачимо, відмінність ситуації певною мірою обумовила специфічність застосування респондентами тієї чи іншої мови спілкування. Якщо, скажімо, українці в більшості розмовляють і українською, і російською залежно від обставин в родині, з приятелями, сусідами, на роботі та у громадських місцях, то для росіян переважною мовою для спілкування залишається російська мова. Для інших респондентів рідною мовою спілкування залишається тільки родина, особливо для кримських татар, удинів, молдован та болгар.

Зрозуміло, застосування тієї чи іншої мови спілкування визначається не лише відповідністю ситуації, але й ступенем мовної компетентності. Тому, ми не могли залишити поза увагою представників етнічних спільнот щодо компетентності стосовно української мови як державної (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Міра володіння українською мовою етнокультурних спільнот

Ваша національність	Якою мірою Ви володієте українською мовою?			Всього
	Не володію	Частково володію	Вільно володію	
Українець	1	2	12	15
Росіянин		7	8	15
Кримський татарин	4	7	4	15
Удин	5	10		15
Молдованин		5	10	15
Чех	1	6	8	15
Болгарин	5	3	7	15
Албанець	1	8	5	14
Всього	17	48	54	119

Загалом наведені дані свідчать, що, незважаючи на деяку відмінність поглядів щодо мовного розвитку в регіоні, представники розглянутих спільнот своїми відповідями лише підтверджують позитивний характер зрушень в етномовних процесах, які не можуть стати перешкодою на шляху здійснення міжетнічної інтеграції в суспільстві.

Людам взагалі властивий потяг до групової солідарності як атрибуту ідентифікаційної характеристики. Інша річ, що в звичайних умовах вони рідко замислюються над своєю ідентичністю. Найбільш гостро це відчувається у періоди перебудови світоглядних структур, трансформацій соціальних цінностей. За цих обставин увагу привертає не лише усталеність тих чи інших ідентичностей, але й процес формування нових, оскільки з останнім асоціюється більш високий рівень адаптованості людей і більш раціональне усвідомлення ними необхідності підтримування власної самодостатності.

У межах нашого дослідження був проведений аналіз особливостей національної толерантності у респондентів з різним типом громадянської ідентифікації, який показав, як вони знаходять себе в соціально-національному просторі. На питання: «Ким Ви себе перш за все

вважаєте?», вони знаходили себе серед мешканців району чи міста, в якому живуть; мешканців регіону (області чи кількох областей), де живуть; громадяни України; представників свого етносу, нації; громадяни колишнього Радянського Союзу; «Громадянин Європи, світу»; інше (див. табл. 5.).

Таблиця 5.

Ким Ви себе перш за все вважаєте?

Ким Ви себе перш за все вважаєте?	N	%
Мешканцем району чи міста, в якому Ви живете	17	14,3
Мешканцем регіону (області чи кількох областей), де Ви живете	4	3,4
Громадянином України	61	51,3
Представником свого етносу, нації	26	21,8
Громадянином колишнього Радянського Союзу	8	6,7
Громадянином Європи, світу	3	2,5
Всього	119	100,0

Дані свідчать, що загалом 51,3 % відчувають себе громадянами України.

У праці під редакцією Леокадії Дробижевої та Євгенія Головахи була проведена класифікація населення за типом громадянської ідентифікації:

- «регіоналісти» – це ті, хто перш за все відчувають себе мешканцями свого рідного регіону (села, району, міста, області);
- «громадяни» – громадяни України;
- «націоналісти» – представники свого етносу, нації;
- «ностальгісти» – громадяни колишнього Радянського Союзу;
- «космополіти» – громадяни Європи, світу [9].

Для багатьох етносів домінуючою залишається позиція «громадянин України», виключенням є респонденти – кримські татари, вони переважно є «регіоналами» та респонденти-удини, які у більшості вважають себе «націоналістами».

На дуже доречну думку з приводу усвідомлення національно-державної належності ми натрапили в роботі українського соціолога Лариси Ази. Вона звертає увагу на молодь, здатну до інтегрування ролей в умовах ціннісної трансформації та пошуку свого місця в суспільстві. Тим більше, що саме молодь схильна демонструвати в процесі ідентифікації не лише своє уподібнення, тотожність, але й свою відмінність, що здатна посилюватися груповими експектаціями [8].

З метою з'ясування цього моменту звернемося до етнічних спільнот, наведені дані репрезентують етнічні спільноти в цілому і дозволяють прослідкувати розподіл ідентичностей залежно від вікових груп респондентів. Як ми можемо бачити, все ж таки серед всіх вікових груп привілейованою залишається позиція «громадянин України».

Також ми можемо побачити розподіл форм ідентичності залежно від рівня освіти респондентів. Знов таки, респонденти з вищою освітою найбільш усвідомлюють себе «громадянами України». Але цей показник залишається на достатньо високому рівні, навіть при зниженні освітнього рівня.

Після позиції «громадянин України» майже всі представники етносів не залежно від віку та освіти ставляться із симпатією до позиції «представник свого етносу, нації». Отже, за певних умов етнічна ідентичність у структурі самокатегоризації може поступатися своєю позицією, частіше за все цю роль на себе бере громадянська ідентичність.

Наші респонденти переважною більшістю ідентифікують себе громадянами України. Український соціолог В. Степаненко вважає, що показник членства в громадських організаціях є одним з важливих (хоча не єдиним) з традиційних індикаторів ступеня розвитку громадянського суспільства. Чи можна все ж таки припустити, що Україна стає демократичною державою, респонденти громадяни, чи мешканці України?

За нашими підрахунками, 63% наших респондентів не належать до жодної з громадських організацій. Чому саме таке відбувається?

Знаходимо відповідь: «є, принаймні, три причини, які пояснюють стан хронічної громадянської неучасті українського населення».

Перша причина полягає у ступені недовіри громадян до будь-яких інституцій та організацій, що бере початок з відрази до політики та ритуальної активності радянських часів. Масові відчуття недовіри населення до політичних організацій та інституцій також підкріплюється новим набутим досвідом «бути політично використаними» в нових реаліях.

Другою причиною низької громадянської активності українського населення є новий набутий досвід та відчуття масового розчарування з приводу псевдодемократичних та квазі-ринкових реформ.

Третьою соціально-структурною причиною труднощів розвитку структур громадянського суспільства є збереження та активне відтворення в нових умовах неформальних патронатно-клієнтелістських відносин, більше відомих з радянських часів як блат [8].

Ми вирішили дізнатися, наскільки важливою для наших етнічних спільнот є участь у діяльності політичних партій і громадських організацій.

Як бачимо, дуже низький ступінь важливості показують всі етнічні спільноти. Етнокультурний підхід до реальних громадянських суспільств наголошує на важливості культурних та інституціональних факторів.

Одним із головних показників етнокультурної інтеграції є аналіз толерантності етнічних спільнот: «до людей не моєї національності», «людей не моєї релігії», «до людей іншої раси».

Як з'ясувалося, наші етнічні спільноти в цілому позитивно ставляться до людей іншої національності; албанці своє ставлення розділили на половину – на нейтральне та в цілому позитивне; винятком є кримські татари, в яких є випадки негативного ставлення до людей не своєї національності. Якщо ми звернемося до аналізу другого питання: «Яке Ваше ставлення до людей не вашої релігії?», ми побачимо деяку відмінність. Більше половини етнічних спільнот проявили толерантність, це – українці, росіяни, удини, молдовани та чехи; дві спільноти, а саме, болгари та албанці здебільшого ставляться нейтрально; знов таки, кримські татари виявили себе як не толерантна спільнота. Останнє питання: «Яке Ваше ставлення до людей іншої раси?», знов розподілило етнічні спільноти на більш толерантні – українці, росіяни, удини, молдовани, чехи; нейтральні – кримські татари, болгари та албанці і трапляються поодинокі випадки негативного ставлення – кримські татари та албанці.

Безумовно, етнічна культура та етнічна самосвідомість відтворюються не лише на рівні етнокультурної спільноти в цілому, але й на рівні окремих індивідів, сімей, усталених у часі спільноти, що його складають.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Арбеніна В.Л. Етносоціологія / Арбеніна В.Л. – [2-е вид.]. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. – 316 с.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Бромлей Ю.В. – [2-е изд.]. – М.: ЛКИ, 2008. – 440 с.
3. Вашкевич В. Історична пам'ять як функція історичної свідомості / Віктор Вашкевич // Політичний менеджмент. – 2004. – №6 – С. 23-31.

4. Гавріна Н.І. Продукування ідентичностей етнокультурних громад північного Приазов'я / Наталя Гавріна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2007. – №3. – С. 223-226
5. Гидденс Энтони. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Гидденс Энтони; [пер. с англ.]. – М.: Весь мир, 2004. – 120 с.
6. Етносфера народів Північної Таврії у світоглядно-ментальному вимірі та народній творчості. Монографія / [Аносов І.П., Арабаджі О.С., Афанасьєва Л.В. та ін.]; за загал. ред. Аносова І.П. – [3-е вид.]. – Запоріжжя, 2006. – 336 с.
7. Конструирование этничности: Этнические общины Санкт-Петербурга / Под ред. В. Воронкова и И. Освальд. – Спб: Дмитрий Буланин, 1998. – 304 с.
8. Масненко В.В. Історична пам'ять як основа формування національної свідомості / Масненко В.В. // Укр. іст. журн. – 2002. – №5 – С. 52-53.
9. Українське суспільство 1994-2004. Моніторинг соціальних змін / [за ред. В. Ворони, М. Шульги]. – К.: Інститут соціології НАН України, 2004. – 705 с.
10. Национально-гражданские идентичности и толерантность. Опыт России и Украины в период трансформации / [Е.И. Головаха, К.В. Иващенко, Н.В. Панина и др.]; под редакцией Л. Дробижевой, Е. Головахи. – К.: Институт социологии НАН Украины; Институт социологии РАН, 2007. – 280 с.
11. Серєда В.В. Регіональні виміри українського соціуму: історичне минуле і національні ідентичності / Серєда В.В. // Агора. Україна – регіональний вимір. – Вип. 3. – 2006. – С. 29-31.
12. Соціокультурні ідентичності та практики / [Лариса Аза, Олександр Вишняк, Наталія Костенко та ін.]; під ред. А. Ручки. – К.: Інститут соціології НАН України, 2002. – 315 с.
13. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон; [пер. с англ. А. Башкирова]. – М.: АСТ, 2004. – 635 с.

## Етнокультурні процеси в трансформаційних умовах суспільства

Потреба розглянути соціокультурне середовище як простір продукування етнокультурних ідентичностей та ідентифікацій викликана сьогодні необхідністю мати якомога повніше уявлення щодо процесів, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя. Вияви цих процесів у сучасному світі багатоманітні: міжцивілізаційні й міжкультурні конфлікти; ефекти новітніх медійних мобілізацій етнокультурних спільнот, що долають державні кордони; загрози тероризму, які часто набувають віктимізованих або «виключених» ідентичностей, актуалізація транснаціональних ідентичностей. Ці вияви впливають на формування культурного простору будь-якого поліетнічного, а особливо українського соціуму.

Історична еволюція досліджень етнічних процесів на різних її рівнях та багатьох аспектах простежується в роботах як класиків соціології, так і в роботах сучасних авторів: М. Гровіц, Е. Сміт, Дж. Беррі, В. Кимлічка, К. Дойч, Г. Тард, П. Сорокіна, В. Пилипенко та ін.

Процеси зміни етнічних спільнот у ході їхнього розвитку розглядаються як етнокультурні та етносоціальні. Термін «етнічні процеси» вперше був використаний у 1920 р. М. Марром, але витoki утворення цього терміна можна знайти в російській етнографії ще у XIX столітті [7, с. 24]. Розроблення типології етнічних процесів започатковано у працях Ю. Бромлея та В. Козлова [1, с. 15]. Етнічні процеси, як слушно зауважує В. Козлов, це суттєві зміни у ході історичного процесу окремих етнічних елементів, частин етносів у цілому, а також виникнення нових етнічних спільнот [5, с. 53].

Контакт різних етнокультурних груп відбувається за двома напрямками: з одного боку, відбуваються процеси роз'єднання (дезінтеграції), а з іншого – об'єднання (інтеграції). Поряд із двома зазначеними процесами відбуваються процеси етнічного розмежування (етнічної диференціації) та етнічного згуртування (етнічної солідаризації). Усі ці процеси засвідчені історичними документами.

Погоджуємося з думкою Е. Сміта, що етнос формується через об'єднання окремих індивідів, це об'єднання може, у свою чергу, відбуватися як злиття окремих елементів, приміром, міст-держав, і як поглинання одних іншими, як-от: асиміляція регіонів та племен, але етноси можуть виникати і внаслідок поділу, наприклад, сектантського розколу, або процесу, що Горовіц називає «розмноженням»: частина етнічної спільноти полишає її, формуючи нову групу, як у випадку Бангладеш [9, с. 33-34].



Зазвичай, процеси етнічного розмежування та згуртування розпочинаються з етнічної ідентифікації, тобто встановлення свого етнічного походження, що неодмінно веде до пошуків свого етнічного коріння. Це сприяє накопиченню етнічного знання, зокрема про відомості та історичну долю свого етносу, його видатних героїв, реальні й міфічні події в його житті тощо. Часто західні вчені називають цей процес «рухом повернення до етнічної історії» [14, с. 29-30].

Слід зазначити, що процеси етнороз'єднання та етнооб'єднання завжди відігравали і нині відіграють надзвичайно важливу роль у долі окремих етносів і людства в цілому. Етнічне роз'єднання або етнічний розподіл (етнічна дезінтеграція) – це процес, під час якого від попередньої етнічної спільноти відокремлюється інша спільнота, або коли перша поділяється на дві й більше частини, кожна з яких стає окремою самостійною етнічною спільнотою. Прикладом є староруський етнос та виділення з нього українців, росіян і білорусів [7, с. 27].

Етнологи й етносоціологи здебільшого, виокремлюють три типи етнороз'єднувальних процесів:

- 1) етнічна парціація;
- 2) етнічна сепарація;
- 3) етнічна дисперсизація [10, с. 16].

Не вдаючись до аналізу цих досить складних явищ, зазначимо, що під етнічною парціацією (від англ. *partition* – розчленування) розуміють розподіл раніше єдиного етносу на кілька нових більш-менш рівних частин, жодна з яких не ототожнює себе зі старим етносом.

У західній і вітчизняній етнополітології під етнічною сепарацією (від лат. *separatio* – розподіл) розуміють процес відокремлення від якогось етносу його певної частини, яка з часом перетворюється на новий самостійний етнос. Подібний процес відбувається внаслідок:

- а) переселення частини етносу за кордон;
- б) її політико-державного;
- в) релігійного відокремлення від основного масиву етносу.

Якщо при етнічній парціації вихідний етнос фактично припиняє своє існування, то при етнічній сепарації він зберігається.

Під етнічною дисперсизацією (від лат. *dispersion* – розсіювання) мають на увазі відокремлення від первинного етносу окремих відносно невеликих груп. Подібний процес відбувається шляхом міграцій, які мали місце за всіх часів і в усіх народів.

У сучасному світі актуальними є сепаратистські процеси, оскільки за каталізатор повстання в більшості випадків правлять економічні нарікання, бо нова держава неспроможна виконати свої обіцянки

щодо цього або надає привілеї певним етнічним спільнотам коштом інших. Сама природа постколоніальної держави створює передумови, які можуть спонукати до відокремлення. У своїх працях Горовіц надає перевагу деяким особливостям, а саме: економічному й культурному розвитку різних етнічних спільнот, а також і регіонів, у яких вони розташовані. Рухи етнічного сепаратизму, доводить він, найшвидше і найчастіше виникають серед відсталих етнічних груп у відсталих регіонах, як-от у Південному Судані, Курдистані, в каренів і народності шан у Бірмі, в бенгальців у Пакистані [9, с. 142]. Але події в Балтійських країнах ставлять під сумнів думку, нібито «розвинені» групи в «розвинених» регіонах не прагнуть відокремлюватися.

У етнології та етносоціології етнічні об'єднавчі процеси поділяються на три типи: етнічна консолідація, етнічна асиміляція, інтеграція, кожен з яких має кілька підтипів. Етнічна консолідація (лат. consolidation – об'єднання, згуртування, зміщення) спрямована на внутрішньоетнічну і міжетнічну консолідацію.

Найдавнішим процесом етнооб'єднавчого характеру є етнічна асиміляція (від лат. assimilation – уподібнення). Це процес розчинення самостійного етносу, його частин чи окремих представників усередині іншого, зазвичай, більшого етносу або етнонації.

У праці відомого американського дослідника Мілтона Гордона було вдало розподілено етнічну асиміляцію на культурну, або акультурацію та структурну асиміляцію [13]. Першу, тобто акультурацію, Гордон визначив як процес змін в етнокультурних цінностях, звичаях і традиціях етнічних спільнот. Другу, тобто структурну асиміляцію – як процес змін у взаєминах членів етнічної меншини з навколишнім світом, зокрема послаблення спілкування із членами своєї групи і посилення – із членами інших етнічних груп [9, с. 167].

Також своє тлумачення теорії акультурації подав Дж Беррі [11, с. 211-217]. Згідно з ним, акультурацію зумовлюють два одномірних діючих факти, котрі впливають на вибір чотирьох основних стратегій. Цими фактами є збереження культури (визначається необхідність підтримки культурної ідентичності) та участь у контактах (меншини включаються в іншонаціональну культуру чи залишаються серед «своїх»). Залежно від варіантів відповідей на ці два основні питання, Дж. Беррі визначив чотири стратегії акультурації: асиміляція, сегрегація, маргіналізація та інтеграція.

Асиміляція розуміється як відмова від збереження своєї культурної ідентичності та самобутності у процесі контактів з домінантною культурою. Якщо етнічна самобутність зберігається, але при цьому не

спостерігаються (або майже не спостерігаються) жодні контакти з домінантною культурою, то така етнічна спільнота віддає перевагу стратегії сегрегації.

Яскравим прикладом міжетнічних взаємин слугує праця канадського вченого Вілла Кимлічка «Лібералізм і права меншин». За часів рабства негрів не вважали громадянами, навіть коли було скасовано рабство, до шістдесятих років минулого століття вони діяли відповідно до закону про сегрегацію: відвідували окремі школи, служили в окремих підрозділах в армії, їздили в окремих вагонах у потягах тощо [2, с. 46]. Але не тільки сегрегація стає рідкісним результатом вибору, ще більшою мірою таке застереження стосується маргіналізації та асиміляції.

Важливим етапом чи навіть окремим типом етнічної асиміляції є мовна асиміляція, під якою розуміють процес втрати рідної мови і перехід на мову іншої етнічної групи. Політики мають враховувати одну надзвичайно важливу обставину – цей процес відбувається дуже повільними темпами. За твердженням К. Дойча, впродовж року може асимілюватися в середньому близько 0,1% етнічної спільноти. Навіть в умовах прискореної модернізації цей процес може охопити не більш 0,5% членів етнічної групи [12, с. 283].

Західні автори цілком слушно поділяють асиміляцію на дві форми: природну та насильницьку. Природна асиміляція відбувається за тривалого безпосереднього (побутового, виробничого тощо) спілкування різних етнонаціональних спільнот. Вона зумовлена всією ходою їхнього соціально-економічного, політичного та культурного розвитку, поширенням міжетнічних шлюбів. Головними критеріями добровільності асиміляції, на нашу думку, є взаємне бажання, готовність і здатність до неї всіх учасників цього процесу – одних – етнічних меншин – відмовитися від своїх власних етнічних властивостей і набутти чужих, а інших – домінуючої етнонаціональної спільноти – прийняти і «розчинити» в собі інші етнічні спільноти.

Під насильницькою асиміляцією розуміють такий процес, який відбувається внаслідок політики центральних та місцевих органів влади, спрямованої на обмеження сфери використання або й взагалі викорінення мови, культури, традицій, способу життя та інших духовних цінностей етнічних меншин, позбавлення їхньої етнічної пам'яті, послаблення етнічної свідомості і, зрештою, її знищення. Історія довела, що вакуум, який утворюється внаслідок цього, неодмінно заповнюється новою свідомістю. Це може бути усвідомлення належності як до

іншої етнонаціональної, так і до нової «інтернаціональної» спільноти людей типу «радянського народу», а можливо, й до обох одночасно.

Окрім зазначених вище двох форм асиміляції, на наш погляд, варто говорити і про третю, яку можна назвати примусово-добровільною. Така форма асиміляції має місце там, де немає офіційних законів, що забороняють чи дискримінують якусь етнічну мову та культуру, але представники етнічної меншини поставлені в такі умови (брак дошкільних виховних установ і навчальних закладів, засобів масової інформації рідною мовою) [4, с. 25], що людині не залишається нічого іншого, крім поступової асиміляції.

До шістдесятих років три основні країни (Сполучені Штати, Канада та Австралія) приймали емігрантів та очікували від них асиміляції з існуючим укладом життя і через певний час тотожності з місцевим населенням у питаннях мови, одягу, відпочинку, харчування, розмірів сім'ї, ідентичності. Таку політику примусової асиміляції розглядали як необхідну умову того, щоб емігранти стали лояльними та продуктивними членами суспільства.

Ще одним процесом об'єднавчого характеру є міжетнічна інтеграція (від лат. *integratio* – зближення, об'єднання), під якою розуміють такий процес взаємовідносин і взаємодій між різними етнонаціональними спільнотами багатонаціональної чи поліетнічної держави, внаслідок чого ці спільноти зближуються й об'єднуються, формуючи політичну націю, розвиваючи почуття спільного громадянства і державного патріотизму, але не втрачаючи при цьому своїх етнічних властивостей і своєї етнічної свідомості.

Стратегія інтеграції вимагає від груп етнічних спільнот поступової адаптації до основних цінностей домінантного суспільства, а більшість має адаптувати соціальні інститути (освіту, культуру, управління, судову справу тощо) для кращої відповідності потребам багатонаціонального суспільства. Ця інтеграційна стратегія найбільш придатна для реалізації тільки в такому суспільстві, в якому рівень упереджень є відносно низьким (тобто мінімально поширена символічна дискримінація або расизм, етноцентризм), існують позитивні взаємовідносини між різними культурними групами, досить широким є діапазон культурних цінностей суспільства.

У даному процесі провідна роль належить культурі у найширшому розумінні цього слова. Культурну інтеграцію слід розглядати з трьох позицій: як процес практичної й інформаційної взаємодії між закладами культури, культурологічними центрами, творчими людьми й споживачами культури, якими є більшість із нас; як процес досяг-

нення більшої узгодженості між різноманітними культурними традиціями, включно із національними, між культурною спадщиною суспільства і новими досягненнями культури; як процес утвердження єдиної системи цінностей із життєздатним, дружнім обміном культурними, релігійними традиціями на внутрішньо- та міждержавному рівнях. У роботі «Нетрадиційні» емігранти у Києві» є цікава думка про те, що культурна інтеграція характеризується тенденцією збереження власної культурної приналежності поряд із тенденцією оволодіння культурою титульного етносу і по суті є полікультурністю [6, с. 264].

Цими аспектами культурна інтеграція відрізняється від інтеграції соціальної – «вирівнювання» норм і цінностей культури, досягнення їхньої одноманітності. Культурна інтеграція спрямована на максимально вільний розвиток кожної культури у взаємодії з іншими.

При взаємодії різних культур існує ще один процес – культурна дифузія – процес (і водночас результат цього процесу) розповсюдження (взаємного проникнення) явищ культури. Джерелом первинної концептуалізації культурної дифузії для сучасних досліджень є класичні теорії дифузійнізму, що з'являються у 80-х роках ХІХ століття.

У соціології ідеї дифузії висловлювали такі видатні вчені, як Г. Тард та П. Сорокін. Мультидисциплінарні праці Г. Тарда та П. Сорокіна забезпечують нам корисні еталони для будь-яких подальших спроб теоретизації дифузії. В теоретизуванні сумісності, в дослідженнях загальних паттернів дифузії, в теоретизуванні активної демократії як практичного застосування процесу дифузії у взаємодії громадської думки та медіа, ці вчені створили базові схеми, що є релевантними й сьогодні. Вони започаткували соціологічну концептуалізацію динамічного процесу, маючи на увазі не лише культурні зміни, а й щоденне функціонування соціальних систем.

Існує типологія культурної дифузії. Перший смисловий поділ – на переміщувану дифузію (*relocational diffusion*) та дифузію розповсюджувану (*expansion diffusion*). Перша пов'язана з переміщенням змісту інновації з центру її виникнення в інше місце. Основний механізм такої дифузії – міграція.

Другий вид дифузії передбачає поширення змісту інновації, при якому вона залишається також і в місці виникнення. Ця дифузія буває трьох видів – контагіозна, тобто заразна (*contagious diffusion*), ієрархічна (*hierarchical diffusion*) та дифузія стимулу (*stimulus diffusion*). Контагіозна дифузія – це така форма її поширення, коли під її вплив потрапляють всі сусідні об'єкти – індивіди чи суспільства. Прикладом

слугує поширення ісламу. Ієрархічна дифузія – передається завдяки тим, хто вже уподібнився іншим подібним групам. Дифузія стимулу – тільки невелика частка населення може сприйняти цю ідею чи інновацію чи то через брак ресурсів чи через брак розуміння нового.

Ще одна, більш традиційна, типологія культурної дифузії – горизонтальна та вертикальна. Горизонтальна дифузія – дифузія між етносами, однорідними за статусом групами чи індивідами. Таку дифузю інколи називають міжгруповою або просторовою. Протилежною їй є вертикальна дифузія – між групами з нерівним статусом. Тому її інколи називають стратифікаційною. Розуміючи всю умовність такого поділу в сучасному світі, ми вважаємо його доцільним для теоретичної прозорості. Ще один чисто теоретичний поділ – дифузія між суспільствами та дифузія між групами усередині суспільства. Можливо, це не принциповий поділ, але варто просто пам'ятати, що, використовуючи термін «культурна дифузія», ми маємо на увазі не тільки дифузю між країнами, але й між групами.

Крім того, що ми згадали практично всі етнічні процеси, хотілося б ще наголосити на тому, що етнічні процеси ведуть до певних змін «обличчя» спільноти на основі особливостей власне етнічної еволюції. Українські вчені В. Горовий та В. Пилипенко поділяють етнічні процеси на етноеволюційні (зміни етносів, за яких вони зберігаються як такі) та етнотрансформаційні (ті, що супроводжуються зміною етнічної належності людей) [3, с. 19-20].

До етноеволюційних процесів належать зміни кожного з основних елементів етносу, насамперед мови й культури. До етномовних процесів належать зміни, що відбуваються у сфері мови, наприклад, зміни її словникового складу, соціальних функцій, виникнення явища білінгвізму (двомовності) – це те, що відбувається в нашому регіоні – Запорізькому Приазов'ї, а також повний перехід до іншої мови (явище мовної асиміляції). Етнокультурні процеси можна поділити на внутрішні, міжетнічні та надетнічні.

Внутрішньоетнічні процеси – це процеси ослаблення чи посилення культурно-побутової однорідності етносу (наприклад, у ході його територіального розпорощення або, навпаки, консолідації, про що вже йшлося вище). До міжетнічних етнокультурних процесів належать зміни етносу, пов'язані із запозиченням тих чи інших елементів матеріальної й духовної культури контактних з ним етносів.

До надетнічних (інтернаціональних) процесів належать культурно-побутові зміни, обумовлені витісненням традиційних елементів матеріальної культури уніфікованими промисловими виробами,

духовної фольклорної культури – розповсюдженням професійного мистецтва.

До другого виду етнічних процесів – етнотрансформаційний – належать такі зміни етнічних елементів, котрі ведуть до зміни етнічної належності. Їхнім завершальним етапом є зміна етнічної ідентичності й назви, тобто тих головних ознак, що відображають реально існуючі зв'язки між членами етносу.

На нашу думку, можна зробити такий висновок, що всі етнічні процеси рідко відбуваються в чистому вигляді; тісно пов'язані між собою; зазнають впливів, а також впливають на всі соціальні процеси, зокрема глобалізації та модернізації; передують, супроводжують чи йдуть слідом за процесами етнічного ренесансу та політизації етнічностей; діють впродовж усієї історії взаємозумовлені і взаємозалежні тенденції (етнічного розмежування й згуртування та етнічного роз'єднання й об'єднання).

На сьогодні етнонаціональні процеси заявили про себе в регіональній, етнічній та мовнолінгвістичній свідомості, як стверджує український вчений Слющинський Б.В. [8, с. 107] в соціально-політичних рухах у всьому світі, включаючи і Україну, а отже, Приазов'я, де етнокультурний склад населення створює певні проблеми у відносинах між собою, а звідси виникає специфіка Приазов'я.

Знання сутності й характеру етнічних процесів, причин і наслідків їхнього посилення й послаблення може допомогти у розв'язанні проблем продукування (формування, збереження та відтворення) ідентичностей етнокультурних спільнот, спрямованих на досягнення етнополітичної стабільності як в Запорізькому Приазов'ї, так і в Україні, а також і в глобальному світі в цілому.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Бромлей Ю.В. – [2-е изд.]. – М.: ЛКИ, 2008. – 440 с.
2. Вілл Кимлічка. Лібералізм і права меншин / Вілл Кимлічка.; пер. з англ Р. Ткачук. – Харків: Центр Освітніх Ініціатив, 2001. – 176 с.
3. Горовий В.В. Етнічні спільноти столиці у дзеркалі соціології / Горовий В.В., Пилипенко В.Є. – К.: Фоліант, 2007. – 200 с.
4. Етнос. Нація. Держава: Україна в контексті світового етнодержавницького досвіду / [Ю.І. Римаренко, М.М. Вівчарик, О.В. Картунов та ін.] ; за загал. ред. Ю.І. Римаренка. – К.: Ін-т держави і права НАН України, 2000. – 516 с.

5. Козлов В.И. Этнические процессы / Козлов В.И. // Этнография и смежные дисциплины. Этнографические субдисциплины. Школы и направления. Методы. (Свод этнографических понятий и терминов). – М., 1988.
6. «Нетрадиційні» іммігранти у Києві / [О.Брайчевська, Г.Волосюк, О.Малиновська та ін.]; Блер Рубл, Олена Малиновська (керівники проекту). – К.: Стилос, 2003. – 448 с.
7. Рудницька Т.М. Етнічні спільноти України: тенденції соціальних змін / Рудницькі Т.М. – [2-ге вид.]. – К.: Інститут соціології НАН України, 1998. – 176 с.
8. Слющинський Б.В. Міжкультурна комунікація в українському Приазов'ї / Слющинський Б.В. – К.: Аквілон-Плюс, 2008. – 340 с.
9. Сміт Е. Національна ідентичність / Сміт Е. ; [перкл. с англ.]. – К., Основи. – 1994. – 224 с.
10. Этнические процессы в современном мире. – М., 1978.
11. Berry J.W. Acculturative Stress // Psychology and Culture (ed. by W.J. Lonner & R.S. Malpass). – Allyn & Bacon., 1994.
12. Deutch K. Tides Among Nations. – N.Y.; L., 1979, 342 p.
13. Gordon M. Assimilation in American Life. – N.Y., 1964, 276 p.
14. Williams C. National Separatism. – Cardiff, 1982.

## **Менталітет народів Запорізького Приазов'я: досвід експлікації**

### Природа етнічного менталітету.

Територія кожного народу має свої природні особливості і повною мірою впливає на формування ментальності. Тому в нашому дослідженні географічний простір розглядається не лише як особливість рельєфу, клімату, рослинного та тваринного світу, а й специфічний культурний простір – адже географічно визначена територія народу розташована не у вакуумі, а в оточенні інших етносів, в оточенні інокультур. Важливість географічного простору нації у вузькому сенсі полягає в тому, що саме він найбільше (серед зовнішніх чинників) впливає на внутрішню диференціацію культури, її ціннісні орієнтири тощо. Ретельно вивчивши роль геокультурного простору у формуванні етнокультурного ландшафту, ми зможемо зрозуміти закономірності того чи іншого типу поведінки народу, його характер. Тому для осмислення внутрішніх причин, способів поведінки існування людських спільнот в поліетнічному середовищі ми спробуємо дослідити особливості етнічного менталітету. Менталітет народу – складова національ-



ної культури. Його вивчення важливе, на нашу думку, для розуміння взаємозв'язку природи, історії, культури та соціуму на визначеній території, в даному випадку це – Запорізьке Приазов'я.

Менталітет – це образ світу, закладений культурою у свідомість людей того чи іншого суспільства, це спрямованість, наявність певних думок та ціннісних орієнтацій, автоматизм та навички свідомості. Менталітет – соціопсихологічний феномен, котрий характеризує етнічні спільноти і окремих представників етносу і який визначає способи сприйняття та інтерпретації певною етнічною групою довкілля, а також способи і форми теоретичного і практичного відношення до природного і соціального середовища. Етнічний менталітет – категорія, що віддзеркалює внутрішню організацію і диференціацію ментальності, особливості розуму, душі, мислення; інваріант культури або групи культур, котрий, як правило, не усвідомлюється в межах цієї культури. Етнічний менталітет визначає пропорцію між емоційним і раціональним рівнями свідомості, критерії опозитивності «ми» – «вони», «свої» – «чужі» тощо [3]. І тут йдеться про світовідчуття як особистості так і спільнот, їхніх життєвих цінностей, певних опорних принципах буття. Тим більше, потрібно зважати на те, що людська природа як складний біосоціальний організм ще багато в чому залишається таємничою та недостатньо дослідженою. Вивчаючи ментальність особистості та суспільства, ми маємо на увазі системи, пов'язані з індивідуальною та колективною свідомістю, що поєднують в собі логічне з інтуїтивним, раціональне з ірраціональним, а подекуди навіть містичним, і, разом з тим, звернення уваги до менталітету вельми продуктивне в пізнавальному аспекті. Це дає можливість відчувати духовні компоненти нашого буття більш предметно, глибше зрозуміти характер, рольові функції та механізми людського існування і взаємодії.

Формування менталітету певного етносу проходить на основі єдності території, економічного життя. Але в процесі подальшого розвитку деякі етноси втрачали спільність території. Зазначимо, що етнос володіє певними рисами, які виражають системні властивості існуючого етносу і відділяють його від іншого етносу – це мова, народне мистецтво, традиції, обряди, норми поведінки тощо, тобто компонентами культури, які передаються з покоління в покоління й утворюють етнічну культуру із своїм специфічним стилем. Відмінності менталітету різних народів виявляються в тому, наскільки вони сприймають та усвідомлюють такі явища, як образ соціального цілого та оцінка соціальної структури; уявлення про право та звичаї; ставлення до праці, власності, багатства, бідності; розуміння місця людини в структурі

світобудови; трактування простору та часу; образ природи та засоби впливу на неї; уявлення про світ земний та трансцендентний, їхній зв'язок. Тоді як духовний світ – це своєрідний висновок, результат духовної діяльності людини, менталітет, існуючи як стійка основа існування людини, виступає активним чинником людської життєдіяльності. По-перше, він сприяє ініціюванню певних дій, а отже, і певним цінностям, перевазі певної культури, напрямкам думок та почуттів. По-друге, відіграє роль бар'єру, який відштовхує все те, що людині є чужим (стандарты, поведінка, ідеї), що викликає її неприйняття. Тобто, менталітет виступає вектором життєвої поведінки людини. Очевидно, для того, щоб зрозуміти життя, поведінку, тип мислення та культуру цих людей –представників різних етнічних спільнот, важливо спробувати дослідити притаманні їм уявлення та цінності. Слід виявити «звички свідомості» цих людей, спосіб оцінки ними дійсності, особливості бачення ними світу, тобто все те, що становить поняття «менталітет» [2, с. 18].

Зазначимо, що онтологія суспільства як складної гетерогенної системи має включати вивчення відчуженості взаємин між людьми, представлених як соціальними інститутами, так і відносинами, заснованими на особистому досвіді, інтегрованості в механізми традиції, оцінювання за принципом «свій – чужий». На ступінь культурно-психологічної дистанції впливають такі чинники, як наявність чи відсутність конфліктів, війн, геноциду та історія взаємин між двома народами; ступінь знайомства з особливостями культури країни, перебування та компетентності в чужій мові; рівність чи нерівність статусів та наявність чи відсутність загальних цілей при міжкультурних контактах; особливості різної культури. Тому головною визначальною рисою етнічної меншини є насамперед прагнення до збереження і розвитку етнокультурної ідентичності, що необов'язково ставиться у залежність від адміністративно-територіальної цілісності.

Великого значення в цьому випадку набуває міжкультурна адаптація, що є складним процесом, завдяки якому людина досягає сумісності з новим культурним середовищем. Внутрішній бік адаптації виявляється у відчутті задоволення та повноти життя, зовнішній – в участі людини в соціальному та культурному житті нової групи. Міжкультурна адаптація – це процес входження до нової культури, поступове засвоєння її норм, цінностей, зразків поведінки, досягнення соціального та емоційного пристосування до нового середовища, досягнення соціальної та психологічної інтеграції з новою культурою без втрати надбань власної. Під впливом життєвих умов момент усві-

домлення необхідності зміни етнічної ідентичності може статись тоді, коли етнос частково, на підсвідомому рівні, вже опанував багато навичок поведінки, практично інтегрувався уклад його життя, частково оволодів мовою, засвоїв та вивчив елементарну професійну культуру іншого. Для зміни етнічної ідентичності потрібно лише усвідомити свою нову позицію в системі етнічних відносин, нову точку бачення та сприйняття, пережити психічну переорієнтацію та засвоїти нову систему цінностей, критеріїв, суджень, виходячи з цієї ієрархії цінностей. За такою схемою відбувається розвиток процесу зміни етнічної ідентичності спільноти, яка мігрувала в інше етнічне середовище і прожила там досить тривалий час. Під впливом повсякденної практики вона мимоволі засвоює багато елементів традиційної етнічної поведінки того народу, в середовищі якого опинилась. Етнічну ж ідентичність вона зберігає, спираючись на свої соціально-психологічні орієнтири, на власний етнос, оберігаючи настановлення на те старе «ми», в якому та чи інша спільнота зросла і виховувалася. І важливу роль тут відіграє міжетнічне спілкування. Воно ґрунтується на глибокій діалектиці розрізнення партнерів та їх прагненні до єдності, яке, однак, повинне вести не до зникнення цих відмінностей, а до «єдності різноманіття». Спілкування двох людей, як слушно зауважив М. Дюфрен, – «це відносини двох монад, що замкнені в собі, між якими існує певна, наперед встановлена гармонія; більше всього – це два перехресні погляди, дві протилежні свободи, два партнери, що ведуть діалог» [18, с. 91].

Оскільки мета спілкування – наближення суб'єкта один до одного, організація їхніх спільних дій чи набуття ними духовної єдності, коли кожен партнер повинен відкритися іншому у своїй справжній природі, намірах, можливостях, меті, прагненнях, ідеалах, щоб інший, знаючи це все, зміг узгодити свої дії з діями партнера. В яких би формах спілкування не відбувалося, його мета – досягнення погодженості діючих суб'єктів завдяки вільним спільним зусиллям при збереженні неповторної індивідуальності кожного. Адже потік культури розгалужується на струмки етнокультур, що зливаються і розходяться, невинно взаємодіючи один з одним, але не втрачаючи своєї індивідуальності, цілісності, творять єдиний, але не однорідний культурний простір. Ось чому вищою формою спілкування є дружба, бо спілкування має передумовою відвертість одного перед іншим, як другом, адже якщо ввести в оману чи хоча б просто наглухо закритися від своїх партнерів, вони не знайдуть між собою «спільної мови» та їхні спільні дії виявляться невдалими.

У спілкуванні етносів відбувається зустріч двох сповідей, яка породжує новий, котрий до цього часу не існував, ступінь спільності партнерів. Це стосується, звичайного, духовного спілкування, яке відбувається чи в дружньому «з'ясуванні відносин», у внутрішньому діалозі іпостасей особистісного «Я», чи в діалогічному контакті культур. І якщо менталітет етносу є роз'єднуючим фактором, відображаючи внутрішній, самотній світ, то менталітет нації є чинником об'єднавчим, таким, що дає можливість відчутти свою причетність до тієї чи іншої спільності людей, певної нації. Тому, щоб зрозуміти менталітет того чи іншого народу, важливо, перш за все, знати його історію, суспільний устрій, традиції, культуру. Унікальними є не сукупність рис, а структура, специфіка їхнього прояву.

Етнокультурне розмаїття менталітету народів Запорізького Приазов'я.

Унікальність Запорізького Приазов'я характеризується відсутністю корінних мешканців, бо населення складалося з самого початку з переселенців. Тому, саме відсутність корінного населення позбавляла певного стрижня, чи можна сказати «характеру» місцевого мешканця. Ще однією специфічною рисою регіону є те, що представники етнічних спільнот регіону майже одночасно втягувалися в різні міжетнічні контакти, що зумовило активну взаємодію їхніх культурних традицій. Ці чинники мали подвійний вплив на формування особливостей менталітету етносів, а згодом і націй: прямиий (безпосередній) і опосередкований. По-перше, вони самі детермінували появу тих чи інших ментальних рис певної спільності, по-друге, саме ці чинники визначили тип господарської діяльності, соціальної структури, політичного устрою, які, в свою чергу, також мали значний вплив на формування і функціонування менталітету етносів.

В антропомотичному плані буттєві реалії субстантивуються в досвіді людської життєдіяльності, який поєднує в собі як природно-територіальні, так і соціокультурні чинники. Життєвий досвід народу – це закріплені в свідомості, традиціях, звичаях, стереотипах поведінки та діяльності, нормах моралі, настановах, віруваннях, архетипах засоби вирішення проблем людського буття, які за допомогою навіювання, наслідування та носіїв діяхронної інформації передаються з покоління в покоління в межах культурного ареалу того чи іншого етносу [12, с. 89-94].

З цього погляду етнічну культуру можна визначити як специфічну парадигму життєтворення, яка, акумулюючи в матеріальних та духовних цінностях, знакових системах певні знання, значення, творчі

здібності та уміння народу, виступає особливим щодо інших способом буття певного етносу. В методологічному плані це означає визнання способу буття народу, субстанціональною реальністю відносно характеристик соціуму. Тому культура як спосіб етнічного буття має подієвий, фактологічний зміст і його внутрішню форму – життєвий досвід народу, який може для наступності поколінь і окремої людини набувати рис як об'єктивної реальності – звичаї, обряди, стереотипи тощо, так і суб'єктивної – певного ставлення до них з боку членів даної спільноти. Причому саме останнє більше значить для етнічної ідентифікації, ніж стабільне і незалежне існування будь-яких інших етнічних критеріїв.

Риси ментальності кожного народу унікальні, неповторні, водночас вони неодмінно втілюють у собі загальнолюдські норми і принципи, загальнолюдські ціннісні настанови. У зв'язку з особливостями історичного, економічного, політичного розвитку, релігійним, культурним, мовним, міграційним впливам багатьох націй й народностей етнічні й етнографічні групи мають значні спільні культурні, національно-психологічні риси. Вивчаючи окремі унікальні риси характеру, варто звернути увагу на специфіку їхнього вияву в різних етнічних спільнотах Запорізького Приазов'я. А для того, щоб зрозуміти життя, поведінку, тип мислення та культуру людей – представників різних етнічних меншин, на наш погляд, важливо спробувати відновити властиві їм уявлення та цінності, виявити «звички свідомості» цих людей, спосіб оцінки ними дійсності, особливості бачення ними світу.

У цьому контексті слід відзначити, що на нинішній день ознаки етнічного менталітету частіше просто постулюються, вважаються очевидними, а не виводяться з емпіричного матеріалу. На наш погляд, при дослідженні індикаторів етнічного менталітету слід використати емпіричний матеріал, за допомогою якого можна визначити та узагальнити досліджувані явища, процеси, факти через пряму чи опосередковану їх реєстрацію, з використанням спеціальних методів дослідження. В нашому випадку ми застосовували глибинне інтерв'ю, яке дозволило більш повно розкрити особливості етноменталітету спільнот Запорізького Приазов'я. Використання ж в дослідженні прислів'їв та приказок, які є узагальненою пам'яттю народу та результатом його спостережень над життям і явищами природи дає змогу сформулювати погляди того чи іншого етносу на цінності, етику, мораль, спосіб судження, дух і характер, вдачу та звичаї, вірування та забобони народу, тим самим висловлюючи його світогляд і менталітет.

За ініціативи Центру розвитку «Демократія через культуру» з 2008 року місто Мелітополь було включено до пілотажного проекту Ради Європи під назвою «Інтеркультурні міста» [29, с. 81], оскільки в історії цього міста не було жодного суттєвого конфлікту на міжетнічному та міжконфесійному рівнях. Підтвердженням цього є й думки представників етнічних спільнот. Так, Людмила Григорівна Герасун, (представниця єврейського етносу) стверджує, що *«...у нас відносини були та залишаються з усіма рівні. Не можу сказати, що нас десь у чомусь ущемляли. Живемо ми разом з українцями, росіянами, болгарами, татарами. Якогось специфічного ставлення до себе зі сторони представників інших націй я не відчувала. ... у ставленні до себе я такою не пам'ятаю. Я одружилася, та сім'я була єврейська багатодітна. Жили ми в оточенні руських, болгар та з ними спілкувалися»*.

Іван Миколайович Захарі (грек за етнічним походженням) згадує: *«У моєму класі я був один грек, зі мною навчалася німкеня Лідія Вольдемуд та чешка на прізвище Вуд. Дискримінації не було»*.

Ні для кого не є таємницею те, що міжетнічні стосунки переважно визначаються повсякденною свідомістю людей, суспільною атмосферою та настроями. Від початку заселення Запорізького Приазов'я до наших днів між представниками різних народів відбувалося встановлення контактів: переселенці, мігранти зустрічаються з новою культурою, з труднощами міжнаціонального спілкування та взаємодії, ставленням до сусідів, сприйняттям чи неприйняттям іншого етносу.

Спроби пізнати національні відмінності мають дуже давню історію. Відомо, що народи з давніх часів спілкувалися між собою, намагалися зрозуміти один одного, помічали якісь характерні риси своїх сусідів, давали їм певну характеристику. Так і кожен народ здавна вирізняв себе поміж інших. Хибною є думка, що історію народу вважають простим продовженням історії тих етносів і культур, які живуть на певній території, оскільки не лише в дрібницях, але й в глибинних світоглядних структурах, що визначають напрямки етноантропологічного й етнокультурного розвитку, ми сьогодні знаходимо сліди найбільш архаїчних уявлень. Саме тому необхідна реконструкція глибинної давнини, прагнення відшукати втрачених фізичних прашурів. Перш за все зазначимо, що характер етносу – це не сума характеристик окремих представників, а фіксація типових рис, що по-різному виражені й пов'язані в значній кількості індивідів; тому неприпустимо приписувати будь-які риси тільки окремим етнічним спільнотам; риси характеру можна з'ясувати лише у співвідношенні з загальною систе-

мою цінностей, яка залежить від соціально-економічних і географічних умов та способу життя народу.

Так, в ході дослідження було встановлено, що в національному характері українців виявляються такі риси, як чуттєвість, емоційність, любов до дітей, швидке інтуїтивне сприйняття сутності складних природних та соціальних явищ, мрійливість, допитливість. Також яскраво простежується одна з основних характеристик національного ментального типу – це його емоційно-чуттєвий характер. Такі особливості знаходять свій вияв у притаманному українцям естетизмі традиційної обрядності, м'якому гуморі і пісенності, які яскраво відображаються у прислів'ях та приказках. До названого додамо також покірність долі і всьому неминучому. В основі народного морально-етичного ідеалу українців лежить людська доброта, якій протиставляється зло і черствість («добром миру не зробиш»), а також чесність, моральна чистота («краще чесно вмерти, як нечесно жити»). Несумісні з моральними принципами народу такі риси людського характеру, як скупість, жадібність («в скупого посеред зими льоду не випросиш», «зздрий від чужого щастя сохне»), хитрощі («лукавий в очі світить, а поза очі душу тягне», «хитрого чоловіка як потайного собаки стережися»), впертість («горбатого могила виправить, а впертого дубина», «наскочила коса на камінь»), лінощі («під лежачий камінь вода не тече», «з лежі не буде одежі, а зі спання не купиш коня») [37, с. 45].

«Світло» для української ментальності – найвища характеристика. Водночас для російської ментальності найвищою є «сила», «величина», «велич». Багато в чому специфічні (і часто суперечливі) риси російської ментальності визначаються широтою просторів російської землі. Обачність, спостережливість, вдумливість, зосередженість і споглядальність – це ті якості, які були виховані в російській душі російськими ландшафтами. Із чеснот росіян Запорізького Приазов'я слід вказати на такі риси, як відкритість, гостинність, на яку вплинули суворі російські зими, терплячість, миролюбство, надійність, бажання допомогти. Іншими словами, в структурі цієї етнічної культури можна постійно виділяти опозиційні пари протилежностей. Влада широчини над російською душею породжує і цілу низку російських негативних рис характеру. З цим пов'язані: російські лінощі, безпечність, недостатність ініціативи, слабо розвинене почуття відповідальності. «Широчінь російської землі і широчінь російської душі давили російську енергію, відкриваючи можливість руху у бік екстенсивності», – відмічав М.А. Бердяєв. Лінощі (обломовщина) поширені серед більшості росіян, частково виражена в неточності, запізненні. Подібна стабіль-

ність протиріч, що породжує, з одного боку, підвищений динамізм її саморозвитку, а з іншого – конфліктність, яка періодично загострюється, внутрішньо властива самій культурі, складає її органічну своєрідність.

Білорусів Приазов'я від інших народів слов'янської групи відрізняє природна скромність, вірність, братерство. Вони охайні, поважають порядок у домі – для них важливіша внутрішня атмосфера, ніж зовнішній вигляд. Цінують вони й правдивість, дружбу. Однією з найбільш характерних негативних рис цього етносу є впертість. Водночас білоруси намагаються уникати конфліктів, а тому небагатослівні, емоційно врівноважені, дуже забобонні, навіть більше, ніж українці та росіяни.

Увага до оздоблення будинку та господарства, охайність залишаються характерною рисою болгар. Зберігається й традиційна гостинність. Як відмічають багато іноземців, у болгар низька самооцінка, хоча вони і люблять говорити про всесвітньо відомих болгар. Вони часто засуджують уряд, місцеве або державне управління, усіх, з ким з тієї або іншої причини звела їх доля. З іншого боку зазвичай нічого не роблять самі для поліпшення свого життя, як особистого, так і громадського. В усій болгарській «народній творчості» відображені «національні риси», якими в інших країнах не гордилися б: заздрість, постійне звинувачення іншої людини, завжди винен не болгарин, а хтось інший, підозрілість до ближнього, простота. Російське прислів'я «Простота – хуже воровства», практично не зрозуміле для болгар. Вони вважають, що бути простим велика гідність! Болгари багато звертають уваги на думку сусідів, знайомих. Багато представників цього етносу поступають за принципом: «Краще мені буде погано, та зате сусідові буде ще гірше!» З негативного боку яскравими рисами характеру болгар виступають хитрощі, жадібність, підозрілість, недовіра і заздрість до сусіда, приятеля, знайомого, а також дуже складно повністю сподіватися на болгар, що вони виконають свої обов'язки за договором, виконають те, що обіцяли.

Увага до оздоблення будинку залишається також характерною рисою і циган. Більшість сучасних циган ведуть осілий спосіб життя, їхні оселі відрізняються просторістю і добротністю. Внутрішнє оздоблення вирізняється великою кількістю килимів, меблів, посуду, коштовностей. Цінністю для них є незалежність та свобода від будь-якої державної влади.

Своєрідністю циганського менталітету є поєднання духовних цінностей та любові до багатства. Навіть існує прислів'я «Багатство –



прах, а розум – це вічно» [1, с. 63]. До того ж, цигани досить прагматичні. Вони поєднують життєву кмітливість, вміння швидко пристосовувалися до нововведень з легковажністю стосовно власного майбутнього. Цигани живуть лише сьогоднішнім і єдине, з чим вони асоціюють власне майбутнє – це їхні сім'ї: вони ретельно продумують шлюби дітей, збирають на них гроші.

Чехам Приазов'я притаманне терпіння, покірність у житті («*zmylena neplati*» – одна помилка не вважається помилкою); («*trpelivost ruze prinasi*» – терпіння троянди приносить). Вони дуже практичні, педантичні, ошадливі, чітко розмежовують принципи дружби та обов'язку. Чехи поважають скромність людини та її порядність («*rycha předcházi rad*» – гордия передує падінню). Негативно сприймають й схильність до пліток, а цю ваду приписують насамперед жінкам («*kde zeny, tam klebety*» – де жінки, там чутки). Однією з негативних рис вважають заздрість («*sousedova krava lepsi mleko dava*» – у сусідів корова молоко краще дає) [23, с. 84].

Найбільш притаманною рисою німців є індивідуалізм, що знаходить прояв у всіх сферах життя. Німці – надзвичайно прямі люди. Вони поважають інших за ретельне ставлення до роботи. Крім того, вони не люблять зайвих балачок і емоцій. Здебільшого вони скромні, ділові, розважливі, трохи «повільні», приймають рішення не похапцем, перш за все чітко продумують та аналізують. Представникам слов'янських народів притаманна думка, що німці скупі. Однак, цьому заперечує голова Мелітопольського товариства за німецьку самобутність «Відергебурт» Людмила Тисен, яка вважає, що вони заощадливі, не люблять марнотратства: «...німці, домовиті, дуже хороші хазяї, в усіх був достаток». Більшість з них активно підтримують різні благодійні акції, однак у них дійсно відсутнє слов'янське поняття «на шию року ногу».

Греки від природи наділені кмітливістю, хитрістю та проникливістю. Більша частина з них вирізняється працьовитістю, ошадливістю, гордощами. Без ентузіазму сприймають всілякі нововведення, недопитливі. Проте вони надто емоційні, для них характерна чітко виражена балакучість («*Μεγάλα λόγια, μικρά πράγματα*» – багато слів, а діла мало), але це все у близькому колі людей, у незнайомому ж оточенні вони виявляють скромність та мовчазність, яким можна позаздрити [7, с. 36]. Як і більшість вихідців з півдня, греки Приазов'я дуже гостинні («*Για τον καλο φιλο και το φαι και το κρασι*» – напій, нагодуй, а після про новини питай).

Караїми також поважають всі народи, намагаються дружити зі всіма. Тому їм притаманна чесність, вірність слову, висока моральність, вміння триматися з гідністю. Здебільшого вони скромні, без ентузіазму сприймають нововведення, «тяжкі на підйом», тому їх вважають достатньо консервативним етносом. Основними рисами караїмів є висота моральних поглядів, визнання людського достоїнства і високого людського призначення, глибина і щирість релігійного почуття і релігійного знання. Все життя і виховання караїмів будувалося на Божественних заповідях [24, с. 161]. Звідси у караїмів, як і у євреїв, татар було заборонено займати місце, яке звичайно належало батькові або матері як вдома, так і в будь-якому іншому місці (храмі, гостях, закладі). Караїмським дітям, як і дітям кримських татар, було заборонено давати оцінку словам батьків, будити батьків без будь-якої причини; коли хтось з батьків зробив щось погане або неправильно, син повинен взяти провину на себе; заборонено батьків називати на ім'я навіть після їх смерті; коли батьки злодії, синові заборонено кридити їх [33, с. 351].

Улюблений вираз караїмів і їхнє філософське ставлення до життя визначалось приказкою «Кисмет Болса» – «Якщо долі буде завгодно» [31, с. 55-59]. В ході глибинного інтерв'ю з представницею караїмського етносу Софією Ялпачек було встановлено, що караїмам не властива, як деяким південним та східним народам, метушливість та експансивність. Вони тримаються з повагою, ні перед ким не «заграють». Караїмський етнос, як і єврейський, характеризується замкнутістю. Існує навіть прислів'я «караїмом можна тільки народитися». На їх думку, в переконаннях, домашньому побуті, творчості багато спільного у них з татарами [18, с. 66-79].

Азербайджанців, представники переважної більшості етнічних груп, вважають мудрими, розсудливими та заповзятими. Цінним, на їх думку, є такі моральні якості, як чесність, порядність, справедливість, доброта, сила, вміння постояти за свою честь і честь близьких людей, твердість характеру, шанування старших, наслідування народних традицій, звичаїв, законів; для жінки – покірність чоловікові, любов і відданість, практичність, «чіпкий» розум, знання і навички у вихованні дітей – про це ми дізнались в інтерв'ю з Салімовою Еджанною.

Характерними рисами корейського менталітету є стриманість, традиційність, прагнення до прогресу та безконфліктності, гармонії. При тому, що суперництво і зіткнення різноманітних думок пронизують усе корейське суспільство, усередині його, так сказати, «базового елемента» – родини – відкритого конфлікту прагнуть уникати всіма

силами. У більшості випадків, наприклад, ворожість, що існує між двома людьми, не знайде виходу у відкритій сварці, а буде ховатися і придушуватися. Разом с тим, якщо розбіжності призводять таки до відкритого конфлікту, оточення схиляється вважати винним не стільки того, хто винний по суті справи, скільки того, хто надав конфліктові відкриту форму, виніс, як то кажуть, «сміття з хати». З цієї ж причини в службових і сімейних відносинах корейців прямі «з'ясування відносин» зустрічаються вкрай рідко. Поважне ставлення до влади, законотрухняність залишаються і понині помітними рисами корейського національного характеру. Прийнято вважати, що визначальну роль у формуванні світогляду й особливостей національного менталітету корейців грає конфуціанство [8, с. 101].

Одним із головних принципів, що визначає стосунки між людьми, є дружба. Світосприйняттю даних етносів притаманна важливість правдивих та щирих товариських стосунків. Так, на думку татар, справжня дружба краще доброти, вважаючи першу глибшою («гунде гузеллих – достлукъ эр вакъыт» – доброта на день, дружба – назавжди) [25, с. 113]. Вони ніколи не вступають в полеміку й суперечки, не зважають на те, до якого етносу відноситься їх товариш. Ескандер Ідрісов зазначив в інтерв'ю «...Зверніть увагу, я один татарин серед усього будинку і з такою повагою до мене ставляться. А тому що від мене нічого поганого не бачили, не чули і не почують, доки живу. І ось у мене друзі і чеченці, і вірмени, і грузини. Євреї до нас часто дзвонять, я дуже їм вдячний. Як бачите, люди можуть жити краще у світі і ставитися з повагою і до традицій, до всього. А насправді світ прекрасний і люди усі дуже хороші».

Не терплять підлості у відносинах між людьми і чехи («kdo jínětu jámu korá, sam do ní spadne» – хто іншому яму рие, сам же в неї попаде). Перед тим, як людину назвати своїм другом, чехи, так само, як і українці, довго вичікують («never tomu, s kým jsi dobrou becku soli nevylizal» – не вір тому, із ким пуд солі не з'їв). Водночас зазначимо, що чехи та німці чітко розподіляють принципи дружби та ділових відносин – («chces-li ztratit pritele, puje tu penize» – якщо хочеш втратити друга, позич йому грошей). А от інколи перепоною для підтримки щирих та дружніх стосунків дуже часто стають плітки. Чеський етнос зазначає: «baby se schazi, drby rozchazi» – жінки сходяться – плітки розходяться, «kde husy tam stebety, kde zeny, tam klebety» – де гуси – там зерно, де жінки – там плітки, вважаючи, що плітки породжують заздрість, неправдивість, вони тільки шкодять – «kdyz se dva hadaji, treti se raduje» – де двоє сперечаються, там третій радіє [23, с. 71-96].

Так само негативно сприймають плітки та балаканину і євреї («життя і смерть залежать від язика», «всякий, хто пліткар, лишається своєї долі в світі Господнім», «трюх вбиває злий язик: того хто говорить, того, хто слухає і не заперече, і того, про кого говорять») [1, с. 28]. А от, білоруси і українці, навпаки, наділені такою рисою, як схильність розпускати чутки.

Дуже цінять дружні відносини й цигани, вважаючи, що вірний друг краще рідні, бо завжди допоможе в біді.

Великого значення надають дружбі греки, вважаючи останню основою успіху. Їм, як і росіянам, притаманна перебільшена чуйність, вони вважають, що справжні відносини можливо визначити тільки тоді, коли побачиш людину у різних проблемних ситуаціях («друг познається в беде» – друг пізнається в біді) [13, с. 384].

Болгари більше цінують сімейну дружбу, віддаючи перевагу сімейним зв'язкам. Чіткі межі у дружніх відносинах проводять і білоруси, вони, як і українці, не терплять фальшивості. Відносно замкнуті, вони виявляють стриманість у знайомствах. Зазвичай білоруси живуть мирно, однак, коли виникають сварки, вони можуть засипати прокляттями. Навіть зараз серед старих людей можна почути: «Забери тебе Перун».

Українці вважають, що люди завжди можуть знайти спільну мову, якщо докладуть зусиль («гора з горою не зійдуться, а людина людину знайде»). Одвічна суперечка українців між «рацією» і «емоцією» виявляється у виборі друга, вона схиляється то на користь розуму («дай серцю волю заведе в неволю»), то на користь почуттів («серце ні на що не зважає, свою волю має») [37, с. 243].

Як бачимо, дружба, як основа толерантних взаємин, притаманна всім етносам без винятку, їй надається провідна роль в системі міжособистісних відносин.

Кожна етнічна спільнота формує своє розуміння і того, якими повинні бути родинні стосунки, намагається підтримувати їх в національній свідомості, виражати в традиціях, вчинках та взаєминах цих народів. Характер особистих взаємостосунків в родинях у представників різних етнічних спільнот також має свою специфіку. Моральне здоров'я кожної людини, кожної сім'ї аналізується, коментується певними традиціями, зокрема підкреслюється взаємний зв'язок та значущість чоловіка і жінки, даються оцінювальні характеристики їх відносин, простежуються основні педагогічні настанови у вихованні дітей, підкреслюється важливість виявлення поваги до старших членів сім'ї та родини взагалі.

Тема взаємин дорослих і дітей є провідною при розгляді міжособистісних відносин в сім'ї. Німці вихованням дітей займаються постійно, привчаючи їх з дитинства до важкої праці. Чехи дуже багато часу приділяють вихованню дітей, дотримуючись принципу – що виховаєш з дитинства, потім не виправиш («оhybej stromek dokud je mlady» – рівняй дерево, доки молоде) [23, с. 39]. Наприклад, діти в греків зазвичай дуже цінують батьківське виховання, віддаючи їм належне. Вони слухняні, люблячі, поважають старших («Av touc γονείc cου δεν τιμάc, ποιοc θα τιμήcει εcένα» – шануй батьків своїх і тобі буде щастя), з якою б дитиною в сім'ї не трапилось горе, матері все одно боляче («η γάτα τα γατάκια της κι η μάνα τα παιδάκια της» – кішка кошенят, а мати дітей своїх любить) [1, с. 72]. Вони займаються вихованням дітей з раннього віку, при цьому в цей же період також налаштовують їх – боротися за життя.

Незважаючи на національну приналежність, усі етноси підтримують ідею толерантного й поважного ставлення до родинних зв'язків, збереження сімейної ієрархії.

Німці надзвичайно сімейні люди, можливо тому у них дуже вузьке коло друзів. І якщо дружина і діти – святе, натомість часто не складаються відносини із батьками. Тому лише незначна частина з них живе поблизу із старшим поколінням.

Євреям також притаманне поважливе ставлення до старших («поважай батька свого і матір свою, щоби продовжились дні твої на землі, які Господь Бог дасть тобі») [1, с. 54]. Навіть якщо шлюб міжетнічний, родинні відносини складаються здебільшого доброзичливі. Так, Людмила Герасун зазначає: *«Моя рідна сім'я та сім'я, до якої я увійшла, як невістка, були інтернаціональними. У мене мама росіянка, а батько єврей. Чоловік є главою сім'ї. І його слово було незаперечним.»*

Правила етикету як татарського, так і караїмського народів, і тепер містять у собі такі обов'язкові для виконання норми, як право старших говорити першими, у розмови літніх людей не втручаються, під час розмови старших проявляють скромність. Як гріх, ними розцінюється неповага до батьків [7, с. 45]. У караїмів чітко сформульовані вказівки відносно сім'ї: чоловік займає позицію голови, який виконує будь-яку роботу й займається будь-якою діяльністю вдома та поза домом, з метою забезпечення сім'ї; жінка звільняється від праці поза домом; заборонено одружуватись з родичами, перевага надається одруженню між сім'ями, які зберегли мову, традиції, звичаї народу; увійшовши до новонародженої дитини, батько повинен дивитись на

неї з радістю і любов'ю, будь то хлопчик чи дівчинка, тому що і та і інша дитина – щастя для сім'ї. Софія Геліївна Ялпачек, наприклад, так говорить про статус караїмської жінки та чоловіка: *«Так спосіб життя жінки караїмів був усамітненим. Наречена не з'являлася перед своїм нареченим аж до самого весілля. Та все ж в порівнянні з мусульманами, караїмки користувалися великою свободою і мали право слова на раді. До їх голосу прислухалися... Ще батько мав великий авторитет в сім'ї і вважався главою сім'ї. Він брав активну участь у вихованні дітей. Мати називала його на Ви і говорила «Ви, батько дітей моїх». Ось так тільки зверталася до нього»*. Наш респондент також декілька слів сказала про відносини братів: *«Між собою навіть так, якщо один брат жив заможніше, ніж інший, брали дітей виховувати, давали їм освіту»*.

Для азербайджанців, (що притаманне більшості мусульман), теж характерним є культ шанування батьків і старших. До речі, нареченого для своєї доньки підбирає сам батько, виходячи з матеріального статусу потенційного чоловіка. Якщо ж майбутній чоловік немає необхідних засобів, то весілля відкладається. Парубок також може вкрати свою наречену. У сім'ї право вирішального голосу зберігається за чоловіком. Далі в ієрархії стоять брати. До слів свого сина прислухається навіть мати. Але, проте, жінка Сходу знає собі ціну і тонко, ненав'язливо управляє своїм чоловіком для досягнення необхідної мети. Такі порядки встановлені у правовірних, в ортодоксальних сім'ях.

Особливою рисою греків є те, що деякі шлюбні зв'язки у них будуються виключно на якихось інтересах, щось на зразок «комерційної угоди». В їхніх сім'ях також домінує патріархат. Головним господарем вважається чоловік, котрий від самозакоханості та надмірної емоційності часто буває надто різкий, але рідко зловживає правами чоловіка й батька. До речі, не дивлячись на особливе становлення у сім'ї, чоловіки, однак, не уникають й чисто жіночої роботи.

Сьогодні до створення родини підхід став більш лояльний, особливо в громадах корейців. Більш лояльний підхід сформувався й у відношенні змішаних міжетнічних шлюбів. Для корейців, як і раніше, характерні надзвичайно міцні сімейні зв'язки. Взаємодопомога, у тому числі і матеріальна, – це звичайне явище у відносинах між родичами. Традиція вимагає, щоб батьки завжди жили разом із старшим сином. Останнім часом цього правила стали дотримуватися менш суворо, але, навіть при окремому проживанні, матеріальна допомога дітей батькам вважається чимось само собою зрозумілим. Особлива роль чоловіка і

батька в корейській родині визначається не тільки культурними, але і чисто економічними причинами.

Однак, говорячи про корейців Приазов'я, можна зазначити, що ця традиція перетерпіла зміни. Як і раніше роль чоловіка, як глави родини, добувача, господаря, захисника зберегла своє значення, а от ставлення до жінки стало більш поважним.

Проте, не зважати на етнічні традиції ніяк не можна. Вони увійшли в плоть і кров корейця, є частиною повсякденного виховання, відобразились і у мові, і в культурі, і в побуті, тож в найближчі десятиріччя роль традиції у повсякденному житті корейців, їхній системі цінностей і менталітеті в цілому буде залишатися вельми суттєвою.

Шанобливе ставлення до старших притаманне й вірменам. Оганес Ваганович Мхитарян зазначив в інтерв'ю: *«Відразу хочу відмітити, вірмени дуже шанобливо ставляться до думки батьків – та не лише у виборі нареченого і нареченої. Діти усе життя вдячні батькам за виховання і допомогу. Так ось: молоді люди зустрічаються і після того, як вирішують поєднати свої долі, вони запитують згоди батьків. Без батьківського благословення весілля не бути».*

Міцні родинні стосунки, статус глави сім'ї, жінки, дітей, невісток – це неписані закони болгарського етносу. До сьогодні збереглася давня термінологія родинності, яка охоплює велике коло родичів. У болгар чоловік був, є і буде главою родини. Він часто вирішує основні сімейні проблеми, хто, що і як робитиме, чим займатися (є, звичайно, і сильні жінки). Чоловік зазвичай і основний здобувач засобів для утримання сім'ї. Характерною рисою болгар є обов'язкова участь рідних у важливих справах чи подіях сімейного життя. Болгари багато уваги приділяють вихованню дітей [11, с. 33-35]. Турбота про дітей не завершується періодом закінчення загальноосвітньої школи, а триває часто до пенсії. Але батьки залишаються батьками до 20-30 літнього віку дітей. Від усього намагаються звільнити своє «чадо», скрізь намагаються узяти «дитину» за руку і відвести до лікаря, учителя, роботодавця. Як результат, чимало болгарської молоді абсолютно не пристосовані до самостійного життя. Нормальним є те, що часто в болгарських поселеннях переважають сім'ї зі спільним родинним коренем. Хоча, з іншого боку, болгари все-таки надають перевагу «змішуванню» крові, тобто людям «чужої крові». Про це свідчать слова нашого респондента, представниці болгарського етносу Лідії Болжеларської, яка зазначила: *«... У мене мати – болгарка, а батько – руський. А чоловік у мене українець. У сина дружина – чистокровна молдованка, а він – і болгарин, і росіянин, і українець».*

Циганська сім'я побудована на принципах патріархату. Найважливішими соціальними інститутами для них були і залишаються – родина і циганській суд («кріс»), від яких залежить все життя рома. Молоді люди у більшості випадків залишаються жити з батьками нареченого, а з часом переїжджають у власне помешкання. Невістка встає раніше за всіх і лягає спати пізніше за всіх, вона виконує всю домашню роботу під наглядом свекрухи. Це знайшло відображення в циганських прислів'ях, так народна мудрість стверджує: «Е борі трубул те тердел кай коверці”, що в перекладі означає – «Невістка завжди повинна стояти на ногах»; «Е жювлі кана най марді, най лаці», перекладається як – «Небита дружина погана» [1, с. 34].

Циганка ніколи не підтримує чоловічу розмову, не заперечує ні в чому чоловіку. Про підлеглий статус молоді циганки свідчить й той факт, що за словами нашої респонденти циганки Елли, серед ромів спостерігається таке, що *«...Коли до цигана в гості приїжджають цигани, жінка тільки подає частування, вона не має право сидіти за столом»*.

На принципах патріархату побудована й татарська сім'я. В цих сім'ях існує принцип уникнення жінками чоловічих справ, помітні деякі елементи жіночого «затворництва». Це пов'язано з особливостями східної ментальності, для якої характерна консервативність. Вона знаходить свій прояв у багатьох сферах життя, а особливо при аналізі сімейних стосунків [9, с. 316-318].

Важливу роль у збереженні міжнаціональної злагоди відводить ся звичаю гостинності як одного з найважливіших людських чеснот, що допомагає встановленню контактів та взаєморозумінню між народами. В ході дослідження, було виявлено, що гостинність притаманна усім, без винятків, етносам. Гість для них – носій чогось святого і світлого, радісного і нового. Так Міневера Ідрісова в інтерв'ю зазначає: *«...Гостей завжди пригощали найкращим і печивом, і цукерками, і здобним. Все, все найкраще, що є виставляється на стіл. У нас говорять, (тметле), ось що є те найкраще на стіл»*. Навіть досі існує звичай, якщо у кого-небудь з татар немає що їсти, він іде у дім, де снідають, вільно сідає за стіл, потім підіймається і виходить без усіяких церемоній [7, с. 47]. Схожі у цьому з ними і греки.

Караїми також завжди пригощають кожного, хто увійшов до їхнього дому («нагодуй, а потім вислухай, з чим прийшла ця людина»). Цигани теж гостинні, в їхніх будинках завжди багатолюдно, часто приїжджають родичі і друзі з інших регіонів. Циганка завжди готує багато їжі і ніколи не відпустить гостя без частування.



Притаманна гостинність і східним слов'янам. Так, українці помічають, якщо («гість у хату – Бог у хату») [37, с. 92]. Також відкриті й гостинні білоруси. А от у росіян це взагалі яскраво виразна риса. Підтвердженням цього факту є слова нашого респондента Мотрі Абраменко: *«Якщо гості приходили, то з собою нічого не несли, не належить у гості ходити зі своїми продуктами».*

Однак, вектор рівня гостинності поступово зміщується, коли йдеться про чехів, німців, євреїв. Так, чехи дуже гостинні, але на їхню думку гість повинен знати, коли йому слід подякувати за гостинність без зайвого нагадування («host a ryby tretí den smrdí» – «гість, як риба – на третій день смердить») [23, с. 37]. Як і більшість етносів, євреї гостинні («давайте приймати кожного радісно»; «не так гість потребує господаря, як господар гостя»), але, з іншого боку, їм властиве бажання швидше позбавитися від них («тільки невихований гість змушує господаря занадто клопотати») [1, с. 79]. Німці також гостинні, але господар є людиною, до якої виявили бажання прийти, тобто гість виявляє певну залежність.

Одним з індикаторів національного характеру є ставлення до праці. Так, під час дослідження було виявлено, що саме превалюючий рід діяльності того чи того етносу впливає на його ментальні риси. Причому всередині «селянських» або «промислових» етносів можуть бути свої істотні відмінності, які також проектуються на етнічний менталітет [20, с. 119].

Дійсно, працьовитість є важливою рисою будь-якого етносу. В ході аналізу матеріалів глибинних інтерв'ю, нами було виявлено, що німці, греки та вірмени трудяться раціонально, здебільшого у них все прораховується наперед. Наполегливістю, цілеспрямованістю у своїй діяльності відрізняються й українці, білоруси, караїми, татари, болгары, корейці. В ході інтерв'ю з представниками корейського етносу було встановлено, що від надлишку вільного часу цей народ ніколи не страждав та й, проїжджаючи селами регіону, можна в цьому переконатися на власні очі.

Абсолютно протилежну характеристику працьовитості мають німці й росіяни. Перші славляться своєю працьовитістю, педантичністю і ґрунтовністю. У все, що вони створюють, вкладається максимум зусиль для отримання ідеального результату. Саме так, лад у них панує скрізь: німці найкращі організатори, при виконанні ними роботи вражає чітка організація виконання – це система, порядок, планування, розподіл функцій. В роботі переважає індивідуалізм у виконанні завдання, але при необхідності залучається і взаємодопомога у вирі-

шенні питань. На відміну від євреїв, німці беруться за будь-яку роботу, доводячи її до кінця, не шукаючи «легких» грошей.

Росіяни ж, на відміну від німців, працюють, «під натхнення», працьовитість має більш «азартний» та акордний характер – варіант мобілізації всіх сил для виконання будь-якого трудового завдання, а потім зниження трудової активності, тобто розміреність й організованість праці для них є більше виключенням, ніж правилом, хоча вони і відрізняються більш практичною направленістю розуму, спритністю та раціональністю. З іншого боку, ядром російської самосвідомості виступають такі принципи як «под лежачий камень вода не течет» – (під лежачий камінь вода не тече): «терпение и труд все перетрут» – (терпіння та праця все перетруть); «все, что не делается, все к лучшему» – (все що не робиться, все на краще); «заработаная крауха, лучше ворованного каравая» (зароблений кусень, кращий від вкраденого каравая) [13, с. 168].

Дещо подібні до німців у своєму ставленні до роботи й чехи. Вони схильні обдумати всі шляхи і варіанти при вирішенні завдання, намагаються виправдати ризик у будь-якій справі («risk je zisk» – (ризик – це прибуток); «cesta slavy – na ledu stojí» – (шлях до слави (успіху) стоїть на льоду). Одна найбільш визначальна риса чехів – це ощадливість («kdo šetří, má zatří» – (хто економить – має втричі більше). Крім того, вони дуже практичні, вважають, що краще самим спробувати і переконатися, ніж когось послухати й не знати («je lepší života příklad, než Písma výklad») – (найкраще приклад із життя, ніж тлумачення письма) [23, с. 19].

Для українців характерним є звичка до кропіткої праці, яка має обов'язково покращити матеріальне становище, інтерес до виконання справи, наполегливість, вміння показати себе, свою роботу, охайність, діловитість, самостійність, працьовитість. Вони відрізняються старанністю, сумлінним виконанням своїх обов'язків. У діловому відношенні українці ощадливі, наполегливі, але й дещо жадібні («того мені бажається, чого вдома не маєється», «гірко з'їсти, шкода покинути», «не так мені шкода, як невигода») [37, с. 86]. Вони полюбляють порядок, законність, нетерпимо ставляться до крадіжок та інших форм поведінки несумлінних людей, сміливо ідуть із ними на конфлікт, виявляючи надмірну емоційність.

Також працьовиті, добросесні та акуратні при виконанні справи і білоруси. Вони виконують будь-яку роботу, завзято домагаються поставленої мети, сміливо беруть на себе ініціативу, відповідальність,

виявляють діловитість, дисциплінованість, люблять зайвий раз пере-страхуватися.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що в дослідженні наведені лише деякі аспекти життєвого досвіду етносів, які характеризують соціально-психологічні настанови повсякденної свідомості людей, дають змогу виявити рівень симпатій та психологічне тло суспільних настроїв, які впливають на міжнаціональні стосунки. Слід зазначити, що іноді люди наділяли деякі етноси особливими рисами, ігноруючи при цьому те, що вони притаманні не тільки їм. Аналіз дослідження показав також, що різні типи ментальності не були відокремлені один від одного стіною, а знаходилися в системі взаємовідносин та взаємовпливів через культурні, історичні, родинні та географічні чинники. Зміна культурно-історичних ситуацій, яка відбувається в просторово-часових межах, досить часто призводить до зміни рис національного характеру. Відмежувавшись за тих чи інших обставин від основного етнічного масиву, досліджувані групи опинилися в іноетнічному середовищі. Це створило можливість формування в них спільних з основним етносом традицій в нових обставинах. Етнічний менталітет таких груп має начебто дуалістичний характер. Наслідком цього є те, що локальне за відповідних умов перейшло в загальнолюдське і навпаки: загальне набуло локального характеру. Це знайшло відображення, з одного боку, в збереженні до нашого часу приналежності нащадків до своєї етнічної групи, а з іншого – в тенденції до розширення та збагачення традицій, характерних для інших етносів, що виявляються в загальнолюдських цінностях. Важливим показником виступає тут міра толерантності оточення, в якому перебувають ці групи.

Таким чином, аналіз проведеного дослідження дає підставу вважати, що при всіх суперечках відносно сутності менталітету зрозуміло одне: по-перше, він є основою національного самоусвідомлення, оскільки це соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції, що характеризується єдністю їхніх настанов, переживань, думок, почуттів і виявляється в тотожності світосприйняття і світобачення, а тому й визначає той рівень суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій, почуття від вольових дій, вчинки від загального поступу, життєвої активності; по-друге, не успадковується повністю від прашурів, а набувається в процесі виховання; по-третє, значний вияв знаходить в колективних діях, особливо в процесі міжетнічної взаємодії, і, по-четверте, не кожна людина, що належить до того чи іншого народу, може вважатися носієм типового національного характеру.

Незважаючи на величезний доробок людської культури, в усьому кількісному і якісному його багатстві, людина не меншою мірою продовжує відчувати свою залежність від природи і її законів: вона народжується, розмножується і помирає так само, як і за тих часів, коли інформаційний досвід первісної людини ще тільки починав накопичуватися і автоматично втілюватися в первинні нормативні суспільні інституції. В свою чергу, природне середовище, в межах якого функціонує суспільство, зазнає перманентного впливу останнього, хоча і досі етнос фактично тою чи іншою мірою є тим, серед чого він є, а природне середовище існування кожного етносу характеризується своєрідністю саме тих рис, що виникли та існують передусім завдяки розмаїттю самої природи.

Протягом багатовікової історії господарського освоєння території Запорізького Приазов'я тут проживали численні народи, які залишили сліди свого перебування – значну частину культурної спадщини України.

Історично Запорізьке Приазов'я – це територія, на якій здавна відбувалися масштабні історичні події, пов'язані з мешканням і переміщенням багатьох народів. Тут зароджувались, розвивались і гинули різні культури. Унікальні петрогліфи зберігають інформацію про господарське і духовне життя мешканців регіону від епохи палеоліту до епохи бронзи.

Динамічність соціальних змін, пов'язана з історичною долею нашого краю, зберігалася також у більш пізні періоди, за середньовіччя і нового часу, коли Запорізьке Приазов'я у зв'язку з геополітичним і військовим протиборством входило до складу різних державних утворень, було місцем переселення представників багатьох народів і народностей.

Початок формування постійного національного складу населення Запорізького Приазов'я припадає на другу половину XVIII ст. Колонізаційна політика царського уряду створила умови для заселення та господарського освоєння регіону представниками як народів Російської імперії (українців, росіян, євреїв та інших) так і держав-сусідів (німців, болгар, чехів та інших).

Разом з представниками різних етносів до Запорізького Приазов'я переселилися і представники окремих конфесій, які визначаються як етноконфесійні групи. Серед них слід відзначити менонітів (основу яких склали фрізи і фламандці), духоборів, молокан (росіяни та українці). Оскільки переселенці опинялися в нових соціокультурних умовах, то, відповідно до сценаріїв поведінки етнічних локальних

груп в чужорідному культурному середовищі, замикалися та довгий час зберігали притаманні їм елементи аграрного суспільства в повсякденному житті й суспільних відносинах. Саме це позбавляє певного стрижня, «характеру» місцевого мешканця. Тому специфічною особливістю населення регіону можна вважати й поділ на «своїх» і «чужих», оскільки різні етнокультурні спільноти швидше продукують кожен свою етнокультурну ідентичність, ніж формують спільні для всіх національностей і етнічних спільнот певні традиції. Тож питання виявлення й аналізу специфічних форм їхньої соціокультурної поведінки стало одним із першочергових

Світовідчуття народів Запорізького Приазов'я органічно увійшло в ментальність їхніх нащадків. Національні образи світу (часто підсвідомі), стереотипи поведінки, психічні реакції або оцінки певних подій чи осіб завжди є відображенням етнічної ментальності. В умовах інтенсифікації практичної взаємодії представників різних етносів складалося та транслювалося своєрідне сприймання і розуміння світу як упорядкована світоглядна система. Інтеграційні ж міжетнічні процеси спричинили численні взаємні запозичення і сприяли виникненню спільних рис культури цього поліетнічного регіону. Це створило можливість формування в них спільних з основним етносом традицій в нових обставинах. Етнічний менталітет таких груп має начебто дуалістичний характер. Наслідком цього є те, що локальне за відповідних умов перейшло в загальнолюдське і навпаки: загальне набуло локального характеру. Це знайшло відображення, з одного боку, в збереженні до нашого часу приналежності нащадків до своєї етнічної групи, а з іншого – в тенденції до розширення та збагачення традицій, характерних для інших етносів, що виявляються в загальнолюдських цінностях.

На наш погляд, саме поєднання загального та специфічного в менталітеті різних народів допомогло їм зберегти генетичний код, закономірності розвитку культури, суспільної моралі.

У площині розв'язання даного питання на особливу увагу в нашому дослідженні заслуговують матеріали проведеного інтерв'ю з представниками етнічних спільнот. Звернення до усних наративів як до потужного інформативного джерела – означало залучення до розгляду широкого пласту «народної історії», особливого комплексу ментальних уявлень, які були сформовані на побутовому рівні. Проведені польові дослідження сприяли комплексному виявленню ролі геокультурного ландшафту в формуванні менталітету як складового конструкту джерельної бази етнокультурних процесів Запорізького Приазов'я.

Йдеться про те, що в результаті впливу людського фактору природа набуває етнічного забарвлення, а етнос адаптується до природи, його менталітет, зближується з рисами природи.

Проведений аналіз досліджень етнокультурних спільнот Запорізького Приазов'я дає підстави сформулювати низку важливих теоретико-практичних висновків:

- полікультурні регіони, де споконвіку жили різні народи та етнокультурні групи, здатні підтримувати високу етнокультурну толерантність як необхідну етнокультурну стратегію адаптації та важливу частину етнокультурної ідентичності різних етнокультурних спільнот, що їх населяють;

- взаємодія різних етнокультурних ідентичностей Запорізького Приазов'я як полікультурного та багатоконфесійного локального співтовариства формує єдину полікультурну спільноту в контексті української громадянської нації;

- етнокультурні процеси, які відбуваються в регіоні Запорізького Приазов'я, продукують локальну (інтегральну) культуру та локальну етнокультурну ідентичність, в якій однак зберігаються та взаємодіють.

Встановлено, що спільноти, які тривалий час проживають в одному природному середовищі, на одній території формують менталітет, адекватний цьому середовищу. Тому формування уявлень про менталітет – процес, який повинен перебувати в полі зору суспільства, не байдужого до свого майбутнього.

На наш погляд, є всі підстави стверджувати про те, що належне врахування етнокультурних чинників буде важливою умовою та запорукою подальшого розвитку громадянського суспільства в Україні, а розгалужена система інституцій цього суспільства буде гарантією культур усіх етнокультурних спільнот нашої країни, а саме – підтримання державою продукування ідентичностей етнокультурних спільнот як Запорізького Приазов'я, так і усієї країни.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Атеистические пословицы и поговорки народов мира. – М., Политиздат, 1965. – 144 с.

2. Афанасьєва Л.В. Геокультурний ландшафт як середовище життєдіяльності народів: до постановки проблеми / Л.В. Афанасьєва, М.В. Елькін // Етносоціальне буття народів Запорізького Приазов'я в

геокультурному контексті. – Запоріжжя: Обл. держ. адміністрація; Мелітополь: МДПУ; Сімферополь: Таврія, 2005. – 296 с.

3. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m>

4. Вітенко М. Проблема національної ментальності у працях українських філософів XIX – середини XX ст. / М. Вітенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.history.iv-fr.net/article.php?id=853>

5. Всесоюзная перепись населения 1926 года / ЦСУ СССР/. – М., 1929. – Т. XIII. Отдел I: Народность. Родной язык. Возраст. Грамотность. – 464 с.

6. Гумилёв Л.И. География этноса в исторический период / Л.И. Гумилёв. – Л.: Политиздат, 1990. – 138 с.

7. Джуха И. Одиссея Мариупольских греков. Очерки истории / И. Джуха. – Вологда: ЛиС, 1993. – 160 с.

8. Етнокультурні та етноантропологічні чинники в регіональному контексті: на прикладі історії Запорізького краю XIX-XX ст. – Мелітополь – Москва: «Скрипторій», 2002. – 196 с.

9. Эмирова А.М. Избранные научные работы. К 75-летию со дня рождения и 52-летию научной, педагогической и общественной деятельности / Эмирова А.М. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 366 с.

10. Євтух В.Б. Етносоціологія: терміни та поняття. Навчальний посібник / В.Б. Євтух, В.П. Трощинський, К.Ю. Галушко та ін. – К.: Видавництво УАННП «Фенікс», 2003. – 280 с.

11. Жавжаров Л.В. Из истории болгар Приазовья / Л.В. Жавжаров. – Мелітополь: ООО «Издательский дом МГТ», 2008. – 108 с.

12. Життя етносу: соціокультурні нариси. Навчальний посібник / [Б. Попов (керівник авт. колективу), В. Ігнатов, М. Степико та ін.]. – Київ: Либідь, 1997. – 240 с.

13. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок: Около 1200 пословиц и поговорок / В.П. Жуков / [ 4-е изд., испр и доп.]. – Москва: Русский язык, 1991. – 534 с.

14. Забужко О.С. Філософія української ідеї та європейський контекст: Франківський період / О.С. Забужко. – К.: Основа, 1993. – 126 с.

15. История российских немцев в документах (1763 – 1992 гг.). – М.: МИГУП, 1993. – 447 с.

16. Кабузан В.М. Заселение Новороссии в XVIII – первой половине XIX века (1719-1858 гг.) / В.М. Кабузан. – М.: Наука, 1976. – 307 с.
17. Костинский Г.Д. Идея пространственности в географии / Г.Д. Костинский // Известия АН: – 1992. – №6. – С. 31-40
18. Кефели В.И. Караимы / В.И. Кефели. – Пушино: ОНТИ Пушкинского научного центра РАН, 1992. – 231 с.
19. Клаус А. Наши колонии / А. Клаус. – СПб., 1869. – 456 с.
20. Кульчицький О. Основи філософії і філософських наук / О. Кульчицький. – Мюнхен – Львів: Український вільний університет, 1995. – 164 с.
21. Митков В.В. Болгары на запорожской земле: страницы истории и культуры / В.В. Митков. – Запорожье: «Тандем-У», 2007. – 176 с.
22. Монтескье Ш.-Л. Избранные произведения / Ш.-Л. Монтескье. – М.: Гослитиздат, 1955. – С. 169-366.
23. Мудрість народна: Збірник. / [упоряд., пер. Ю. Лісняк, М. Гайдай]. – Київ: Дніпро, 1975. – (Чеські і словацькі прислів'я та приказки). – Ч.12. – 192 с.
24. Народы мира: историко-этнографический справочник / [гл. ред. Ю.В. Бромлей]. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 624 с.
25. Озенбашли Енвер. Айтымлар Лугъаты. Словник фразеологізмів (сталі словосполучення) укладання та тлумачення / Енвер Озенбашли. – Сімферополь: ООО «Издательство Вперед», 2008. – 120 с.
26. Памятная книжка Таврической губернии. – Том 9. – Сімферополь, 1889. – нум. стор. різна.
27. Патлах І.М. Національний менталітет як об'єкт етнополітологічного аналізу: дис. ...канд. політ. наук: 23.00.05 / І.М. Патлах. – К., 2002. – 216 с.
28. Пачев С.И. Возникновение болгарских сел в Северном Приазовье (1861-1863) / С.И Пачев. – Мелітополь, 2007. – 88 с.
29. Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. (Мелітополь, 22-23 травня 2008 р.). – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД». – 304 с.
30. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи, 1897. ХLI Таврическая губерния. – СПб.: 1904. – 310 с.
31. Полканов Ю.А. Легенды и предание караев (крымских караимов-тюрков) / Ю.А. Полканов. – Симферополь, 1995. – 78 с.



32. РДІА, ф. 1350, оп. 312, спр. 23. Описание к Атласу Новороссийской губернии. 1798 р.

33. Редькіна Л.І. Етнопедагогічні традиції виховання підростаючого покоління у караїмів Криму: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Редькіна Людмила Іванівна. – К., 2006. – 507 с.

34. Римаренко С.Ю. Самовизначення особи, нації, держави / С.Ю. Римаренко. – К.: видавничий дім «Юридична література», 1999. – 542 с.

35. Скальковский А. Занятие Крыма в 1783 году / А. Скальковский // Памятная книга Таврической губернии. Вып. 1. – Сімферополь, 1867. – С. 1-39.

36. Стрелецкий В.Н. Географическое пространство и культура: мировоззренческие установки и исследовательские парадигмы в культурной географии / В.Н. Стрелецкий // Известия А.Н. Серия Географическая. – 2002. – №4. – С. 18-28.

37. Українські приказки, прислів'я і таке інше / [уклав М. Номис]. – Київ: Либідь, 2005. – 352 с. – (Пам'ятки історичної думки України).

### **Толерантність як чинник формування міжетнічної злагоди Запорізького Приазов'я**

Проблема толерантності як соціокультурна проблема має на увазі не солідарність, не розуміння і згоду між «нами» і «іншими», але визнання за іншими бути не такими як ми, не погоджуватися з нами. В нормальному суспільстві люди не перебувають в ідеалістичній згоді один з одним. Боротьба думок пов'язана з конфліктними ситуаціями; вона служить двигуном суспільного життя, якщо не зводиться до нав'язування своєї волі іншим і не вироджується в нетерпимість до інакомислення.

Толерантність увійшла до фундаментальної схеми європейських ціннісних розрізень в Новий час в ході формування основних інститутів ліберального цивільного суспільства. В релігійній сфері вона знайшла вираз в принципах віротерпимості, релігійної свободи і свободи совісті. Тут толерантний підхід ґрунтувався на визнанні недосконалості людини, з одного боку, і свободи як неодмінної умови гідного і благого життя, з іншого: чесноту не можна нав'язувати людям, до їх помилок і навіть вад слід ставитися поблажливо, терпимо, дозволяючи існувати тому, що може вважатися небажаним або навіть неправильним, щоб не впасти самим в осуджуваний фанатизм. Філосо-

фія Освіти розглядала толерантність в етично-правовому полі як моральну якість особи, виходячи при цьому з переконання, що нормою є домінування в суспільстві міцних моральних переконань.

Толерантність в сучасному суспільстві здебільшого означає дещо інше: моральний плюралізм інтерпретується тут у дусі релятивізму, переконаності в тому, що принципи віри і поведінки є абсолютно суб'єктивними і довільними. У такому разі толерантний підхід означає визнання того, що будь-яка точка зору не гірша і не краща всіх інших. Ніяка релігія і культура не може претендувати на виняткове володіння істиною.

Як соціальний феномен, толерантність існує в процесах взаємодії, що мають характер міжкультурного контакту, включаючи відносини між етносами і расами, між статтями і поколіннями, соціальними стратами і релігійними групами.

У культурно-особистісному плані проблема толерантності розв'язується як культурна норма, етичний принцип і моральна цінність. Етичні норми описуються в структурі відношення «я» до «іншого».

Це особливим чином стосується сьогодення Східної Таврії, де під впливом процесів демократизації та етнокультурного відродження, з одного боку, отримують нового «дихання» національні культури (створюються національні товариства, недільні школи, відроджується мова та історія народів), а з іншого, на тлі історично-соціальної, мовної та світоглядно-ціннісної ідентичності підіймаються «старі образи», посилюються процеси відчуження, виокремлення «свої-чужі». І обумовлене це протиріччя перш за все багатосегментарною структурою суспільства регіону. Ці суспільні сегменти пов'язані так чи інакше з відповідними ідентифікаційними процесами, які стосуються усвідомлення і окреслення кордонів «своїх» та «інших» сегментів, проведення розрізень між ними. Ті сегменти, до яких люди відчувають свою належність чи реально належать, визначаються ними як «свої». У цьому випадку створюються солідарні інгрупи, які об'єднують «своїх» членів і репрезентують їх загалом як «ми». Сегменти, до яких люди не відчувають своєї належності чи реально не належать, визначаються ними як «інші», «не ми», «чужі». Вони складають так звані аутгрупи, з якими не ідентифікуються, не підтримують солідарних зв'язків. Коли такі суб'єктивні (позитивні чи негативні) ідентифікації поділяються багатьма людьми ще й тривалий час, то вони перетворюються на об'єктивні чинники суспільного життя, з якими потрібно обов'язково рахуватися. Так суспільний досвід і наукова ін-

туїція підказували, що головною проблемою для України може стати не національна нетерпимість, не жага «іноетнічної» крові, а тихе дистанціювання від «чужих» [3].

Спираючись на вже проведені дослідження в Україні можна виокремити декілька видів угруповань, які складаються за принципом «близькі, свої», «чужі», «байдужі». Це: первинні (родичі, друзі, сусіди, колеги по роботі); регіональні (мешканці західних, центральних, східних та південних областей України); галузеві (працівники фізичної праці, працівники розумової праці, працівники державних підприємств і установ, працівники приватних підприємств і установ); соціо-економічні (багаті, бідні, підприємці); соціокультурні (атеїсти, віруючі, представники етнічних меншин, представники сексуальних меншин, представники засобів масової інформації, творча інтелігенція); політико-ідеологічні (прихильники капіталістичного розвитку країни, прихильники незалежного, самобутнього шляху розвитку країни, прихильники соціалістичного розвитку країни); управлінські (депутати Верховної Ради, депутати місцевих рад, політики, управлінці) [4].

З таким розподілом можна погодитись, але якщо звернути увагу на їхні темпоральні або просторові показники, тобто надати даним угрупованням характеристики з боку статичного чи вирогіднісного характеру, то більшість цих угруповань мають тимчасові ознаки та розмиті межі, що постійно змінюються під впливом соціально-економічних та політичних процесів.

На нашу думку, досліджуючи проблему соціокультурних взаємин, та як наслідок, проблему толерантності, слід виокремити найбільш статичні утворення. Це, насамперед, етнокультурна та мовна ідентифікації, які мають широкий спектр проявів у повсякденному бутті народів як регіону Східної Таврії, так і українського соціуму взагалі, і, в першу чергу, як показники та чинники позитивних або негативних процесів у міжкультурній взаємодії.

Так, на думку респондентів, такі чинники, як відмінності у ментальності різних народів країни – 15,8% опитаних, певні стереотипи – 14,9% та складність мовної ситуації – 10,6% заважають, процесу консолідації нашого суспільства в єдину спільноту. Отже, для даного регіону, зважаючи на поліетнічну структуру його населення, необхідними умовами збереження соціальної безпеки та повноцінного політичного, економічного, культурного розвитку виступає, насамперед, етнічна та мовна толерантність.

Відомо, що найважливішим фактором посилення етнічності є намагання відокремитися від інших. Адже, етнічність – категорія емо-

ційно-нормативна. Гідність, гордість, образа, страх – є найважливішими критеріями міжетнічного порівняння. Ці почуття спираються на глибокі емоційні зв'язки з етнічною спільнотою і моральні зобов'язання стосовно неї, що формуються в процесі соціалізації індивіда. Емоційні імперативи впливають на образи сприйняття і, значною мірою, пояснюють ірраціональність поведінки сторін в етнічних конфліктах. Етнічність – це не тільки прийняття певних групових уявлень, готовність до схожого напрямку думок та поділ етнічних почуттів. Це також побудова системи ставлень і дій у різних етноконтактних ситуаціях.

Так, Є. Бистрицький, констатує кризу класичного та модерного підходів до проблеми толерантності, робить висновок про те, що в сучасних умовах толерантність означає можливість знаходження в ситуації паралельного існування з усім інакшим [1]. Саме це характеризує з феноменологічних позицій та, передусім, враховує культурні світи індивідів, тобто локальний спосіб буття людей, їх повсякденний життєвий світ, який максимально визначає їх поведінку та зв'язки в суспільстві – особисті переживання, розуміння сенсу життя, почуття страху та ін. Ось чому міжнаціональні й етнокультурні зіткнення в країнах СНД після розпаду СРСР, як і деякі інші в світі, слід розглядати, на його думку, глибше – як конфлікти культурних світів життя, різних способів буття людей.

Н.М. Лебедева додає до цього, що етнічна толерантність є характеристикою міжетнічної інтеграції як однієї з чотирьох форм міжетнічної взаємодії, згідно з теорією аккультурації Дж. Беррі, який вважав, що міжетнічна інтеграція – це «прийняття» чи позитивне ставлення до своєї етнічної культури та до етнічних культур груп, з якими дана етнічна група вступає в контакт [2]. Таким чином, стає зрозумілою важливість сприйняття етнічною групою та її членами, насамперед, себе, своєї культури, вираження етнічної ідентичності як важливої умови формування міжетнічної толерантності. Це і є один із загальноновизнаних механізмів оптимізації міжнаціональних відносин та збереження унікальності етнічних культур.

Поняття етнічної ідентичності в останні роки розглядається з точки зору кількох різних концептуальних підходів. Згідно з першим, етнічна належність становить споконвічну сутність, що існує у природі поза часом. Цей погляд отримав підтримку з боку соціобіології, що розглядає етнічну ідентичність як подальший розвиток процесів генетичної селекції та пристосування до середовища. Інша концепція при-

писує етнічній ідентичності цілком ситуаційний характер, вважає це явище нетривалим і мінливим.

Між цими двома крайнощами існують погляди, що наголошують на історичних та символіко-культурних атрибутах етнічної ідентичності. Головними такими атрибутами є: групова самоназва, спільна історична пам'ять, відчуття Батьківщини, один або декілька основних компонентів спільної культури, спогади про предків та чуття солідарності у значної частини спільноти. Один з основних атрибутів етнічної ідентичності – історична пам'ять – може бути значною мірою міфологізованою, проте її наявність є необхідною умовою формування й подальшого існування етнічної спільноти. Посилення або послаблення суб'єктивного значення кожного з названих атрибутів для членів спільноти прямо пов'язане із ступенем їх етнічної самосвідомості та рівнем етнічної консолідації всієї спільноти.

Підтвердженням цьому слугують відповідні дані, отримані в ході нашого дослідження. На запитання: «Що ви розумієте під національністю?», більшість респондентів відповіли, що це їхня соціально-біологічна спільність (40,5%), а 27,9% ідентифікують національність з особистим наданням переваг тій чи іншій культурі, тобто з самоусвідомленням.

Етноміфологічне світосприйняття, етноцентрована картина світу характерна для будь-якого етнічного формування. Кожний етнос прагне до протиставлення щодо «іншого» і самоідентифікації як результату цього протиставлення. При ідентифікації та самоідентифікації це досягається через уявлення про «власне/чуже». Протиставлення може виникати з різних обставин: через антропологічні особливості, культурні традиції та вірування, своєрідність господарства й організації побуту, мовні особливості. Так, на думку 40,5% респондентів, мешканців Східної Таврії, найбільш впливають на збереження національності такі чинники, як збереження народних звичаїв, а також збереження мови (35,3%).

Також, до факторів, які забезпечують та підкріплюють етнічну ідентичність, відносять державотворення, військову мобілізацію та релігію. Численні історичні приклади показують, що заснування об'єднаного політичного утворення відіграло провідну роль у розвитку чуття етнічної спільноти. Війна мобілізує етнічні почуття й свідомість, стає об'єднуючою силою в житті спільноти і забезпечує спогадами та міфами наступні покоління. Релігія також відіграє важливу духовну та соціальну роль, консервуючи обряди й традиції та переказуючи нащадкам спогади про спільне етнічне походження.

Таким чином сфер прояву та відтворення ідентичності, особливо етнічної багато. Але найсуттєвішими та найбільш статичними виявляються етнокультура та мовна ідентифікація.

Відтворення міжетнічної толерантності через власну ідентифікацію проявляється у порівняльному співставленні ментальних рис з іншими народами. Так, запитання про етнічні симпатії мешканців регіону виявило принципову тенденцію обирати симпатиків із своєї національності та росіян і українців. Слід до цього додати, що чехам до вподоби ще й поляки, росіянам – чехи, українцям – греки, кримським татарам – євреї, німцям – чехи, караїмам – кримські татари та поляки, вірменам – болгари. Тобто, виявляється бажання жити лише з тими, хто сприймається близьким за національним характером, що вказує на рівень толерантної культури. Здебільшого, ці симпатії пояснюються наявністю однакових рис у національному характері, так як долі цих народів були взаємопов'язані спільністю території мешкання, а сусідські відносини сприяли набуттю загальних рис.

Показником також є той факт, що кожен з етносів не отримав цілком негативного ставлення і не був обраний як претендент на співжиття, до того ж, майже, не має відповідей, які б указували на етноси, що історично не мешкають на території Східної Таврії.

Підтвердженням рівня толерантної культури в регіоні також слугує достатньо високий показник задоволеності міжнаціональними відносинами: молдовани та чехи – 100%, німці – 95,2%, болгары – 91,6%, вірмени – 90,0%, кримські татари – 89,2%, росіяни 84,0%, караїми – 83,3%, українці – 77,2%, євреї та греки – 75,0%.

Але, незважаючи на вищезазначене, частина респондентів (50,0% євреїв, 48,2% кримських татар, 25,0% греків, молдован, росіян, 20,0% чехів та караїмів, 12,0% українців, 8,3% болгар) все ж таки вказали на факти стикання в житті з проявами нетолерантної поведінки. Загалом 11,0% опитаних відзначили, що вони зустрічались з недружелюбним до себе ставленням із-за своєї національності в різноманітних життєвих ситуаціях: на вулиці, в транспорті, магазині, на базарі. Вочевидь, саме тут спрацьовує феномен масової свідомості, коли роздратування людей в магазині, чергах, автобусній штовханні «звалюється», перш за все, на «чужаків». По суті справи в більшості подібних випадків можна говорити не про прояви націоналізму, а, насамперед, про наслідки постійно діючих стресових факторів (внаслідок тотального дефіциту і побутової невлаштованості), накладених на відсутність елементарної культури міжнаціонального спілкування.

Терпимість, повага до інших поглядів, іншого способу мислення, інших звичаїв – все це важливі елементи загальної культури та її утвердження – вимога часу. Разом з тим, відзначимо і моменти непрямих даних (усне опитування, розмови і т. ін.), які свідчать про те, що на досить близьку відстань (родичів, друзів) більшість респондентів згодні допустити переважно представників тих національностей, які традиційно проживали в нашому краї.

Таким чином, цілком логічним слід вказати на достатньо високий рівень толерантності у регіоні, де історично, протягом століть мешкають представники різних етносів, конфесій та культур, які від покоління до покоління випробовували дружні, взаємовигідні стосунки.

На закінчення слід підкреслити, що мультикультуралізм є реальністю сучасного життя, котре характеризується зростанням соціальної динаміки та імперативною необхідністю інтеграції конструктивних ідей, концепцій, теорій, які б сприяли культурному діалогу і полілогу. Тому і збереження міжнаціонального миру і злагоди на Україні багато в чому обумовлено збереженням стабільного рівня толерантності до національних спільнот у більшості населення її регіонів, не дивлячись на погіршення економічного стану країни і політичну напруженість в суспільстві.

І хоча дотепер як в Україні загалом, так в Східній Таврії триває безконфліктний, інтегративний тип розвитку міжнаціональної взаємодії, разом з тим не можна не враховувати і того, що в умовах тривалої соціально-економічної кризи і зниження рівня життя населення потенціал стабільності міжетнічних відносин може бути вичерпаний в достатньо близькій перспективі. Тому у контексті аналізу перспектив розвитку суспільства регіону толерантність слід розглядати не лише у якості потенціалу підтримання миру та спокою у країні, але й як показник ступеню готовності масової свідомості населення до відкритості та співробітництва із світовим співтовариством на засадах загальновищезначаних демократичних принципів.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Бистрицький Є. Конфлікт культур і філософія толерантності // Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби. // С. Макеєв (керівник авторського колективу). – К.: Політична думка, 1997. – С. 147-168.

2. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в политкультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность. Сб. статей (под ред. Н.М. Лебедевой. – М., 2002. – С. 10-34.

3. Паніна Н.В. Соціальна дистанція, етнічні установки та національна толерантність в Україні // [http://politicon.iatp.org.ua/tm/panina\\_distanc.htm](http://politicon.iatp.org.ua/tm/panina_distanc.htm)

4. Ручка А. «Свої» та «чужі» в багатоскладовому суспільстві // Соціокультурні ідентичності та практики / За ред. А. Ручки. – К.: Ін-т соціології НАН України, 2002. – 148 с.

### **Етнічна ідентичність як фактор адаптації до культурної реальності болгар Запорізького Приазов'я**

В останні десятиліття у світі значно активізувалася етнічність як реакція на уніфікацію, яку несе із собою глобалізація. В суспільствах, що трансформуються, ослаблюються або руйнуються старі, водночас формуються нові ідентичності. Самоідентифікація людини з етнічною спільнотою визначається пошуком орієнтирів в нестабільному світі і саме тому етнічна ідентичність стає для багатьох людей змістовним підґрунтям індивідуальної і суспільної діяльності. Тому етнічні рухи все більше стають впливовими суб'єктами світового, регіональних і національних політичних процесів. Розширення знань про світ політичного неможливе без поглиблення досліджень ролі й місця етнічного чинника.

Трансформаційні процеси активізували в суспільному житті чимало етнічних спільнот України. Однією з них є болгари – за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 р., шоста за чисельністю етнічна група України. В низці областей і районів вони входять до трійки найбільших або навіть становлять більшість населення. Придивімося пильніше до етнокультурного середовища Запорізького Приазов'я. За даними останнього перепису в Запорізькій області налічується 27800 осіб цієї національності. Але, на сьогодні на території Приазов'я діють болгарське, грецьке, німецьке, єврейське, російське та польське культурно-освітні товариства [25, с. 165]. Всі вони були створені на початку 90-х років ХХ століття і за цей період зазнали певних змін та реорганізацій, що були зумовлені потребами сьогодення. На місцевому та обласному рівнях періодично відбуваються засідання координаційних рад представників національних меншин регіону. Тому позиція держави, інших суб'єктів етнополітичної сфери щодо за-



доволення потреб та інтересів болгар України є важливою складовою не лише етнонаціональної, а й регіональної, економічної та інших видів політики.

Для виявлення етнічної ідентичності та соціокультурних перспектив болгарського етносу Запорізького Приазов'я лабораторією соціологічних досліджень МДПУ ім. Б. Хмельницького було проведено соціологічне опитування, в якому увага приділялася таким аспектам:

- болгар є складовою етнонаціонального простору території Приазов'я, на рівень збереження етнічної ідентичності яких впливають етнополітичні, культурні, релігійні та демографічні чинники;

- розвиток та функціонування болгарської діаспори в Запорізькому Приазов'ї можливі лише за умови забезпечення сприятливих умов для існування цієї групи та наявності відповідної законодавчої бази.

Болгари мешкають в усіх районах Запорізької області. Проте найбільша питома вага їх серед населення Приморського (23,4%) та Приазовського (12,5%) районів (південна частина) (по області – 1,4%). Найбільш компактно болгари мешкають на південному заході Запорізького Приазов'я, а найменш компактно на заході та у центрі.

У даному дослідженні генеральна сукупність становить 500 чол., а саме тих болгар, які зареєстровані в національно-культурних товариствах Мелітополь, Приморськ та етнічних болгар, які не є членами товариств. Вибіркова сукупність – 76 чол., допустима похибка не перевищує – 3%, що забезпечує репрезентативність анкетного опитування.

Структура анкетного опитування складається з чотирьох блоків:

1. Самоідентифікація та етноцентризм.
2. Факти історичної свідомості та етнічне самоусвідомлення.
3. Факти солідарності у формі групової та політичної активності.
4. Соціально-демографічний статус.

Перший блок питань щодо самоідентифікації та етноцентризму дає можливість зробити наступні висновки.

На питання: «Ким, в першу чергу, Ви самі себе вважаєте?», – 66,5% респондентів відповіли, що вважають себе – громадянином України, 62% – просто людиною, 57% – представником певної статі, 50% – батьком, матір'ю, сином, донькою, 48% – мешканцем Приазов'я, 36% – представником етнічної меншини (етнічним болгариним),

26% – пенсіонером, студентом, 14% – громадянином світу, 12% – членом національно-культурного товариства.

Для 86% опитаних (в більшості для чоловіків і жінок віком до 45 років) – бути етнічним болгариним у сучасній Україні цілком властиво, для 7% – престижно, добре, зручно, для 5% – не зовсім зручно та малопrestiжно і для 2% – достатньо небезпечно та безперспективно.

62% респондентів, які вважають себе громадянами України, знають лише основні історичні події української історії, 21,5% – володіють достатньо глибокими знаннями, 14,5% – поверхово, 2,5% – практично нічого не знають. Слід зазначити, що 55% респондентів (в основному віком до 45 років) хотіли б поглибити свої знання з історії України та українського народу.

Більша частина чоловіків і жінок різного віку (69%) – практично вільно читають, пишуть та розмовляють українською мовою, 21% – розуміють українські тексти та більш-менш розмовляють, 5% – володіють лише деякими знаннями, 5% – практично не володіють українською мовою.

Більшість респондентів (62%) вважають, що володіння українською мовою – це обов'язок кожного громадянина незалежно від етнічного походження.

76% опитаних дотримуються українського календаря, відмічають свята, пам'ятні дати, прийняті в країні, 19% – роблять це лише частково, 5% – практично ні.

Аналіз питання: «Чи маєте Ви відчуття гордості як громадянин України?», виявило наступне: 55% респондентів властиве таке відчуття гордості, а 45% – це відчуття невластиве.

74% опитаних не беруть участі у політичних акціях, мітингах, пікетах, які проводять загальноукраїнські партії, 24% – час від часу і лише 2,5% – завжди намагаються брати участь в подібних акціях.

Блок питань щодо історичної свідомості та етнічного самоусвідомлення дає можливість зробити наступні висновки.

36% опитаних ознайомлені з історією болгарської діаспори в Україні і перед усім на території Приазов'я, 28% – знають основні історичні події, 21,5% – практично нічого не знають, а 14,5% – володіють достатньо глибокими знаннями. Слід зазначити, що 93% мають намір поглибити свої знання відносно болгарської діаспори (це в основному представники молодшого віку, які є членами болгарського національно-культурного товариства).

Майже всі респонденти (95%) незалежно від віку та освіти вважають важливим для себе та представників свого народу знати істо-

рію своєї родини, прашчурів, походження болгарського народу, відповідні перекази та міфи.

Так, аналіз питання: «Як добре Ви знаєте історію сім'ї, Ваших предків, інформовані про долю перших поселенців на території Приазов'я по лінії предків?», виявило наступне: 36% – цікавляться цим питанням, проте не мають повної інформації, 31% – трохи знають представників останніх поколінь та їх долю, 21% – мають повну інформацію та проявляють до цього великий інтерес, 12% – практично нічого не знають про це.

Культура живе і розвивається у мовній оболонці, а мова є важливою складовою культури і фактором формування культурного коду етнічної спільноти. Більше третини респондентів (36%) віком до 45 років незалежно від освіти володіють деякими знаннями з болгарської мови, яких недостатньо для спілкування та читання, 28,5% (представники різного віку) – розуміють тексти та можуть спілкуватися, 26% – практично вільно читають, розмовляють, пишуть і лише 9,5% – практично не володіють болгарською мовою.

Переважна більшість опитаних (83,5%) вважають, що володіння болгарською мовою – це обов'язок кожного етнічного болгарина, який мешкає на території України.

52% респондентів (різного віку, які є членами болгарського національно-культурного товариства і ті, які ніколи ними не були) добре знають свята, обряди, фольклор, які прийняті в болгарській діаспорі, а 48% (в основному представники молодшого віку) – знають їх недостатньо добре або взагалі нічого не знають.

На питання: «Чи дотримуетесь Ви релігійних поглядів, прийнятих у вашій діаспорі?», відповіді респондентів розподілились так: 57% – відповіли так, 43% – ні.

Отже, більшість опитаних болгар знають свята, обряди, дотримуються релігійних поглядів, які прийняті в діаспорі. Вони зуміли зберегти рідну мову. Не тільки люди похилого віку, але й представники молодого покоління добре володіють болгарською мовою і, нерідко, вживають її у повсякденному спілкуванні.

Для 38% опитаних, в цілому характерно думати про себе, як про етнічного болгарина і менша частина (9,5%) – зовсім не думають про себе, як про етнічного болгарина.

62% респондентів прагнуть знайти собі шлюбного партнера серед представників болгарської спільноти, а для 38% – це зовсім не обов'язково.

Коло самих найближчих людей у 69,5% опитаних складається переважно з однакової кількості як представників своєї спільноти, так і іншої, для 26% – з представників іншої спільноти (в основному не «свої») і лише 5% винятково спілкуються з представниками своєї спільноти.

Для 26% було б зручніше працювати в колективі, в якому колеги в основному етнічні болгари, для 28,5% – це не має ніякого значення, а майже половина респондентів (46,5%) зовсім над цим не замислювалися.

45% опитаних ніколи не були на історичній батьківщині, але планують поїздки, 21,5% не були і не планують, а 33% – здійснювали поїздки на батьківщину своїх предків.

Більша половина опитаних респондентів (73,5%) намагаються дотримуватися календаря, відмічають свята, пам'ятні дати, які прийняті в спільноті, а ось 26% – практично не дотримуються.

У побуті та в родині 62% респондентів спілкуються рідною мовою в деяких випадках, 17% – регулярно, а 25% – зовсім не спілкуються рідною мовою.

Щодо дотримання національної кухні, то 81% опитаних час-від-часу готують їжу за рецептами національної кухні, 12% – не готують національні страви і лише 7% – роблять це регулярно.

Половина (50%) представників болгарської спільноти не мають національного одягу, 26% – не мають, але хотіли б мати, 12% – мають та використовувати їм його не доводилось, а також 12% – мають національний одяг та намагаються його використовувати.

У церковному житті (розуміється релігійна спільнота, яка утворена представниками етнічної болгарської спільноти) 91% респондентів не беруть активної участі.

21% респондентів беруть активну участь у роботі національно-культурного товариства, яке утворене в межах етнічної спільноти, 26% – лише час від часу, а більша половина (52,5%) – зовсім не беруть участі.

84% опитаних не доводилося брати участі в політичних акціях, мітингах, які проводилися за ініціативою болгарської спільноти, 14% – час від часу і лише 2% постійно беруть участь в подібних акціях.

На виборах як до місцевих, так і до загальнодержавних органів влади 74% опитаних не підтримували тих кандидатів, яких їм рекомендували представники їхньої спільноти чи національно-культурного товариства, 21% – лише один чи два рази, 5% – регулярно.

Болгари з повагою ставляться до всіх національностей, поруч з якими вони проживають і з якими спілкуються, для них не має значення з ким працювати в колективі, з представниками своєї спільноти, чи з представниками іншої етнічної спільноти, проте шлюбного партнера вони прагнуть знайти серед представників болгарської спільноти.

Блок питань щодо фактів солідарності у формі групової активності дає можливість зробити певні висновки.

50% респондентів позитивно ставляться до можливості повернення на історичну Батьківщину, інша половина – навпаки негативно.

40,5% респондентів читають місцеву пресу, 26% – спеціальні (наукові, технічні, економічні) видання, 17% – національні видання, які видає діаспора, 14,5% – всеукраїнські суспільно-політичні газети та журнали, 12% – газети та журнали з історичної Батьківщини.

Більша частина опитаних (67%) основним джерелом свого виховання як етнічного болгарина, вважають родину, 28,5% – національно-культурне товариство, 24% – знайомих, 21,5% – знання з культури (історії, літератури), 17% – школу, 14,5% – місцеві видання, пресу, яку видають національно-культурні товариства, 2,5% – саморозвиток, самовиховання.

Щодо дискримінації прав в усіх сферах життя респонденти відповіли: 86% - не відчували дискримінації, 14% - відчували її іноді.

За сферою зайнятості: 38% – навчаються, 26% – кваліфіковані спеціалісти, 19% – пенсіонери, 2,5% – працюючі пенсіонери, 2,5% – кваліфіковані працівники, 2,5% – службовці, 2,5% – держслужбовці, чиновники, працівники МВС, СБУ, прокуратури, військовослужбовці, 2,5% – підприємці, 2,5% – бізнесмени.

55% опитаних представників болгарської спільноти ніколи не були активними учасниками національно-культурних товариств, 40% – є активними його учасниками.

Отже, в ході дослідження з'ясувалось, що в основі етнічної культури болгарської спільноти лежать загальні принципи взаємин людей у процесі спілкування: гуманізація суспільних відносин; утвердження в реальному житті прав і свобод людини, надання їй рівних можливостей для вираження і здійснення широких матеріальних і духовних інтересів, потреб, здібностей. Завдяки цим принципам болгарська етнічна група зберігає і розвиває свою самобутність. Різноманітне і повноцінне міжетнічне спілкування збагачує внутрішній світ представників болгарського етносу новими цінностями, поглядами, почуттями; забезпечує нерозривність національних традицій, створює атмосферу толерантності і терпимості, сприяє гармонізації взаємовід-

носин між етноспільнотами. Проведене дослідження дало змогу також підтвердити закономірність, що культура міжетнічного спілкування є основою як національного самоусвідомлення, так і етнічної адаптації, оскільки це соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції, що характеризується єдністю їхніх настанов, переживань, думок, почуттів і виявляється в тотожності світосприйняття і світобачення, а тому й визначає той рівень суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій, почуття від вольових дій, вчинки від загального поступу, життєактивності; по-друге, не успадковується повністю від пращурів, а набувається в процесі виховання; по-третє, значний вияв знаходить в колективних діях, особливо в процесі міжетнічної взаємодії, і, по-четверте, не кожна людина, що належить до того чи іншого народу, може вважатися носієм типового національного характеру.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Лютак О.З. Психологічні особливості формування етнічної ідентичності / О.З. Лютак// Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка. Т. IX., част. 2. – К., 2007. – С. 161-166

### **Полікультурність в ЗМІ як фактор формування безпечного соціального простору (досвід дослідження багатонаціонального регіону)**

В останні десятиріччя ХХ і на початку нинішнього століття у всьому світі відбуваються великі зміни, пов'язані з різними сферами життя людини й соціуму, однією з яких є етнічність.

Етнічність – один з цікавих для науки і суспільства феномен. Дотепер не дуже чіткий, навіть для дослідників, він був актуалізований в останнє сторіччя, і неабиякою мірою, штучно. І важливим чинником, що сприяє цій актуалізації, є засоби масової інформації.

Кажучи про особливу роль ЗМІ в пострадянських державах, потрібно відзначити, що в колишньому СРСР громадяни звикли і тепер продовжують вірити друкарському слову або телевізійному репортажу. Пострадянські громадяни є поголовно грамотним, активно читаючим населенням, тобто є активними споживачами медіа продукції. В результаті повідомлень ЗМІ в масовій свідомості формуються певні уявлення, образи, думки і установки з того або іншого питання. Отже

саме ЗМІ виконують функцію одного з головних механізмів впливу на формування толерантної або конфліктної масової етнічної свідомості, на його швидку мобілізацію, і зрештою – на регулювання міжетнічних відносин.

Тому формування толерантної спрямованості при висвітленні етнічних або конфесійних питань в ЗМІ – одне з важливих завдань будь-якого демократичного поліетнічного суспільства, а вивчення механізмів розповсюдження принципів толерантності в масовій свідомості – важлива соціальна проблема.

У західній соціогуманітарній практиці все більшого поширення набуває точка зору, що медіа пропонують суспільству не тільки інформацію, але й ідеї і світогляд (Дж. Гербнер, Дж. Б. Томпсон, Д. Крото, Дж. Райн). Так, наприклад, Дж. Гербнер вважає зміни, що відбуваються в сучасній культурі, породженням культивованих мас-медіа цінностей і стандартів [6]. Дж. Б. Томпсон переконаний, що мас-медіа конструюють значення і сенси, які забезпечують в суспільстві підтримку соціально сконструйованої нерівності [7].

Російські дослідники також інтенсифікують вивчення ролі ЗМІ відповідно до західних стандартів і прийшли до аналогічних висновків. Так, А.Р. Тузіков стверджує, що ЗМІ «у змозі в значній мірі програмувати масову свідомість, щодня пропонуючи не тільки порядок денний (про що думати і на що звернути увагу), але і задаючи схеми інтерпретації обговорюваних подій» [4, с. 271].

Особливим чином подібний підхід до комунікації і медіа спрямовує й розуміння проблеми міжкультурної взаємодії та толерантності. У даному контексті на увагу заслуговують підходи західних дослідників міжкультурної комунікації щодо означеної проблеми. Насамперед це стосується пропонованих моделей сприйняття міжкультурних відмінностей: етноцентристської та етнорелятивної. Перша включає такі типи, як заперечення культурних відмінностей, захист власної культурної зверхності та мінімізація відмінностей. Друга, навпаки, – таких, як прийняття наявних міжкультурних відмінностей, адаптація до інших культур та інтеграція до полікультурного простору.

Якщо уважно проаналізувати «мови міжкультурного сприйняття», що їх використовують засоби масової інформації для опису етнічних ситуацій, то дослідники на сьогодні достатньо чітко опозиціонують «мову злагоди» і «мову ворожнечі» [1, с. 156]. Поза сумнівом, за такого розкладу найбільш толерантною є «мова злагоди», якою взаємодія етнічних груп і культур описується з точки зору їх взаємозба-

гачення та розвитку. Тоді як із зовсім іншою метою використовується «мова ворожості». Вона, як правило, несе дискримінаційні, негативістські висловлювання, визначення стосовно тих чи інших етнічних груп [1, с. 156].

Власне, роль «мови» й «дискурсу» в процесі міжкультурної комунікації важко переоцінити. Тим паче, коли йдеться про тематизацію етнічності в засобах масової інформації, що має свою специфіку. Це особливим чином стосується медіа регіонального та міського рівнів, аудиторія яких більш визначена та локалізована, і тим самим вплив на неї має більш актуалізований характер. Але, на жаль, дослідження толерантнісного дискурсу в регіональних ЗМІ, особливо тих, що діють в полікультурних регіонах, ще не набули поширення, на противагу виявленню загальнонаціональних тенденцій в цьому питанні. Саме тому об'єктом дослідження є саме один з поліетнічних регіонів України – м. Мелітополь та його медіа-простір.

В якості об'єктів спостереження було обрано мешканців та інформаційні продукти Мелітополя, оскільки статистично, за рівнем представленості в ньому основної ознаки – етнічності, його можна вважати еталонним полікультурним простором [2]. В якості основних місцевих медіа було обрано один телевізійний канал (Телерадіокомпанія «МТВ-плюс») та місцеве періодичне видання (газета «Мелітопольські відомості» (МВ).

Термін проведення анкетного опитування 9.03.2010-16.03.10. Обсяг вибіркової сукупності: 570 респондентів, що дозволяє стверджувати про репрезентативність даних дослідження на рівні 95%, де похибка не буде перевищувати  $\pm 4,1\%$ .

Контент-дослідження було зорієнтовано на виявлення повідомлень в місцевих ЗМІ, спрямованих на висвітлення тематики етнічності (події життя, історія, проблеми окремих етнічних груп міста) та толерантності (проблеми міжетнічної взаємодії та події, спрямовані на підвищення рівня толерантності у міжнаціональних стосунках). Критичним терміном публікації було обрано останні 4 роки (2007, 2008, 2009, 2010).

Отримані в ході дослідження (використання шкали соціальної дистанції Е. Богардуса) [5] дані в цілому доводять, що рівень соціальної дистанції (інтолерантності) в місті достатньо високий (в середньому 4,189).

Дане значення соціальної дистанції свідчить про те, що люди в тій чи іншій мірі схильні до національного відособлення і по відношенню до більшості національностей. З іншого боку, дані свідчать, що



представники української (рівень соціальної дистанції до даної етнічної групи становить 1,703), російської (2,828), польської (2,998), вірменської (3,722) та кримськотатарської (3,889) етнічної групи тісно включені в процес міжетнічної інтеграції.

Основна більшість інших етнічних груп продукує інтеграцію на рівні співробітництва та сусідства. А от представники ромської культури на жаль, користуються низькою популярністю, адже рівень дистанціювання від них найвищий (6,054), що свідчить про відсутність інтегрованості цієї етнічної групи у суспільні процеси та інститути в регіоні.

В цілому, можна стверджувати, що місто не є толерантним, але, і не є конфліктним. Більшості мешканців байдуже, представники яких саме національностей їх оточують. І це підтверджують не лише дані нашого дослідження, а й попередні дослідження, проведені лабораторію соціологічних досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького [3].

Яка ж роль належить у підтримці цього становища сучасним місцевим ЗМІ? Чи звертається увага місцевих журналістів на проблеми багатонаціональності міста?

Дані дослідження свідчать, що на сьогодні основним джерелом, що формує інформаційний простір міста, є телебачення (66,9% мешканців надають перевагу саме цьому медіа-каналю). Читають пресові видання 10,8%. Також, слід зауважити, що лише преса, порівняно з телебаченням виступає найбільш інтелектуальним джерелом інформації, оскільки потребує від читача зосередження та аналітичних зусиль. Відповідні їй рівні довіри до цих місцевих медіа-каналів – до телебачення у середньому 3,6201, а до преси – 3,1093, при максимальному показнику 4,0. Хоча, в цілому, повністю довіряють інформації, яка поширюється через місцеві ЗМІ, лише 10,4% мешканців.

Саме тому, якщо через місцеві медіа буде поширено інформацію негативного характеру по відношенню до груп, яких респонденти сприймають як «свої», більшість з них гостро не сприйматимуть її. Але, якщо припустити, що в місті може скластися проблемна ситуація у сфері міжетнічних стосунків, то скоріш за все факторами впливу на поведінку членів міської громади будуть, по-перше, особистісні погляди, почуття й інтуїція, по-друге, поради родичів, близьких, а, по-третє, думка відомих журналістів та коментарі. Останнє саме й свідчить про те, що ЗМІ відіграють достатньо важливу роль у підтримці безконфліктної ситуації в місті.

Реальне ж ставлення місцевих медіа до проблеми міжетнічної взаємодії в місті можна визначити як пасивне й дещо байдуже. Так, з 2007 по квітень 2010 року через обрані для дослідження медіа (телеканал «МТВ-плюс» та газету «МВ») було поширено 74 повідомлення, в яких трапляється поняття «толерантність», «національність» або висвітлюються події в житті окремих етнічних груп. В середньому це складає 1,85 повідомлення на місяць. Але, ці повідомлення не є систематичними й розпорошені у часі, адже з'являються, здебільшого, в період з жовтня по квітень.

Зміст повідомлень, також, є достатньо однобічним. Повідомлення частіш за все мають новинний, короткозмістовний характер, висвітлюючи заходи, які проводить Асоціація «Рада національно-культурних товариств» або інші громадські організації міста, та розповідаючи про найбільш значні події в житті окремих етнокультурних груп.

При цьому, слід зазначити, що культурне життя одних етнічних груп потрапляє у контексти повідомлень набагато частіше, ніж інших. Так, за термін спостереження обома медіа-каналами було опубліковано 21 (44,6%) повідомлення, присвячене єврейській громаді, 9 (19,1%) повідомлень, присвячених болгарам, 8 (17,0%), – присвячених кримським татарам, 3 (6,3%) – вірменам, 2 (4,2%) – грекам, 2 (4,2%) – караїмам, 1 (2,1%) – полякам і 1 (2,1%) – росіянам.

Відрадним є той факт, що в контекстах повідомлень не має інформація інтолерантного або зневажливого характеру до етнічних культур міста.

Слід зазначити, що в ефір або на сторінках преси, проходять повідомлення, які торкаються частіш за все трагічних подій життя і історії етносів (Голокост, депортація тощо), і, порівняно мало повідомлень, присвячених позитивній популяризації їхньої культури. Інформаційна однокісність висвітлення в ЗМІ міжнаціональних відносин може стати фактором утримання «негативної пам'яті» народів. А єдиний інформаційний простір повинен протидіяти цьому, а також сприяти вихованню в нових поколіннях культури міжнаціональної взаємодії.

Нині стає все більш очевидним, що розвиток суспільства регіону значною мірою визначається рівнем розвитку міжгрупового, міжетнічного спілкування і, отже, залежить від соціально-правової складової функціонування засобів масової інформації. Місцеві ЗМІ, усвідомлюючи специфіку простору свого розповсюдження не проводять інформацію, яка б загострювала міжетнічні відносини. Навпаки, з приводу етнічних питань, життя етнічних громад зазвичай подається лише ін-

формація позитивного характеру, що хоча й на низькому рівні, сприяє підтримці міжнаціональних стосунків, і підтверджується даними проведених досліджень.

На закінчення слід підкреслити, що мультикультуралізм є реальністю сучасного життя, котре характеризується зростанням соціальної динаміки та імперативною необхідністю інтеграції конструктивних ідей, концепцій, теорій, які б сприяли культурному діалогу і полілогу. Тому і збереження міжнаціонального миру і злагоди багато в чому обумовлено збереженням стабільного рівня толерантності до національних спільнот у більшості населення, не зважаючи на погіршення економічного стану країни і політичну напруженість в суспільстві. І саме ЗМІ, як фактор значного впливу на масову свідомість, повинні взяти на себе роль підтримувачів того безконфліктного простору, що формувався в регіоні протягом багатьох століть.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Аза Л. Лематизація етнічності у засобах масової інформації. // Медіа. Демократія. Культура / За ред. Н. Костенко, А. Ручки. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – С. 153-177.
2. Крилов М.В., Арабаджи О.С. Основні тенденції та особливості етноісторичного розвитку Запорізького Приазов'я // Етносоціальне буття народів Запорізького Приазов'я в геокультурному контексті. Монографія / за заг. ред. Аносова І.П., Афанасьєвої Л.В., Крилова М.В., Пригаро М.В. – Запоріжжя: Обласна державна адміністрація; Мелітополь: МДПУ; Сімферополь: Таврія, 2005 – С. 45-57.
3. Особливості етнічного самоусвідомлення населення Східної Таврії та його національно-державницька орієнтація на сучасному етапі національного відродження // Анкетне опитування на території Запорізької обл. – Лабораторія соціологічних досліджень МДПУ, 2007.
4. Тузиков А.Р. Западная теория идеологии: от критики «ложного сознания» к анализу дискурса масс медиа. – М.: Социально-гуманитарные знания, 2002. – 289 с.
5. Bogardus E.S. Measuring Social Distans // Jurnal of Applied Sociology. – 1925. – Vol. 9. – P. 299-308.
6. Gerbner G., Cross L., Morgan M., Signorielly N. Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process in Perspectives on Media Effects. / Jennings Bryant and Dolf Zillmann (eds.). – N.J., 1986. – P. 17-40.
7. Thompson J.B. Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. – Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1990. – 362 p.

## **Розділ другий**

# **СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ НАРОДІВ ЗАПОРІЗЬКОГО ПРИАЗОВ'Я**

### **Дослідження історичної та соціальної пам'яті в сучасній соціогуманітарній науці: до постановки проблеми**

Східна притча стверджує, що «немає нічого більш далекого, ніж день учорашній і немає нічого більш близького, ніж день завтрашній». Загадка історії – того, як минуле, що відійшло, здається, навіки, виринає іноді несподівано та небезпечно, стаючи силою, яка впливає на сучасність дуже суттєвим чином, завжди була фундаментальною для філософського та наукового пізнання.

Історична пам'ять є одним із засобів існування будь-якого суспільства, адже накопичення, збереження, трансляція матеріальних і духовних цінностей – невід'ємна частина життєдіяльності кожної людини. Це означає, що соціальна пам'ять є сферою важливої інтелектуальної та духовної діяльності людей, у процесі якої розв'язується питання, яким бути суспільству в майбутньому і які воно має для цього потенціальні можливості. Ситуація початку XXI століття вимагає переосмислення ціннісних пріоритетів, за якими людство в цілому та кожна окрема людина намагається збагнути історичне минуле та сучасність.

Нагальність завдань, що постали сьогодні перед світовою спільнотою, змушує по-новому розглядати традиційні питання. Глобальні проблеми наших днів вимагають від людства пошуку таких ціннісно-цільових орієнтирів, які були б прийнятними для суспільств, що перебувають у історично безпрецедентному стані відкритості та масового міжіндивідуального спілкування. Це визначає характер діалогу з історичним минулим, яке завжди пізнається в єдності із сучасністю. Сьогодні це розглядається в світлі кардинальних установок щодо нового мислення, фундаментальних цінностей збереження життя людського роду, забезпечення вільного самовдосконалення особистості, розвитку світової культури.

Значну роль у цих процесах відведено історичній пам'яті. У науковій літературі основна увага акцентується на тому, що глобальний характер проблеми пам'яті пояснюється характером сучасної культурної ситуації, що вимагає теоретичного осмислення її в умовах нової історичної реальності, якою є інформаційне суспільство. З'явилися принципово нові види історичної пам'яті, пов'язані із сучасними ін-

формаційними технологіями. Історична пам'ять в умовах інформаційного суспільства безпосередньо пов'язана з проблемами знання та інформації, масові комунікації змінюють механізми її формування та функціонування. Гострота теоретичного осмислення даної проблеми обумовлена також тим, наскільки історична пам'ять сприяє розвитку суспільства й особистості та які можуть бути механізми впливу, що призведуть до зміни як її суб'єктів, так і об'єктів.

Історична пам'ять є системою, що включає різні складові. Потребує дослідницької уваги амбівалентний характер соціальної пам'яті, її аналіз як компоненту соціального буття, сучасна зміна її конфігурації. Виникає необхідність вивчення історичної пам'яті в контексті дискурсивних практик та контрпам'яті. Сьогодні актуальним є питання про історичну пам'ять у контексті віртуальної реальності.

У нинішній ситуації гостро поставлена проблема подолання метаморфоз історичної пам'яті, повернення з небуття її шарів. У першу чергу це стосується реалій пострадянського суспільства та трансформаційних процесів, які відбуваються в Україні: нині в державі прискорюються процеси суспільного життя, змінюється соціальний простір українського суспільства, повертаються із забуття важливі сторінки нашої історії. У таких умовах не можна не враховувати можливість використання історичної пам'яті для блокування негативних явищ та пом'якшення соціальних деформацій.

Тема осмислення і артикуляції історичного минулого за останні десятиліття привертає особливу увагу як широкої громадськості, так і наукової спільноти. Безпосередніми соціальними передумовами актуалізації цієї тематики в наш час і у нашому суспільстві стали розпад СРСР, зміна ідеологічних режимів у пострадянських країнах, виникнення умов і потреби переосмислення непростого з історичної й моральної точки зору радянського минулого, формування нових політичних еліт, що просувають свої концепції сьогодення й майбутнього, засновані на відповідних версіях переказування минулого, болісне визрівання цивільного суспільства із претензіями на декларацію цінності національної саморефлексії й зрештою – це перипетії соціальних трансформацій уже в пострадянський період, починаючи з горезвісних 90-х і до 2000-х. Окремою проблемною галуззю є історично безпрецедентний процес «відкривання» історичної пам'яті різних суспільств як складова процесу сучасної глобалізації, взаємної інтерпретації образів історичних подій, що інтерпретувалися в попередні часи кожною людською спільнотою своєрідним чином. Сучасна відкритість історичної пам'яті в умовах інформаційного суспільства виявляє багато

суперечностей, які стають впливовим чинником для взаємодії людей за умов сучасного міжнародного розподілу праці, міграційних процесів, новітніх умов міжконфесійних та міжетнічних відносин, культуротворчих процесів глобалізованого людства. Цей список можна доповнювати, систематизувати, але важливо, що, простір «керування історією» став більш відкритим, суперечливим, рухливим у порівнянні з недавнім.

Окремим питанням є співвідношення історичної та соціальної пам'яті – соціальна пам'ять – це «сукупність наукових знань, ідей, концепцій і теорій, а також репрезентацій, що складаються стихійно, символів, знаків і знакових систем і значень – тобто семіосферу, в якій індивіди, соціальні групи і спільності відтворюють свій рух в часі і просторі» [1].

Інакше кажучи, у такому визначенні мова йде про компоненти соціальної поведінки індивідів, які виникли внаслідок історичних подій, при тому, що самі події, які лежать в їх основі, можуть і не усвідомлюватися.

На відміну від соціальної пам'яті, історична пам'ять полягає в утриманні суспільством образів історичних подій в їх цілісності, конкретній раціональній й емоціональній даності. Історична пам'ять є онтологічною, на відміну від соціальної пам'яті, яка є гносеологічною, оскільки історична пам'ять виконує роль утворення базових для людської свідомості образів світу в його онтологічній цілісності, образів буття, оскільки містить образи подій на різних рівнях – індивідуальній (становлення особистості), груповій (становлення групової ідентичності), суспільній (розвиток націй, ідеологій) в той час, як соціальна пам'ять представляє конструкт одного з рівнів суспільного буття – семіосферу, символічний континуум, який використовується інструментально. (Під ідеологіями в даному випадку ми розуміємо логоспро-ідеї, тобто втілені в суспільних практиках тлумачення ідей – етичних, онтологічних, гносеологічних засад буття людини.) Образи історичних подій є елементами онтологічних засад соціального світу, а відтак виступають певними константами, з використанням яких утворюються референтні системи значень.

Символічний континуум з певної точки зору виглядає як основа соціальних процесів, однак, на нашу думку, таке його тлумачення є проявом гіперболізовано конструктивістського погляду на світ, відповідно до якого соціальні відносини не самовідтворюються в процесі суб'єкт-суб'єктних взаємодій, а створюються, конструюються шляхом інструментальної дії. Причому інструментом («головним») «першоп-

ричиною») тут є символічний континуум, опанувавши який можна сконструювати бажаний для суб'єкта-креатора, світ. Однак проблема історичної пам'яті виходить за межі конструювання, тут на соціальний світ можна дивитися лише з позицій його як самовідтворюваного континууму, він постає тут як такий, у якому час від часу актуалізуються (стають «причинами») ті або інші компоненти соціальної взаємодії, залишаючись загалом рівноважливими, рівно значущими. Всі ці компоненти складають єдині образи соціального світу, з якими має справу як наукове пізнання в процесі теоретизування, так і повсякденне пізнання в процесі духовного засвоєння соціального світу. Історичні образи тут виступають однією з основ соціального самоусвідомлення, ідентифікації та ціннісного позиціонування індивіда у соціальному світі. Образи історії складаються з образів історичних подій, закріплених у історичній пам'яті, вони існують для індивідуальної свідомості подібно до платонівських «ейдосів» самобутньо, незмінно та найдосконаліше. У певному смислі кожна соціальна група, будучи носієм цих образів, сприймає їх як елемент самого буття, залишаючись нездатною до їх зміни та не потребуючи цього.

Чи може і чи має досліджувати соціологія ці образи? На нашу думку, так, оскільки експертне знання про історичні події, представлене історичною наукою є недостатнім в умовах індивідуалізованого суспільства.

Індивідуалізація та інформатизація призводить до виникнення ситуації, коли світ починає протистояти індивіду як своєрідний гіпертекст, індивід у соціумі не займає визначеної суспільним метанарративом точки зору, він починає сприймати існуючий онтологічний образ самотійно. Бауман визначає новітню соціальну ситуацію як таку, де індивід вимушений «біографічно вирішувати системні протиріччя» [2, с. 43].

Масова персоніфікація стає значущим чинником поряд з соціалізацією, інкорпоруванням у склад соціальної групи та їх систему. Стабільна соціогрупова приналежність виступає вже не виключною засадою соціальної взаємодії, індивід постає в багатоманітному надскладному соціальному середовищі персоніфіковано. Це ставить його в умови перманентної «покинутості», світоглядної кризи, соціальної дезорієнтованості, змушує його конструювати персоніфікований світогляд, виходячи за межі механізмів групової соціалізації. Відтак історичне знання, що транслюється інституціалізовано, не відповідає специфічним умовам соціальної взаємодії таких індивідів.

Історичне знання, з яким індивід стикається в процесі соціалізації, завжди конкретне, представлене у вигляді цілісних образів тих або інших подій – незалежно від того, у якій семіотичній формі вони представлені. Вироблення нових соціальних механізмів впливу на процеси розвитку масового індивідуалізованого сприйняття історії неможливе без звертання до традиції дослідження її в європейських гуманітарних науках.

Розглядаючи стан соціологічних досліджень історичної пам'яті, можна виділити два блоки тем, перший з яких може скласти уявлення про сучасний стан концептуалізації масової історичної свідомості, а другий – про стандартний набір, обов'язково присутній в подібних дослідженнях.

У вітчизняних дослідженнях частіше вживається категорія «історична свідомість», традиція дослідження якої має свій початок ще за з епохи Просвітництва, вона активно розробляється сьогодні істориками, філософами, культурологами.

Поряд з історичною свідомістю в публікаціях використовуються такі поняття як: історична пам'ять, соціальна пам'ять, колективна пам'ять, соціальні відомості про минуле, історична ідентичність, образи минулого.

У контексті цих понять також вибудовуються інші значущі концепції, що описують умови й фактори формування історичної свідомості, такі як: історичне знання; історичне пізнання; історична освіта; особливості пам'яті (подієва пам'ять, жива пам'ять, реконструйована пам'ять) і спогадів; концепція минулого (далекого історичного минулого, радянського минулого, соціальної ностальгії); патріотизм і громадська ідентичність.

У соціології, на відміну від філософії, досліджуються не теоретичний і повсякденний рівень суспільної свідомості як такі, а реально функціонуюча свідомість, виражена в позиціях конкретних людей, що складають конкретне суспільство. Соціологи звертаються за інформацією до самих людей, тому вони стикаються з тим, що кожен окремий об'єкт наукового дослідження – людина, група, шар, когорта становить «досить вигадливе сполучення деяких наукових і повсякденних (побутових) відомостей про історію в цілому, історію свого народу, а також і історію свого міста, села, і іноді своєї родини. Особливо часто об'єктом пильної уваги стають значні історичні події, що стосуються країни, соціальних шарів і груп, окремої особистості, деякі проблеми в житті народу» [3].



Підводячи теоретичну базу під дослідження історичної свідомості, проведеного Соціологічним центром Рагса, російський дослідник Бойків В.Е. визначає специфіку соціологічного підходу до історичної свідомості у такий спосіб: «... історична свідомість розглядається як один з феноменів соціокультурної регуляції поведінки індивідів і колективів, соціальних груп і станів, етносів і суспільства в цілому» [4]. Особлива увага приділяється оцінному й нормативно-ціннісному змісту історичної свідомості. Виділяються три ключових аспекти історичної свідомості:

1) система цінностей і символів, яку поділяють усі члени суспільства;

2) усвідомлення індивідом свого «Я» у сімейному й становому родоводі, розуміння «Ми» у конфесіональному середовищі, у культурній спільності краю, країни, загальнолюдський цивілізації;

3) історичний досвід, що передає від покоління до покоління знання, символи, ідеї, вірування, що ввійшли в історичну пам'ять [4].

Інша важлива соціологічна характеристика – контекстуальність історичної свідомості. Оскільки саме в контексті подій, що відбуваються, вона, по-перше, визначає ставлення людей до історичного минулого народу, країни й держави; по-друге, виражає їхні оцінки із приводу минулих подій; по-третє, є ґрунтом для формування ставлення до майбутнього.

Визначення історичної свідомості, що дає російський дослідник Ж.Т. Тощенко, є типовим: «...воно є сукупністю ідей, поглядів, поглядів, почуттів, настроїв, що відбивають сприйняття й оцінку минулого у всьому його різноманітті, властивому і характерному як для суспільства в цілому, так і для різних соціально-демографічних, соціально-професійних і етносоціальних груп, а також окремих людей» [3].

Історичну пам'ять Ж. Тощенко визначає як спосіб збереження минулого досвіду задля потреб сучасності, на його думку, вона є «певним чином сфальцьована свідомість, що відбиває особливу значущість і актуальність інформації про минуле в тісному зв'язку із сьогоденням і майбутнім. Історична пам'ять, по суті, справи є вираженням процесу організації, збереження й відтворення минулого досвіду народу, країни, держави для можливого його використання в діяльності людей або для повернення його впливу в сферу суспільної свідомості» [3].

Дослідниками підкреслюється така особлива риса історичної пам'яті, як вибірковість – вона зберігає окремі історичні події, ігно-

руючи інші. В той же час історична пам'ять утримує у свідомості людей основні історичні події минулого, іноді перетворюючи їх у різні форми світоглядного сприйняття минулого досвіду, фіксує в легендах, казках, переказах.

Слід підкреслити, що конкретність історичної пам'яті передбачає розгляд того, яким чином відбувається утворення, передача та зміна образів історичних подій.

З погляду інших дослідників, «історична пам'ять» може трактуватися як щось однопорядкове з «історичним знанням». «Співвідношення історичної свідомості (а), історичного знання (б) і історичної пам'яті (в) можна виразити формулою:  $a = б + в$  [5].

Чіткого визначення історичної пам'яті не вироблено. У найбільш загальному вигляді це поняття концентрує в собі здатність суб'єкта зберігати спогади про пережитий досвід, що є необхідною основою для вироблення історичної свідомості. З іншого боку – це результат певних сенсоутворюючих операцій зі впорядкування спогадів, здійснюваних у ході формування історичної свідомості шляхом переробки пережитого досвіду. Як він переробляється, які чинники впливають на розвиток цих процесів, якими є можливі сучасні соціальні механізми впливу на історичну пам'ять, хто та як на них реально впливає – ці питання залишаються здебільшого відкритими і соціологія має надати на них відповідь.

Іноді історичну пам'ять трактують як сукупність відомостей про соціальне минуле, що існують як на індивідуальному рівні, з усім багатством емоційного спектру, так і на рівні масового знання про минулу соціальну реальність, що приймають часом за зміст історичної пам'яті. Можна зустріти версії, коли її позиціонують як опорні пункти масового знання про минуле, як мінімальний набір образів історичних подій і особистостей. Актуальним залишається питання, як співвідноситься історичне знання про минуле в цілому з іншим трактуванням минулого в істориків. Підручники, написані істориками, все історичне утворення є лише каркас історичної пам'яті.

Соціальний аспект містить те, що залишається в пам'яті людей у результаті їхніх взаємин із суспільним устроєм, колективами людей, корпоративними співтовариствами, трудовою й суспільною діяльністю, рівнем життя, гендерними проблемами.

Культурний аспект історичної пам'яті містить інформацію про естетичні цінності, повсякденність, способи життя, моральні підвалини, про взаємини людей на рівні спілкування. Він є дотичним до цін-

ностей, пов'язаних з літературою, засобами масової інформації, творами і жанрами мистецтва.

Таким чином, виявляється, що особиста історична свідомість формується під впливом колективного, а колективне – виявляється завжди під впливом особистого. Діалектична і непроста взаємодія цих двох феноменів ще тільки починає обговорюватися у академічному дискурсі.

Особиста історична пам'ять розглядається дослідниками як канал наступності, зв'язку поколінь, формування цивільної, територіальної, національної ідентичності. Особиста історична пам'ять людей – це, з одного боку, засіб від схематизації, ідеологізації історії. Важко затушувати історію сталінських репресій, коли живі очевидці «великого терору» або викреслити позитивні риси життя за часів радянської доби, коли мільйони людей порівнюють реалії сучасності з власним особистим досвідом.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Фостачук О.О. Соціальна пам'ять як соціокультурний феномен: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд соціол. наук: спец. 22.00.04 / Олена Олександрівна Фостачук. – Х., 2005. – 19 с.
2. Бауман З. Текущая современность / З. Бауман; [пер. с англ. С. Комаров, Ю. Асочаков. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
3. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния / Ж.Т. Тощенко // Новая и новейшая история. – 2000. – №4. – С. 3-14.
4. Бойков В.Э. Историческое сознание в современном российском обществе: состояния и тенденции формирования / В.Э. Бойков, В.И. Меркушин // Социология власти. – 2003. – №2. – С. 5-21.
5. Романовский Н.В. Историческая социология в структуре социологического знания / Н.В. Романовский // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 10-19.

#### **Повсякденність як основа соціального діалогу в поліетнічному суспільстві**

Закономірністю сучасного етапу розвитку суспільства є поглиблення диференціації між різними соціальними групами, що в свою чергу обумовлює конфліктогенність їх існування. Для вирішення соціальних протиріч і зменшення рівня напруженості суспільства необ-

хідні відповідні механізми, які є адекватними рівню розвитку останнього. Тому звернення до поняття соціального діалогу пов'язане з використанням його в якості механізму соціального спілкування між етнічними групами, заснованого на принципах довір'я, рівноправ'я, відповідальності одного до другого, вирішенню соціальних протиріч цивілізаційним шляхом.

Вирішальним моментом для цього є переорієнтація філософської свідомості з попереднього виду досвіду, на ґрунті якого зростало класичне розуміння культури, на інший – який дає змогу помислити людське буття як феномен нетотожного реальності культури в її класичному розумінні.

Універсальний світогляд завжди абстрагується від конкретності людського існування. Натомість, настанова повсякденності вводить до філософії «звичайну людину» і «прості людські справи». Повсякденність вміщує в собі подвійний сенс. По-перше, вона є певною подією, яка вже відбулась, і навіть безліч разів. Але по-друге, вона є подією, яка відбувається зараз зі мною. І скільки б до того вона не відбувалась, вона здійснюється як жива, унікальна подія. Тому повсякденність виявляється реальністю, яка поєднує всезагальне і унікальне, універсальний та екзистенційний вимір буття. Легітимності набуває мислення, яке висуває різні філософські версії людського розуміння і буття, що відштовхуються якраз від реалій життєвого світу «щієї ось» людини, набуваючи впливу лише через їх прийнятність іншими. Філософія століттями віддавала перевагу пошуку істини, аналізу субстанціональних меж буття, ігноруючи повсякденне життя людини.

Але ж людям завжди притаманний потяг до стереотипів як до чогось звичного, усталеного, постійного. Уявлення людей про приватне життя, про виховання дітей, про працю і дозвілля, які склалися під впливом певних соціальних факторів – все це важливі орієнтири для пізнання психології народів, їх життєдіяльності і способу життя.

Тому повсякденний людський досвід характеризується особливою формою сприйняття і осмислення світу і виникає на основі трудової діяльності. Для нього характерний напружено-батьорий стан свідомості, цілісності особистої участі в світі і сукупність самоочевидних, таких, які не викликають сумніву в об'єктивності свого існування форм простору, часу і соціальних взаємодій [1, с. 123-128].

Повсякденність містить у собі деяку кількість інваріантів, які визначають актуальність ставлення більшості членів суспільства до праці, сім'ї, завдань і можливостей їх власного життя, до природи, по-тойбічного, справедливості тощо. Ці варіанти мають розпорядчий

характер і характер парадигми, який формує у людей загальний світогляд і схожу картину довкілля. Повсякденність формується за принципом «все, що навколо людини». Це глибинний шар нетематизованого знання, яке актуалізується імпліцитно і дорефлексивно, має модус безпосередньої достовірності інтуїтивного знання, що бере початок у чуттєвому пізнанні, центром якого постає людське тіло [3, с. 41].

Поняття «життєвий світ» (Е. Гуссерль), «повсякденний світ» (А. Шюц) дозволяє використати пізнавальний інструментарій для проникнення в буденність: світ предметів і процесів побуту, чуттєвих відчуттів і міжособистісних відносин, світ соціокультурної комунікації і здорового глузду. Повсякденність сплетена із значень, які людина передає предметам і стосункам. «Життєвий світ повсякденності» становить частину досвіду повсякденної практики, яка більш-менш «дана нам наочно, оскільки ми занурені у її сферу» (Шюц) [2, с. 129].

В етичному сенсі життєвий світ – це такий вимір етносу, котрий дається людині безпосередньо і позначається на традиціях, звичаях. Життєвий світ є «матеріальним апріорі» (М. Шелер), яке становить підвалину ціннісних уподобань та їх ієрархію, що задається людині особливим видом досвіду – в безпосередньому відчутті, тобто дорефлексивно [4, с. 259-337].

До будь-якої моралі в її формальному вигляді він задає горизонт належностей щодо того, що пристойно, а що ні, що говорити, а від чого утриматися, що виставляти, а що приховувати.

За думкою таких дослідників як І. Бойченко, І. Надольний, В. Розумний, на основі повсякденного досвіду людини і суспільства в цілому розвивається буденна свідомість, яка охоплює об'єкт пізнання у «відкритій» формі, що і обумовлює його суперечливість; включає в себе емпіричне знання про об'єктивні процеси, погляди, настрої, традиції, почуття, волю і інші особистісні якості свідомості. Теоретична ж свідомість, яка виходить за межі емпіричних умов буття і виступає як певна система поглядів, розкриває закономірності явищ, які пізнаються. Однак буденну свідомість не можна розглядати як неповноцінну, поверхову, обмежену, вона становить складне утворення, яке знаходиться у постійній динаміці і піддається впливу буттєвих умов існування, які в свою чергу, постійно змінюються [5, с. 218-219].

Буденна, «життєвська» свідомість включає в свою структуру ті елементи, які детерміновані конкретним буттям, сукупністю об'єктивних умов матеріального, духовного, соціального і природного середовища.

Складові буденної свідомості – це набір різноманітних життєвих установок, які засвоюються в процесі соціалізації з раннього дитинства. Це – звичаї, традиції, норми, ціннісні установки, соціальний досвід, колективні уявлення про світ, устої здорового глузду, стереотипи та інше. Слід відмітити, що буттєвий рівень зберігає емоційну пам'ять природного світу, що чуттєво переживається ще з тих часів, коли людина повністю залежала від природи. Людство виробило ефективні передачу цієї пам'яті. Вона відбивається в обрядах, звичаях, традиціях і у творчості.

У філософській літературі чітко простежується думка про те, що буденна свідомість базується на життєвому досвіді індивіда, соціальної групи, всієї етнічної і національної спільноти. Досвід людства формується як результат практичного ставлення до навколишньої дійсності і консолідується як певне знання про неї, вміння використовувати ці знання для задоволення потреб. Логічна структура життєвого досвіду, як функціональна буденна свідомість, вбирає в себе перш за все ті рівні людського буття, на яких здійснюється смислове оцінювання існування. Такий досвід досягається шляхом концентрації уваги індивіда (спільноти) на особливостях об'єктів навколишнього світу, на соціальних явищах, їх змінах та ін. Тому життєвий світ – це усвідомлення природних і соціальних умов, способів відтворення суспільного буття людей, який постає реальним процесом їх життя [6, с. 161].

Життєвий досвід відіграє консолідуючу роль у взаємозв'язку і взаємообумовленості буденної і теоретичної свідомості, теорії та практики взагалі.

Приймаючи до уваги, що життєвий досвід включає в себе елемент оцінювання індивідом навколишнього реального світу, його визначають ще й як аксіологічну рефлексію всіх форм життєвиявлення людини в умовах природного і соціального середовища на рівні буденної свідомості [7, с. 53]. Тому на перше місце слід відносити життєвий сенс всього предметного світу і способи його перетворення на буденному рівні; тоді явища, речі, події виступають для індивіда (спільноти) не як абстрактні предмети суспільства, а як найбільш значущий фактор їх існування і розвитку [6, с. 163]. У кожного народу свій життєвий досвід, в якому зберігаються і концентруються критерії моральних норм, взаємовідносини з іншими націями. Життєвий досвід впливає на формування світогляду індивіда і спільноти, що відбивається на рівні буденної свідомості, сприяє самовираженню особистості, пробудженню самосвідомості та приналежності до певної людської спільно-

ти, а також виявленню національних особливостей та поглядів на сенс людського буття.

В. Старосольський – відомий український вчений кінця XIX – п. XX ст., який розробив теорію нації, стверджував, що його концепція процесу становлення і утвердження нації як окремої спільноти людей, яка досягла вищого рівня в соціальних і політичних відношеннях є не теоретичним дослідженням і розміркуванням, а простим безпосереднім виявленням власних почуттів і настроїв, що знаходяться на буденному рівні свідомості. На його думку це підтверджує їх істинність і не допускає помилок [8, с. 64]. Підтвердженням цьому є використання сучасними дослідниками при вивченні національної самосвідомості поняття «народний світогляд» [6, с. 4], що також указує на тісний взаємозв'язок формування і функціонування національного світогляду на буденному рівні свідомості.

За думкою А. Кавалерова, побут, побутова життєдіяльність і, безумовно, буденна свідомість, як складовий елемент структури суспільної свідомості є тією сферою, де активніше за все проявляються особливості національних відносин. Розуміючи під побутом «ту частину повсякденної життєдіяльності, яка характеризується засобами, умовами, способами і формами задоволення історично певних матеріальних і духовних потреб, які сприяють розвитку фізичних і духовних сил людини, їх відновленню» [9, с. 4], він стверджує, що матеріальна і духовна сфери побуту обов'язково відображаються в суспільній свідомості і, головним чином, на буденному її рівні. Однак, якщо «...матеріальний побут є основою для рівня суспільної свідомості, то духовний не ще й середовищем, де відбувається духовний розвиток і саморозвиток особистості» [9, с. 4].

Народні звичаї, обряди, традиції впливають на формування структури суспільної свідомості та на особистісні ціннісні орієнтації, адже звичаї, традиції та обряди виступають одним із гуманістичних засобів виховання особистості. Звичаї, традиції та обряди проходять стрижнем через все духовне життя суспільства і особистості, будучи своєрідною «віссю» духовного виробництва, суспільної свідомості, духовної культури, – як головних складових багатогранного духовного життя суспільства [10, с. 78]. Суспільна свідомість є надзвичайно складним явищем, що має динамічну структуру, яка обумовлена суспільним буттям. І оскільки звичаї, традиції та обряди (а насамперед їх ідеологічний компонент) входять в суспільну свідомість, то вони мають місце і на двох її рівнях – буденному та теоретичному, однак співвідносяться неоднаково. Буденна та теоретична свідомість станов-

лять якісно різні рівні суспільної свідомості, які є мірою відображення глибини пізнання особистістю об'єктивної дійсності та суспільного життя. Буденна свідомість як сукупність умов конкретної життєдіяльності людей, розвивається на основі їх повсякденного досвіду, що акумулюється в сфері соціально-побутового та в системі соціально-побутових відносин, однак перебуває в діалектичній єдності та взаємозалежності з теоретичним рівнем, адже наповнення повсякденної свідомості теоретичним досвідом не означає, що їй не властиві ніякі теоретичні побудови, тому елементи звичаїв, традицій та обрядів переплітаються в цих двох рівнях, взаємопроникають, містять постійні внутрішні суперечності, через вирішення яких і розвиваються. Теж можна сказати і щодо місця звичаїв, традицій, обрядів в суспільній психології та ідеології, – як елементів суспільної свідомості. Якщо суспільна психологія постає як чуттєва сторона духовних цінностей людини (компонентами яких є елементи звичаїв, традицій та обрядів), суспільної свідомості, відображаючи буття людей в несистематизованій формі, то ідеологія є більш логічною, систематизованою формою відображення умов життя людей, виступає вищим рівнем духовних цінностей. Діалектика розвитку суспільної свідомості полягає в суперечливому переході суспільної психології в ідеологію, спонукаючи тим самим і переходи елементів звичаїв, традицій та обрядів. Таким чином, компоненти звичаїв, традицій та обрядів пронизують все духовне життя особистості, торкаючись ієрархії цінностей та системи ціннісних орієнтацій [10].

Завдяки усвідомленню відмінностей у побутовій сфері відбувається процес міжособистісної інтеграції та суспільної кооперації, тому проблема своєрідного психологічного споріднення між народами становить важливу практичну цінність. Нас, перш за все, зацікавили психологічні настанови мешканців Запорізької Таврії різних національностей відносно наявності спільних рис в характерах українців та представників інших національностей, із якими пов'язує їх спільна історія. Відмежувавшись за тих чи інших обставин від основного етнічного масиву, досліджувані групи опинились в іноетнічному середовищі. Це створило можливість формування в них спільних з основним етносом традицій у нових обставинах. Етнічний менталітет таких груп має начебто дуалістичний характер. Вочевидь, для того, щоб зрозуміти життя, поведінку, тип мислення та культуру представників різних етнічних спільнот, важливо дослідити притаманні їм уявлення та цінності і виявити «звички свідомості» цих людей, спосіб оцінки ними дійсності, особливості бачення ними світу, побачити діалектику міже-



тнічного спілкування у розрізненні партнерів та їх прагненні до єдності, яке, однак, повинне вести не до зникнення відмінностей, а до «єдності різноманіття».

Найпоширенішими елементами самоідентифікації майже кожного етносу Запорізької Таврії виступають передусім мова і народні звичаї, обряди. Проте в одних (українців, росіян) переважає самоідентифікація на мовному ґрунті, а в інших (білорусів, поляків, болгар, греків, караїмів, корейців) – на духовних елементах традиційно-побутової культури. Певний виняток тут становлять євреї: їхня самоідентифікація концентрується, передусім, навколо історії власного народу і професійної культури. Взагалі ж визначальною рисою сучасної етносвідомості в Україні є відчутна актуалізація історичної пам'яті. Безпосередньо вона виявляється в масовій поширеності уявлень, відповідно до яких представники етносів вважають історію свого народу одним із найсуттєвіших елементів етносамоідентифікації. Серед ряду етносів (караїмів, болгар, греків, вірмен, татар) спостерігається різкий сплеск розповсюженості даного стереотипу.

Зокрема, серед українців та інших етнічних спільнот з'ясувалися поширеність та ієрархія в їхній буденній свідомості поняття про етноконсолідуєчу роль мови, літератури і мистецтва, народних звичаїв, обрядів і пісень, національного одягу, їжі і житла, рис характеру, віросповідання, антропологічних рис, спільності території, історії та державності народу, національної символіки тощо.

Завдяки усвідомленню відмінностей у побутовій сфері відбувається процес міжособистісної інтеграції та суспільної кооперації. В процесі цього діалогу можливі зміни парадигм, формування нового типу мислення. На цьому рівні відбувається діалог культур, який передбачає таку форму і спосіб комунікації двох чи більше етносів, коли кожна сторона визнає іншу як рівноправну, проявляє до неї інтерес, поважає її унікальність, відмінність і одночасно (шляхом пізнання іншої культури) поглиблює власну самоідентичність.

Так, незважаючи на національну приналежність, усі етноси підтримують ідею толерантного й поважного ставлення до родинних зв'язків, збереження сімейної ієрархії. Наприклад, у болгар до сьогодні збереглася старовинна термінологія родинності, яка охоплює велике коло родичів. Дуже чітко виявлена повага до старших у євреїв. Правила етикету татарського і караїмського народів і тепер містять у собі обов'язкові для виконання норми, такі, як право старших говорити першими, у розмови літніх людей не можна втручатися молодим, неповага до батьків розцінюється ними, як гріх.

Важливу роль у збереженні міжнаціональної злагоди відводиться звичаю гостинності як одного з найважливіших людських чеснот, що допомагає встановленню контактів та взаєморозумінню між народами. Така риса національного характеру, як гостинність, притаманна усім, без винятків, етносам. Гість для них – носій чогось святого і світлого, радісного і нового. Особливе ставлення до гостя виявляють татари, схожі у цьому з ними греки, українці, чехи.

Наведені деякі дані життєвого досвіду етносів характеризують соціально-психологічні настанови повсякденної свідомості людей, що дає можливість виявити рівень симпатій та психологічне тло суспільних настроїв, які впливають на міжнаціональні стосунки. Треба зазначити, що різні типи ментальності, які протягом тривалого історичного часу проживають на спільній території, не відокремлюються один від одного «стіною», а перебувають в системі взаємовідносин та взаємовпливів через культурні, історичні, родинні та географічні чинники. Зміна культурно-історичних ситуацій, яка відбувається в просторово-часових межах, досить часто призводить до зміни рис національного характеру. Наслідком цього є те, що локальне за відповідних умов перейшло в загальнолюдське і навпаки: загальне набуло локального характеру. Це знайшло відображення, з одного боку, у збереженні до нашого часу приналежності нащадків до своєї етнічної групи, а з іншого – в тенденції до розширення та збагачення традицій, характерних для інших етносів, що виявляються в загальнолюдських цінностях.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Григорьев Л.Г. Социология повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – №3. – С. 121-125
2. Щюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – №2. – С. 127-129
3. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К.: Лібра, 1999. – 234 с.
4. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер М. Изб. произ-я. – М., 1994. – 342 с.
5. Філософія: Навчальний посібник / [І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко та ін.], – К.: «Вікар», 1997. – 242 с.
6. Степико М.Т. Буття етносу: витоки, сучасність, перспективи (філософсько-методологічний аналіз) / М.Т. Степико. – К.: Товариство «Знання», КОО, 1998. – 364 с.

7. Имамвердиев Н.А. Обыденное сознание и феномен национального в нем / Н.А. Имамвердиев // Наукове пізнання. – №2(3). – 2001. – С. 52-55.

8. Старосольський В. Теорія нації / В. Старосольський. – Нью-Йорк: Київ: Наук. т-во ім. Т. Шевченка: Вища школа, 1998. – 284 с.

9. Кавалеров А.И. Обыденное сознание в национальных отношениях / А.И. Кавалеров // Перспективы. – №1. – 2001. – С. 3-7-

10. Петінова О.Б. Гуманістичні звичаї, традиції та обряди як соціально-побутове явище / О.Б. Петінова //Наукове пізнання. – №2(8). – 2001. – С. 77-79

### **Усна історія як сфера духовної спадщини народів**

Сучасне та майбутнє суспільства відтворюються через його минуле. Тому оцінка соціальної пам'яті є актуальною й потрібною для розв'язання практичних завдань суспільства в контексті позитивної трансляції та продукування історичного досвіду минулих поколінь і для формування світоглядних орієнтацій людей щодо власної історії та культури. Це означає, що соціальна пам'ять є сферою інтелектуальної й духовної спадщини, яка в перспективі спрямована на визначення соціально-культурного, ідеологічного, світоглядного, державницького потенціалу суспільства.

Етнокультурне буття народів України стає предметом ґрунтовних наукових досліджень значною мірою саме тому, що українське суспільство має вирішити проблему поєднання процесу державотворення та поступального розвитку етнокультур усіх своїх народів і якомога повніше залучити всі етноси до процесу державного будівництва, перетворюючи багатонаціональність з фактора нестабільності держави на фактор її сили й могутності. З іншого боку, значна увага до багатогранного розвитку етнокультурного життя всіх народів України має засвідчити реальність демократичних прагнень держави та громадянського суспільства.

Використання усної історії в дослідженні етнокультурних і етносоціальних процесів знаходимо у творчих доробках К.Д. Каверіна, Є. Тайлора, П. Томпсона, Т. Рудницької, О. Якуби та ін.

Характерною ознакою Запорізького Приазов'я було постійне ускладнення етнічної структури. Одночасно із формуванням етнічного складу відбувались інтеграційні міжетнічні процеси народів, що спричинило численні взаємозапозичення й сприяло виникненню спільних рис культури цього поліетнічного регіону. Лабораторія соціологічних

досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького вже багато років присвятила дослідженню етноконфесійної палітри Запорізького Приазов'я. У межах цієї дослідницької діяльності проводили численні етнографічні експедиції етнічних поселень болгар, менонітів, чехів, духоборів, молокан. Цю багаторічну працю відображено в наукових монографіях та про-світницьких книгах. Окремим доробком лабораторії є налагодження дружніх зв'язків із національними товариствами міста й регіону.

Аналіз отриманих результатів дав підставу виділити найбільш важливі аспекти сучасного буття етносів регіону, що слугувало кращому розумінню тих етнокультурних і соціологічно-психологічних процесів, які відбувалися в період національного відродження на території Запорізького Приазов'я та в Україні загалом.

Під час польових досліджень, які базуються на спогадах певної фіксованої визначної події, вивченні звичаєвих структур, фольклору, традицій, побуту й стилю представників різних поколінь протягом певного періоду, ми зробили висновок, що саме усно-історичні дослідницькі проекти нададуть можливість висвітлити ділянки соціального буття, які виявилися поза межами офіційної історії, розкрити багатоманітність інтерпретацій минулого, почути голос усіх суб'єктів соціального процесу та з'ясувати особливості історичної пам'яті й чинники конструювання колективної ідентичності.

У наших дослідженнях застосовано методологію збору даних, яка поєднує можливості глибинного інтерв'ю, аналізу документів, порівняльно-історичного методу та методу пережитків. Їх поєднання дало змогу більш об'єктивно висвітлити духовний світ людини, її цінності, традиції, стереотипи, страхи та надії як найцінніше джерело культури суспільства.

Опитування ґрунтувалося на соціально-психологічній у взаємодії дослідника й респондента. Отримували вербальну інформацію за допомогою опитувальника безпосередньо в процесі інтерв'ю чи опосередковано, за допомогою анкетування. Опитування зазвичай відбувалось у вигляді індивідуальної чи колективної бесіди з інформаторами за наперед розробленою програмою чи без неї.

Особливу роль у процесі дослідження відіграв спосіб фіксації матеріалів у формі розповіді інформаторів про ті чи інші події в їхньому житті, а також записування відповідей та аналіз бесід місцевих жителів відповідно до тих чи інших питань, що характеризують традиційно-побутову культуру.

Метод пережитків надав можливість зробити деякі висновки про стан речей на більш ранньому історичному етапі існування того чи іншого народу, адже в культурі кожного етносу зберігаються залишки минулого.

Порівняльно-історичний метод передбачав через порівняння виявити спільне й особливе в розвитку культури народів і причини цих подібностей та відмінностей. Міжкультурні (крос-культурні) дослідження варіабельності й кореляції певних рис національних культур дав змогу виявити групи ознак, які можна спроектувати в минуле для більш точного розуміння історичних подій.

Коли йдеться про осмислення культури певного народу, то загальні її закономірності пізнаються глибше, якщо розглядаються в тісному зв'язку із живою людиною та через її повсякденну діяльність. Зрозуміти історично конкретну людину, усвідомити внутрішні емоційно-психічні стимули її поведінки не можливо поза аналізом обставин, які щільно й непомітно оточують її, тобто поза традиціями повсякденного існування й у певний спосіб організованого життєвого середовища.

Однак, дослідження повсякдення народу в минулому передбачає деякі методологічні труднощі, оскільки відділяє від нас великий проміжок часу, багато подій стерлися в пам'яті або ж на них нашарувалися спогади та розповіді інших людей. Вік людей, як очевидців минулого, сьогодні похилий (60-80 років), а багато фактів вони відтворюють із «дитячого» погляду на історію краю, що змушує бути особливо пильним під час оцінки свідчень респондентів.

Вивчення суто індивідуальних проявів культурної буттєвості в діяннях конкретних людей – нормальний елемент прагматичної історії. Індивідуальний духовний досвід, моральні або поведінкові цінності не просто ніби «відображають» у собі історію, а завдяки переломленню в людині різнорідних структур психіки, мови, логічного мислення цей досвід опосередковує історію в актах людського воління, творить історію [2].

Зміни речей завжди відображали еволюцію ціннісних орієнтацій, суспільного самовідчуття. Вивчення культурно-історичних процесів через реалії повсякденного життя стає справді плідним саме сьогодні, коли речі, побут, матеріально-просторове середовище в культурному досвіді людства посідає значне місце.

Емпіричні дослідження етнічних і конфесійних елементів соціокультурної структури Запорізького регіону передбачали:

- контент-аналіз історичних та юридичних документів;

- дослідження історії діяльності тієї чи іншої національної громадської організації;
- фіксацію спогадів-описів певної визначної позиції;
- вивчення звичаєвих структур, фольклору, традицій, побуту та стилю господарювання.

Зважаючи на вік респондентів і суттєву емоційно-ціннісну забарвленість сприйняття подій, вирішили відмовитися від формалізованих або напівформалізованих інтерв'ю на користь глибинних інтерв'ю за певним сценарієм.

Сценарій передбачав такі проблемні блоки для обговорення:

- знання історії переселення народів та організація їхнього життя на новій території;
- як зміни режиму вплинули на способи життя населення;
- які проблеми найбільше турбували людей, які засновували нові поселення й обживали нову територію;
- як формувалися назви нових поселень;
- із представниками яких національностей склалися сусідські відносини та наскільки вони були толерантними, добросусідськими;
- організація традиційно-побутової культури в нових умовах;
- як долався мовний бар'єр між народами;
- динаміка змін і трансформацій у культурі кожного народу.

Так, аналізуючи розповідь людей про минуле свого народу й емоційно-ціннісне сприйняття світу життя сусідніх народів, можна стверджувати, що в основному всі розповіді респондентів про пережите, про практики виживання, відносини між народами збігаються.

Саме таке розмаїття думок різних авторів, які посідають різні часові, вікові, політичні й соціальні позиції, допомагають краще осягнути масштаб подій та особливості соціокультурних процесів, які відбувалися на Запорізькій землі.

Виявлено, що основними причинами, які змушували людей залишати свої рідні землі та переїжджати в невідомі краї, було важке життя трудолюбивих людей на Батьківщині та втішні підбадьорюючі листи перших емігрантів. Але для більшості сам процес переселення й перші роки життя на новій, майже не обжитій землі, були досить важкими та бідними. Заважало також незнання російської мови.

На підставі усних свідчень і біографічних документів, порівнюючи їх з офіційними документами органів місцевого самоврядування, з'явилася можливість відтворити ту ситуацію, у якій опинялися переселенці, характер та особливості їхньої соціалізації в українське суспільство.

Отже, саме захоплення усною історією, її інструментарієм надало нам змогу значно розширити діапазон дослідницьких завдань у межах локальної історії. Історична пам'ять окремої особистості чи окремої сім'ї, вписана в локальну й глобальну історію, наповнена емоційністю (і позитивною, і негативною), повсякденністю, світоглядом, мотивацією та ціннісними орієнтирами, що надає змогу краще зрозуміти не лише сутність самих подій, але і як вони відображаються в суспільній свідомості.

У результаті польових досліджень, на основі спогадів про певну значну подію представників різних поколінь та народів полікультурної території Запорізького Приазов'я ми зробили висновок, що історично протягом століть тут мешкають представники різних культур і конфесій, які від покоління до покоління випробовували дружні взаємовигідні стосунки. Важливими елементами загальної культури регіону можна визначити терпимість, повагу до поглядів інших, іншого способу мислення, звичаїв, що вказує на достатньо високий рівень толерантності в краї.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Кабузан В.М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губерний) в ХУІІ – первой половине ХІХ в. (1719-1858) / Кабузан В.М. – М. : Наука, 1976. – 306 с.
2. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії / Ситниченко Л. – К.: Либідь, 1996. – 172 с.
3. Томпсон П. Голос прошлого. Устная история / П. Томпсон ; пер. М.Л. Коробочкин и др. – М. : [б. и.], 2003. – 368 с.

#### **Вплив глобалізації на етнокультурні ідентичності в сучасному вимірі**

Тема глобалізації та глобалізаційних процесів з останньої чверті ХХ століття є однією з найпопулярніших та затребуваних в сучасних соціальних, зокрема соціологічних, дослідженнях. Природно, що всі, хто звертається до проблеми глобалізації, прагнуть визначити, чи є це явище гарним або ж поганим; позитивний чи негативний вплив справляє воно на тих, хто з ним стикається, або, якщо визнавати, або, якщо визнавати, що тут є як позитивні, так і негативні аспекти, то чого, власне, більше.

Методологічні, загальносоціологічні засади цих проблем розглядають багато дослідників, які намагаються з'ясувати сутність глобалізації як соціального явища і соціального процесу. Наприклад: Е. Гіденс трактує глобалізацію як процес зміцнення міжнародних відносин і відзначає, що її головною ознакою є здатність просторово віддалених подій впливати, часто миттєво, одна на одну [14]. І. Валерстайн зосереджується на тому, що в процесі глобалізації утворюється глобальне суспільство – світ-система, центром якої виступають країни-ядра – найрозвиненіші країни світу, які експлуатують менш розвинені країни, що утворюють напівпериферію периферію. Також він додає, що ми, без сумніву, перебуваємо зараз у періоді трансформації, але це не той період, коли живуть за чіткими правилами нового глобалізаційного світу [1, с. 49]. На думку іншого англійського вченого, Роланда Робертсона, глобалізація призводить до результатів, які «стають загальним надбанням» [16, с. 62]. Вітчизняні соціологи, а саме: А. Арсеєнко, Є. Головаха, А. Ручка, В. Степаненко, В. Танчер також приділяють певну увагу вивченню глобалізаційних процесів та дослідженню їхнього впливу на деякі сфери життєдіяльності суспільства.

Глобалізація постає як комплекс взаємопов'язаних процесів: економічних, культурних, технологічних, політичних, інвайроментальних. Наслідком таких процесів є необмежений плин інформації, образів, ідей, товарів, капіталів, людей, стилів життя, загроз та ризиків через кордони. У поєднанні із виникненням соціальних мереж і політичних інституцій, що обмежують вплив національних держав на життєдіяльність своїх суспільств, – усе це сприяє створенню глобальної культури сучасного світу.

Процес культурної глобалізації здійснюється через створення глобальної мережі культурних кодів, символів та значень. Інтернет, мода, реклама, кінематограф, природні катаклізми, політичні події, наукові відкриття, курси валют – усі ці різноякісні явища, повідомлення й знаки існують одночасно, для усіх, сприймаються усіма однаково та справляють відповідний вплив. Завдячуючи глобальним засобам масової інформації й мережеві спільності, всі живуть у спільній системі подій та смислів.

За таких умов, культурні процеси, які є дуже важливими для соціального функціонування й визначення етнокультурної ідентичності членів соціумів, майже не контролюються на політичному рівні національними державами. Наднаціональні, глобальні впливи стають більш потужними і визначальними [2, с. 234]. Звідси виникають не



досліджувані раніше проблеми, що постають перед культурологами, соціологами культури, керманічами культурного життя.

Суттєва риса глобалізації – невизначений, не скерований і самостійний характер усього, що відбувається у світі: відсутність центру, пульту управління, головної контори і таке інше. Глобалізація є просто іншою назвою «нового світового безладу». Вона немає нічого спільного з іншою ідеєю «універсалізації», яка віддзеркалювала надію (часів модерну) на загальний порядок, наведення порядку в глобальному масштабі. Тоді, як глобалізація пов'язана передусім із глобальними наслідками, абсолютно непередбаченими і не умисними, а не з діями чи ініціативами. Ми не володіємо можливостями планування і здійснення дій глобального масштабу. «Глобалізація» стосується не прагнень, сподівань, а того, що відбувається з нами.

Йдеться про розширення та інтенсифікацію всіляких зв'язків, які перетинають усі існуючі в світі кордони, інакше кажучи, відбувається явище своєрідної детериторіалізації [9, с. 70], де виникає новий тип спільностей. Головною ознакою нового типу є їхній тимчасовий характер: вони існують доти, доки не розв'язана та чи інша соціальна проблема. Разом з тим вони не прив'язані такою ж мірою до певної території, як це спостерігається у випадку традиційної локальної спільності. Таким чином, зростає мобільність інформаційних, фінансових та людських ресурсів, прискорюється дифузія культурних взірців, перетворюються форми соціальної солідарності. Глобальний світ хоча й залишається надалі культурно диференційованим цілим, стає все потужнішим у просторовому відношенні. У зв'язку з цим можна висунути гіпотезу, що глобалізація в цілому послаблює прив'язаність людей до певного локального місця [9, с. 71].

Але, з іншого боку, обмеження чи кордони не руйнуються, а, навпаки, зберігаються, навіть загострюються, цьому сприяють глобалізаційні процеси. Річ у тому, що зараз, як аргументують експерти, явища глобалізації досягають такої фази свого розвитку, що обов'язково породжують наслідки з протилежними впливами на людське життя. Тому не випадково виникає і протистоїть процесу детериторіалізації якісно нове явище ретериторіалізації, яке відтворює розірвані зв'язки людини з його локальним чи регіональним середовищем [9, с. 73].

Альтернативою глобалізації є локалізація як набуття особливих значень місцевих, локальних, регіональних ідентичностей, що розвивається в певному місці, тобто регіоні. Отже, «багатоскладове суспільство може становити мозаїку різноманітних соціокультурних груп,

які мешкають разом на єдиній території, інколи змішуються, але не втрачають своєї самобутності, неповторності, ідентичності» [9, с. 26].

Роланд Робертсон вказує на те, що глобалізація складається з процесу взаємопроникнення між глобальним і локальним. Він заявляє про це досить важкою мовою структурного функціоналізму Толкотта Парсонса: «...Ми у двадцятому сторіччі, що минає, стали свідками і учасниками великого, двостороннього процесу взаємопроникнення універсалізації партикуляризму і партикуляризації універсалізації універсалізму» [16, с. 100]. Найважливіше те, на його думку, що саме в цьому полягає основна ідея поточного процесу глобалізації. І саме так народжується глобальна культура. Фактично для того, щоб глобалізація існувала, вона повинна, за визначенням, відтворюватися скрізь, де існує. З огляду на зазначене вище, неминуче дійдемо висновку, що відтворення глобалізації в локальному середовищі повинне мати дуже великий вплив на процес глобалізації.

Все очевидніше, що наслідком культурної глобалізації виступає не тільки певна вестернізація («макдоналізація», «кокаколонізація» й тому подібний синонімічний ряд), а також суміжні явища комодифікації, консюмеризації усіх боків життя, експорт «західних» цінностей і стандартів до «решти» світу, але й нові відносини між глобальним і локальним (місцевим, регіональним, національним) в культурному світі.

Отже, немає опозиції глобального і локального. Вони взаємопов'язані і зумовлені, породжують спільну динаміку культурного розвитку. Очевидно, що глобалізація є великомасштабним, макросоціологічним процесом, але специфікація його відбувається у локальному масштабі. Глобальне – проявляється в певній локальності, тоді як остання визначається загальним дискурсом глобалізації у спеціалізованій виокремленості. Поняття «глокалізація» найкращим чином «схоплює» цю двоєдиність. Глокалізація – це «глобальна перспектива, яка накреслена в локальних умовах», або ж «спосіб, у який товари, послуги й реклама створюються для диференційованих локальних ринків». На думку українського вченого А. Ручки: «глокалізація – явище, що означає створення «глобальної локальності» з певними «гібридними» (сплав глобального й локального) рисами» [9, с. 69]. І як розуміє вчений, що тільки майбутнє надалі може показати, як розвиватиметься цей процес.

Автори американського часопису «Порівняльне вивчення цивілізацій» М. Мелко, В. Рудометов, Р. Робертсон зазначають, що процес глобалізації спричиняє не тільки одноманітні структури в економіці й

політиці різних країн світу, а й «глокалізацію» – адаптацію елементів сучасної західної культури до локальних умов і місцевих традицій [15, с. 275]. Нормою стає не однорідність, а гетерогенність регіональних форм життєдіяльності людини. На такому підґрунті можливе не тільки збереження, але і відродження, розвиток місцевих культурних традицій, локальних цивілізацій. Глобалізація, за сучасними уявленнями, потребує від місцевих культур не беззастережного підпорядкування, а й селективного, вибіркового сприйняття і засвоєння нового досвіду.

У реальному житті діють, переважно, «збагачені» традиції, які інколи мало нагадують свої первісні оригінали. За змістом ці традиції є певними гібридними утвореннями різнорідних культурних впливів, у тому числі глобальних і локальних, сучасних і традиційних. Як відзначає А. Ручка, в умовах глобалізації «збагачення» традиції відбувається за рахунок різнорідних культурних сумішей. Якщо до цього додати, що на сьогодні, на думку спеціалістів, приблизно 90% елементів культури, яку люди визначають своєю, запозичені з інших культур [9, с. 81].

Існування двох принципових позицій: антитрадиціоналізм і традиціоналізм стосовно культурних традицій, показує нам, що людство дійсно вважало глибинну протилежність даних позицій, але вона не така вже й однозначна. Прихильники антитрадиціоналізму сприймають зміни доброзичливо, а недотримання традицій розглядають як «набуття свободи»; інші – традиціоналісти – до змін ставляться із застереженням, тривогою та втрату традицій вважають «втратою ідентичностей».

До того ж, антитрадиціоналісти задоволені широкими контактами з іншими культурами та стилями життя, а прихильники традиціоналізму більше занепокоєні можливістю того, що місце «наших» традицій можуть посісти «чужі» сурогати. Проте орієнтація на певні традиційні еталони в світі «змінюваних» ідентичностей говорить саме за себе. Не зважаючи на домінацію «сьогодення», швидкоплинність часу, фрагментарність і невизначеність, все-таки не припиняються пошуки усталених підвалин життя, в тому числі й серед модифікованих традицій.

Отже, стара азбучна істина про те, що без минулого немає майбутнього, залишається актуальною і на сьогодні. Адже пам'ять посідає центральне місце у створенні ідентичностей і культур, – саме тому, на думку Ентоні Сміта, й головні мотиви, ідеї та стилі постмодерного космополітизму за своїм походженням фольклорні або національні. Поки що якоїсь іншої культури немає, за винятком хіба штучного нео-

класицизму, що й сам, хоч і мигцем, озирався на своїх античних попередників. Немає глобальної «ідентичності в процесі формування»; глобальна культура може бути лише позбавленою спогадів конструкцією з національних елементів, на які вона й розпадається. Але культура, позбавлена спогадів, – це суперечність; будь-яка спроба створити таку глобальну культуру лише свідчатиме про множинність фольклорних спогадів і ідентичностей [8, с. 166].

Наслідки глобалізаційного процесу для ціннісно-світоглядних комплексів різних країн є далеко не таким однозначним. У літературі є різні підходи до розгляду взаємодії глобалізації і культури. Деякі дослідники розмірковують про зіткнення локальних культур із глобальними процесами і про наслідки цього зіткнення. Інші вважають, що ми вже можемо говорити про поширення (або намагання поширення) певної глобальної культури на весь світ, підкоривши й асимілювавши інші культури.

У літературі спостерігаються три основні підходи. Прихильники першого, так би мовити, радикально-глобалістського, вважають, що національні держави і національні культури поступово зближуватимуться між собою в єдине суспільство і єдину культуру. При цьому нерідко підкреслюється, що масоване поширення західних ЗМІ, кінофільмів, музики, мистецтва, телевізії, інших культурних продуктів веде до знищення локальних національних культур і, відповідно, єдина зароджувана глобальна культура матиме яскраво виражене обличчя західної масової культури. Дослідники в цьому випадку воліють говорити про культурну уніфікацію, гомогенізацію.

Ентоні Сміт в своїх роздумах припускає існування такої культури в загальних рисах, вона характеризуватиметься мінливістю, безформністю, примхливістю, іронічністю, лукавістю та, насамперед, не буде пишатися історією, не матиме етнічного коріння, «за самою своєю суттю ця культура штучна» [7, с. 75].

Прихильники другого підходу – «помірно глобалістського» – намагаються довести, що хоча внаслідок посилення міжкультурних контактів зростання спілкування між людьми з різних країн, зближення культурних систем дійсно відбуватиметься, навряд чи результатом подібних процесів стане поглинання вестернізованою культурою інших культур. Процеси, що відбуваються і відбуватимуться в соціокультурній сфері, на їхню думку, не призведуть до створення і панування якоїсь глобальної культури, а скоріше спричинять культурну дифузію. Прихильники цього підходу переконані, що в соціокультурній сфері є і будуть елементи як глобалізації, так і локалізації, а місце-

ві культури, вбираючи деякі елементи потенційної глобальної культури, зберігатимуть свої основи.

Третій підхід можна назвати «антиглобалістським». Його прихильники намагаються довести, що глобалізація не лише не веде до виникнення якоїсь спільної глобальної культури, а, навпаки, лише посилює демонстрацію відмінностей між культурами чи навіть загострює її. Цей третій підхід є найбільш непереконливим. Коли відбуваються масштабні контакти між представниками різних культур, завжди виникає якийсь взаємообмін, взаємозацікавленість, взаємопроникнення культур. Представники різних культур знаходять у інших гідне уваги, цікаве, таке, що не суперечить провідним цінностям власної культури. Тож за наявних сьогодні величезних обсягів інформації про складові інших культур, з якими стикається населення різних країн, важко стверджувати, що подібні контакти не матимуть жодних наслідків, а експансія культурних продуктів буде повністю відкидатися реципієнтами.

У статті: «Антиглобалізм і пацифізм проти інтеграційних процесів у сучасному світі» українського історика М. Трофименка [11, с. 185] для нас цікавим є викладені основні течії антиглобалізму. У першому випадку прихильники виступають проти глобалізації як такої, а також проти впливу міжнародних, фінансових, політичних організацій на національні держави. Представники іншого напрямку – альтерглобалізму – виступають за помірковану глобалізацію, яка не буде шкодити економікам і культурам, робити бідні країни ще біднішими та збагачувати багаті, вони виступають за пом'якшення наслідків глобалізації. І ще одна течія, це – пасифізм.

До речі, глобалізацію нерідко розглядають, із чим не можна не погодитися, як «капіталістичну» альтернативу комуністичної ідеї інтернаціоналізму, котра на практиці виродилася у спробу політичного і культурного гегемонізму [3, с. 18].

Український вчений В. Степаненко висловлює ще один погляд на всі ставлення до глобалізації як до суперечливого явища. Це явище концентрується навколо двох проміжних позицій – регресивної та реформаторської [10, с. 164]. Прихильники регресивної глобалізації (*regressive globalisers*) підтримують її окремі боки та тенденції, загалом сприятливі для життєдіяльності та активності впливової меншості, незважаючи на негативні наслідки інших виявів глобалізації для решти населення. З точки зору цієї прагматичної позиції, глобалізацію розцінюють як нульовий баланс її позитивних і негативних характеристик. Реформатори від глобалізації, або прихильники розподільчої

глобалізації (distributive globalisers), прагнуть «цивілізованої» або «гуманізованої» глобалізації, яка б сприяла благополуччю більшості.

Справді, деякі дослідники глобалізаційних процесів переконують, що для індустріально розвинених країн глобалізація має позитивні результати, але треба не забувати, що, з іншого боку, глобалізація – джерело неспокою та напруги. Це явище чітко простежується в праці нігерійського вченого Клода Ейка: «Процес глобалізації породжує тривогу через урізноманітнення змін, асоційованих з нею, а також через невпевненість в традиційних спільних цілях, інтересах та гомогенізуючих ефектах» [4, с. 21]. На думку вченого, тривога на цьому не зупиняється, вона поширюється і через творення глобального середовища, де домінує відчуття втрати контролю над своїми справами, навіть у випадку з найвпливовішими діячами, а також через трансформування культур, навіть таких, що мають бути універсальними.

Клод Ейк зазначає, що врешті-решт постає питання про домінуючу матеріалістичну, технократичну капіталістичну культуру, яка повсюдно агресивно себе нав'язує, ця культура радикально трансформує нас у напрямку ідентичності споживачів. В концепції та реальному житті ідентичність споживача зазнає вражаючого тиску, оскільки наша ідентичність складається з колективності, розподілу та злагоди, а споживання – з відокремлення, приватизації та самозадоволення. В світлі постійних змін та невідомого майбутнього, в якому значне відчуження та дезорієнтація вже вважаються проблемами, агресивне вторгнення матеріалістичної, технократичної культури доводить багатьох до відчаю та ворожості.

Вчений вважає, що найголовніша проблема полягає в тому, коли люди набувають нової ідентичності, з'являється бажання подолати непосильне та пригноблене існування, вони починають самоідентифікуватися на «первісному рівні», особливо це стосується національної, етнічної, релігійної, расової та пов'язаної зі спільнотами ідентичностей. Перевага первісних ідентичностей впливає з того, що будь-яка первісна загроза узагальнюється й не вимагає нічого більше, ніж кристалізації як цілісності, що і робить первісна ідентичність, як будь-яка інша первісна свідомість, що є культурною і цілісною.

Отже, етнічна ідентичність самозвернена і сприймає свою природу і вимоги як належне, відповідає етнічним запитам, її вимоги тотальні; етнічність осмільюється керувати важливою діяльністю та контролювати спосіб життя індивідів. Незважаючи на риторику та розмаїття первісних свідомостей, це боротьба, яку ми спостерігаємо в Боснії, Сомалі, Судані, Руанді, як показує Клод Ейк [4, с. 23], відбуваю-

ється не тільки заради влади і політики, боротьба – за людську гідність, життєвий рух та ствердження людяності. В своїх виступах проти гнітючої матеріалістичної, технократичної культури люди демонструють, що вони живуть і захищають свою людську гідність.

Тому сьогодні, коли пройшов певний час після того, як уперше звернули увагу на глобалізаційні процеси, коли було проведено чимало досліджень з приводу впливу цих процесів на соціокультурну сферу, таке пряму лінійне тлумачення відкидається значною частиною дослідників. Визнаючи гомогенізуючий потенціал західної культури, ці дослідники водночас на різноманітних прикладах демонструють, що локальні культури, зіткнувшись із навалом глобалізованої західної культури, не зникають, а формують власні зразки і, сприймаючи певні елементи нової культури, значною мірою зберігають свою основу.

Так, американський вчений Ф. Фукуяма висловлює впевненість, що гомогенізація і збереження місцевих культурних ідентичностей відбувається одночасно. Щодо економічних і політичних інституцій вчений не сумнівається в тому, що вони перебувають на шляху до гомогенізації, адже в цих сферах практично відсутні суттєві альтернативи подібній уніфікації [12, с. 124]. Щодо культурної сфери, то, на його думку, зовсім не зрозуміло, чи відбувається культурна гомогенізація так само швидко, оскільки в цьому випадку існує дійсний супротив такому процесу. На думку Ф. Фукуяма, навіть стикаючись із навалом західної культури, локальним культурам вдається значною мірою зберегти свою ідентичність, різноманітність. По-перше, мешканці різних країн, соціалізовані на основі різних принципів, по-різному сприймають пропоновану їм західну культурну продукцію.

Крім того, сучасне глобальне змагання викликає переорієнтацію соціетальної ідентичності [5, с. 254] «різних світів». Щодо суспільств «першого світу», то тут ніби панує інновація, а не традиція, як спільноти «другого» та «третього світів». У країнах «другого світу» роль культурних традицій (національних, релігійних, етнічних, регіональних) у суспільному житті залишається помітною. Зрозуміло, що передусім зі своєю традиційною культурою ідентифікуються та орієнтуються на «природжений спосіб життя» спільноти з «третього світу». Проте в умовах культурної глобалізації, коли зростає загроза гомогенізації культури взагалі, збереження автентичності культурних традицій стає нагальним. Тому в багатьох країнах почали здійснювати спеціальну політику, про яку вже згадувалося, «турботи про традиції». Ця політика мотивується бажанням зберегти культурну спадщину людства. Але автентичність традицій зберігається зазвичай в спеціально

створених культурних резерватах (етнографічні музеї, музеї традиційних ремесел, фольклорні фестивалі тощо), доступність яких для пересічних громадян є обмеженою.

Отже, ідентифікаційний потенціал традицій таким чином нейтралізується, здебільшого вони виступають тут як музейні експонати, аніж як креативні ідентичності, тобто «чистота» традицій зберігається лише в культурних резерватах. Але С. Бертмен висловлює необхідність відбудовування зв'язків постмодерністської сьогочасності з минулим, маючи на увазі не «музейний варіант» минулих традицій, а їхню «збагачену» модифікацію, яка адаптована до потреб часу, і тим самим зберігає ідентифікаційну привабливість для людей.

Цілком очевидно, що глобалізація – це не просто погіршена westernізація. Ми розуміємо, що країни і регіони, де б вони не знаходилися, і наш регіон – Запорізьке Приазов'я, не є ані однорідними, ані такими, що пасивно сприймають потік матеріальної і символічної культури, яка виходить з американських ринків. Споживання глобальних брендів як реальної продукції або образів, що її замінюють, часто виявляється приводом як для культурної творчості, так і для пристосування, як для поєднання раніше непоєднуваного, так і для гомогенізації, як для опору, так і для захопленого сприйняття.

Проблематика сучасних ідентичностей в глобальному світі отримала також свій актуальний розвиток в концепції інформаційного «мереживного» суспільства М. Кастельса, викладена ним у його фундаментальній трилогії «Інформаційна доба: економіка, суспільство і культура». Мануель Кастельс присвячує окреме місце актуалізації проблематики ідентичності в сучасному світі. Процес продукування, або, як ми знаходимо у формулюванні Кастельса – «побудови» (construction) ідентичності в новому суспільстві, «що будується», виявляється найголовнішою проблемою в сучасному світі, і навіть ставить виклик глобалізації і космополітизму. Через те, що світ постійно інтегрується в глобальні мережі влади і багатства поряд з подальшим розвитком інформаційних технологій, необхідність постійного вибору стає навіть ще більш деспотичною і зовсім не залишає місця для примирення або компромісу, як це формулює Кастельс, розвинутих технологій і духовності [13, с. 22].

Мануель Кастельс розглядає ідентичність як «процес, через який соціальний індивід визнає себе і будує значення переважно на основі даної культурної ознаки або набору культурних ознак, при цьому виключаючи ширші зв'язки з іншими соціальними структурами» [13, с. 22]. Варто зосередитися на класифікації різновидів іденти-



чності, що була сформульована Кастельсом на основі суб'єктів і джерел творення ідентичності. Отже, науковець розрізняє три типи: узаконена ідентичність, ідентичність опору і проєктована ідентичність. Узаконена ідентичність стосується домінувальних інституцій і громадянського суспільства, засвоєного громадянства і домінації. Ідентичність опору – це такий тип ідентичності, що постійно залучає до свого творення релігійні цінності, цінності локальних спільнот або націоналістичне самоствердження в процесі «колективного опору проти пригнічення, що в протилежному випадку було б нестерпним» [13, с. 19].

Особливе місце в цьому процесі займає етнокультурна ідентичність. Історично розташовані в «мереживному» суспільстві різноманітні типи колективної ідентичності формуються під тиском «систематичного роз'єднання між локальним і глобальним» і «розколом між владою і досвідом в різних часово-просторових рамках». Тому правдивої гармонії можуть досягнути тільки світові еліти, що «населяють безчасовий простір потоків глобальних мереж і допоміжні локальні пункти». Будь-яка інша альтернатива може віднайтися тільки поза мережею в ідентичностях опору або захисту, які, відповідно до гіпотези Кастельса, виростають навколо принципів спільнот. До подібних принципів належить і етнічна приналежність та етнічні цінності, де етнос виступає як культурна спільнота, як захисний притулок від жорстокого зовнішнього світу і «фундаментальних загроз зламу тисячоліть». Варто відзначити, що серед процесів творення колективної ідентичності, ключових для сьогоденних соціальних зрушень, Кастельс поряд з релігійним фундаменталізмом і територіальною ідентичністю ставить націоналізм і етнокультурну ідентичність [13, с. 12]. Все це простежується в етнокультурних спільнотах Запорізького Приазов'я. Однак можна стверджувати, що в сучасному світі інформації і мереж, символів, іміджів і значень, етнокультурна ідентичність відіграє допоміжну роль у твореннях ідентичностей опору і захисту, що міцніше закорінюються у таких потужних автономних «культурних кодах», як націоналізм чи релігія, як захист і противага інформатизованому і глобалізованому світу.

На підтвердження наших думок, ми хотіли додати невеликий висновок до останньої частини книги Е. Сміта «Нації та націоналізм в глобальну епоху»: «Глобальна культура, схоже, не спромоглася забезпечити людей колективною вірою, почуттям власної гідності й надією, які може надати лише «сурогат релігії» [8, с. 171] з його перспективою територіальної культурної спільноти крізь покоління. Понад і поза будь-якими політичними чи економічними вигодами, які може

дати етнічний націоналізм, саме ця обіцянка колективного, але земного безсмертя, що зухвало протистоїть смерті й забуттю, допомогла утримати так багато націй і національних держав в епоху безпрецедентних соціальних змін і оновитися багатьом етнічним меншинам, які здавалися приреченими зникнути в епоху технологічного одноманіття і корпоративної ефективності».

Ми побачили, що глобалізація – складне, суперечливе явище; існують різні підходи до його інтерпретації. Але автор вважає, що треба й далі вивчати цю проблематику, досліджувати вплив глобалізаційних процесів на людину і суспільство, і на наш регіон – Запорізьке Приазов'я, яке є полікультурним. А культурне розмаїття – це принциповий чинник розвитку або людства в цілому, або якогось суспільства, спільноти, або особистості [88]. Культурна глобалізація це використовує, створюючи відповідні уніфіковані стандарти (культурницькі) споживання культурних благ, розваги людей, навіть відволікання (через віртуальний простір) їх від реального життя.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Валлерстайн І. Глобалізація або вік змін? Довгостроковий погляд на шлях розвитку світової системи [текст] / І. Валлерстайн // Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика: [хрестоматія / укладачі Кононов І.Ф., Бородачів В.П., Топольськов Д.М]. – Луганськ: Альма матер – Знання, 2002. – С. 49-66.
2. Гавріна Н. До проблем етнокультурної ідентифікації та регіонального виміру глобалізації [текст] / Н. Гавріна // Соціальні виміри суспільства. – 2006. – Вип. 9 – С. 233-239.
3. Дзюба І.М. Україна перед сфінксом майбутнього [текст] / І.М. Дзюба // Український історичний журнал. – 2002. – №3. – С. 3-22.
4. Клод Ейк. Небезпечні зв'язки: взаємодія глобалізації і демократії текст / Клод Ейк // Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика: [хрестоматія / укладачі Кононов І.Ф., Бородачів В.П., Топольськов Д.М]. – Луганськ: Альма матер-Знання, 2002. – С. 11-25.
5. Культура – суспільство – особистість: Навчальний посібник текст / За ред. Л. Скокової. – К., 2006. – 396 с.
6. Слющинський Б.В. Міжкультурна комунікація в українському Приазов'ї текст / Слющинський Б.В. – К.: Аквілон-Плюс, 2008. – 496 с.

7. Сміт Е. Нації та націоналізм у глобальну епоху текст / Сміт Е. ; [пер. з англ. М. Климчука і Т. Цимбала]. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 320 с.
8. Сміт Е. Національна ідентичність текст / Сміт Е. ; [перкл. с англ.]. – К., Основи. – 1994. – 224 с.
9. Соціокультурні ідентичності та практики текст / [Лариса Аза, Олександр Вишняк, Наталя Костенко та ін.]; під ред. А. Ручки. – К.: Інститут соціології НАН України, 2002. – 315 с.
10. Степаненко В. Глобальне громадянське суспільство: концептуалізації та посткомуністичні варіації текст / В. Степаненко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2005. – №2. – С. 156-175.
11. Трофименко М.В. Антиглобалізм і пацифізм проти інтеграційних процесів у сучасному світі текст / М.В. Трофименко // Нова парадигма. – Вип. 65. – Ч.2. – 2007. – 333 с.
12. Фокуяма Ф. Сильное государство: Управление и мировой порядок в XXI веке текст / Фокуяма Ф. – [пер. с англ.] – М.: АСТ, 2006. – 220 с.
13. Castells, Manuel. The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture [text] / Castells, Manuel. – Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1996.
14. Giddens A. The Consequences of Modernity [text] / Giddens A. – Cambridge, 1990.
15. Ito S. A Framework for Comparative Study of Civilizations [text] / S. Ito // Comparative Civilizations Review. – Spring 1997.
16. Robertson, Roland. Globalization: Social Theory and Global Culture. [text] / Robertson, Roland. – London: Sage.

### **Знаково-символічні виміри геокультурного простору Запорізького Приазов'я**

Геокультурний простір Запорізького Приазов'я можна досліджувати також і як символічно-знакову систему, в якій окремі географічні об'єкти означають певні смислові категорії чи архетипи.

Кожен народ віками творив своє бачення та розуміння світу, свій духовний світ, релігійно-світоглядне коріння якого сягає сивої давнини, коли людина була гармонійно пов'язана з природою. Найвиразнішим світоглядним принципом духовної культури народів, що проживають в Запорізькому Приазов'ї, було обожнення природи. Космогонічні уявлення про походження Землі, Всесвіту, персоніфікація явищ природи, розуміння людиною своєї сутності у кожного народу

були свої, але разом з тим мали досить багато спільного, що давало можливість розуміти один одного, зближуватися, жити в мирі та злагоді.

Вивчення світогляду певної соціальної етноконфесійної групи людей – досить складна справа. Адже мова йде про світосприйняття людини, спільнот, життєвих цінностей, деяких аспектів буття.

Особлива перевага селянських верств серед народів зазначеного регіону вплинула на формування світогляду, який насичений і натхнений «духом землі», містично пов'язаний із землею. Саме тому світоглядні уявлення цих народів звернені переважно до соціально-естетичних цінностей.

Осередком колективної підсвідомості можна вважати виношену в переживаннях і життєвому досвіді хлібороба добру «Матір-Природу», у променях ласки якої навіть демони перетворюються на дрібних, із гумором змальованих, дещо комічних чортів.

Пізнання і переживання світу – це нерідко переживання не лише плодючої землі, а й нищівних сил: демонів, хуртовин і посух, що можуть перетворити багатющий океан степового життя Запорізького краю на мертве море. Ця характерна для психічного стану вчування протилежність ще виразніше виявляється у шарі думки й волі, адже загострюється протистояння двох можливих світовідчужань людини, яку в степовому середовищі, з одного боку, ніщо не стримує й не перевищує, бо під омофором благословення землі сягає вершин почуття своєї вищості й незайманості, і яка, з іншого боку, під дією її прокляття зазнає відчуття безсилля.

Прислухання до процесів природи для хліборобської людності – це віра у «плодючість землі», її лагідність та щедрість. «Добрій землі» надається подвійного значення як феномену хліборобської життєдіяльності й у морально-містичному витлумаченні, як «обдаровуючої любові», бо із землею начебто збігаються інші прояви природи: сонце, дощ, вітер. Таким станам відчуття відповідають такі людські реакції, як почуття довірливості, релігійності, вдячності.

Нааявні джерела дозволяють стверджувати, що світогляд того чи іншого народу був багатшаровим, він поєднував у собі як цінності офіційних релігій, так і язичницькі уявлення, містико-магічні символи і ритуали. А релігія, як відомо, відіграла в той час визначальну роль у формуванні певного духовно-світоглядного і поведінкового стереотипу.

Провідні думки давнього язичницького календаря, символіка святочних обрядів і старовинна релігійна фразеологія приймалися у

неофітних народів поряд з християнською вірою, зближувалися з передхристиянською ідеологією окремих народів і створювали у кожному з них окремих релігійний світогляд. Адаже кожен народ чітко дотримувався вірності старій релігії. З часом народні та християнські свята асимілювалися між собою, постійно взаємодоповнювалися, оскільки їхні провідні ідеї гармонізували світоглядним уявленням наших предків.

Офіційною релігією українців, як і багатьох інших народів Запорізького Приазов'я, було християнство. У той же час можна з упевненістю говорити про існування протягом століть у свідомості народів поєднання язичницьких і християнських світоглядних елементів. Християнство уживалося з різними повір'ями, які своїм корінням сягали у дохристиянські релігійні уявлення, пристосовувалося, перепліталось у кожного народу з прадавніми уявленнями, які увійшли в плоть і кров усіх традиційних звичаїв.

Незважаючи на те, що християнський світогляд об'єднав багато народів, обрядність і звичаєвість кожного з них своєрідна, оригінальна, тому що сягає корінням тих дохристиянських часів, коли кожен народ мав свою специфічну духовність.

Але у світі сучасної цивілізації та надзвичайно динамічних можливостей комунікації гостро постає проблема втрати етнічної ідентичності. Особливо це стосується націй, для яких бажання стабільності, визнання, ідентифікації на різних рівнях є гостро артикульованим. Тому досить важливо для дослідження геокультурного простору поліетнічного Запорізького Приазов'я застосування ідентичності що означає не що інше як охорону певної концептуальності, стабільної, вивіреної віками символіки. Символи, реальність, ставлення до того і до іншого – ось наше «існування тут і тепер», ось контексти становлення національної ідентичності.

Символ – (від грец. Symbol – знак, пізнавальна прикмета, symballo – з'єдную, порівнюю) – умовне позначення будь-якого предмета, поняття чи явища. Кардинальною відмінністю символу від умовного знаку є дві, взаємопов'язані позиції: по перше символ має значно більше і різноманітніше змістовне навантаження, яке ще в більшій мірі проявляється в широкому різноманітті смислових і асоціативних контекстів; по-друге, символ не є результатом попередньої домовленості чи погодження він має глибокі корені в колективній підсвідомості і має перш за все архетипічний характер. Символи роблять більш доступними абстрактні поняття для сприйняття і збереження в пам'яті.

Зміст символу об'єктивно існує не як наявність, а як динамічна тенденція: він не дається, а задається. Цей зміст не можна пояснити, співвідносячи його з іншими символічними поєднаннями. Тлумачення символу є діалогічною формою знання: зміст символу реально існує лише в людському спілкуванні [10].

Основною функцією символу є накопичення, збереження і передача інформації, що має безпосереднє відношення до гносеології. Символ має унікальну можливість не лише вбирати в себе різноманітну інформацію про об'єкт, явище чи процес, але й акумулювати її, ущільнювати, стискувати. В результаті значні і досить різнопланові інформаційні пласти, включаючи і складні абстрактні поняття, представляються в символі в стиснутій лаконічній формі, зручній для сприйняття, запам'ятовування і оперування. Ці властивості особливо важливі в сфері повсякденної свідомості, де часто немає місця складним логічним викладкам, а процес пізнання відбувається на емпіричному, інтуїтивному рівні.

Мисляча людина, отримуючи знання про оточуючу дійсність у вигляді суб'єктивних образів і сигналів, що несуть певну інформацію, з метою економії ресурсів пам'яті та мислення, трансформує їх у символи і в такому вигляді сприймає, запам'ятовує. По-перше, це, як уже визначалось, економить ресурси пам'яті, забезпечує тривале збереження інформації та її цілісності. По-друге, полегшує її опрацювання й синтез похідних понять-символів. По-третє, полегшує передачу нагромадженої інформації у сфері спілкування. Інформація поступає у стиснутому, адаптованому вигляді, причому як через безпосереднє спілкування, так і безпосередньо через об'єкти матеріальної та духовної культури. Отже, символ є важливим інструментом вивчення і усвідомлення навколишньої дійсності, а також збереження та передачі інформації про неї на рівні повсякденного мислення [7].

Символіка дозволяє фіксувати зростаючий фонд знань людини про природу і саму себе, а також обсяг уявлень про інші етноси, а порівняно з ними – і про власний. Тому цілком ймовірно, що лише в історії етносів можна якнайповніше прослідкувати потенційні можливості етнічної символіки. Саме символ стабільніше закріплює спектр уявлень людини про навколишню дійсність. Особливо виразно така дієвість виявляється у зіставленні різних типів етнокультурних традицій.

Перетворення природного середовища в знакову систему, де в ролі знаку виступають географічні об'єкти, чи елементи культурного ландшафту, а в ролі визначеного – архетипи у відповідні символи, фо-

рмує релігійно-міфологічну чи сакральну географію, в результаті чого складається символічне розуміння простору [9].

Звичайно, з розвитком реальних знань про географічний простір було витіснено міфологічні уявлення про світ, але залишились архаїчні символічні розуміння окремих географічних об'єктів і територій, які в якійсь мірі зберігають пам'ять про світ як про єдиний цілісний організм, всі частини якого впливають одна на одну. В культурі багатьох народів ще й досі простежується в повсякденній свідомості ідеал внутрішньої єдності й гармонії людини і природи. Світ не сприймається дуально розчленованим на природний і людський, а розглядається як цілісний організм, всі частини якого перебувають в своєрідному резонансному зв'язку між собою.

Середовище існування конструювалось в народній пам'яті так, ніби людина накидала смислову сітку на елементи ландшафту і створювала якісно інший світ, наповнений значеннями та символами.

Найбільш розповсюджені архаїчні символи в тій чи іншій формі присутні в локальному культурному ландшафті Запорізького Приазов'я. Ріка розглядається як стрижень локального всесвіту, пагорб, як найбільш високе місце поселення, зазвичай освячувався храмом як символом спрямування землі до Неба, а сам храм – «найбільш узагальнений, семантично насичений образ світобудови» [6, с. 15] як такої.

Згідно з християнськими віруваннями, храм був сурогатом макрокосмосу, своєрідним всесвітом. Храми з хрестами, що завершують їх характерні бані, в опуклостях яких відтворено образ неба, завжди виростали над тісною забудовою осель і міст. Краса і велич храму контрастувала з убогістю земного місця мешкання звичайних хліборобів. Однак тому, що святиня, незалежно від її величі, призначення і святості, залишалась витвором людських рук, людина відчувала в храмі силу своєї спільноти, спроможність творити тривалі вартості. Святиня була «однією із тих велетів тисячолітніх», створених людьми, щоб піднятися над ними та щоб підняти їх самих. Ікони в церкві відривали людину від щоденних проблем і нагадували про вічність. Фрески та ікони у святинях допомагали віруючим уявити себе у світі святості серед святих мучеників, пророків, преподобних отців церкви та янголів.

Як і язичництву, християнству фактично близьким був політеїзм (багатобожність). Християнський Бог – це поєднання в одному образі Святої Трійці (Бог-Отець, Бог-Син, Бог-Дух святий). До них приєдну-

вали образ Богородиці як четвертий. Ангели і святі угодники іноді замінювали деяких язичницьких богів, а іноді поєднувалися з ними.

У свідомості та побуті людей численні християнські святі поєдналися з язичницькими божествами і навіть набули їхніх функцій. Так, образ святого Власа злився з богом язичників Велесом, який був покровителем тварин, Георгій Переможець в образі Юрія – з Ярилом і набув його функції покровителя родючості; образ Іоана Хрестителя – з образом Купала. Багато інших християнських святих, які не мали попередників у язичницькому пантеоні, просто збагатили його своєю присутністю і функціями.

Світоглядні уявлення народів Приазов'я були пов'язані насамперед із різноманітною господарською діяльністю і ґрунтувалися на спостереженнях над природою і навколишнім середовищем. На підставі цих спостережень склався землеробський календар, сформувалося вміння передбачати погоду тощо.

У всіх народів з прадавніх часів календар вважався священним, адже він був пов'язаний з космосом: небом, сонцем, місяцем, зірками. Потреба вимірювати час виникла багато тисячоліть тому, критеріями виміру часу служили небесні світила, які за легендами були дані людям саме для цього.

Цілком вірогідно, що в далекому минулому кожен народ мав свій календар, а відлік часу починали від якоїсь реальної події: потопу, землетрусу, війни, побудови міста тощо.

Найдавнішою календарною одиницею усіх народів був тиждень. За сім днів відбувається збільшення фази місяця від тоненького серпа до першої чверті, а потім у той же термін – від першої чверті до повного місяця. Ще за сім – зменшення до останньої чверті, і ще за сім днів місяць «старіє» зовсім. Цей процес відбувається за 28 днів, тобто це видимий для людини плин часу.

Тиждень на стародавніх малюнках зображували у вигляді семипроменевої зірки. Число сім стало священним: це сім кольорів веселки, 7 чудес світу, 7 нот, 7 струн на лірі Орфея.

Староавілонський переказ про створення світу був написаний на семи табличках, звідси і сім днів тижня. 7-денний тиждень був поширений серед усіх народів, хоч і були спроби у деяких народів (греки, болгари) впровадження 5-ти, 6-ти, 8-ми і 10-тиденного тижня.

Майже у всіх народів доба розпочинається опівночі, лише у євреїв вона збігається із заходом сонця, оскільки в Торі сказано: «І був вечір, і був ранок: день один».



Якщо місяць ділиться на чотири тижні (символічно це хрест, свастика, сварга), то кожному секторові відповідає 7 днів, і саме на сьомий день – неділю – припадає зміна магнітного поля. Тому в усіх стародавніх народів у цей день не прийнято було робити якусь справу, бо вона б була невдалою, адже природна енергетика в цей час перебуває в дуже напруженому стані.

Неділя йде під знаком сонця. Як писав О. Потебня, богиня Неділя користувалася великою пошаною в українців. Її уявляли в образі дівчини – красуні з довгим золотавим волоссям – це Сонячна панна, донька Святої П'ятниці (або богині Роду) [2, с. 21].

Саме тому у більшості народів (за винятком євреїв, караїмів) неділя стала святковим днем, незважаючи на християнську заповідь – шанувати суботу.

В українців, як і в інших народів, зокрема слов'янських, назва небесного світила – Місяць – збігається з календарним терміном, що означає дванадцятку частину року. Правда, у євреїв, хоч в основі календаря покладено місячний цикл, для узгодження його з сонячним роком встановлений певний порядок уведення додаткових місяців протягом 19 років. Додатковий місяць вставляється перед місяцем писан (в старовину писан був першим місяцем року) і називається другий адар бет.

Діючим і понині є місячно-сонячний календар, створений додаванням протягом трьох років тринадцятого місяця.

З великою повагою до Місяця ставляться і кримські татари: на нього не можна довго дивитися і показувати пальцем. Для визначення часу вони використовують фазу Місяця. За початок відліку часу прийнято вважати повний місяць.

Оскільки більшість народів Приазов'я дотримувалися не місячного, а сонячного календаря, то вони поділяли рік на чотири сонячні фази, які нині сприймаються у вигляді пір року. Графічно це завжди зображувалося у вигляді кола, розділеного навхрест на чотири сектори.

Кожній із чотирьох сонячних фаз (сонцестояння і рівнодення) відповідають 4 пори року і 4 найбільш сонячні свята.

Якщо рік уявляти у вигляді кола, то вгорі його буде Різдвяний цикл (Коляда) і провівши від нього вертикаль, позначимо літній Купальський цикл, по горизонталі – весняний Великодній цикл і осіннє велике Свято Врожаю, які наші предки – язичники – присвячували світовиду.

Якщо на цей графічний хрест накласти ще один косий хрест, щоб утворилася восьмипроменева зірка, то позначимо інші симетричні свята.

Це весняно-зимовий Колодій (Масляна, М'ясопуст), Сирна неділя і літньо-осінні Боги є Спаси, весняно-літній зільник (Трійця, П'ятидесятниця) і осінньо-зимова Калита.

Кожне з цих свят, як зазначає Г. Лозко, має свої контрасти: якщо Великдень символізує пробудження матінки-Землі від зимового сну, то осінні свята (під впливом християнства перенесені на Покрову) символізують початок зимового сну Землі, після якого йдуть свята, що завершують осінній хліборобський цикл [5, с. 172].

З індоєвропейських глибин дійшло до нас уявлення про душу, яка є іскрою небесного вогню, або зіркою, котру Бог запалює при народженні немовляти і гасить її разом зі смертю людини. Віра в зірки і донині побутує серед слов'янських народів: «народився під щасливою зіркою» – кажуть про тих, кому таланить у житті, задумують бажання над пролітаючою зорею.

Тому зірки завжди поєднані з Рожаницями – кожна людина при народженні отримує свою зірку-рожаницю, на Свят-вечір сідають до столу тільки після появи на небі Зорі (Венери). Обожнювалися усіма народами Запорізького Приазов'я і всі сузір'я українського неба, з якими пов'язана значна кількість народних традицій.

Спілкування з рідною природою: полями, лісами, річками, небесними сузір'ями – життєво необхідні людині, щоб не втратити своє національне коріння. Кожен народ зберігає в пам'яті свою неповторну картину світу, органічно поєднану з образом рідної землі, яка дає животворну енергію всім, хто ще не втратив свої національні корені.

Тривалі етнокультурні зв'язки народів Запорізького Приазов'я з українцями спричинили численні взаємні запозичення. Крім того, двостолітнє спільне освоєння однієї екологічної ніші, що вирізняється з-поміж інших своїми природнокліматичними особливостями, – степів Південної України – сприяла виникненню спільних рис культури цього поліетнічного регіону.

Відчуваючи себе не лише маленькою часткою Всесвіту, але й активним учасником історії світу, людина була настільки свідомо важливості усіх навколишніх предметів та явищ, повних таємних сенсів, що намагалася збагнути зміст важливих подій, творів та символіку планет, рослин, тварин, чисел.

Цифра один найчастіше означала єдиного Бога, два – нагадувала про двоїсту натуру Ісуса Христа, три – про триєдиного Бога. Число

чотири було символом матеріального світу, цифра сім асоціювалась з людиною, тому все, що її торкається є семикратне: сім гріхів головних і сім святих тайн, сім днів тижня [4].

Ритуальна значущість чисел сім і дванадцять пов'язана зі значущістю констант світового порядку: сім – сума, дванадцять – добуток чисел три і чотири. Сімка пов'язана з поєднанням трійки та четвірки як повна сукупність просторових координат – верх, середина, низ, вперед, назад, ліворуч, праворуч.

Упорядкування світу існувало в народних повір'ях як за чотирма, так і за трьома координатами. Чотири сторони світу, квадрат, символізують безконечність чи небо, а ритуальний круг – конечну землю, замикання «свого» і відділення його від «чужого».

Гранично «свій» простір – хата – відгороджувалась від світу «чужого», і кордон, межа, край «свого» освоєного світу відіграє виняткову роль. Можна рухатися по хаті як завгодно, але коли переступаєш поріг, потрібно пам'ятати, що тут пролягає межа між «своїм» та «чужим». Перед входом та виходом із дому слід було зупинитись, пізніше – перехреститись чи прочитати молитву. Недарма казали: «Без Бога – ані до порога». Не можна було перемовлятися через поріг чи передавати якісь предмети, що означало сварку, ворожість [2].

Особливий спосіб сполучення зі світом – через вікно. Вхід через двері був регламентований, дозволений тип сполучення з «чужим», через вікно – нерегламентований. Вікно осмислювалось як око дому, а сполучення з чужим світом мало свої закони: люди не могли бачити і знати той світ, а той світ не міг бачити живих людей. Забезпечуючи проникливість кордонів, вікно водночас особливо охоронялося оберегами – орнаментами.

Світ «свого», світ порядку протистоїть світові «чужого» так само як культура – натурі, освоєне і опрацьоване – дикому. Універсальним символом дикого і природного є сире, культурного і освоєного – варене і вогонь (пізніше – золото, гроші).

Поділ космосу на три частини або ототожнення світу з деревом, у якому виділяється верх (крона), середина (стовбур) і низ (корені), є універсальним для всього суспільства. Класифікація світу на три частини – відповідно до поділу на верх, середину і низ – простежується і на класифікації тваринного світу.

До «верхнього світу» належать птахи, до «середнього» – ссавці, вовки, ведмеді, леви, олені тощо, до «нижнього» – змії, водяні тварини, комахи. Тварини «середнього» світу бувають ритуально близькі і ритуально віддалені від людини. Ритуально близькі були вовки, вед-

меді. Близкість означала наявність ритуалів перетворення на вовків чи ведмедів. Окрема традиція існувала для свійських тварин. Тут найближчими для людини були: кінь, корова, вівця, коза. Ритуально чужими були: собака, свиня, кішка.

Птахи – істоти «верхнього світу». Важливе культове значення мали водоплавні птахи, які у всіх народів символізували зв'язок нижнього світу з верхнім.

«Нижній світ» майже у всіх символізувався з образом змія. Слід також звернути увагу на особливу міфологічну роль миші, пов'язану з мотивом сліпоти, та жаби [2].

Землеробським народам, що проживають на території Запорізького Приазов'я, властива одвічна любов до землі та її шанування. Землю тут називають святою, матір'ю, годувальницею. Її не можна проклинати, глумитися, бити, чіпати, коли вона спочиває взимку. Так, від Введення (4.XII) до Благовіщення (7.IV) народний звичай забороняв копати землю, нею можна лише клястись. Високим виявом господаря вважалося стати на коліна, поцілувати або з'їсти грудочку землі – «бо вона свята».

На землі є рай (вирій), який знаходиться на півдні, а всередині («між ними») знаходиться пекло, де відбувають покарання грішники. Дехто вірить, що в надрах землі існує інший (потойбічний) світ, а його мешканці вважають нас за богів.

Тіло землі має свої жили, по яких замість крові пульсує вода, яка поїть криниці річки і моря. Всі ці животоки пов'язані з «пупцем», що знаходиться в центрі землі. Через кожні сім років природні криниці повертаються до пуповини, а в інших місцях з'являються нові. Вода в таких джерелах має цілющу силу.

Чимало народних вірувань пов'язано з краєм (кінцем) землі. Найпоширеніші з них розповідають, що там, де заходить сонце і є кінець землі або світу. Одразу ж за ним є провалля, безодня, а хто впаде туди, то вже ніколи не вибереться. В безодні живуть лише чорти. Щоб оберегти від них людей, на окраїнах стоять стовпи, котрі підпирають небо. Існує ще повір'я, що кінці голубого небесного покривала тримають праники, якими жінки прали білизну. Але дістатися кінця світу практично неможливо.

Однак землею не лише клялися, але й проклинали ворогів та злих людей. Ставши на коліна, та б'ючи поклони, казали «Щоб тебе сира земля не прийняла», «Щоб ти згорів, як земля», «Бодай ти в землю ввійшов» та ін. Це була найвища форма людської зневаги. Вважа-

лося також, що земля не приймає до себе самогубців, втоплеників, упирів та відьом, і вони приречені постійно блукати довкола.

І все ж земля вважається священною. Не випадково, коли напередодні Великодня посвяченою вербою били дітей, то приказували «Будь багатий, як земля!» Вона дійсно вважалась матір'ю годувальницею. Тому проклинати її не можна, бо «тоді земля не прийме в своє лоно такого грішника».

До води, як і землі, в народі особливе ставлення, оскільки вона є священною. Великим гріхом вважалось лихословити при ній або плювати, кидати сміття чи справляти нужду у воду. Матері часто остерігали своїх дочок, аби вони не чепурилися над відром з джерелицею – «бо тоді обличчя вкриється віспою».

Магічна сила води зафіксована в багатьох давніх віруваннях. За дохристиянських часів будь-яке живе джерело вважалось священним. Такі животоки ретельно охоронялися, біля них влаштовувались культові обряди, приносили жертвні дарунки, будували каплички, до яких звідусіль приїздили немічні та хворі. Підземні та зовнішні джерела вважались такими ж необхідними землі, як і кровonosні судини людині. «Біжуча вода» сприймалась, як жива істота. Цим і зумовлена традиція постійно чистити джерела. У давнину було за непорушний звичай раз або двічі обходити громадою всі довколишні криниці й проводити біля них ритуальні дії. Це робили в тих випадках, коли випадали засушливі роки [1].

Особливо шанувалась так звана «жива» вода. Це переважно криниці та джерела. Цілющою сили вона набувала тоді, коли взяти її до сходу сонця, при цьому потрібно зробити це так, щоб ніхто не бачив, а коли вже зустрівся з кимось, то не потрібно вітатися і розмовляти – «бо втратить силу».

Це ж стосувалося й води, взятої з трьох, семи, дев'яти чи дванадцяти криниць, а також місць, де в одне русло зливалися три річки. В такій джерелиці добре купати дітей, щоб не хворіли, її використовували також при чарах, ворожіннях, зуроченнях, кровотечах.

У лікувальній практиці «живою» не лише зцілювали хвороби, але й «пересилали» на неї ту чи іншу недугу – «якщо вода забере болячку, то вона вже ніколи не повернеться назад». Щоб «переслана» на воду хвороба не пристала до дітей, що йшли купатися, матері причитували: «Цій річці бігти та густіти, а моєму дитяті спати, гуляти та рости».

Лікування водою – давня форма народного зцілення. Знахарки використовували її, «зливаючи віск» над головою переляканої дитини,

потім цією водою обмивали чоло й груди або ж давали тричі скуштувати. Якщо хворіла корова «від злого ока», то «живу» воду зливали через решето на тварину. Люди, що хворіли на шкірні хвороби, намагалися купатись у воді на Чистий четвер.

Чимало дійств, пов'язаних з водою, прийшло в християнські обряди. Великого значення надають так званій богоявленській воді – Свят-вечірній, йорданській та стрітенській. Її тримають у пляшках як ліки. Богоявленською змивають хворі місця, вживають натщесерце при шлункових захворюваннях, додають до купелі, коли вперше купають немовля, скроплюють оселі й господарські приміщення – «щоб вигнати нечистого», і вулики з бджолами – «щоб не нападав гнилець та Божі мухи були працюючими».

Вода, як засіб очищення, використовується і в інших обрядах. Так, побутує думка, що коли купатися в річці на Водосвяття то не хворітимеш протягом року. Функції очищення присутні й у дійстві, що проводилося на другий день Великодня, у так званій «поливальний понеділок», коли хлопці та дівчата обливали одне одного водою. Подібне чинили і на Купайла. Вважалось, що хто не очиститься «купальською» водою, буде постійно хворіти.

З водою пов'язано чимало давніх повір'їв. Так, заборонялось ввечері виливати воду на вулицю, «бо як вступиш у неї, то захворієш». Недоброю ознакою було ходити до криниці з відрами, коли зайшло сонце, «бо зачепиш нечистого», не пити під час їжі, «бо на жнивах мучитиме спрага» і давати незнайомцям родинного кухля для пиття води, «а то вмішуватимуться в сім'ю по сторонні» і не вживати воду на великодньому розговінні, «щоб теля не було ласе до корови, коли його відлучать» та багато іншого.

Очищувальну функцію води фіксують і численні прислів'я та приказки, як «вивели його на чисту воду». А коли хочуть побажати комусь міцного здоров'я та довголіття, то віщують: «З води вам та роси». У вербну неділю батьки символічно били посвяченими галузками своїх дітей, приказуючи «не я б'ю – верба б'є: будь дужий як вода, а багатий як земля!».

Вислів «Дужий як вода» стверджує не так фізичну силу, як духовне зміцнення, якому надавалось особливого значення, бо, як стверджує одне із замовлянь, звернених до джерелиці, – «ти очищаєш луги і береги – очисти і мене від усього злого, болісті і слабості». Саме в таку магічність води вірували наші предки.

Священне ставлення наших земляків було до живих джерел. Біля них влаштовували ритуальні дійства, жертвоприношення, вшано-

ували своїх богів, виголошували урочисті клятви. До нашого часу дійшли народні перекази про цілющі криниці, до яких їздили звідусіль, щоб вилікуватися від багатьох недуг.

Переважна більшість поселень з'являлася біля річок та озер. В період активної колонізації нових земель не завжди вдавалось будувати житло поруч з живими джерелами. Тому виникли рукотворні (штучні) копанки. В одних випадках розчищали природні животоки, в інших – викопували яму, щоб дістатися до води, обносили стіни камінням або деревом (копанка, колодязь). Якщо вода була неглибоко, то доставали її за допомогою дерев'яних гаків чи мотузок, коли ж до води було далеко, то зводилися спеціальні прибудови (журавлі, пізніше – корби, коловороти).

Чітко визначеного місця для криниць не було. Для їх виявлення використовувалось чимало способів. Найпростішими були такі: звечора клали на землю пару яєць або жмут вовни, соломи чи листки лопуха і накривали їх посудиною: якщо вранці на них були краплини роси, то на цьому місці копали колодязь, коли ж залишались сухими, то шукали іншу ділянку. Близькість джерела визначали і за допомогою спеціального виду верби, гілка якої при наближенні до води сама оберталась. Про джерело свідчили і густі порослі споришу.

До криниці в народі ставились з почитанням. Біля неї не прийнято було проводити господарські роботи – рубати дрова, полоскати білизну, скидати сміття, вечеряти тощо. Заборонялось також лягати біля криниці, співати, їсти над водою, брати воду з розпущеним волоссям. Колодязі обгороджували або обсаджували живоплотом, садили куш калини або вербу. Ці дерева мали оберігати животоки від суховію і нечистої сили. У деяких народів (меноніти) криниці викопувались на території оселі в господарській її частині.

Чистота криничної води тісно пов'язувалась з родинним життям, тому колодязі були охайними. Яскравим підтвердженням є вислів – «Не плюй в криницю, бо з неї питимеш воду».

Якщо народні сказання про воду більш-менш чіткі, то про моря, річки, ставки та озера вони менш конкретизовані. За народними повір'ями, море утворилося внаслідок всесвітнього потопу: з часом вода спала, але частина суші залишилася затопленою. Дехто стверджує, що буде другий потоп, як кара за людські гріхи, коли море вийде з берегів і покриє всю поверхню землі.

Річки в народних віруваннях уявлялися своєрідними жилами, по яких струменіє живильна волога, що дає життя всьому живому на ній. Озера та ставки появились за особливих трагічних обставин: вони ви-

никли зі сліз молоді дівчини, яка плакала за невдалим коханням, або на місці страшного злочину, де утворилося провалля. Такі місця в народі вважалися небезпечними, так як біля них найчастіше оселяються нечестивці.

Особливу увагу в народі приділяли живим джерелам і животокам. Джерельна вода сприймалась як цілюща кров землі, а тому її використовували для лікування багатьох хвороб. Якщо вони пересихали чи міліли, то вважалось, що це відьми закривали отвори різним ганчір'ям. А тому напередодні свят господині намагались спалити і не тримати в своїх обійстях речей, що вийшли з ужитку, щоб позбавити нечестивців змоги перемагати живі жили землі [8].

Багато народних повір'їв пов'язано з дощем, який на даній території завжди очікуваний. Бездощів'я, як правило, призводило до тяжких наслідків. Старші літні люди розповідали, що траплялися роки, коли повністю висихали посіви і трава, міліли річки і колодязі, гинули дерева, тріскалася земля.

За бездощів'я селяни чистили криниці і робили обходи довкіл поселень з різноманітними обрядовими діями. Дехто вважав, що дощ посилас на землю Бог. Він вказує пророкові Іллі та глухому янголові назбирати вологи і розкropити її разом з хмарою. Якщо інколи дощ іде декілька днів підряд, то це глухий янгол який не дочув наказ Бога ходити там, де чорно, йде туди, де був вчора. Або коли Всевишній посилає ангела туди, де ждуть дощу, а він, не дочувши, йде туди, де жнуть. В народі часто можна почути прислів'я «Дощ іде не там де просять, а там де сіно косять» чи «Дощ іде не там де ждуть, а там де жнуть».

Дійсно, від небесної вологи безпосередньо залежить життя на землі. Звідси ці численні повір'я про появу дощу. Не випадково народне прислів'я стверджує: «Два добрі дощі у травні на два роки хліба дарують».

Любов нашого народу до природи загальновідома і споконвічна. Дохристиянська релігія засновувалась на шанобливому, побожному ставленні до предметів природи. В давні часи заборонялося зривати живі дерева. Як розкорчовували території для обробітку землі чи заготовляли ліс під будівництво, то робили це взимку, коли «дерево спало».

За свідченням чужинців, українці відзначалися озелененням своїх помешкань. Практично не було жодної хати в селах, біля якої не було садка.



Висаджували дерева здебільшого біля вікон. Окрім практичного вжитку (з плодів виготовляли киселі, узвари, а з цвіту та гілля чай), фруктові дерева виконували й оберегові функції. Садок мав охороняти оселю від злих духів, тому поряд з вишнями, яблунями та сливами росла калина, бузок, дика троянда та квіти.

За повір'ям усі «чисті дерева» (крім дикої груші та бузини) відтягували негативну енергію. Тому часто бабусі-шептухи «зливали уроки» (воду) на фруктові дерева, відсилали «силу дурного ока» на сухе гілля. Вважалось, що, якщо біля хати немає дерев, то там водяться чорти. До таких господарів ставились з підозрою.

У народі існував звичай: коли вперше купали новонародженого, то – якщо це була дівчинка – воду виливали під вишню чи яблуню, а коли хлопчик – під грушу. Це ніби визначало характер немовляти: для дівчаток – лагідність, для хлопчиків мужність і суворість.

У багатьох регіонах побутував звичай: якщо народжувалась дитина, батьки висаджували іменне дерево, обновляючи та розширюючи сад. Щоб дерева краще плодоносили, господиня, замісивши тісто для пирогів перед Різдом чи Новим роком, не мила рук, а виходила в сад і витирала їх об стовбур, приказуючи: «щоб на той рік родили груші та яблука такі добрі та м'які, як це тісто».

Ранньою весною коли мали повертатись птахи, жінки на Сорок святих випікали обрядове печиво – «голубків» та «жайворонків», роздавали його дітям, які під супровід веснянок розвішували їх на фруктових деревах – «щоб гніздилися біля хати птахи». Адже сад був місцем переселення пернатих – оберегів сільських садиб. Тому в народі говорять: «Був би сад, а солов'ї прилетять».

Народні вірування пов'язані з багатьма рослинами, яким приписувалась тотемна сила відчувати людину та виконувати магічну дію.

Таким національним оберегом була верба. Вважалось, що це дерево охороняло від нечистої сили, тому традиційно вербами обсаджували шляхи, береги річок, вигони. Верби відігравали й практичну роль: вони зупиняли ерозію ґрунтів, пісковії, затримували вологу.

Серед багатьох слов'янських народів й дотепер освячують вербові пагони в храмах напередодні Великодня (цей тиждень називається Вербним). У вербну неділю матері «били» посвяченими галузками своїх дітей. Це своєрідне магічне вигання магічної сили з людського тіла і побажання – «будь здоровий, як верба».

Отже, у давнину верба виконувала функцію оберегу, а згодом стала національним символом. Це засвідчує відомий афоризм: «Без верби і калини нема України».

Поряд з вербою біля людських осель росла і калина, присутність якої стверджувала життєздатність і неперервність роду. Її висаджували на кладовищах як ознаку пам'яті, на безіменних похованнях козаків і чумаків. Традиційно на одиноких могилах в полі або обіч шляху дівчата садили барвінок та кущ калини і доглядали за ними. Ягоди цього дерева використовували при народинах, у шлюбних обрядах, при похоронах, а також у народній кулінарії та лікуванні. Отже, цей благородний кущ є своєрідним символом краси та молодості, історичної пам'яті й незнищенності.

Особлива роль у народних повір'ях належить патріархові лісів – дубу. Біля цих дерев-велетнів наші пращури влаштовували свої капища, здійснювали обряди і жертвоприношення.

Є чимало свідчень про дуби-тотеми. Так, воїни київських князів Олега і Ігоря, плывучи Дніпром до греків, за свідченням літописця К. Порфігородного, зупинилися на Хортиці, щоб віддати шану Перунові. Цю роль виконував дуб, біля якого приносили жертви, виголошували клятви і скріплювали угоди.

У сиву давнину дуби вважалися священними деревами, їх заборонялося вирубувати. Вважалось святотатством зрубувати могутні, особливо одинокі дерева, навіть ті, що всохли. За повір'ям, дуби ніколи не підпускали до себе нечисту силу, тому під ними селяни і козаки могли спокійно відпочивати.

З дубовини виготовляли лише ритуально-обрядові речі. Це підвалини для осель («Щоб міцно стояла хата і лад був у родині»), сволоки («Дубовий сволок – затишок у сім'ї»), хрести («Бо тоді мрець не виходитиме з домовини»). Але й для цих випадків намагались зрубувати молоді дерева і переважно у глухому лісі.

Протягом багатьох століть символ дуба, як священного дерева, зберігався в народній уяві. До нашого часу дійшли легенди і перекази про святі дерева, котрі були свідками багатьох історичних подій. Ці пам'ятки природи, а значить і нашого минулого, охороняються законодавством у нашій країні.

На відміну від верби, калини та дуба, тополя з'явилася на нашій землі лише кілька століть тому. Але вона швидко стала національним символом України. В народних уявленнях тополя стала символом журби та смутку. Її найчастіше порівнюють з дівчиною, тонкий та високий стан якої постійно випробовується вітром. Це в якійсь мірі нагадує долю Вітчизни – тому тополя і стала національним символом.

Раніше, коли люди жили осібно на далекій відстані один від одного, кожен намагався посадити кілька тополин біля хати. Це були

особливі охоронні знаки родинних осель. Отже, тополя, як і верба, також «націоналізувалась», хоча і не обросла такою кількістю вірувань. Це дерево увічнілося тільки у фольклорних джерелах.

Важливе місце в народних повір'ях належить птахам. Люди вірили в їх надприродну силу, кожен вид виконував свою роль і мав своє символічне значення. В особливій шані в народі були великі птахи, а саме орел і сокіл, що символізували силу й відвагу. Але не меншою повагою користувалися й дрібні пернаті: ластівка (провісниця весни, початку світу); голуб (символ вірності та кохання); зозуля (символ суму та овдовіння); чайка (символ засмученої вдовиці, яка оплакує свого коханого) та інші.

Птахи в народних уявленнях завжди антропоморфувались, розуміли людську мову й розмовляли. В багатьох легендах і казках людина також перетворювалась на птаха.

Найдавнішим оберегом у господарстві вважався півень, без якого важко уявити собі традиційне життя селянина. Довгий час він замість годинника сповіщав людей про наближення днини, зміну погоди.

У дохристиянських віруваннях півень був жертвним птахом, яким задобрювали богів. У народі побутує легенда, що півень народився з «мертвого» яйця, і тому як обранець сонячного бога вдосвіта викликає денне світло. Тому люди вважали за обов'язок тримати в господарстві цього птаха, голос якого відгонить нібито нечисту силу.

У дитячих казках півень характеризується не лише добрим господарем, але й охоронцем від хитрої лисиці. Мабуть не випадково найпопулярнішою іграшкою дітвори раніше були півники-стрибунці, яких виготовляли з глини народні майстри.

Але все-таки з цим птахом найбільше пов'язані вірування в те, що він пробуджує ранок і народжує сонце. Поки півні сплять в природі панують темні сили, здатні чинити зло, а з першим півнячим голосом нечиста сила зникала, ховалася, як вважалося в народі.

Своєрідним оберегом щастя була прудкокрила ластівка. Тому в народі вважалося доброю ознакою, коли вона гніздилася на подвір'ї. За повір'ям, де ластівка кладе кубельце, там буде лад і щастя. З давніх-давен шаную і повагою користувався цей птах, який сповіщав про тепло і пробудження природи.

Символом вірності та кохання, за народним повір'ям, вважався голуб. З ним асоціюється вірність у подружньому житті та незрадливість у коханні.

Образ голуба досить популярний як в народній творчості, так і в обрядових дійствах. Так, готуючись до весілля, в деяких регіонах разом з короваєм випікали й обрядове печиво «голуби», що було своєрідним символом побажання щасливого подружнього життя. На Сорок святих (22.03) також випікали символічне печиво у вигляді голубів, готуючись до зустрічі перелітних птахів. Це печиво розвішували на деревах в саду, закликаючи пернатих поселитися там та знищувати шкідників.

Голуб став також символом дружби і злагоди між народами і його зображення прикрашає всі зібрання борців за мир на планеті. Не випадково в народі кажуть: «Де водяться голуби, там хата не горить».

Мабуть найбільше уваги в українській міфології присвячено зозулі. Вона символізувала в народі жінок, які не обтяжували себе материнськими турботами. Чимало повір'їв пов'язано з зозулиним куванням. Люди вірили, що вперше почувши її голос, потрібно кинути дрібні копійки у той бік, звідки лунає голос – тоді цілий рік будете при грошах. Скільки разів вперше прокує зозуля, то стільки років ще проживе людина.

Зозуль вважали в народі віщуваннями недобрих подій. Особливо боялися їх голосу, коли вони прилітали на подвір'я. В народних піснях зозуля часто сповіщає родину про загибель сина, чоловіка чи брата. Часто дружина, мати чи кохана прилітають зозулею на могилу козака чи чумака, щоб потужити чи розповісти новини з рідного краю. Нерідко вона виступає в народній творчості як порадиця або жалібниця.

«Божими створіннями», яких особливо шанували в народі, вважалися жайворонки. Люди вірили, що птах натягує срібні струни між небом і землею й розмовляє з їх допомогою з Богом: просить у нього дощу чи тепла. Якщо довго стояла спека, то птахи, за народними повір'ями, брали в дзьоби соломинки, піднімалися високо в небо і вимолювали у Всевишнього дощ. Саме тому їх вважали «Божими посланцями» на землі, які можуть передати Богу людські прохання.

За народним звичаєм на Сорок святих випікають обрядове печиво, яке в народі найчастіше називають «жайворонками». Ними пригощали своїх і сусідських дітей. Ці та інші вірування засвідчують народну любов до жайворонків.

Отже, незважаючи на те, що значна кількість міфологічних уявлень народу про світ витіснена науковими знаннями, в повсякденній свідомості все ще зберігається символічне розуміння деяких географі-

чних об'єктів, які в якійсь мірі формують в пам'яті внутрішню єдність і гармонію людини з оточують природою.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Goerz H. The Molochna settlement. – Winnipeg: 1996. – 252 p.
2. Бертенсон В.А. По хозяйствам юга России (Таврическая губерния). – Записки Императорского общества сельского хозяйства Южной России. – 1900. – №4. – С. 50-69.
3. Борисов В., Калагеорги Н. Экскурсия на реку Молочная. – ЖМГИ., 1875. – Ч. 119. – №6. – С. 139-157.
4. Велецкая Н.Н. Языческая символика славянских архаичных ритуалов. – М., 1978.
5. Вольпе М. Еврейские традиции. – М.: «Подкова», 2001. – 144 с.
6. Герсеванов Н. Приблизительное описание хозяйства хозяев-земледельцев среднего состояния в Таврической Губернии // Записки Императорского Общества Сельского Хозяйства Южной России. – 1847. – №11. – С. 209-211.
7. Головацький Я.Ф. Виклади давньослов'янських легенд або міфологія. – К., 1991.
8. Григорьев Л.Г. Социология повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – №3. – С. 25-27.
9. Народи Північного Приазов'я (етнічний склад та особливості побутової культури). – Мелітополь. – 1997. – 176 с.

#### **Динаміка свят в контексті української культури**

Сучасна соціально-культурна практика в Україні характеризується трансформаційними процесами, орієнтованими на відродження, збереження і розвиток національної культури. Знання свого родоводу, історичних та культурних надбань предків необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у культурній практиці сьогодення.

У справі подолання нігілістичного ставлення до культурної спадщини, пошуку шляхів задоволення соціально-культурних запитів українців важливого значення набувають знання, які перебувають у сфері уваги філософії, культурології, народознавства, педагогіки, історії, психології – наук, об'єктом дослідження яких є народи, їхні ку-

льтура і побут, походження (етногенез), розселення, процеси культурно-побутових відносин на всіх етапах історії.

Серед наукових завдань, які виділяються українськими вченими-культурологами як пріоритетні, поряд з дослідженням сучасних трансформаційних процесів у сфері культури, вивченням історії українського народу, визначаються такі, як реконструкція традиційних форм суспільного життя та культури українців, дослідження змін у ході історичного, аналіз сучасного стану культурно-побутових традицій народу, оцінка їх ролі у житті людей, тощо.

Сучасні дослідження національної культури зосереджені переважно на традиційно-побутовій сфері – звичаї, обряди, народне мистецтво, фольклор тощо. Це звичайно ж виправдано, адже пам'ятки культури створюються віками, хоча, на жаль, не на віки. Простежуючи еволюцію звичаїв, традицій, ми помічаємо, як зникають ті чи інші елементи, а то й цілі комплекси традиційної культури та побуту. Але духовність народу – явище не минуше: традиційне органічно входить у сьогодення. Вивчення звичаїв, традицій має надзвичайно важливе значення для вирішення проблем співіснування, взаємодії сучасної культури з давньою, ролі традицій у сферах моральній, духовній, побутовій та художній.

У науковій літературі зазначена проблема розглядається в різних аспектах. Так, А. Арнольдов, К. Давлетшин, О. Колесник та інші досліджують особливості національної культури як соціокультурного феномена, Ю. Аратюнян, В. Мухіна, М. Шульга аналізують її роль у сучасному поліетнічному суспільному житті тощо.

Проблема національно-культурного відродження привертає увагу багатьох сучасних дослідників і науковців, діячів культури і освіти, зокрема, С. Килимника, О. Курочкіна, І. Суханова та ін.

При всебічному дослідженні народних традицій та звичаїв ряд учених важливого значення надають з'ясування таких феноменів, як «національна свідомість» (М. Боришевський, П. Ігнатенко), «менталітет» (Л. Гумільов, Н. Моїсєєва), «національний характер» (С. Безклубенко, І. Кон).

Відомо, що культура того чи іншого народу (нації) розглядається як специфічна «атмосфера», яка оточує людину постійно. Вона сприяє збереженню соціальних цінностей, набутих нацією, невід'ємно пов'язуючи людські почуття, волю й інтелект з навколишнім природним і соціальним середовищем. Це конкретно історична форма загальнолюдської культури, яка завжди притаманна певній нації; а кожна національна культура «володіє власними цінностями, власним спосо-

бом бачення світу» [4, с. 63]. Вона характеризує переломні моменти національного життя, які забезпечують подальший процес національно-культурного розвитку як суспільства в цілому, так і кожної окремої особистості.

В умовах пошуку джерел духовного відродження України важливо підтримати власну культуру, невід'ємним елементом якої є свята. Вони відображають не тільки етнічну своєрідність, але й естетику, моральні цінності, ментальність, історію.

Недаремно в історії людства феномену свята відводиться особлива роль. Це пов'язано з його сутністю, адже свята є «уособленням способу і форми публічного задоволення матеріальних та духовних потреб людини» [1, с. 4]. Саме через свята у будь-якому суспільстві виражається устрій повсякденного життя, побутові традиції, рівень розвитку суспільства, світогляд людей, їх моральні риси, естетичні смаки, рівень вихованості.

Свято охоплює широкий діапазон культурних явищ від архаїчного міфу до постмодерну. Це не лише час відпочинку і веселощів, воно передусім є важливим і невід'ємним компонентом соціального життя людини. Будь-яке свята – це своєрідне вираження колективного почуття радості, щастя. Для багатьох талановитих особистостей – шанс творчої самореалізації, самовираження, вони дозволяють людині відчувати своє значення, заслужити схвалення і визнання оточуючих. Завдяки емоційно-психологічному впливу на людину, воно виконує не тільки функцію «розважального дійства», а й формує її духовний та моральний склад, впливає на її здоров'я та працездатність, регулює правові, моральні, естетичні взаємовідносини між людьми. Воно перетворює вільний час у цінності культури, що робить його справжнім надбанням у системі цінностей людського існування. Російський історик В.О. Ключевський писав: «Якщо відняти у сучасної людини цей нажиток і скарб, що дістався їй у спадок, – тоді вона усе забуде, усьому розучиться, і повинна буде все починати спочатку».

Свята є віддзеркаленням певної епохи. Воно надзвичайно чутливе до соціально-економічних та політичних трансформацій у суспільстві, які призводять до змін у системі загальних людських цінностей. Історія вивчення свят доводить, що вони завжди були пов'язані з умовами життя людей, зі способом добування основних засобів їх існування, з формуванням і розвитком світосприйняття та вірувань. Кожен новий клас, виходячи на історичну арену, значну увагу приділяв святковому самоствердженню.

Свої витоки українські традиційні свята беруть з давніх часів, з архаїчних аграрно-магічних уявлень і язичницьких культів. Православна церква намагалась підкорити своєму впливу народне мистецтво і народні уявлення. Вона наповнювала слов'янські свята на честь сонячних божеств християнськими ідеями. Але їй не вдалось повністю викоринити простонародні обряди та ритуали. Багато з них збереглись до нашого часу. Одні церква вміло пристосувала до своїх свят, а окремі стали їх частиною або продовженням.

Упродовж кількох десятиліть існування Радянського Союзу цілеспрямовано, на ідеологічному рівні, впроваджувався процес нівелювання культурних цінностей. Вивчення етнографічної спадщини українців було спрямоване на розмивання національної свідомості, нехтування національною гідністю, поєднанням народів у єдину спільність – радянський народ. І зовсім не приділялось уваги розкриттю неповторної сутності українського народу, особливостям психології, самобутності традицій та культури. Та не зважаючи на це, він безупинно творив своє, тільки йому властиве, духовне середовище, наповнюючи його своєрідними ритуалами та обрядами.

Українські народні свята й обряди – одна з найбільш яскравих і самобутніх складових національної культури. Це не просто «матеріалізовані символи», що відображають життєдіяльність людей певної епохи, а результат його багатовікових виховних зусиль. Через них наш народ з покоління в покоління відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію. Це своєрідний канал, по якому старше покоління передає молодшому досвід поведінки, морально-політичні переконання, способи суспільної діяльності.

Свято завжди відіграло важливу роль у житті народу. Воно активізує й інтенсифікує культурне буття. Саме в цей вільний від буденних обов'язків час виявляються, активізуються й стверджуються цінності, які наповнюють змістом людське життя на певному етапі розвитку його культури. Свято через оновлення цінностей, нагадування важливих подій, пов'язаних з ним, виконує роль могутнього механізму передачі культурних традицій з покоління в покоління, дозволяє людям здійснювати свою культурну самоідентифікацію [2, с. 153]. Адже у структурі й функціях свят, у їхній історичній еволюції відбиті особливості економічних і політичних протиріч, спосіб життя, духовний образ і творчі можливості різних етнічних груп.

Можемо говорити, що свято є носієм народних традицій та звичаїв, які упродовж віків укорінялись і розвивались в українського народу, а тому адекватно відображають сутність, зміст і характер подій



та явищ у природі, житті, зокрема у трудовій діяльності, побуті і дозвіллі людей [3, с. 20]. Свято – це енциклопедія знань про життя людей, їх побут, спосіб життя, виховну мудрість, природні явища.

Свята та обряди багатогранні і складні, наповнені великим ідейно-моральним, емоційно-естетичним змістом. Вони відображають етнічне, суспільно-політичне, культурно-історичне життя народу на різних ступенях розвитку, його багатогранну духовність, якості, які формувалися протягом віків (національний характер, психологію, світогляд тощо) [1, с. 39].

Традиції та звичаї упродовж віків зберегли нашу національну ментальність. Їх пізнавально-виховний потенціал допоміг вижити нашій нації, зберегтись у віках і нині розвиватись в колі народів світової співдружності.

В основі національної святкової обрядовості лежать стійкі віковічні традиції – трудові, моральні, естетичні та ін. Вони об'єднують минуле і майбутнє народу, старші і молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю. Це своєрідні віковічні духовні устрої розвитку народу, які втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому і естетичному житті. Прилучаючись до них, кожен громадянин вбирає в себе їхній філософський, ідейно-моральний, психологічний і естетичний зміст, поступово стаючи невід'ємною частиною рідного народу, нації.

Як неможливо повернути назад час, так само неможливо відродити до життя природні форми святково-обрядової культури. Тому що «... будь-які спроби відродження народної культури, народних традицій без відновлення історичного середовища їх проживання приречені на провал. Поза даним середовищем будь-яка традиція буде існувати у вигляді екзотики, яку можна подивитись, послухати, але не сприймати як власність національного самовідчуття» [5, с. 67]. Однак, це частина нашої історії, нашої культури, нашого побуту – усього, без чого ми не повні, не цільні. Змінюється форма свята, але функції його залишаються, хоча й переосмислюються на новий лад, відповідно до вимог часу.

Глибоке знання і практичне продовження святкових обрядів створює той національний колорит, ту цілісну культурно-історичну життєдіяльність, національну самобутність, яка є могутнім стимулятором творчості народу, невичерпним джерелом його мистецької, культурної діяльності; оригінальним внеском народу в світову історію, у взаємозбагачення культур, духовності народів світу.

Відновлюючи у святах та обрядах свій багатотисячолітній творчий потенціал, наш народ продовжує творити свій шлях в історії. Його творче світобачення, оригінальний спосіб мислення, самобутні культурні здобутки трансформуються в організації дозвілля. Таким чином, повсюдне впровадження ідей і засобів народної святкової обрядовості сприяє вихованню творчої особистості – творчого громадянина своєї держави.

Отже, без знання і розуміння національної культури неможливе самоусвідомлення приналежності до свого народу – того визначального і неодмінно притаманного людині, що називається національною свідомістю. Українському народу, аби остаточно не втратити своє обличчя і залишки духовності, варто повернутись до свого духовного коріння. Такою основою може бути свято як носій традицій українців. У них зосереджені всі визначальні аспекти природного світорозуміння і життя народу, передбачені шляхи вирішення ним головних життєвих питань.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Белоусов Я.П. Праздники старые и новые. – Алма-Ата: Издательство «Казахстан», 1974. – 200 с.
2. Євшан М. Національне виховання // Україна. – 1991. – №9. – С. 9-12.
3. Жигульский К. Праздник и культура. Праздники старые и новые: Размышления социолога / Пер. с польского и вступ. ст. А.И. Арнольдова. – М.: Прогресс, 1985. – 336 с.
4. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчик З.О. Основи національного виховання. – Умань, 1993. – С. 5-26.
5. Феномен української культури: методологічні засоби осмислення / За ред. В. Шинкарук, Є. Бистрицький. – К.: Фенікс, 1996. – 477 с.

#### **Календарна і родинна обрядовість та фольклор в повсякденному вимірі**

В основі календарної обрядовості українців, росіян та багатьох інших землеробських народів, чії представники заселили Запорізьке Приазов'я, лежить річний цикл аграрних робіт. Не даремно, більшість свят припадає саме на осінньо-зимовий період, коли земля «відпочиває», а разом із нею відпочиває і хлібороб. І навпаки, у гарячу пору

жнив свят менше, і більшість із них не мають суворої заборони працювати.

Календарна обрядовість східних слов'ян – українців, росіян, білорусів – має багато спільних рис. І це не дивно, адже їх пов'язує і генетична спільність, і довге перебування у складі однієї держави, і спільна православна віра.

Різниця між григоріанським та юліанським календарем, якому зберегла свою вірність православна церква, спричинила подвійне святкування українцями Нового року – 1 та 14 січня, причому святкування за новим стилем має модерний характер, а народні звичаї та обряди приурочені саме до «старого» Нового року (Щедрого вечора).

Одним з найбільших релігійних свят в українців та росіян є Різдво, яке відзначається 7 січня. Це було довгоочікуване свято, до якого готувалися всі, від малого до старого, з ним поєднано стільки романтичних традицій. Святкування починається напередодні урочистим Свят-вечором, який, як правило, відбувається у вузькому сімейному колі. І обрядові страви, і деякі ритуали, зокрема, поминання померлих, носіння вечері – все це збереглося в українців Приазов'я. А молоді дівчата, незважаючи на наш раціоналістичний і атеїстичний час, іноді вдаються до свят-вечірнього ворожіння.

Церковне свято народження Ісуса Христа злилося з дохристиянським святом сонячного божества Коляди, яке знаменувало відродження сили світу. Зміст колядок мав магічне значення: за їхньою допомогою накликали врожай, достаток, здоров'я, щастя кожній родині. Колядки – це пісні язичницького походження, які з часом асимілювалися в християнські. Тому їхня тематика представлена як життєвими, так і релігійними мотивами.

Після різдвяних свят надходить «старий» Новий Рік. Напередодні, 13 січня святкують Щедрий вечір, або Меланку. Найулюбленішим веселим обрядом є «посівання», яке обов'язково відбувається вранці 14 січня, незважаючи на те, що цей день нерідко буває робочим. За церковним календарем – це свято Василя. За народними повір'ями, у цей ранок першим до оселі повинна увійти саме особа чоловічої статі – «полазник». Посівання здійснюють хлопці та чоловіки – вдома, на роботі. Посипаючи дівчат зернами, крупою, промовляють:

«Сію, сію, посіваю,  
з Новим роком всіх вітаю!»

Наступним святом, яке продовжують святкувати українці, росіяни, болгары та інші християнські народи є Водохреща (Йордана) –

19 січня. До наших днів зберігся звичай святити воду і купатися у ополонці.

Свосерідним символом зустрічі зими з весною було Стрітєння – 15 лютого. Але справжнім святом проводів зими неодмінно була Масляна – веселий «сирний» тиждень перед настанням суворого Великого посту, кожен день якого був насичений відповідними ритуалами та обрядами, здебільшого жартівливими. Так, наприклад, «Колодія» «народжували», «хрестили», «ховали», «оплакували» цілий тиждень – з понеділка до суботи. Подекуди зберігся звичай чіпляти «колоду» неодруженим парубкам. Проте, таких яскравих карнавальних дійств, як наприклад, у чехів та болгар, в українській «масляній» та російській «маслянице» не було, бо у святі простежувався насамперед шлюбний мотив.

Елементи язичницької весняної ритуалістики притаманні найважливішому християнському святу – Великодню, яке свято шанують східні слов'яни. До таких національних елементів належить випікання обрядового хліба (паски), фарбування яєць, весняні ігри, танці і розваги, культ предків. Великдень неможливо уявити без пасхального хліба, який мав найрізноманітнішу форму, смакові якості та елементи прикрашування. Символом Паски, початком усього живого і воскресіння Христа стало яйце, яке покривали фарбою – крашанка. Традиційно для фарбування яєць використовували природні фарбники – лушпиння цибулі, гілки з дерев тощо. У останнє півстоліття активно використовувалися і куплені фарби.

Звичай робити писанки не мав помітного поширення у Запорізькому регіоні. Проте в останнє десятиліття під впливом уроків народознавства його мешканці подекуди прилучилися до цього звичаю. Кожний візерунок на писанці має символічне значення: спіраль і коло – символи нескінченності життя, безсмертя; листя дуба та калини – символ сили та мужності; риби – символ зв'язку з потойбічним світом. На Великдень писанки дарують рідним, близьким, друзям, що означає побажання щастя, здоров'я, удачі.

На 50-й день після Великодня українці, росіяни та інші християнські народи відзначають Трійцю (П'ятидесятницю), яка вважається днем народження церкви. Це свято відзначається на честь зішесття святого Духа на апостолів, які почали розуміти різні мови і проповідували ними вчення Христа. Але в основі Зелених свят – обряди наших предків, які захищали майбутній врожай від небезпечних польових духів. Зелень дерев була найкращим оберегом від злих сил. Хати, господарчі будівлі прикрашали зеленню – гілками дерев. Долівки при-

трушували очеретом, травами та квітами, які вважали цілющими. За уявленням слов'янина-язичника зелена сила лісу, дух дерев допомагали людині зміцнити здоров'я, вберегти господарів від лиха, сприяли гарному врожаю.

Одне з найяскравіших свят наших предків, яке було пов'язане з літнім сонцестоянням – Івана Купала. Свято починалося купальським вогнищем, яке розпалювали поблизу обрядового дерева. Через вогонь переганяли худобу, щоб відігнати від неї нечисть. Матері спалювали сорочки хворих дітей, щоб у купальському багатті зникли їхні хвороби. Молодь також перестрибувала через вогнище. За характером стрибків дівчата та хлопці намагалися вгадати майбутнє. Дівчата кидали на воду вінки: куди вони пливли, там і жила дівоча доля. За народними віруваннями, польові, лісові рослини лише тоді мають цілющу силу, коли їх збирають купальської ночі або на світанку, поки не зійшла «Іванова» роса.

Вельми шанованими у східних слов'ян є три свята наприкінці літа, які називаються «спасами»: медовий, яблучний і горіховий. Кожне з них має подвійний зміст і дві назви: одна – урочиста, церковна, друга – народна, селянська. Перший, чи Медовий Спас відзначається 14 серпня. Вважається, що у цей день 988 року князь Володимир прийняв хрещення. Назва «спас» пов'язана з іменем Спасителя – Христа. А медовий тому, що до цього дня стільники наповнюються медом, і пасічникам час приступати до його збирання.

Другий, яблучний Спас (19 серпня) відповідає святу Преображення в пам'ять чудодійного преображення Христа. З давніх часів це свято присвячено збиранню плодів. Відзначаючи його, віруючі дотримуються давнього звичаю: несуть до церкви для посвячення перші зібрані яблука та інші плоди, мед, після чого вони вважаються придатними для вживання. У цьому звичаї – відгомін стародавньої землеробської магії: задобрити духів певними обрядами. Щоб не «злякали» майбутній урожай.

Третій, горіховий Спас (28 серпня) збігається зі святом Успіня Богородиці. За народним календарем цей спас пов'язувався з закінченням жнив. У цей день зжинали останній «іменний» сніп і ходили з ним, прикрашеним яскравими стрічками, по селу. Кожен спас – це важлива віха у нелегкій селянській праці.

14 жовтня – свято Покрови Пресвятої Богородиці, або, як кажуть, Покрови. В Україні це свято було дуже популярним у народі. З ним пов'язано багато народних прикмет і повір'їв. Культ Покрови – покровительки й заступниці – сформувався на основі давніх язични-

цьких культів на честь жіночого божества продовження роду, плодючості (Живи, Лади). Особливо шанували Покрову запорізькі козаки. Це самобутнє свято вважалося на Запорізькій Січі храмовим. Усі церкви Січі були Покровськими. Сюжет Покрови завжди був і на хрестах, які носили козаки, і на головному клейноді – січовому прапорі.

Болгари Запорізького Приазов'я становлять порівняно молоду локальну групу цього етносу, яка утворилася шляхом злиття різних етнографічних груп, переважно східноболгарських. У їхній духовній культурі протягом ХХ ст. можна помітити деякі зміни, які пояснюються як впливом сусідніх народів, так і еволюцією самих болгарських звичаїв і обрядів.

Календарний цикл у приазовських болгар у цілому схожий із східнослов'янським, що пояснюється впливом православної віри. Схожі елементи мають різдвяні, пасхальні та багато інших календарних свят. У той же час вони нерідко зберігають особливий балканський колорит.

Новий рік, як і українці та росіяни, приазовські болгари святкують двічі – на новим і старим стилем. Народні новорічні звичаї та обряди приурочені саме до 14 січня («Нова година», «Сурва»). Це переважно сімейне свято, і святкувати його треба в колі сім'ї. Характерною ознакою болгарського Нового року є ритуальний пиріг – «баница със къмет» (або міліна), до якого кладуться палички або інші предмети по числу членів родини. Кожна паличка щось означає, і коли пиріг розрізають, відбувається жартівливе гадання – кому що достанеться у новому році – корова, теля, автомобіль тощо. Цей жартівливий ритуал зберігається і донині як у селах, так і в містах. За традицією зранку на «старий Новий рік» по селах ходили хлопчаки і кричали:

«Сурва!

Сурва година!

Зелен клас на нива,

Червена абалка в градина,

Пак до година!»

Різдво («Коледа») святкується 7 січня. Вечір напередодні Різдва називається «Бъдни вечер» Зважаючи на те, що віднедавна православна церква в Болгарії відзначає це свято за григоріанським календарем, деякі болгарські національно-культурні товариства у Запорізькій області почали урочисто святкувати Різдво 25 грудня, але важливішим все ж є 7 січня, яке відзначається у сімейному колі.

У Іванів день (20 січня) нежонаті парубки примусово обливали водою («купали») чоловіків, які нещодавно одружилися. До цього ж

дня у минулому приурочували обряд побратимства та посестринства, коли молоді хлопці та дівчата урочисто обіцяли допомагати один одному протягом життя (ставали побратимами або посестрами).

У минулому 21 січня («Бабін день») молоді рожениці вітали бабок-повитух. Нині, оскільки повитух немає, цей день трансформувався у своєрідне виключно жіноче свято. На протигагу йому у деяких болгарських селах на Півдні України літні чоловіки 22 січня стали жартівливо відзначати «Дядов день».

Ще однією особливістю є свято «Трифон Зарезан» 14 лютого (іноді його святкують три дні). Святий Трифон вважався покровителем виноградарства. У цей день чоловіки-господарі дегустували вино, і той, у кого вино було найкращим, обирався «царем» і пригощав усіх інших. Ці дні ще називають «вовчі свята». Існує повір'я, згідно з яким якщо святкувати Трифона як слід, то цілий рік будеш захищений від вовків. Жінкам у ці дні заборонялося шиття. Нині, під впливом молодіжної моди, молоде покоління замість Трифона частіше святкує День закоханих (День святого Валентина).

На жаль, нам так і не вдалося відшукати бодай-які залишки колоритного болгарського обряду «Кукері», який святкувався у перші три дні масляного тижня. Цей яскравий карнавал з перевдяганням у «чудища» був забутий ще у дорадянські часи внаслідок заборони Російською православною церквою [1, с. 160].

Оригінальним болгарським святом є «Баба Марта» (1 березня) – зустріч весни, яке символізує чистоту і здоров'я. Його продовжують святкувати до цього часу, а особливо полюбляють дітлахи, які до цього дня виготовляють «мартінічки» – спеціальні прикраси-обереги з білої та червоної вовняної ниток, розпушених на кінцівках. Останнім часом, за зразком подарунків-привітань із Болгарії, кінцівки мартенічок стали виготовляти у вигляді фігурок хлопчика та дівчинки. За традицією 1 березня мартінічку одягають на руку і не знімають до того часу, поки не прилетять птахи із вирію. А найстарша у сім'ї жінка у цей день повинна встати вдосвіта і прибрати у хаті, промовляючи «бълхи навън, Баба Марта вкъщи» («блохи назовні, а Бабу Марту у хату»).

Одним з найбільших свят у болгар, як і у всіх християн, є «Великден» (Великдень). На цей день, як і на деякі інші великі свята, існував звичай навіщати кума з подарунками, а той у свою чергу виставляв пригощання.

Свято «курбан» у минулому відзначали декілька разів на рік, але зараз найчастіше лише на «Гергьовден» (День Св. Георгія) – 6 травня.

У цей день за традицією було прийнято колоти жертвне ягня, причому цей процес був пов'язаний з особливим ритуалом.

Обряд викликання дощу («Пеперуда») традиційно виконувався на літнього Миколу (22 травня). У цей день декілька дівчаток обирають серед себе «пеперуду» (метелика) – як правило, дівчинку-сироту. Ходячи по селу, співають пісні:

«Пеперуда ляда  
Из вода са мяда  
Дай ми, Боже, даждеца...»

Із зібраних продуктів на другий день вони влаштовують обід, ліплять із землі фігурку хлопчика і влаштовують йому «похорон». Обряд «Пеперуда» нам довелося спостерігати у виконанні фольклорного колективу с. Петровки Приморського р-ну.

День Св. Кирила і Мефодія (24 травня), що традиційно шанується у Болгарії, в останнє десятиліття стали урочисто святкувати болгарські культурно-просвітницькі товариства як День слов'янської писемності.

Можна також виділити серед літніх свят «Ілнден» (2 серпня), у який намагаються, по можливості, не працювати. Серед зимових свят слід ще назвати шанований, в основному, жінками день Святого Гната (20 грудня), в якому уявлення, пов'язані з християнською релігією (початок передродових мук Богородиці), поєдналися з язичницькою магією, яка діє на домашніх тварин (особливо на курей).

Світоглядні уявлення чехів Приазов'я також формувалися під впливом християнства, яке нашаровувалося на давніші звичаї народу. Однак вони все ще проявляються в їхній духовній культурі. Багато народних обрядів припадає на зимові місяці. На початку грудня (6) зустрічали веселе свято Святого Миколая (Мікулаши). За родинним столом, прикрашеним скатертиною, ласощами, печивом (бухтами) сідають діти, батьки та хрещені батьки. Сьогодні вони звітуватимуть перед Святим Миколаєм, як пройшов рік. Діти відповідають за себе, а батьки та хрещені – за те, як вони виховували дитину. Святий Миколай з Янголом мають завітати до їх оселі. Але не дримає і чорна сила в особі чорта та відьми (пуржаці баба), які пропонують дітям інший рай та легкі розваги. Але Янгол, звертаючись до Янгола-охоронця дитини, мусить показати шлях добра, миру і любові на прикладі вчинків дитини: за зле посварити, а за добро – дати подарунок.

24 грудня чехи святкують Щедрий вечір, а 25 грудня – Різдво Христове. Його називають Ваноче, що означає «свята ніч». З Різдвом пов'язаний звичай в день «Щедрого вечора» нічого не їсти до першої



зірки на небі. В цей час люди жартують один з одного. Особливо це стосується дітей: той, хто дотерпить до вечері, обов'язково знайде під ялинкою подарунок, а уві сні побачить «золоте поросся» – символ домашнього спокою і добробуту. Вірні Христові ідуть до костюлу, де біля вівтаря зустрічаються з персонажами таємничої пресвятої ночі в Віфлємі. Біля ясел з Немовлям Марія, Йосип, овечки, волхви, Янголи, та зверху дивиться на них, сповіщаючи Святу Новину, яскрава зірка, бо вона перша показує шлях до Народженого Спасителя Світу.

Перед костюлом розпалюють вогнище, читають Євангеліє. Священик від цього вогню запалює велику різдвяну свічку, і від неї вірні запалюють свої свічечки, які потім несуть у свої домівки як світ христов, який виводить людину з темряви до світла.

Повертаючись з костюлу, родина збирається за святковим столом в кімнаті, де вже прибрано ялинка, а під ялинкою подарунки, які кожен приготував для кожного члена родини. Господиня накриває стіл з 9 або 12 різних пісних страв.

На столі обов'язково має бути короп і «ваночка» (солодкий калач). Його розділяють на всіх присутніх і на тих, кого не стало цього року (померлі). Символом родючості виступає горох, часник – символ здоров'я, мед – символ міцного здоров'я і добробуту. На столі обов'язково повинні бути фрукти і овочі. Існує традиція розрізати одне з яблук навпіл: якщо зернята склалися зіркою – бути в сім'ї щастю і вдачі, якщо щось інше – чекай на труднощі та переполох.

Свічки, запалені від церковної різдвяної свічки, ставлять на вікно біля образу Матері Божої. Сама господиня, як символ берегині, достатку та спокою, мусить сидіти за столом (а якщо ще чого не вистачає, то приносять діти або чоловік). Чуємо стук у двері: «Чи є у вашому домі місце для Новонародженого та його родини, чи запрошуєте їх до своєї оселі, чи пригощаєте стравами, чи даруєте свої чисті серця світу». Всі погоджуються, впускаючи Святу родину до своєї оселі, даючи місце за родинним столом (це завжди діти або батько з іншими членами сім'ї стають учасниками такої сценки).

Починають вечерю з облатки (принесене з костюлу освячений тоненький облаток у вигляді того, що дає на причасті священик). Батько тримає облаток і кожен відламає від нього шматочок, просить прощення за всі провини перед Богом і родиною, намазує облаток медом.

Молоді дівчата в «святую ніч» повинні подивитись у воду: чи не побачать образ коханого. Якщо так – буде весілля, якщо ні – чекай ще один рік, до нового щедрого вечора. Закінчується святкова вечеря ка-

вою, різдвяним печивом та співом пісень, що прославляють світло нового життя.

Zvoni zvon v Čechohradě  
Viru, a Boží zpěv nese  
Zvoni zvon vanoční  
Radujme se

Звенит звон в Чехограде  
Веру и Божие пение неся.  
Звенит звон Рождественский  
Радуемся

(В.Зозуля-Фирсова)

6 січня на церковне свято Епіфанії проводиться весела процесія «трьох царів». Звичай пов'язаний з приходом волхвів до народженого Ісуса. Хлопчики, що грають царів Каспара, Мельхіора і Балтазара, вдягаються в білі балахони або в яскраві вбрання з коронами на головах. Вони представляють похилого «царя», молодого і чорношкірого. Ця процесія обходить хати з піснями, колядками, а виконавців нагороджують дарами. В костьолі освячують воду та сіль.

Веселе свято «масопуст» (так називають чехи масляну) символізує проводи зими. Воно походить із стародавнього язичницького культу землеробів, з якого протягом століть по всій Європі виникли карнавальні гуляння. Стародавні землероби пов'язували свої надії на новий рік саме з цим святом. Тому всі дії, що проводились, мали ритуальний характер і були призначені для впливу на природу з метою забезпечення гарного врожаю.

Безпосередньо «масопустівське» гуляння починалося за три дні перед постом. Згідно з переказами, у цей день треба було багато їсти, щоби набратися сил на цілий рік. В неділю після обіду всі йшли на танці і веселились до ранку. Вірили, що чим вище підстрибуватимуть під час танцю дівчата, тим вищою в новому році виросте пшениця, жито, овес. В понеділок продовжувались забави, а увечері проводились вечорниці, куди приходили лише одружені люди.

Найбільшим весняним святом, як і у інших християн, вважався Великдень. Скрізь пекли калачі, розписували крашанки. Традиція розпису яєць залишилася і в наш час. Їх дівчата дарують хлопцям на знак своєї прихильності. Яйця є символом життя. Зберігся також звичай бити один одного хворостинами з верби, промовляючи «Дашь яичко, дашь яичко, дашь яичко, дашь яичко». В костьолі ідуть Великодні богослужіння, освячення пасок, яєць, ковбас та інших страв.

Ще один цікавий весняний обряд – «царська хода» – проводили на Трійцю. Хлопці наряджали хлопчика років десяти і садили на багато вбраного білого коня. Цісар без зброї, у роті – біла троянда. Поруч – дві дівчини з голубом у руці (символ Духа Святого).

Коли дерева вкриваються листям – проводяться маї. Май – це тонкі ялинки і з зеленою кроною, на яких нема кори. Крона наряджена хустинами, квітами, фігурками. Найвищу ставлять на центральній площі. Крім того, декілька маїв юнаки ставлять біля помешкання своєї коханої.

Декілька обрядів пов'язані з господарчими роботами в кінці літа. У сільського населення головною справою в цей час був збір врожаю, тому кінець був пов'язаний з обрядом «дожинок». Люди вірили в магічну силу останніх скошених стеблин і зв'язаних з них снопів. З них плели спеціальний вінок, що передавали в руки господареві. Навіть сьогодні існує звичай, пов'язаний з розведенням винограду. Виноградник закривають лише з того моменту, коли староста – «готары» принесе перші плоди винограду. Збір винограду пов'язаний з комічними сценками, жартами. Завершенням і кульмінацією землеробського циклу є звичай святкування Покрови (в Моравії та Чехії це освячення).

Основний ареал компактного проживання греків у Запорізькому Приазов'ї розташовується за межами досліджуваної території – на півдні Донецької області. Але міграції населення сприяли тому, що і в Запорізькому Приазов'ї існує досить помітна грецька громада.

Кримське походження греків Приазов'я проявляється до цього часу. Історичне сусідство греків з кримськими татарами в Криму позначилося на своєрідній обрядовості цього народу. Незважаючи на дещо інше природне і соціальне середовище, греки і на новому місці зберегли багато своїх національно-культурних особливостей. Мова, звичаї, обряди, музика, їжа – все це мало на собі сліди далекої і близької кримської історії. Нерідко в усьому вбачались і більш глибокі історичні корені, які вели в середньовічну Візантію і в легендарну епоху Стародавньої Греції.

Одним із основних грецьких свят, яке не поступалося за значущістю Великодню і Різдву, був Панаїр. Це спільний обід на честь престольного свята, який супроводжувався різними ритуалами і молитвами. Основну турботу за організацію Панаїра брав на себе хтось із заможних жителів села (ватаїрджі). На Панаїрі оголошували ім'я того, хто займатиметься його проведенням на наступний рік. За день до свята в будинку, де святкуватимуть Панаїр, збиралися жінки, щоб допомагати господарці приготувати обід. Столи накривались прямо у дворі, під відкритим небом (панаїр завжди проходив в теплу пору року).

Починалось свято з «наю». А вона у свою чергу – з молитви священика. Після молитви та деяких ритуалів починали обід. На столи подавали не лише страви, які приготувала господиня, але й принесені гостями. Багато хто жертвував до цього дня тварин – овець, кіз. Господар різав бичка, якого ростив спеціально до цього дня. Жертвоприношення мали своє призначення: вони здійснювалися з метою позбавитися в майбутньому лиха.

Разом з іншими стравами на столи обов'язково подавали бузу – слабоалкогольний напій, який готували лише до панаїру з просяного та кукурудзяного борошна. Після обіду починалися гуляння з музикою, піснями, танцями. Закінчувалось престольне свято грецькою національною боротьбою, яку називали «куреш», а також скачками на конях – «хучи».

Найбільш шанований і до цього часу звичай греків – куреш, під час якого влаштовувалися змагання борців в центрі села чи недалеко за ним. В цьому місці мотузками огороджували коло, в якому змагалися силачі. Той, хто перемагав трьох суперників, отримував головний приз (хурбан) – живу овечку. Інколи були і грошові призи.

На боротьбу збиралися всі жителі села, а також приїжджали глядачі та борці з інших сіл. Крім чисто спортивного інтересу, куреш мав і інше важливе значення. Тут молоді хлопці та дівчата знайомилися, приглядалися один до одного.

І до цього часу в багатьох грецьких селах Приазов'я організація куреша залишається такою ж, як і в минулі часи. Найшановніші жителі села зі старожилів-чоловіків обходили сільські двори, збираючи гроші на придбання овець і призів. Досить цікавими і захоплюючими були і кінні змагання. Переможець у хучі отримував голову і шкіру бика.

Єврейський народ, незважаючи на усі негаразди, зумів зберегти свою етнічну ідентичність протягом тисячоліть. Його духовна культура формувалась під впливом іудаїзму – однієї з найстаріших релігій, яка збереглася до наших днів. Її особливості – визнання єдиного бога Ягве, догмат про богообраність євреїв, віра в прихід месії – спасителя, який прийде для здійснення праведного суду і оновлення світу, віра у безсмертя душі та існування потойбічного царства.

Основним богословським джерелом вважається Тора і Талмуд. До іудейського культури входить велика кількість різноманітних обрядів, молитов, постів, розпоряджень, обмежень, заборон, що регламентують життя віруючого.

Єврейські свята можна розділити на три частини: біблійні, історичні та сучасні. Найважливішими і найсвятішими вважаються саме біблійні свята – про них говориться у Торі [2, с. 4].

Найпоширенішим єврейським святом є Шабат (субота), яке відзначається щотижня. Воно починається із заходом сонця у п'ятницю і закінчується із заходом сонця у суботу. Це не просто вихідний день. Саме шабат регулярно нагадує євреям про їхній обов'язок перед богом, а численні ритуали, що супроводжують це свято, дозволяють створити особливу атмосферу духовності.

До другої світової війни активно діяли єврейські общини у місцях компактного проживання євреїв, зокрема у м. Мелітополь. У синагогу сходилися у п'ятницю ввечері. Було прийнято молитися окремо чоловікам і жінкам, причому жінки й діти розташовувалися на верхньому поверсі і обов'язково закривалися шторкою. Чоловіки одягали особливі головні убори. За звичаєм, у цей вечір жінка не має права ані відкрити двері, ані увімкнути світло. Тому деякі хлопчачки на цьому заробляли гроші, допомагаючи жінкам після молитви увійти у свою оселю.

Пізніше багато традицій були забуті. Їх намагалися дотримуватися лише представники старшого покоління у вузькому сімейному колі. Коли було заборонено молитися у синагогах, подекуди старики збиралися у когось в оселі і молилися. Але і такі зібрання стали забороняти. А молодь була ближче до радянської дійсності.

Особливе місце у єврейському календарі посідають так звані три свята сходження (у ці дні у давнину здійснювали паломництво, щоб принести жертви) – «Песах», «Шавуот» і «Суккот».

Виникнення свята «Песах» сягає тих часів, коли основним заняттям євреїв було скотарство. Щоб зберегти стадо, збільшити кількість приплоду і нормальний його ріст, потрібно було задобрити духів-губителів пасовищ. Тому їм приносили жертву (жертвну тварину).

У пасхальній обрядовості сучасного іудаїзму чільне місце посідає біблійна розповідь про визволення євреїв із єгипетського полону. «Песах» триває 7 днів і вважається святом свободи, а біблійний Мойсей – визволителем народу. Головною особливістю свята є заповідь їсти прісний хліб («мацу») і сувора заборона вживати і тримати у домі квасне («хамець»), тобто продукти, що піддаються бродінню. Перед святом годиться ретельно прибрати житло, все випрати, почистити, щоб і крихти ніде не лишилося квасного. У перший день свята влаш-

товують «седер» – трапезу, що супроводжується особливим ритуалом, молитвами та піснями.

Свято «Шавуот» відзначається на п'ятдесятий день після другого дня «Песаха» і тому ще носить назву П'ятидесятниця. У минулому це свято було пов'язане з землеробством і виражало радість, задоволення землеробів плодами своєї праці. З часом воно втратило своє первісне значення перетворилося на свято в пам'ять дарування Тори на горі Синай пророку Мойсею за сім тижнів після визволення. «Шавуот» став нібито заключним довершенням «Песаха».

Третім святом, пов'язаним з землеробством у євреїв, є «Суккот», яке, згідно з Біблією, називається святом «збирання плодів наприкінці року». Пізніше «Суккот» було пов'язане з виходом євреїв з Єгипту і відзначалося в пам'ять мандрування по пустелі, «коли сини Ізраїлю жили у шатрах». Так природному звичаєві жити у шатрах під час збирання винограду надано релігійного забарвлення. Останній день свята Суккот називається Сіхмат-тора (радість Тори). У цей день у синагогах здійснюються урочисті процесії з Торою у руках і співом похвальних псалмів Богові. Це день закінчення річного циклу публічного читання в синагогах П'ятикнижжя.

У вересні євреї зустрічають Новий рік – «Рош-а-шана» (або «Рош-Гашана»). Свято триває два дні, які вважають одним довгим днем, упродовж якого забороняється будь-яка робота. Урочистості супроводжуються виконанням численних обрядів, які символізують очищення від гріхів, оновлення душі людини, підготовку до нового, сповненого добрих справ року. Під час свята їдять яблука з медом, щоб «солодким був рік». Напередодні Нового Року євреї вітають один одного словами: «Нехай вам буде записане лише гарне у цьому році», оскільки, за переказом, у ці дні Бог записує у Книзі життя, яка доля очікує кожну людину у новому році [2, с. 17].

Особливого значення євреї надають судному дню («Йом Кіпур»). Це свято найсуворіше і найурочистіше, з настанням якого євреї припиняють роботу, забувають про земні справи і повністю віддаються спокутуванню гріхів. Люди постяться, впродовж доби нічого не їдять і не п'ють. Цього дня заборонено користуватися косметикою, носити шкіряне взуття. Мити можна лише пальці на руках після сну і туалету. У синагогах читаються молитви. Піст закінчується у вечері з появою на небі зірок. Новий рік і Судний день вважаються «страшними днями», до яких потрібно готуватися протягом місяця елул постами, молитвами, трубними звуками з баранячого рогу (шофара) і т.п.

В останнє десятиліття завдяки діяльності «хеседів» (єврейських клубів, що фінансуються благодійними фондами) календарна і сімейна обрядовість євреїв відродилася. Повернулися обличчям до віри предків навіть ті люди, які усе життя були переконаними атеїстами.

Релігія караїмів – караїзм – монотеїстична релігія зі своїми догматами віри, традиціями, календарем, духовною ієрархією. Його основи були закладені у перших століттях нашої ери і включають елементи християнства, іудаїзму та ісламу.

Важливу роль у встановленні віровчення відіграв Анан Бен Давид з роду царя Давида з Багдаду (752-840). Він об'єднав віруючих, які визнавали Старий Завіт і заперечували божественне походження його тлумачень. Його послідовників називали «ананітами». Пізніше цю назву витіснив сучасний релігійний термін «караїми». Караїми визнають єдиного Бога. В основі їх віровчення лежить свята книга – Старий Завіт без будь-яких доповнень і тлумачень. Виходячи з цього, зовсім не визнають Талмуда. Свято дотримуються караїми десяти заповідей. Головний принцип караїзму – необхідність старанного вивчення Святого письма як осередку найглибшої мудрості, незважаючи на думку інших. Усвідомити його необхідно силами власного розуму.

Згідно з віровченням караїмів, Бог створив суще; через Мойсея Бог сповістив найдосконаліший закон; п'ять книг, дарованих на Синайській горі, ніколи не порушуються, не доповнюються і не міняються.

Бог визначає людям нагороди, покарання згідно з заслугами кожного і воскресить мертвих у день судний, термін якого не визначений. Кожна людина відповідає перед Богом за свої вчинки без допомоги посередників. Ісус Христос і Мухамед вважаються великими пророками.

Караїмські храми – кенас або кінаса (від арабського «каніса» – не мусульманський собор). Основне приміщення храму доступне лише чоловікам і складається з трьох частин: з південного боку на підвищенні розташований вівтар, далі місце для прихожан, а ближче до виходу – сидіння для старців, хворих і тих, хто перебуває у траурі. Храм прикрашений килимами. Над вхідною північною частиною розташований балкон для жінок з ажурною дерев'яною перегородкою, сюди ведуть окремі зовнішні сходи. Жінки молились окремо, щоб чоловіки не відволікалися від молитви. До заміжжя жінки не молились в кенаса. Біля храму здебільшого був замкнений дворик з оплетеною виноградом альтанкою.

До храму входять без взуття, яке залишають у спеціальних нішах. Моляться в кенаса двічі на день: вранці, після сходу, та ввечері, перед заходом сонця. Індивідуальні молитви здійснюються у будь-який час. Основою літургії, як і у християн, є псалми Давида. Важливе місце відводиться гімнам і співу.

Караїми відзначають основні свята, як пропонує Старий Завіт. Потижневий день відпочинку святкують у суботу. Основними щорічними святами є Пасха (Хиджи тамбиларнин), П'ятидесятниця чи Трійця (Хиджи афталарнин). Караїми святкують Пасху у четвер ввечері, з огляду на те, що Ісус Христос відзначав свою останню Пасху саме у четвер. Трійцю відзначають лише в неділю. Караїмська Пасха, так само як і християнська, не має постійної дати і щороку святкується у квітні – травні. До цього дня спеціально випікається пасхальний корж – «танбіл», яку подають з медом.

Обов'язково дотримуються караїми постів, які пропонує релігія. Піст, пов'язаний з поминанням померлих, закінчується днем «курбан» (жертва). Постяться й індивідуально, обираючи час на свій розсуд. Прийнято поститись за когось-небудь, наприклад, за жертви стихійного лиха, за одужання товариша та ін. Особисті пости не афішуються. Про них можна дізнатися лише по відмові від пригостання у гостях.

Караїми Мелітополя щороку святкують свято урожаю – «орактою», під час якого роблять щедре застілля фруктами та овочами. У минулому це свято відбувалося у кінаса (караїмська церква), де спеціально робили бесідку з виноградної лози, яку спеціально прикрашали і ставили багато фруктів.

Свято приходу весни «Кініш» у минулому відзначалося з розмахом, з перевдяганням, з катанням на конях і, звичайно, з пиріжками. Початок Нового року (календарного) – «Юл баші» – святкується у березні, а релігійного – у вересні. Характерно, що все, що залишається після кожного свята, роздають бідним.

День поминання померлих у караїмів відзначається наприкінці липня, коли родичі обов'язково намагаються відвідати кладовище.

*До нашого часу збереглися оригінальні караїмські приказки: «Кисмэт балса». («Якщо пощастить»). Коли всі доводи вичерпані, а прохання людини не знайшло відгуку, кажуть: «Олу йюла, олу йюла» («Будеш оплакувати мою смерть»). Неможна проігнорувати прохання людини, що заріклась. При зустрічі говорять «Сав болсун» («Будь здоровий»). Коли треба когось похвалити, кажуть: «Яш да баш» («Молодий, а башковитий»). Коли треба заспокоїти, говорять «Будак*



*ичер будак итэр» («Усе скінчиться, не жалкуй»).* На могилі іноді пишуть: «Джанэ джанатэ болсун» («Щоб душа потрапила до раю»).

Значна відмінність культури кримськотатарського народу від згаданих вище пояснюється певною мірою тим, що кримські татари сповідують іншу релігію – іслам, яка протягом віків впливала на соціально-політичне і культурне життя народу, формувала його спосіб життя.

У кожній оселі мусульманина обов'язково є Коран – Священна книга, до якої ставляться поважно та бережно, і килим для дотримання намазу. Намаз (обов'язкова молитва 5 разів на день) має велике значення для віруючого, тому він суворо дотримується правил вознесіння молитви.

Усі свята та традиції кримських татар безпосередньо пов'язані з Кораном і релігією в цілому, а саме – з канонічними законами та обрядами: паломництвом, молитвами, постами, роздачею милостині. В усі свята проголошується віра в Єдність Аллаха, його вічність, справедливість і всемогутність; визначається пророча місія іудейських пророків в історії людства та Мухамеда; віра у потойбічний світ, судний день, воскресіння мертвих.

Вчення Мухамеда, яке засуджує в усьому надмірність, визначає і скромність святкування деяких із них. Всі свята відзначаються за мусульманським місячним календарем.

Найвизначнішим святом є Курбан-байрам, свято жертвоприношення. У цей день після святкової молитви в мечетях кожний мусульманин, якщо у нього є можливість, має принести у жертву тварину. Для цього досить часто об'єднуються декілька чоловіків і купують у складчину козу, вівцю або корову. Кожен мусульманин повинен покуштувати м'ясну страву. Здебільшого готують шашлик, плов, манти, лагман, пельмені-чучвара, а також різноманітні салати, печуть пиріжки.

Домашніх тварин приносять у жертву в пам'ять про те, що праотець Ібрахім (біблійний Авраам) був готовий пожертвувати Аллахові свого сина. Всевишній глибоко оцінив таку відданість і прийняв від нього не сина, а вівцю.

У наступні 4 дні йдуть у гості до друзів і родичів, дарують один одному різноманітні подарунки. У кожній оселі в дні свята панує дух гостинності та щедрості, і будь-яка людина, зайшовши до будинку, не вийде, не пригостившись святковими стравами.

Протягом місяця зуль-хіджа з особливою суворістю забороняються будь-які недобрі вчинки, насилля, нетерпимість, лихослів'я, крадіжки. За Кораном людина має уникати цього і в будні.

Свято Рамазан-байрам (свято розговіння) триває три дні і завершує місячний піст рамазан, упродовж якого мусульмани цілий день не їдять, не п'ють, не палять. Все це дозволяється їм лише вночі, після заходу сонця.

Посту дотримуються всі мусульмани, крім вагітних та жінок-годувальниць, хворих, паломників. Мусульманин, який через зазначені причини не мав змоги поститися у дні рамазану, мусить годувати одного неможливого протягом місяця або 30 бідняків – 1 день. Для себе піст він має перенести на будь-який інший час за бажанням і можливостями.

Особливо урочисто кримські татари відзначають три останні ночі, якими завершується піст (Лейляталь-кадр), бо вони вважаються найбільш священними. Приготування та турботи, пов'язані з ними, нічим не відрізняються від свят. Розповсюджене повір'я, нібито в ці ночі відбуваються різноманітні чудеса, виняткові події, свідки яких отримують благодать від «вищих» сил. Ці ночі називаються ночами пильнування, коли мусульмани звертаються до Всевишнього з проханням про милість.

Свято Хидирлез відзначається у п'ятницю першого тижня травня як завершення основних весняно-польових робіт і вигін худоби. Напередодні свята господарка випікає хлібці – (кобете). У селі біля мечеті готують багаття, яке розпалює найбільш шанований житель села після вечірнього намазу. Через те вогнище стрибають дорослі і діти.

У день свята, вранці після молитов, господиня доїть корову, овець і частину молока розбризкує перед входом. Жінки обсипають одну одну зеленню. Невід'ємна частина свята – це перекочування раніше випечених хлібців. Якщо хлібець при перекочуванні впаде низом, то буде великий урожай, а якщо навпаки, то рік буде неврожайним.

Кримськотатарські весняні свята – це система обрядів та звичаїв, які спрямовані на задобрення сил природи з метою отримання великого врожаю та збільшення поголів'я худоби. Віками кожен народ шліфував свій життєвий побут, який багато в чому залежав від системи вірувань. А обрядовість, як елемент духовної культури народів, на будь-якому етапі його розвитку, у символічній формі передавала та стверджувала соціальні ідеї і духовні цінності, викликаючи при цьому

колективні почуття та переживання, незалежно від того, де обрядові дійства відбувалися.

В Приазов'ї, як і в багатьох інших регіонах України, проживають представники ромського народу, або, як їх звикли називати, цигани. Вже минули ті часи, коли цигани вели кочовий спосіб життя. Але і досі залишається істотною проблемою інтеграція їх у суспільство.

Ромський народ має оригінальний світогляд, що сягає корінням у стародавню язичницьку віру. У той же час, цигани перейняли елементи культури тих народів, з якими їм волею долі доводилося спілкуватися християнства. Так, зокрема, цигани нерідко непогано володіють українською мовою, сповідують християнство.

Кожна етнографічна група циган має свої специфічні обряди, повір'я, свята. Для більшості циган властиве користування талісманами, оберегами, що могли, за їхнім розумінням, захистити від нещастя та хвороб. Одним з таких оберегів є ікони. Культ ікони – це своєрідний культ берегині сім'ї. Біля неї відбувалися всі головні події циганського роду. Маленьким дітям цигани перев'язують руки мотузкою, щоб захистити їх від наврочення.

Побутував у циган також культ вогню, з яким асоціюються добрі сили природи, які оберігають сім'ю. Раніше цей культ був настільки великим, що до того часу, доки вогнище не згорить, табір не знімався з місця. Поклоніння вогню дійшло і до нашого часу, його іноді можна спостерігати і в їхніх нащадків – осілих циган. Біля вогню циганки проводять і сьогодні магічні ритуали.

Циганський фольклор має жанри, в яких розповідається про зв'язки циган з Богом та святими. Широко відома легенда про те, як Бог дозволив циганам ворожити і обдурювати людей, а також як цигани залишилися без землі і Бог дозволив їм кочувати. Побутує також легенда про те, як циган врятував Ісуса Христа, сховавши у своєму волоссі цвях, призначений для того, щоб забити його в голову спасителю, коли його розпинали на хресті. У циган існує віра в лісовиків, водяників та маленьких чоловічків, які приходять на допомогу в складних ситуаціях.

Цікавими особливостями відзначається духовний світ корейського народу. Однією з найвизначніших подій календарної обрядовості є святкування Нового року, оскільки цей момент здавна сприймався корейцями як розрив між минулим і майбутнім. Розрив, що супроводжувався боротьбою між добром і злом у вселенському масштабі [3, с. 79]. У цей момент відбувалося очищення від негараздів, що мали місце у минулому році, і людина починала жити «з чистого аркуша».

Саме з цим пов'язані старовинні обряди, окремі елементи яких відроджуються завдяки діяльності корейських національно-культурних товариств у Приазов'ї. Це і старанне прибирання і прикрашання житла, і приготування спеціальної їжі, і звичай шити новий одяг до новорічних свят (новий одяг символізував нове життя), і жартівливий звичай ховати взуття у першу ніч після Нового року. Оживають сторінки самобутнього корейського фольклору. Так, оригінальна легенда пояснює звичай танцювати танок Дракона, давно вже забутий корейцями Приазов'я. Якось Дракон застав із своєю дружиною Злого духа. Він відпустив його тільки після того, як той запрягнувся обминати десятою дорогою будь-яке місце, на якому побачить зображення дракона.

Родинна обрядовість завжди посідала важливе місце у культурній спадщині будь-якого народу. Проте, так само, як і в календарній, основні цикли родинної обрядовості народів Запорізького Приазов'я також зазнали певної трансформації протягом другої половини ХХ ст.

Як і календарна, родинна обрядовість, також деякою мірою пов'язана з аграрним календарем. Особливо це стосується весільних звичаїв та обрядів (народження дитини і похорон регламентувати важче). Як справедливо зазначає В. Скуратівський, весілля переважно святкували у осінньо-зимовий період. Особливо «гарячою» у цьому відношенні була пізня осінь («До Димитра дівка хитра»), коли на полі вже робити нема чого, а комора ще не спорожніла, а отже, є чим почастувати гостей. Це підтверджується не лише спогадами наших респондентів, але й архівними джерелами – метричними книгами. Проте, категоричне твердження про заборону весіль протягом другої половини весни і усього літа заперечується архівними матеріалами. Життя є життя, серед метричних записів про шлюб, хоча й рідко, траплялися і такі, що датовані літніми місяцями.

Сім'ї у минулому, як правило, були багатодітні. Зараз багатодітною вважається сім'я, у якій троє дітей, а багато сімей мають лише по одній дитині. У багатьох народів найбільшою повагою у сім'ї користувався чоловік, батько, хазяїн, якого всі слухалися. Так, наприклад, у караїмів жінка зверталася до чоловіка лише на «Ви» («Ви, батько дітей моїх»). У минулому у караїмів, як і в мусульман, дозволялася полігамія. Але, порівняно із мусульманками, караїмські жінки користувалися більшою свободою.

У більшості народів зберігався мінорат – тобто з батьками залишався молодший син. Але при відділенні молодих сімей з батьківського господарства у первістка був пріоритет, йому доставалося

найкраще, а іншим – те, що залишилося після нього. Дівчина, як правило, йшла у невістки у родину чоловіка. У придане давали білизну, постільні речі. Але були випадки, коли чоловік йшов жити у родину дружини. В українців його називали «приймак», у болгар – «приведен зет».

Шлюб і пов'язані із ним традиції та обряди у кожного народу мали свої особливості. Українське весілля завжди відзначалося особливою радістю і веселими жартами (звідси напевно і походить етимологія слова «весілля»). У Північному Приазов'ї, як і у деяких інших регіонах спільного проживання українців та росіян, відбулося зближення весільних звичаїв та обрядів, взаємопроникнення й переплітання їх елементів. Особливо цьому сприяють міжнаціональні шлюби.

«Перш, ніж одружитися, треба роздивитися», – говорить українське прислів'я. Для цього у довгі осінні та зимові вечори влаштовували вечорниці. У деяких українських селах Запорізького Приазов'я їх називали «грища» або «вечірники». Молоді дівчата й хлопці наймали якусь одну хату, у якій і влаштовували своє дозвілля – співали пісень, грали у «платочка». Пізніше, коли за радянської влади у селах почали відкривати клуби, куди й переносилися молодіжні розваги.

До обрядів передвесільного циклу слід віднести запити, сватання, оглядини й заручини. Оскільки молоді нерідко самі домовлялися про сватання, а у селі достаток кожної родини був відомий мешканцям села, то запити й оглядини проводилися не завжди. Сватання відбувалося, як правило, пізно ввечері. «Сватами» або «старостами» (обидві назви побутували в селах Запорізького Приазов'я) обирався хтось із близьких родичів нареченого. Розмови починалися у алегоричній формі – про полювання на куніцю, або про купців. На знак згоди сватів перев'язували рушниками, а на знак відмови – підносили гарбуза. Остаточне скріплення згоди на шлюб відбувалося на заручинах.

Напередодні весілля відбувався «дівич-вечір», на якому молода прощалися із своїм незаміжнім життям. Весілля, як правило, розпочиналося у неділю і продовжувалося декілька днів, у залежності від можливості господаря. У минулому вінчання було органічним елементом весілля. Коли у 20-30-ті рр. обряд вінчання був скасований, державна реєстрація шлюбу не одразу увійшла до сценарію весілля. Нерідко молоді грали весілля, а реєструвалися через декілька місяців. Нині, як правило, весілля грають два дні – у суботу і неділю. І урочиста реєстрація шлюбу входить до сценарію весілля.

Наречений, разом з весільними чинами (бояри та світилки) та родичами вирушав за молодою. Звичай сплачувати «викуп» за нарече-

ну (перед воротами, дверима, «викуп» місця біля нареченої у молодшого брата, «за постіль» тощо) зустрічається у весільному обряді і по цей день.

Весілля починалося в оселі нареченої і продовжувалося в оселі нареченого. Приїзд молодих до оселі нареченого супроводжувався обрядами зустріч хлібом-сіллю, посипання хмелем, зерном, стрілянина з рушниць.

Наступного дня святкування продовжувалося. У цей день передягалися «щиганами», катали «купати» тестя та тещу. Зазвичай, весілля продовжувалося декілька днів (іноді – тиждень) у залежності від заможності господаря. Як казали наші респонденти, у залежності від того, «у кого який капітал».

Обряд сватання у росіян мав багато спільного із українцями. Сватами теж виступали близькі родичі нареченого. Якщо кандидатура нареченого була прийнятна батькам дівчини, вони приймали від сватів коровай, якщо ні – повертали його назад. Звичаю «підносити гарбуза» не було.

Після сватання у оселі нареченої влаштовували «пропой», на якому відбувалося знайомство родичів нареченого і нареченої та обговорювалися умови шлюбу.

Російський «де вишник» традиційно, як зазначають дослідники [4, с. 178], на відміну від українського аналога, носив сумний характер і супроводжувався «плачами» та «причитаннями». Нерідко, на «де вишник» заходив наречений з друзями, після чого починалися веселощі. Зранку у день весілля наречена теж повинна була «плакати» («причитати»):

«Родима матушка, куда же ты меня отдаешь

В чужую сторонушку да в неволюшку» [4, с. 184].

Ще цікавою особливістю російського весілля була чітка регламентація весільних «чинів»: з боку нареченого – «дружко», «поддружье», «посажений батько», «посажена мати», «бояри». З боку нареченої – «поздня сваха», «посажений батько», «посажена мати», «постельниці», «дружки».

Багато спільного у весільному обряді українців та росіян Приазов'я спостерігається і у дійствах другого дня. Іноді, у цей день молоді відвідували батьків нареченої, а родичі нареченої прибували в оселю нареченого, де відбувалося взаємне обдаровування. Весілля тривало декілька днів у залежності від заможності господаря.

Основні цикли болгарської весільної обрядовості аналогічні українській та російській, хоча самі обряди мають неповторний бал-

канський колорит. Щоправда, останніми десятиліттями багато чого втрачено.

Болгарські «селянки» (аналог українських «вечорниць») були не місцем розваг – дівчата збиралися під наглядом старшої жінки прясти вовну. І хоча на ці збори допускали хлопців, дівчата ні на мить не мали права відриватися від роботи.

На сватанні не тільки досягалася принципова згода на одруження, але й обговорювалися умови шлюбу. Ще й нині зберігся звичай влаштовувати після сватання «годеж» (аналог заручин), як правило, в ніч з суботи на неділю, на якому сторони обдаровують одна одну подарунками. А молоді розламують «піту» (хліб). Як сватання, так і «годеж» супроводжуються щедрим пригощанням. Перед весіллям, у четвер, прийнято було робити «засівки».

У минулому весілля у болгар починалося у неділю, зараз, як правило, у суботу. На болгарському весіллі найпочеснішу роль відігравав кум. Нині вже майже не дотримуються звичаю, коли кум був єдиний на всю родину. Доступ весільного поїзда до оселі нареченої, як і в українців, ускладнений необхідністю зробити «викуп», але при цьому викупають рушник, півня і саму наречену.

Весілля грають окремо у оселі нареченого і нареченої. Молоді спочатку перебувають в оселі нареченої, а потім переїжджають до оселі нареченого, причому це повинно відбутися до заходу сонця. В домі нареченого молодих зустрічають свекруха з свічками і свекор із хлібом та сіллю. За традицією, свекруха повинна станцювати навколо молодої танок «рачаницю». Хоча не всі сучасні свекрухи дотримуються цього звичаю, але авторам доводилося його спостерігати на весіллі у с. Ганнівка Приазовського району.

Весільні дієства на другий день мають жартівливий характер – з «купанням» батьків, перевдяганнями у «циган», «доктора» та інших персонажів. Іноді у цей день до оселі нареченого приїздять родичі молодої – «годувати наречену». У минулому весілля у болгар тривало цілий тиждень, нині ж, як правило, обмежуються суботою і неділею.

За спогадами респондентів, весілля у Чехограді грали не окремо у нареченого і нареченої, а в одному дворі, у якому більше місця. Основне дійство весілля продовжувалося один день, а на другий день гості знову сходилися вже на «похмілля».

Під час сватання, коли сторони вже домовилися і наречені запрошуються для поцілунку, на дворі стріляли з рушниці. І зразу на двір виносили закуску. Особливих національних музичних інструментів у чехів у радянський період вже не спостерігалось. Грала гармош-

ка, а пізніше, коли була можливість – і духова музика. Певної пори року для справляння весілля не було (оскільки посту вже ніхто не дотримувався), але частіше це відбувалося весною та восени.

У менонітів весілля грали не в суботу, а у неділю. Не було прийнято на другий день «катання на возику», перевдягання у «циган» тощо. Хоча деякі веселощі допускалися, наприклад жартівливе перевдягання чоловіків у жіноче, а жінок – у чоловіче вбрання.

Під час весілля у караїмів укладався шлюбний договір, який передавався на зберігання нареченій. У шлюбний договір вносився перелік подарунків нареченого і приданого нареченої, причому перед записом все це майно демонструвалося перед гостями. Законним лише визнавався шлюб між караїмом і караїмкою, який був укладений караїмською духовною особою. Після заручин нареченій заборонялося називати вголос ім'я нареченого. Питання про розірвання шлюбу вирішувало знову ж таки караїмське духовенство. Якщо чоловік розривав шлюб без достатніх підстав, то майно, записане у шлюбному договорі, залишалося власністю дружини.

Народження дитини у минулому у будь-якого народу супроводжувалося значною кількістю обрядів, де кожна деталь мала особливе значення. Нині пологовий будинок «вирівнює» національні особливості, проте окремі родильні обряди, хоча й в урізаному вигляді, зберігають свій обереговий зміст.

Передпологові звичаї покликані були сприяти нормальному перебігу пологів і повноцінності новонародженого. До них належать, передовсім, усілякі заборони – на вживання певних продуктів, на певні дії (крадіжки, сварки, шиття у певні дні), на зустрічі з певними істотами тощо. У болгар існувала заборона вагітним жінкам сміятися над каліцтвами людей, штовхати кішок та собак, сидіти на місці, де перед тим сидів собака тощо. Деякі з цих заборон у наш раціоналістичний час вважаються забобонами, але вони достатньо живучі.

Пологові обряди були пов'язані із запрошенням баби-повитухи, тому здебільшого відійшли у минуле. А от деякі післяпологові обряди, направлені на залучення новонародженого до сім'ї та суспільства, зберігають свою гігієнічну та оберегову дію. Особливо це стосується першої купелі. В українців хлопчикам додають дев'ясилу, а дівчаткам – любисток. Серед особливих післяпологових обрядів у болгар можна виділити посипання новонародженого сіллю, влаштування на його честь особливого обіду («піта»), на який запрошуються лише жінки.



Важливе значення у християнських народів зберігає обряд хрещення дитини. Навіть у роки «войовничого атеїзму» цього звичаю дотримувалися не лише віруючі, але й окремі члени партії. Проте, якщо раніше хрестили переважно новонароджених, то тепер хрестять дітей у різному віці.

Не відноситься безпосередньо до пологових обрядів привласнення дитині імені, хоча цей акт також направлений на залучення новонародженого до людського суспільства. У християнських народів у минулому існував звичай, коли священник під час хрещення давав дитині ім'я. Зараз це право належить виключно батькам дитини разом з найближчими родичами.

Взагалі, власні імена завжди були однією з характерних рис національної культури. Навіть незважаючи на те, що у слов'янських народів багато імен запозичені з християнства і дуже схожі, вони все ж мають національну специфіку (наприклад: російське «Николай», «Фёдор», українське «Микола», «Федір», болгарське «Никола», «Тодор»). А що вже говорити про специфічні кримськотатарські, караїмські, єврейські імена та імена інших народів.

Процеси міжетнічної інтеграції призводили до того, що власні імена представників національних меншин поступово «русифіковувалися», ставали звичними для слуху російськомовної більшості. Так «Тонда» (чеське) ставав «Антоном», «Тодор» (болгарське) ставав «Федором», «Назли» (караїмське) ставала «Настею», «Мар'ям» (караїмське) ставала «Машею», «Мінівер» (кримськотатарське) ставала Вірою тощо. Серед молодшого покоління вже переважають звичні імена – Сергій, Віталій, Вікторія, тощо.

Останньою віхою у родинній обрядовості, яка завершує земне життя людини, є поховальний обряд. Його відмінності у народів Запорізького Приазов'я у минулому були тісно пов'язані із релігією. Тому у радянські часи під впливом антирелігійної пропаганди поховальна обрядовість теж неодмінно зазнавала трансформації.

Традиційно у поховальних звичаях переплелися турбота про душу померлого та оберегові дії, спрямовані на захист живих від покійника. У більшості народів існує звичай, що покійник обов'язково повинен переночувати у своїй оселі. В українців раніше покійник ночував дві ночі, а нині здебільшого тільки одну. При цьому запрошують старих людей, щоб молилися. Свій останній одяг, обов'язково новий, старі люди і у наш час готують собі завчасно. Свічку із пшеничкою, яка горіла біля покійника, кладуть у труну. Іноді у день похо-

рону і після нього дотримуються деяких дій або заборон, наприклад завішують дзеркала в хаті, дев'ять днів забороняється прати тощо.

Особливе значення мають поминки, які в українців влаштовують відразу після похорону, на дев'ятий, сороковий день, на півроку та рік. Крім того, існує звичай щороку, через тиждень після Великодня поминати усіх померлих на кладовищі.

У чехів у роки «войовничого атеїзму», коли не було можливості «відспівувати» небіжчика в костьолі, коли не було священика, віруючі (як правило, бабусі) збиралися в оселі покійника у день смерті увечері і молилися, повторюючи це стільки днів, скільки він лежав до похорон. У менонітів було прийнято приходити на похорон всім, хто бажав, але на поминальний обід приходили лише за спеціальними запрошеннями.

Для поховального обряду у болгар були характерні такі риси. Покійника обов'язково обмивала особа однакової із ним статі. Дзеркала закривали чорною хусткою («щоб покійник не побачив себе»). Над ліжком, де помер покійник, вішали рушник на 40 днів («щоб душа мала там пристановище»). Після виносу із хати покійника з кімнат виміталось сміття і разом з мітлою викидалось на вулицю. По дорозі на кладовище під час зупинок під домовину кидали гроші. (Цього звичаю іноді дотримуються і нині). Поминки раніше справляли на третій, дев'ятий, двадцятий, сороковий день, на півроку й рік, а по старших ще й додатково на третій та дев'ятий місяць. Зараз частіше справляють на дев'ятий, сороковий день та на рік, а іноді – ще й на півроку. Поминальний тиждень проходить у ті ж терміни, що й в українців.

Цікавими особливостями відзначався поховальний обряд у євреїв. Покійника після відспівування загортали в біле полотно (саван) і зашивали без вузлів («щоб, коли бог скаже всім вставати, покійник міг сам розкритися»). Поминок у євреїв не було. Вони вважають, що поминки – це пережиток язичництва (від «тризни»). Похорони для євреїв – це завжди день скорботи, день плачу, у який не повинно бути пияцтва. Старший син сідає на сходи, тиждень не голиться, і молиться за тих, хто помер. Але у радянські, особливо у повоєнні часи, під впливом іноетнічного оточення, щоб не відрізнятись від сусідів («щоб не сказали, що євреї пожалів гроші на поминки») – і наймали оркестр, і робили поминки, порушуючи закони предків. Тільки в останнє десятиліття, знову ж так завдяки діяльності хеседів, відроджується і єврейський поховальний обряд.

Караїмів ховали у дерев'яних домовинах, руки витягнуті вздовж тіла. Ховали зі словами «Як прийшов, так доведеться й піти». У домо-

вини не клали цінності. Дома й на кладовищі газан (священик) виконував жалобні пісні та заупокійну молитву рідною мовою. Усі присутні були з покритими головами, могили орієнтовані з півдня на північ. Був також звичай класти на могилу камінці, чим більше камінців покладеш, тем більше людей згадають покійного. На поминках чоловіки й жінки сиділи окремо. На чорну повстину ставав газан, а біля нього за ступенем споріднення розташовувались все інші. На 7-й та на 40-й день (або 38-й) подають хазарську халву (чорну халву). Через 11 місяців жалоба закінчується останніми поминками з білою халвою. Ще у караїмів був звичай ставити на батьківщині безмогильні пам'ятники тим людям, що поховані на чужині.

У поховальному обряді циган півдня України найбільш проявляються їхні власні язичницькі релігійні погляди. Вони вважають, що небіжчик не помер, а пішов в інший світ, в якому буде мати повноцінне життя. За віруванням циган, покійник непокоїть свою сім'ю, тому в наш час споруджують спеціальні саркофаги, щоб він не виходив вночі і не турбував її.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Державин Н.С. Болгарские колонии в России. – София, 1914 г. – 256 с.
2. Еврейские праздники и обряды: Сборник. – Симферополь: «Реноме»; Харьков: «Свитовид», 2001. – 304 с.
3. Календарні обічаї народів Восточної Азії. Новий год. – М.: Наука, 1985. – 264 с.
4. Русские: семейные и общественный быт. – М.: Наука, 1989. – 334 с.

#### **Особливості гендерних взаємин народів інтеркультурного Мелітополя**

Для визначення особливостей гендерних ролей деяких представників полікультурного міста Мелітополя, нами у 2011 році було проведено анкетне опитування, засноване на цілеспрямованому квотному відборі, серед представників німецького, чеського, караїмського, українського і російського етносів. Загальна кількість опитаних 102 людини. З них 58 жінок і 44 чоловіки віком від 18 років. Цю вибірку сукупність за критерієм віросповідання складають: 80,6% християн, 13,3% атеїстів, 6,1% людей, які сповідують караїмізм. За сімейним

станом: 32,2% респондентів перебувають в шлюбі, 6,9% розведені, 2,0% вдовці, 44,1% неодружені, 8,8% перебувають у цивільному шлюбі. (Табл. 1.)

Таблиця 1.

Соціально-демографічна структура вибіркової сукупності

Етнос	Кількість	Відсоток%	Кількість жінок	Відсоток %	Кількість чоловіків	Відсоток%
Німці	12	11,8	7	58,3	5	41,7
Росіяни	30	29,4	16	53,3	14	46,7
Українці	44	43,1	25	56,8	19	43,2
Чехи	9	8,8	5	55,6	4	44,4
Караїми	7	6,8	5	71,4	2	28,6

На питання: «З представниками яких національностей Ви змогли б створити сім'ю?», з представлених варіантів відповіді респондентами були обрані не всі національності. Найбільшу толерантність проявили представники російського і українського етносів, які за результатами опитування, змогли б створити сім'ю з представниками багатьох етносів, за виключенням гагаузів, циган і караїмів. Росіяни на роль шлюбних партнерів висувають представників слов'янських етносів (85,7% обрало росіян, 82,1% – українців, 42,9 – білорусів) та представників німецького (17,9%) і болгарського (14,3%) етносів. Ідентична ситуація склалася з представниками українського етносу – 81,0% опитаних готові створити родину з росіянами, 78,6% – з українцями, по 16,7% – з болгарами і білорусами і 11,9% – з німцями. Жоден представник німецького і чеського етносів не припустив можливості створення родини з представниками азійських народів, віддаючи перевагу європейській расі. Караїми, як не дивно, показали достатню розбіжність відповідей на дане запитання – вони не проти створити сім'ю з азербайджанцями (85,7%), росіянами (85,7%), українцями (57,1%), греками (42,9%) і, авжеж, з караїмами (86%). Цікавим є той факт, що серед представників усіх 5 досліджуваних етносів тільки караїми і німці не хочуть бачити у якості своїх других половин представників єврейського народу. Це можна пояснити у випадку з караїмами їх радикальним неприйняттям Талмуду, а на прикладі німців ми і досі бачимо результати впливу антисемітизму, яких пропагувався і лобювався у роки Другої Світової Війни.

Аналізуючи особливості гендерної культури представників досліджуваних етносів, нам було цікаво дізнатися, чим керуються представники даних етносів при виборі шлюбного партнера, тому в анкеті

запропонували респондентам обрати п'ять характеристик і присвоїти кожній характеристиці від 5 до 1 балів, від найбільш до найменш важливого.

Так, для представників німецького етносу на першому місці стоїть кохання (3 бали), потім – інтелект (2,25 бали), на третьому місці – матеріальна забезпеченість (2,2 бали), особистісні якості (1,83 бали) і професія (1,83 бали).

Для росіян на вибір шлюбного партнера впливають такі якості як: кохання (3,7), особистісні якості (2,6), зовнішня привабливість (2,2), розум і інтелект(2,0), спільні інтереси (1,3).

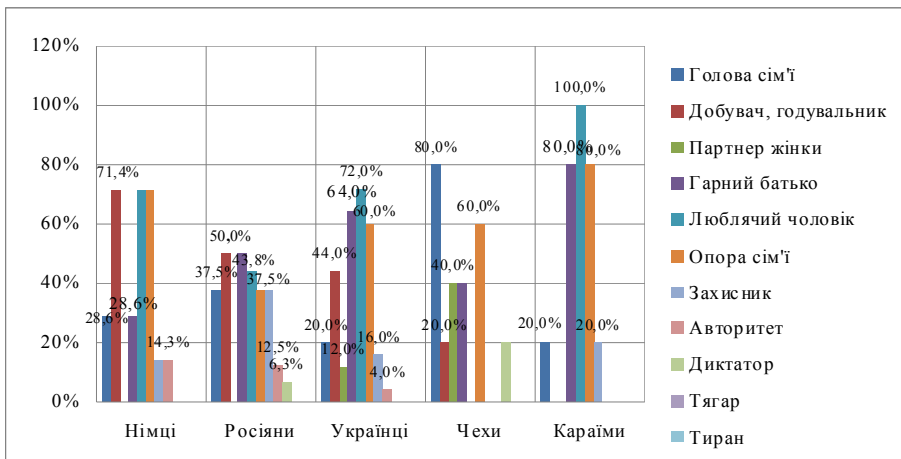
Для українців у рейтингу характеристик супутника життя на першому місці теж кохання – 4,45 балів (тут вони більш однотайні, ніж німці і росіяни), на другому – людські якості (2,7 балів), на третьому – зовнішня привабливість (2,4 бали), на четвертому – розум, інтелект (1,9 бали) і спільні інтереси (0,9 бали).

Чехи при виборі своєї другої половини звертають увагу на кохання (3,66 бали), розум, інтелект (2,66), особистісні якості (2,55), спільні інтереси (2,33) і в однаковій мірі впливають як цінності, так і освіта (0,8 бали).

Караїми на перше місце ставлять кохання (4,2), на друге і третє – зовнішню привабливість (2,28) і особистісні якості (2,28), на четверте – розум, інтелект(1,7), на п'яте – спільні інтереси (1,1).

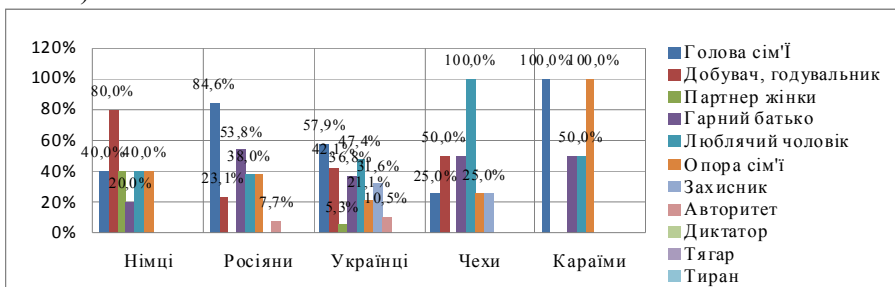
Те, що караїми свято зберігають свої традиції і чистоту свого народу, свідчить той факт, що такі характеристики, як національність і релігія, в середньому набрали 1 бал, в той час, як у представників цих етносів середній показник цих якостей складає лише 0,2 бали.

Щодо ролі чоловіка в сім'ї, то 100,0% караїмських чоловіків обрали варіант відповіді «голова та опора сім'ї». Також було зазначено, що чоловік повинен бути гарним батьком та люблячим чоловіком (по 50,0%). На думку росіян, чоловік повинен бути головою сім'ї (84,6%), гарним батьком (53,8%), люблячим чоловіком та опорою сім'ї (по 30,8%). Українські чоловіки обрали такі варіанти відповідей: 57,9% – голова сім'ї, 47,4% – люблячий чоловік, 42,1% – добувач, 36,8% – гарний батько; 31,6% відмітили, що чоловік повинен бути захисником. Представники німецького етносу вказали, що чоловік повинен поєднувати в собі такі якості як: добувач (80%), голова сім'ї, партнер, люблячий чоловік та опора сім'ї (по 40%). Чоловіки чеського етносу, то вони обрали такі варіанти: люблячий чоловік (100,0%), добувач та гарний батько (по 50,0%), захисник та опора сім'ї (по 25 %). (Мал. 1)



Мал. 1. Аналіз ролі чоловіка в сім'ї на думку чоловіків (%)

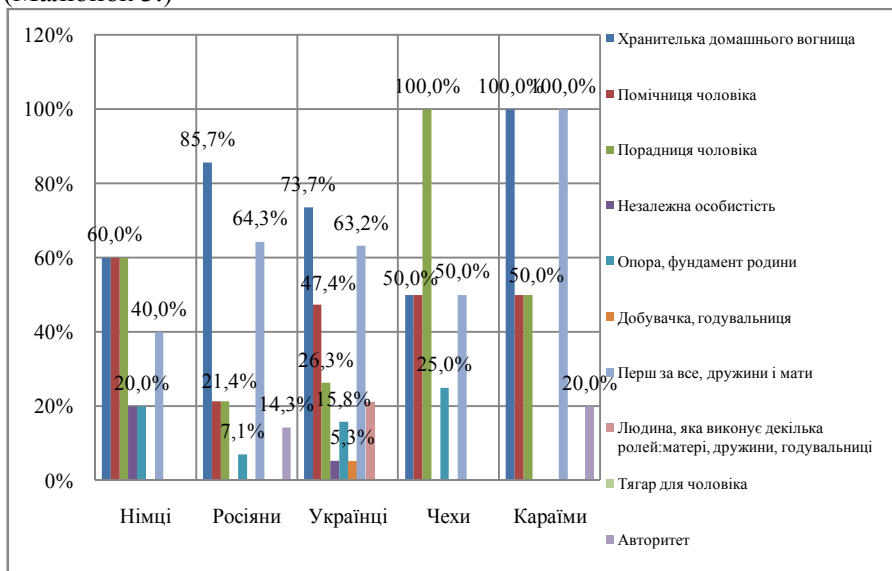
Думки жінок щодо ролі чоловіка в сім'ї дещо інші. Так, представниці німецького етносу обрали наступні варіанти: добувач, люблячий чоловік, опора сім'ї (по 71,4%). На думку росіянок, чоловік це – добувач, гарний батько (по 50%) та люблячий чоловік (43,8%). Українські жінки обрали наступні варіанти: люблячий чоловік (72%), гарний батько (64%) та опора сім'ї (60%). Чеські жінки обрали наступні характеристики щодо чоловіків, а саме: голова сім'ї та добувач (по 80%), опора сім'ї (60%), партнер та гарний батько (по 40%). Караїмські ж жінки вважають чоловіка, по – перше, люблячим чоловіком (100%), а вже потім гарним батьком і опорою сім'ї (по 80%). (Малюнок 2.)



Мал. 2. Аналіз ролі чоловіка в сім'ї на думку жінок (%)

Аналізуючи роль жінки в сім'ї, російські чоловіки зазначили, що це, по-перше хранителька домашнього вогнища (85,0%), 64,3% вважають, що жінка – це перш за все дружина і мати, а 21,4% думає, що жінка – помічниця чоловіка. Представники німецького етносу висло-

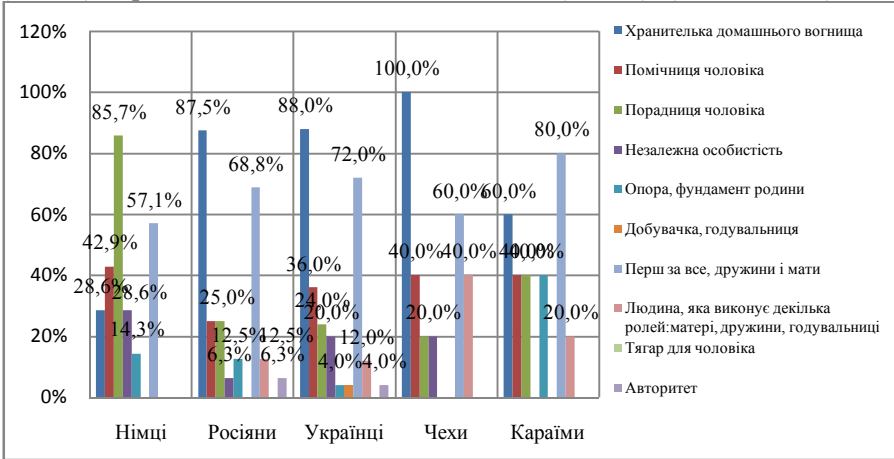
вили думку, що жінка повинна поєднувати в собі такі характеристики: хранителька домашнього вогнища (60,0%), помічниця чоловіка (60,0%) порадиця чоловіка (60,0%), і, перш за все, дружина і мати (40,0%). В очах чеських чоловіків жінка виступає, перш за все, як порадиця чоловіка (100%), хранителька домашнього вогнища (50,0%), помічниця чоловіка (50,0%), і дружина і мати (50,0%). Жінка, як думають представники сильної статі українського етносу, повинна бути і хранителькою домашнього вогнища (73,7%), і гарною дружиною та матір'ю (63,2%), і помічницею чоловіка (47,4%), і порадицею (26,3%). Караїмські чоловіки, як і представники інших етносів вважають, що жінка – це: хранителька домашнього вогнища (100%), гарна дружина і мати (100%), помічниця і порадиця чоловіка (по 50%). (Малюнок 3.)



Мал. 3. Аналіз ролі жінки в сім'ї на думку чоловіків (%)

Щодо ролі жінки в сім'ї, то представниці німецького етносу обрали наступні варіанти: порадиця чоловіка (85,7%), помічниця чоловіка (42,9%), перш за все дружина і мати (57,1%). На думку росіянок, жінка – це хранителька домашнього вогнища (87,5%), перш за все дружина і мати (68,8%), помічниця і радниця чоловіка (по 25%). Українські ж жінки зазначили, що жінка – це, по-перше, хранителька домашнього вогнища (88,0%), гарна дружина і мати (72,0%), і порадиця чоловіка (36,0%). 100 % чешок повністю підтримують патріархальний стереотип про те, що жінка – це хранителька домашнього вогнища,

60% з них погодились з тим, що жінка перш за все дружина і мати, 40% – помічниця чоловіка, а от з тим, що жінка одночасно і годувальниця, і мати і дружина погодилось аж 40% респондентом. Опитані жінки караїмського етносу повністю погоджуються з думкою представників інших етносів – жінка для них перш за все дружина і мати (80,0%) і хранителька домашнього вогнища (60,0%). (Малюнок 4.)



Мал. 4. Аналіз ролі жінки в сім'ї, на думку жінок (%)

На питання: «Якими якостями повинна володіти сучасна жінка?» чоловіки-німці зазначили, що жінка повинна бути доброю (100,0%), скромною (60,0%), поступливою (60,0%), господарською (60,0%), зовнішньо привабливою (60,0%).

Караїмські чоловіки вважають, що жінка повинна бути зовнішньо привабливою (100,0%), енергійною (50,0%), доброю (50,0%), ерудованою (50,0%), вихованою (50,0%), мати лідерські якості (50,0%), бути незалежною (50,0%) і хазяйновитою (50,0%).

Українські чоловіки ідеальну жінку наділили такими якостями, як доброта (73,7%), енергійність (42,1%), зовнішня привабливість (42,1%), хазяйновитість (42,1%), цілеспрямованість (36,8%) і в той же час скромність (36,8%).

Сильна половина чеського етносу зазначила, що сучасна жінка повинна поєднувати такі якості, як: господарність (100,0%), енергійність (50,0%), доброта (50,0%), поступливість (50,0%), скромність (50,0%).

Для російських чоловіків жіночими чеснотами виступають такі якості як: доброта (64,0%), зовнішня привабливість (57,1%), скромність (57,1%), господарність (57,1) і енергійність (33,7%).



Слід зазначити, що такі якості як цілеспрямованість, лідерство, вміння відстоювати свої інтереси, незалежність, вміння заробляти гроші, чоловіки усіх етносів, окрім українців, проігнорували. Це свідчить про той факт, що чоловіки і досі не бажають бачити в жінках напевно маскуліні риси.

Представниці німецького етносу вважають, що жінки повинні бути: енергійними (71,4%), комунікабельними (57,1%), вміти заробляти гроші (57,1%), бути вольовими (42,9%), хазяйновитими (42,9%) і зовнішньо привабливими.

Караїмки одностайно зазначили, що сучасна жінка повинна бути доброю (100,0%), повинна вміти заробляти гроші (60,0%), бути хазяйновитою (60,0%) і енергійною (60,0%).

Українські жінки, вважають, що сучасній жінці не обійтись без таких чеснот як: зовнішня привабливість (52,0%), лідерські якості (50,0%), енергійність (48,0%), доброта (44,0%), хазяйновитість (40,0%).

Представниці чеського етносу наділяють сучасну жінку такими якостями, як вихованість (60,0%), енергійність (40,0%), доброта (40,0%), зовнішня привабливість (40,0%), гарний смак (40,0%) і почуття гумору (40,0%).

Росіянки вважають, що сучасна жінка повинна мати такі якості, як: енергійність (71,4%), доброта (56,3%), хазяйновитість (50,0%), зовнішня привабливість (31,3%), вміння заробляти гроші (31,3%).

Аналіз вищезазначених даних свідчить, що представниці усіх досліджуваних етносів, на відміну від чоловіків, однією з основних якостей сучасної жінки обрали варіант «вміння заробляти гроші». Отже, жінки більш тверезо дивляться на дійсність, і за сучасних економічних умов, саме ця «нежіноча» якість нерідко є вирішальною для забезпечення сімейного добробуту.

При відповіді на питання: «Якими якостями повинен володіти сучасний чоловік?», представники усіх досліджуваних етносів на І місце серед основних якостей чоловіка поставили вміння заробляти гроші – цей варіант відповіді обрала значна кількість чоловіків і жінок.

Так, для німецьких чоловіків окрім вміння заробляти гроші, значення мають такі чоловічі якості, як: енергійність (80,0%), наполегливість (40,0%), цілеспрямованість (40,0%), доброта (40,0%), виховання (40,0%) і сила волі (60,0%). Російські чоловіки теж зазначили, що сучасний чоловік повинен бути наполегливим (84,6%), енергійним (46,2%) і добрим (38,5%). Українці вирішили наділити сучасного чо-

ловіка такими необхідними рисами як: вихованість (84,2%), наполегливість (42,1%), цілеспрямованість (36,8%) і гарний смак (36,8%). Чеські чоловіки виділили, окрім вміння заробляти гроші (50,0%), ще такі якості, як енергійність (100,0%) і лідерські якості (50,0%). Караїми зазначили, що найголовнішими і найважливішими рисами сучасного чоловіка повинні бути доброта (100,0%) і вміння заробляти гроші (100,0%).

Жінки, в принципі, у своїх відповідях проявили однотайність у думках із чоловіками, зазначивши, що сучасний чоловік повинен бути енергійним, наполегливим, добрим, вміти заробляти гроші і мати гарне почуття гумору.

Такі якості, як зовнішня привабливість, скромність, гарний смак усіма представниками досліджуваних етносів майже не обиралися. Це свідчить про той факт, що чоловіки і досі займають домінуючу позицію і в родині, і в суспільстві, і цей факт, як не дивно, влаштовує обидві статі.

Розподіл відповідей на питання: «Як Ви вважаєте, що для жінки повинно бути першочерговим, найголовнішим?», серед представниць досліджуваних етносів, був наступний:

- для німецької жінки першочерговим повинна бути душевна гармонія, здоров'я (71,4%) та самореалізація, а вже потім діти (49,2%) та родина(28,6%);
- у російських жінок на першому місці здоров'я (68,8%) та родина (62,5%);
- українки ж обрали найголовнішим сім'ю (68,0%), здоров'я (52,0%), а потім вже самореалізацію в усіх сферах життя (44,0%);
- для представниць чеської національності – сім'я (80,0%), діти (60,0%), здоров'я та самореалізація (по 40,0%);
- жінки-караїмки обрали наступні варіанти відповіді, за мірою важливості: сім'я, діти та здоров'я (по 80,0%), самореалізація (60,0%), душевна гармонія (40,0%).

Розподіл відповідей чоловіків на це запитання показав наступне:

- німецькі чоловіки вважають, що для жінки на першому плані повинне бути здоров'я, душевна гармонія та самореалізація (71,4%);
- росіяни висловили думку, що жінка в першу чергу повинна приділяти увагу дітям (71,4%) і сім'ї (62,5%), а потім вже здоров'ю (68,8%);
- українські чоловіки вважають, що на першому місці для жінки повинна бути сім'я 68,4%;

- на думку чеських чоловіків, для жінки діти та здоров'я повинні бути на першому плані (100,0%), а потім вже душевна гармонія (75,0%);

- караїми вважають, що жінка в першу чергу повинна звертати увагу на здоров'я (100,0%) та самореалізацію (60,0%). (Додаток 6)

На питання: «Як Ви вважаєте, що для чоловіка повинно бути першочерговим, найголовнішим?», відповіді жінок досліджуваних етносів розподілилися наступним чином:

- німецькі жінки вважають, що для жінки найголовнішим і першочерговим повинно бути здоров'я (71,4%), а вже потім родина і самореалізація в усіх сферах життя (по 57,1%);

- російські жінки, на перше місце ставлять сім'ю (75,0%), а вже потім самореалізацію (37,5%);

- українки теж на перше місце ставлять родину (63,2%), потім здоров'я (44,0%), а вже потім кар'єра і самореалізація в усіх сферах життя (по 36,0%);

- чешки повністю погоджуються з думкою українок – сім'я (100,0%), і самореалізація в усіх сферах життя (40,0%);

- караїмки вважають, що для чоловіка повинна бути важливою по-перше родина, потім самореалізація в усіх сферах життя, а вже потім здоров'я і душевна гармонія – 100,0%, 60,0%, 40,0%, 40,0% відповідно.

Відповіді чоловіків досліджуваних етносів на це ж питання розподілилися наступним чином:

- для німців першочерговим для чоловіка повинна бути в однаковій мірі і сім'я, і кар'єра, і здоров'я, і самореалізація у всіх сферах життя (по 50,0%);

- для росіян у рейтингу важливості для чоловіка на першому місці стоїть сім'я, а на другому кар'єра – 78,6% і 28,6% відповідно;

- на думку представників українського етносу першочерговим для чоловіка повинна бути родина (63,2%), в той час як 52,6% чоловіків обрали варіант «дружина», для 42,1% – діти і кар'єра;

- для 100,0% чехів родина повинна бути для чоловіка на першому місці, а вже потім іде здоров'я і самореалізація в усіх сферах життя (по 75,0%);

- для караїмських чоловіків в однаковій мірі важлива і дружина, і діти, і здоров'я (по 100%).

Щодо значення сім'ї в житті кожної людини, то більшість чоловіків визнали, що це опора в житті, а саме: 100,0% караїмів та чехів, 95,0% росіян, 88,9% українців та 80,0% німців. З тим, що сім'я – це

опора в житті погодилося і 100,0% українок, чешок, караїмок і 87,5% росіянок і 57,1% німок. Цікавим є той факт, що з відповіддю на це питання вагалися саме представники і представниці німецького етносу: 20,0% чоловіків і 28,6% жінок так і не змогли вирішити, що для них означає сім'я. (Таблиця 2.)

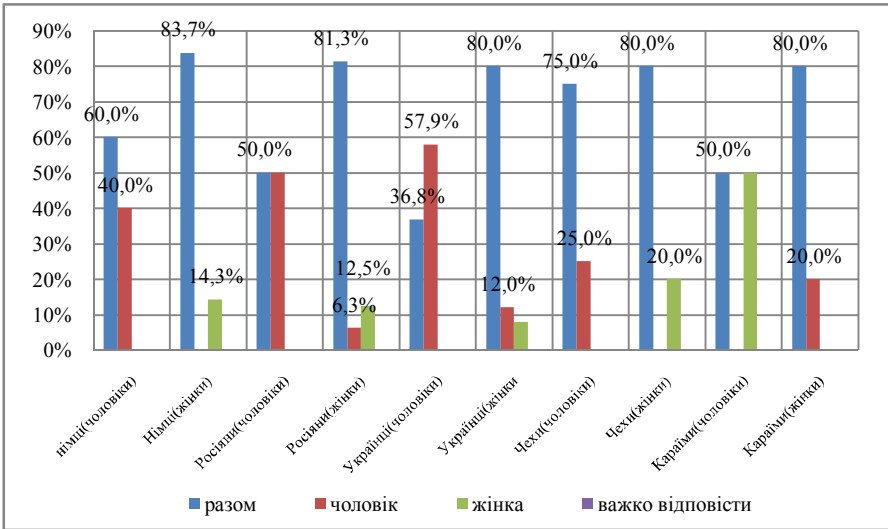
Таблиця 2.

Аналіз значення сім'ї в житті людини

Стать	Національність	Опора в житті (%)	Перешкода, яка заважає реалізуватися і розвиватись (%)	Важко відповісти (%)
Чоловіча	Німці	80,0	0	20,0
	Росіяни	100,0	0	0
	Українці	88,9	5,6	5,6
	Чехи	100,0	0	0
	Караїми	100,0	0	0
Жіноча	Німці	57,1	14,3	28,6
	Росіяни	87,5	6,3	6,3
	Українці	100,0	0	0
	Чехи	100,0	0	0
	Караїми	100,0	0	0

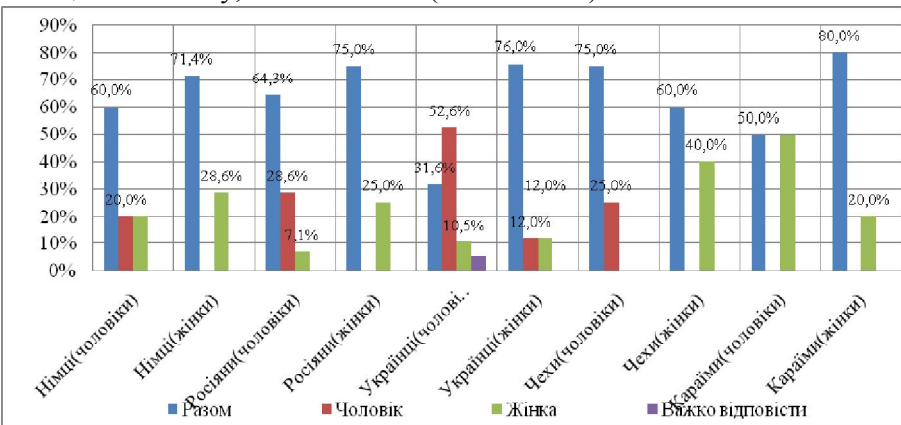
Питання-фільтр: «Відчуваєте Ви себе рівноправним членом в своїй родині?», дало нам змогу визначити ступінь егалітарності і взаємоповаги в родинах досліджуваних етносів. Якщо 100,0% чоловіків-німців, 92,3% росіян, 100,0% українців, 50,0% чехів і 100% караїмів відчувають себе рівноправними членами в своїх родинах, то відсоток жінок, які теж мають таку ж думку, нижчий: 83,3% німок, 68,8% росіянок, 75,0% українок, 60,0% чешок. Розрив невеликий, але лише доказує той факт, що і досі, в родинах даних етнічних спільнот, останнє слово за чоловіком.

На питання: «Хто в родині повинен приймати остаточні рішення?», 75,0% чоловіків-чехів відповіли, що остаточні рішення треба приймати разом. 60,0% німецьких чоловіків теж висловили думку, що остаточні рішення в родині потрібно приймати разом, а 40,0% вважають, що рішення повинен приймати чоловік. 50,0% російських чоловіків теж обрали варіант відповіді «разом», а 50,0% зауважили, що «рішення за чоловіком». Що стосується караїмів, то 50,0% вважають, що разом, а інші 50,0% – жінка. Чоловіки української національності розділили свої погляди наступним чином: 57,9% – чоловік, 36,8% – разом, 5,3% – жінка. На думку представниць прекрасної статі, приймати рішення потрібно разом – з цим погодилось 85,7% німок, 81,3% росіянок і по 80% українок, чешок і караїмок. (Малюнок 5.)



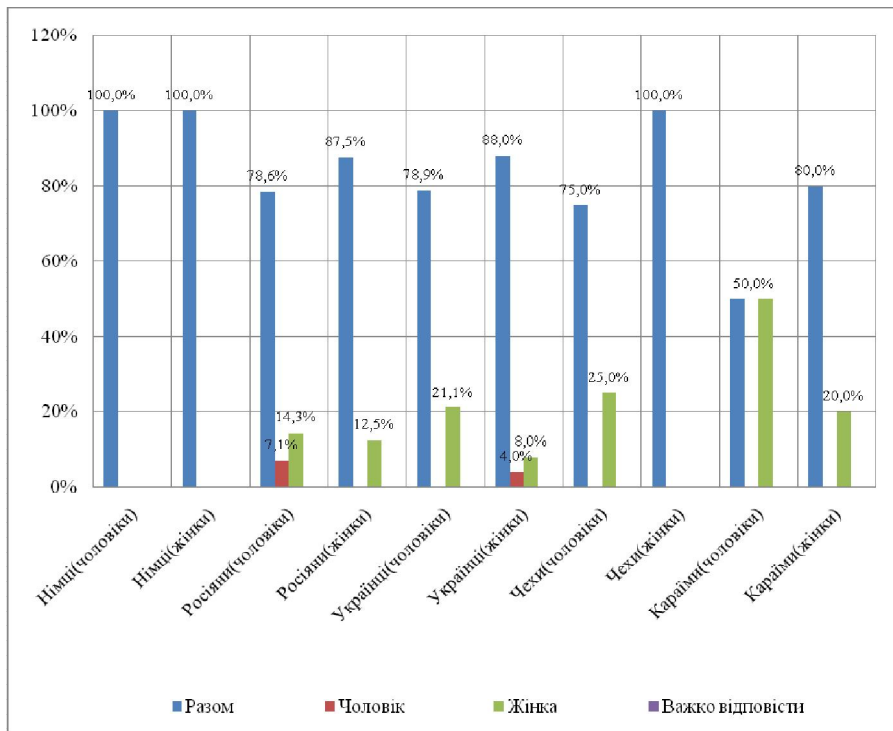
Мал. 5. Аналіз відповідей щодо прийняття остаточних рішень в сім'ї (%)

Розпоряджатися сімейним бюджетом 75,0% чоловіків-чехів і 60,0% німців вважають, що потрібно теж разом. Росіяни теж підтримали цю думку, а саме: 64,3%. На думку караїмів – 50% разом, 50% – жінка. Лише українці вважають, що бюджетом повинен розпоряджатися саме чоловік, а саме – 52,6%. Що стосується жінок, то всі вони обрали варіант відповіді разом. Але самий високий відсоток у караїмів – 80%. Росіянки – 75%, українки – 76%. 71,4% – представниці німецького етносу, 60% – чешки. (Малюнок 6.)



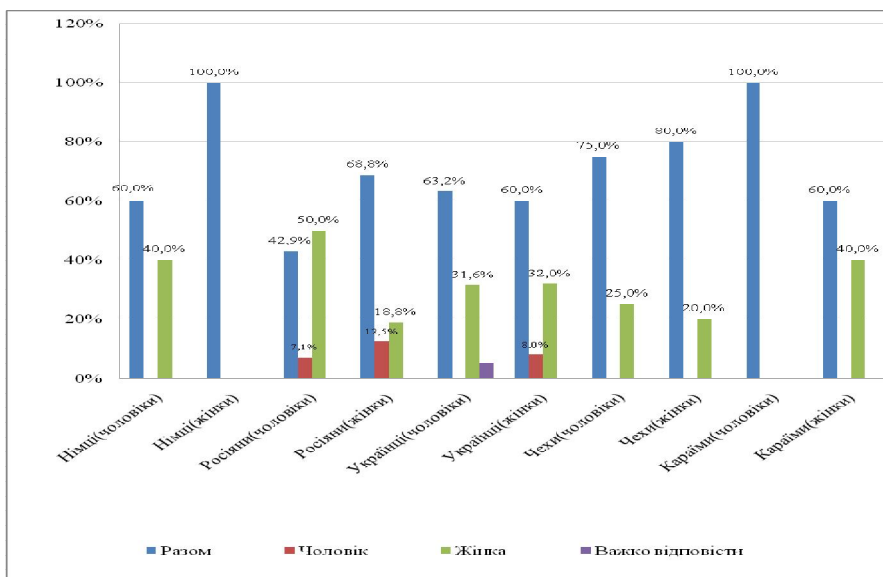
Мал. 6. Аналіз відповідей респондентів щодо розпорядження сімейним бюджетом в сім'ї (%)

Щодо виховання дітей, то 100,0% німців, 78,7% росіян і українців, 75,0% чехів і 50% караїмів вважають, що вихованням повинні займатися обоє батьків. Що стосується жінок, то вони теж обрали варіант відповіді «разом», а саме: 100% – німок та чешок і по 85,2% українок, росіянок і караїмок. (Малюнок 7.)



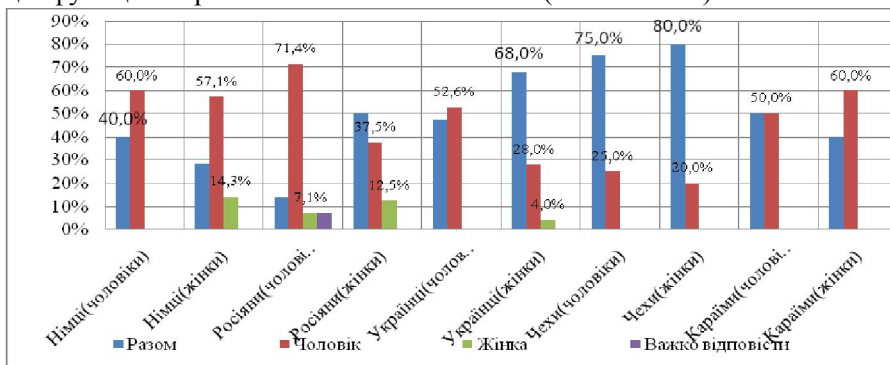
Мал. 7. Аналіз відповідей щодо розподілення виховання дітей в сім'ї (%)

З тим, що домашнє господарство потрібно вести разом погодилося 100,0% чоловіків-караїмів, 75,0% чехів і 63,2% українців. Думки російських і німецьких чоловіків розділилися – 42,9% і 60,0% відповідно обрали варіант відповіді «разом», а 50,0% і 40,0% відповідно вирішили цю функцію залишити жінці. З тим, що домашнє господарство потрібно вести разом погодилося 100,0% німок, 68,8% росіянок, 60,0% українок, 80,0% чешок і 60,0% караїмок. (Малюнок 8.)



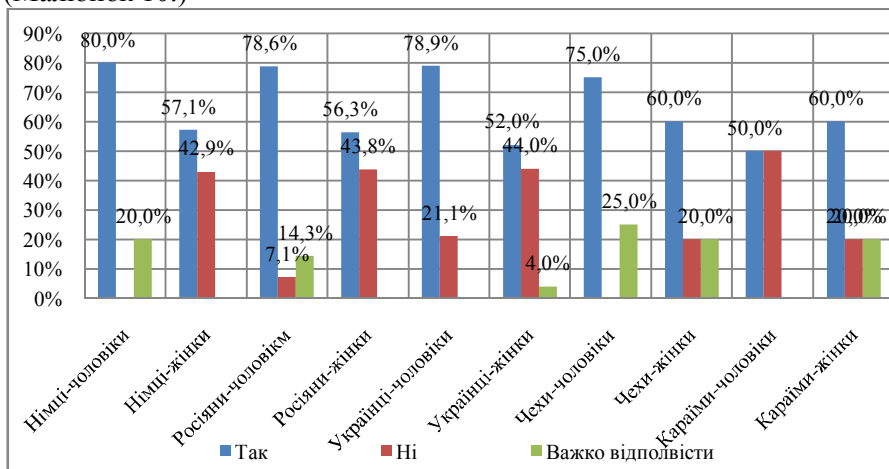
Мал. 8. Аналіз відповідей респондентів щодо розподілення обов'язків ведення домашнього господарства (%)

Щодо вирішення матеріального забезпечення сім'ї, нас цікавило, хто повинен заробляти гроші. Так, 75,0% чехів зауважили, що заробляти потрібно разом, але 60,0% німців, 71,4% росіян, 52,6% українців і 50,0% караїмів зазначили, що заробляти гроші повинен саме чоловік. На дане питання відповіді жінок розподілилися наступним чином: 80,0% чешок і 68,0% українок вважають, що заробляти гроші повинні обидва партнери, в той час як 57,1% німок і 60,0% караїмок цю функцію переклали на плечі чоловіків. (Малюнок 9.)



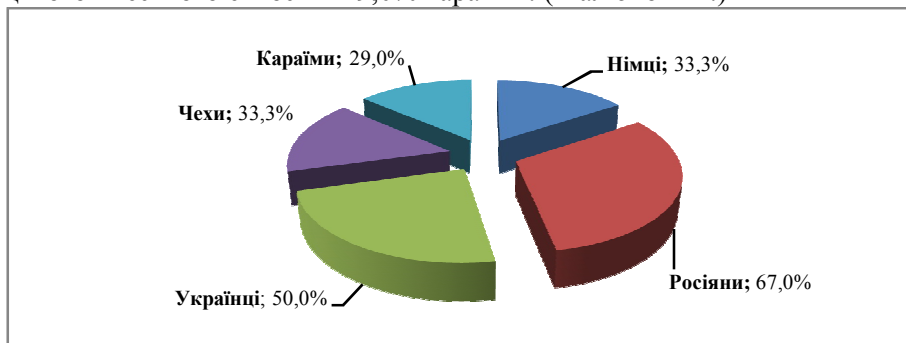
Мал. 9. Аналіз гендерних ролей щодо матеріального забезпечення сім'ї (%)

На питання: «Чи згодні ви з такою думкою, що чоловік – голова сім'ї, а жінка – його помічниця?», ствердно відповіли 80,0% німців-чоловіків, 79,9% українців, 78,6% росіян, 75,0% чеських чоловіків і 50,0% караїмів. З цією думкою у порівнянні з чоловіками погодилось 57,1% представниць німецького етносу, 56,3% росіянок, 52% українок, 60% чешок та 60% караїмок. Такий розподіл відповідей на запитання тільки зайвий раз доводить той факт, що чоловіки і досі прагнуть займати домінуючу позицію у родині, в той час як значна частина жінок вважають, що головою в родині може бути і жінка. (Малюнок 10.)



Мал. 10. Розподілення гендерних ролей у сім'ї (%)

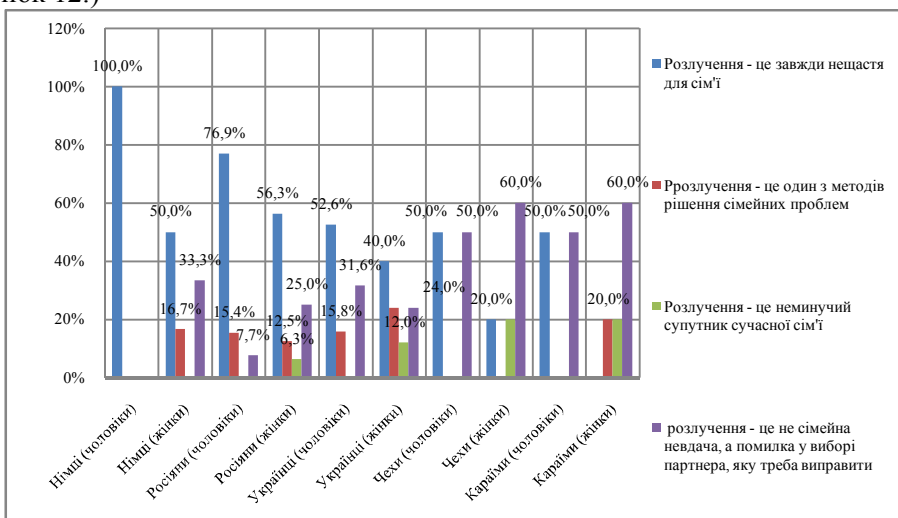
З питанням: «Чи прийнятний для Вас цивільний шлюб?», погодилось 67,0% росіян, 50,0% українців, по 33,3% представників німецького і чеського етносів і 29,0% караїмів. (Малюнок 11.)



Мал. 11. Ставлення респондентів до цивільного шлюбу (%)

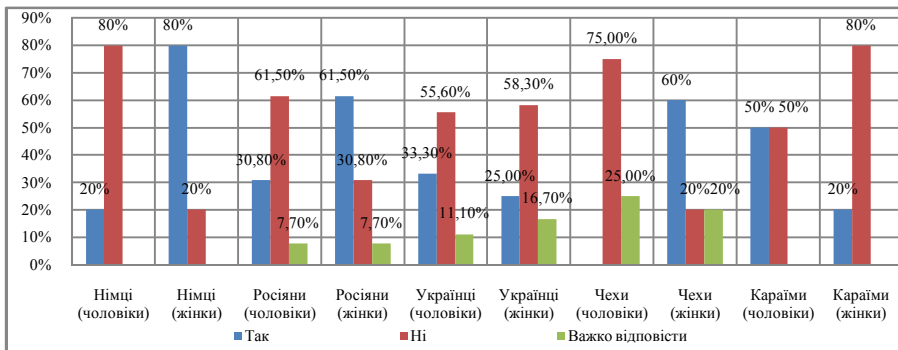


На питання анкети: «Що означає для Вас розлучення?», представники німецького етносу (100,0%) зауважили, що «це завжди нещастя для сім'ї», з цим погодилось лише 50,0% німецьких жінок, 33,3% з яких дали відповідь, що «розлучення – це не сімейна невдача, а помилка у виборі партнера, яку треба виправити», а 16,7% зазначили, що «розлучення – це один з методів рішення сімейних проблем». Для 52,6% українських чоловіків і 40,0% українських жінок розлучення є сімейним нещастям, а для іншої частини українських чоловіків і жінок розлучення – це помилка у виборі партнера, яку треба виправити (31,6% і 24,0% відповідно). Що розлучення – це нещастя для сім'ї, погодилося 50,0% чоловіків і лише 20,0% жінок чеського етносу, друга частина представників даного етносу вважає, що «розлучення – це не сімейна невдача, а помилка у виборі партнера, яку треба виправити» (50,0% чоловіків і 60,0% жінок). Що «розлучення – це не сімейна невдача, а помилка у виборі партнера, яку треба виправити» погодилося 50,0% караїмських чоловіків і 60,0% караїмських жінок, а варіант відповіді, що розлучення є сімейним нещастям, обрало лише 50,0% караїмів і жодної караїмки. 76,9% російських чоловіків і 56,3% вважають розлучення сімейним нещастям, 25,0% жінок і 7,7% чоловіків зазначили, що це лише «помилка у виборі партнера, яку треба виправити». Такі дані свідчать той факт, що інститут сім'ї, який в кожній культурі був основою, фундаментом і тилом, тепер представниками усіх етносів вже не вважається постійним і непорушним. (Малюнок 12.)



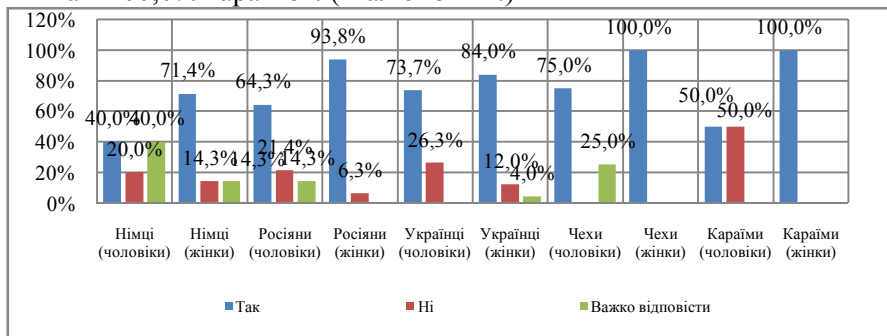
Мал. 12. Аналіз ставлення респондентів до розлучень (%)

Ствердно на запитання: «Чи припустимо для Вас, щоб жінка займалася бізнесом (кар'єрою), а чоловік – домашнім господарством?», відповіло 20,0% німецьких, 30,8% російських, 33,3% українських, жодного чеського і 50,0% караїмських чоловіків. З цим питанням погодилося 80,0% німецьких, 61,5% російських, 25,0% українських, 60,0% чеських і 20,0% караїмських жінок. Ці дані нам показують, що всі представники досліджуваних етносів в тій чи іншій мірі сприймають гендерну переорієнтацію ролей, хоча жінки в цьому випадку показують кращу динаміку гендерних стереотипів. (Малюнок 13.)



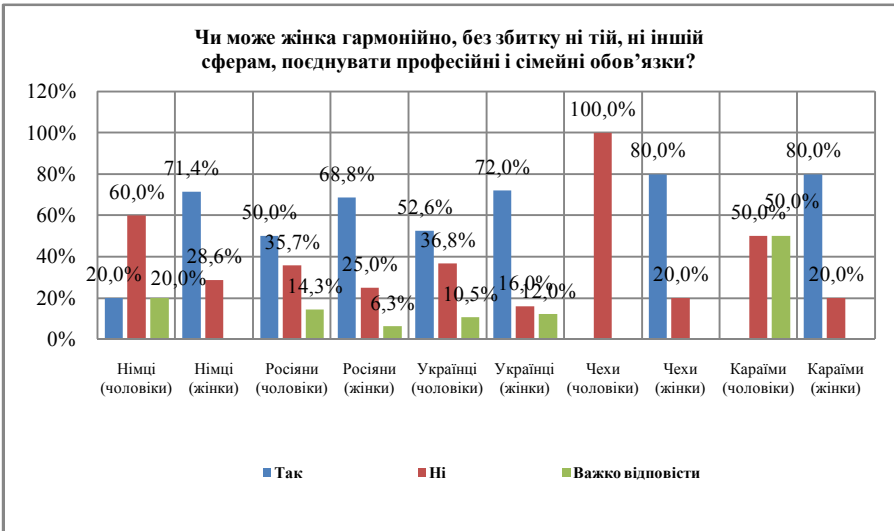
Мал. 13. Аналіз ставлення респондентів до переорієнтації ролей в сім'ї (%)

Питання: «Чи потрібна сучасній жінці вища освіта?», показало цікаві результати. Якщо представники і представниці російського, українського і чеського етносів у своїй більшості зазначили, що сучасним жінкам потрібна вища освіта, то з таким твердженням погодилось лише 40,0% німецьких чоловіків і аж 71,4% жінок, і 50,0% караїмів і аж 100,0% караїмок. (Малюнок 14.)



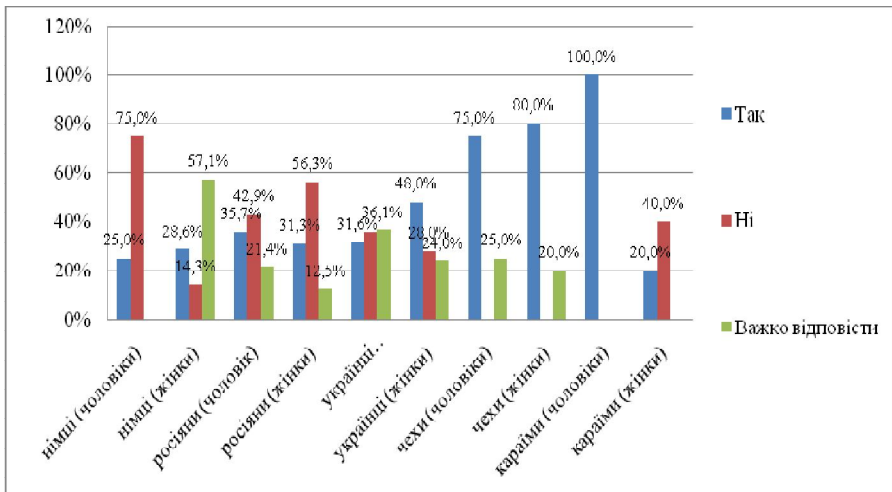
Мал. 14. Результати ставлення респондентів до необхідності вищої освіти сучасній жінці (%)

Питання: «Чи може жінка гармонійно, без збитку ні тій, ні іншій сферам, поєднувати професійні і сімейні обов'язки?», показало теж цікавий розподіл відповідей. Так, серед чоловіків з даним твердженням погодилося 20,0% німців, 50,0% росіян, 52,6% українців і жодного чеха і караїма. Серед жінок з цією думкою погодилося 71,4% німок, 68,8% росіянок, 72,0% українок, 80,0% чешок і 80,0% караїмок. Відповіді на це питання підтверджують гіпотезу про те, що трансформація гендерних стереотипів швидше відбувається в психіці жінок, тоді як ще значна частина чоловіків вважають за краще жити за традиційним рівнянням «жінка=домогосподарка» + «чоловік=добувач». (Малюнок 15)



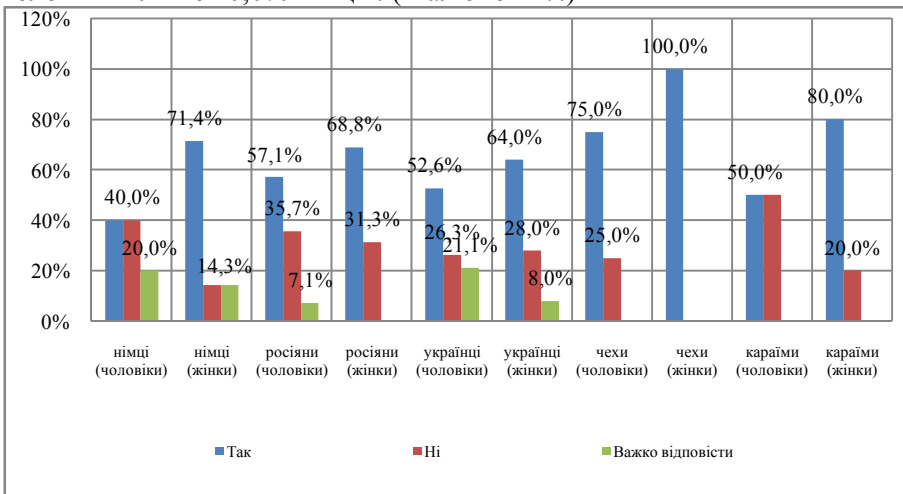
Мал. 15. Аналіз відповідей щодо гармонійного поєднання жіркою сімейних обов'язків з трудовою діяльністю (%)

На питання: «Чи вважаєте Ви, що сучасна реклама пропагує неповажне ставлення до жінок?», то з цим твердженням погодилась значна частина чеських чоловіків (75,0%) і жінок (80,0%), а також 100% караїмських чоловіків. Не погодились з даним твердженням 75,0% німецьких чоловіків і 56,3% російських жінок. Це свідчить про те, що значна частина опитаних респондентів зовсім не звертає увагу на ідею і концепцію сучасних рекламних роликів, і жодного разу не замислювався над проблемою дискримінації жінок. (Малюнок 16.)



Мал. 16. Оцінка стану гендерної дискримінації у ЗМІ (%)

З питанням: «Чи важче жінці знайти роботу з достойною заробітною платою, ніж чоловіку?», одностайно погодилися представники усіх досліджуваних етносів і обох статей. Так, з даним твердженням погодилося: 100,0% чешок, 80,0% караїмок, 75,0% чехів, 71,4% представниць німецького етносу, 68,8% росіянок, 64,0% українок, 57,1% російських чоловіків, 52,6% українських чоловіків, 50,0% караїмських чоловіків і лише 40,0% німців. (Малюнок 17.)



Мал. 17. Аналіз жіночого безробіття через призму дискримінації на ринку праці (%)

Аналіз проблем, з якими стикаються сучасні чоловік і жінка свідчить, що незважаючи на відмінні культури та релігії досліджуваних етносів, незважаючи на статеві відмінності, всі ми маємо спільні проблеми, на які не впливають ані цінності, ані норми. Так, і чоловіків, і жінок різних національностей турбує проблема безробіття, рівень заробітної плати, відсутність соціальних гарантій, самотність, і, мабуть, пов'язана з попередніми проблемами, психологічна напруга.

Список використаних літературних джерел:

1. Динамика гендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступу: <http://www.gender.ra/gloss.htm>
2. Дорожкіна І.В. Сучасна українська сім'я: гендерні проблеми та шляхи їх подолання: матеріали обласної науково-практичної конференції/ І.В. Дорожкіна/ [Голова редколегії І.В. Дорожкіна]. – 2008. – 120 с.
3. Підготовка до подружнього життя – важливий напрям гендерної соціалізації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://textreferat.com>. – 2008 р.
4. Проблеми гендерної нерівності в Україні залишаються актуальними [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://feminist.org.ua/news/s8/example/index.php?id=183>, 2009 р.
5. Сутність та сприйняття фемінізму: подолання стереотипів. Сучасна українська сім'я: гендерні проблеми та шляхи їх подолання [матеріали обласної науково-практичної конференції]. – Чернігів. – 4 лютого 2009 року – 40 с.

### **Соціокультурні особливості родинних ролей жінки-циганки**

Сьогодні на території Запорізької області зареєстровано більше 60 національно-культурних товариств. Мелітополь є унікальним містом, в якому більше 200 років гармонійно співіснують багато етнічних та національних громад. Незважаючи на великий доробок влади, громадськості міста та району, ромська спільнота такого культурного об'єднання не має, хоча нині в Україні активно діють понад 60 ромських громадських організацій. Тому, на наш погляд, доцільним є дослідження в нашому регіоні не тільки культурної самобутності, історії, а й виявлення родинних гендерних стосунків ромів, оскільки саме для них найголовнішими були й залишаються родина та належність до

циганського роду. Емпіричною основою даного дослідження послугували матеріали глибинного інтерв'ю з представницями як ромського етносу Мелітопольського району, так і викладачами шкіл, в яких навчаються їхні діти. Використання саме цього методу дозволило отримати повнішу (що не завжди можливо при анкетному опитуванні) інформацію про причини, мотиви, ментальні аспекти поведінки циганки в різних життєвих циклах.

Перш за все зазначимо, що життя циганки складається з кількох вікових етапів, кожен з яких визначає не лише певний соціальний статус, але й впливовість у родині та громаді. Як і кожна жінка, циганка почергово здобувала базові соціально-вікові статуси дитини, підлітка, дружини та бабусі і поступово проходила шлях від об'єкта до агента соціалізації, від об'єкта ритуальних дій до їх виконавця, від особи, поведінка якої перебувала під постійним соціальним контролем до особи, що має повноваження морального цензора поведінки оточуючих. Й лише за умови успішного виконання низки соціальних ролей, властивих кожному статусу (зокрема, доньки, дружини, матері, бабусі), жінці забезпечувалося визнання її як соціально-повноцінної особи, відхилення ж від усталених взірців спричиняло до певних соціальних санкцій, де неабияку роль відіграє циганський суд («кріс»).

Входження дівчинки у соціальне середовище здійснюється шляхом засвоєння статевих ролей та культури шлюбно-сімейних взаємин, завдяки яким інтеріоризується та відтворюється система ціннісно-нормативних орієнтацій, притаманних конкретному суспільству, його досвід, який, у свою чергу, передається у спадок наступним поколінням.

Треба зазначити, що на першому етапі соціалізації серед дітей не було ніяких утисків у спілкуванні між хлопчиками та дівчатками: вони разом гралися, бешкетували. Підтвердженням цього є й наше емпіричне дослідження. Так, за словами респондентки – представниці ромського етносу: *«Нет, никаких ограничений нету, конечно, спокойно вместе гуляют. Да, все можно. Ну у нас девочка, вот с садика еще...в садике там ей мальчики колечки дарили, и уже «жениться» там на ней, всё, и она там за всех «замуж» выходила».* (Л., с. Вознесенка, Мелітопольський район).

Підтвердив це і завуч Вознесенської гімназії «Орієнтир», який на запитання: *«Скажите, у родителей, которые приводят к вам детей, нет каких-то требований? Например, чтобы девочка-цыганка не сидела за одной партой с мальчиком?»*, відповів: *«Нет, такого не было...»* і додав, що: *«за семь лет работы я не встречал, допус-*

*тим, конфліктних ситуацій. Не буває проблем.... Діти дружать».* (О. с. Вознесенка, Мелітопольський район).

Загалом для ромів досить розповсюдженим є культ дитинства. Стара циганка, пригадуючи своє дитинство зазначила: *«..настоящее цыганское счастье – это быть ребенком. Тебе – самое вкусенькое, ты всегда с мамой, тебя все любят, балуют. ... Ну, а если обидят, то в таборе всегда найдется кто-то – сестра, брат, тетя или крестная, которая утешит, успокоит»* [7, с. 151].

Кожна дитина, в тому числі з чужих сімей, чи навіть нециганських, розглядається ромами як особистість, яка потребує захисту, допомоги, доброго слова, частування. Слід зазначити, що система порівняння в здібностях та заохоченні дітей вважаються в них шкідливою для самих дітей.

Подальший розгляд етнокультурних механізмів конструювання жіночих ролей засвідчив поступове засвоєння гендерних стереотипів та опанування відповідних моделей поведінки у процесі виховання дівчаток. Гендерна соціалізація починалася від самого народження, коли шляхом ритуально-магічних дійств кодували та програмували майбутню успішність дівчинки в головних сферах жіночої самореалізації (подружній, материнській та господарській).

Слід зазначити, що з початком статевого дозрівання в дівчат закінчується дитинство і починається новий період – дівочтво, оскільки саме з цього моменту життя підлітків розділяється та проходить паралельно. Саме до таких висновків можна прийти, проаналізувавши різні документальні джерела. Так, наприклад, в публіцистичному нарисі «Эй, цыган!» В. Родіонова знаходимо наступне підтвердження того, що з дорослішанням в дівчат в циганських родинах Росії, Америки (адже цигани зберігають власні традиції незалежно від того, де проживають) починається новий етап в житті: «Дівчата живуть у жіночому світі, хлопці – чоловічому. Для дівчат подібний перехід особливо відчутний: учора була майже цілковита воля, а сьогодні вже маса обмежень, які проявлялися в одязі, зовнішньому вигляді, поведінці» [24]. Ці обмеження були пов'язані, перш за все, з поняттям «осквернення», яке посідає важливе місце в світоглядній позиції циган, їх ідеології. Завдяки ньому відбувалася, закріплена на онтологічному рівні, певна регламентація дозволених та заборонених дій та вчинків жінок [22, с. 908].

Так, відомий радянський дослідник ромів Л.М. Черенков у своїй статті «Деякі проблеми етнографічного дослідження циган СРСР» розглядав осквернення як етноментальну світоглядну рису, притаманну

ромам. «... У циган усіх етнічних груп існує поняття «осквернення», яке називається словом «пекелімос» («магірдо»). Воно пов'язане, в першу чергу, з нижньою частиною тіла статевозрілої або заміжньої жінки. Вважається, що нижче пояса жінка «брудна», «нечиста» і контакт з нею може осквернити людину або річ (природно, виключенням є контакт під час виконання подружніх обов'язків). Контакт може бути не обов'язково фізичним, «скверна» жінки як би «стікає вниз», і тому їй досить біля чого-небудь пройти, щоб «осквернити» це. Тому все, до чого торкнулася її спідниця, вважалось оскверненим, запускудженим, а будь-яка їжа, чи навіть дорогий посуд в цьому випадку викидали, продавали, або віддавалась не циганам» [28, с. 7-9].

У якості запобігання від «скверни» циганка може носити фартух (якщо їй доводиться носити, наприклад, самовар або велику каструлю, притискаючи до себе). Тому невід'ємною складовою національного жіночого вбрання багатьох циган світу є великий фартух [22, с. 909].

Однак, «осквернення» стосувалося багатьох інших сторін побутових речей. Так, заміжній жінці заборонялося переступати через голблі, кінську зброю, навіть через лежачий на дорозі ціпок. Вона не могла перейти струмок, з якого беруть воду для приготування їжі. Самі цигани іноді жінок боялись ще й тому, що «осквернена» нею річ, або людина, теж ставали джерелом «скверни» [11, с. 57].

Уникання «осквернень» було однією з причин того, чому переважна більшість ромів стала надавати перевагу помешканню не в кибитках, а в невеликих будинках (сільського типу). Проте тут уявлення про «осквернення» набуло іншого характеру, бо, якщо це був двоповерховий будинок, на другий поверх вхід жінкам заборонений, прибиранням же там займалися лише дівчата. Більше того, якщо на другому поверсі будинку побувала жінка, щоб не осквернити себе, чоловіки туди вже більш ніколи не заходили [2, с. 34].

Проте, в ході взятих нами інтерв'ю було виявлено, що зараз чітке дотримання зазначених правил спостерігається далеко не у всіх ромів. Особливо це відноситься тих, хто більш-менш пристосувався до навколишніх звичаїв, сповідує християнство та віддає своїх дітей до школи. Так, одна з наших респонденток зазначила: *«Нет, не знаю о таком...Хотя вот, женщина ни в коем случае не должна переступать через миску или кастрюлю...»* (Л.)

Ще в період свого дівочтва циганки остаточно засвоюють при- таманні їм гендерні ролі та готуються втілювати їх в подальше життя. Аналіз спостережень етнологів дає підставу вважати, що процес соціалізації дівчат-підлітків пов'язаний з певними утисками особистої



свободи та зростанням особистої відповідальності за вчинки. Всупереч легендам про романтичність циганського життя, особисте життя дівчат дуже цнотливе. Хоча циганська дівчина була відносно вільна в межах родини й табору, ще до заміжжя вона ходила разом з матір'ю на заробітки [11, с. 93]. Як правило, цигани боялися відпустити дівчину в місто одну.

Та як і засвідчують наші респонденти (шкільні вчителі), матері й зараз приводять та відводять дівчаток зі школи. В ході глибинного інтерв'ю цьому отримане наступне підтвердження: «...с утра их всех привозят и всех их забирают после уроков» (О.). І саме на матері лежить відповідальність зберегти доньчину «чистоту» та дівочу честь. Якщо ж про дівчину піде «дурна слава», родину очікувала така ганьба, що довелося б на кілька років відділитися від табору й кочувати [11, с. 118].

Наступним важливим етапом в житті циганської дівчини є вступ до шлюбу, оскільки заміжжя було тією засадничою передумовою, яка визначала долю жінки. Лише заміжня жінка (молодиця) могла реалізувати свою гендерну місію й досягти визнання як соціально-повноцінна особа. В багатьох етнічних груп циган установка на ранній шлюб залишалась головним чинником її життєвої стратегії. У шлюбному виборі наречена посідала, як правило, очікувально-пасивну, об'єктну позицію, оскільки зазвичай ініціатива одруження належала парубкові.

Як в минулому, так і зараз у ромів не прийнято ходити на побачення, юнаки й дівчата переважно знайомляться на весіллях родичів та інших святах. Хоча звісно, багато молодих людей знають один одного з дитинства, якщо живуть або навчаються в одному місті. Підтвердженням цього є слова респондентки: «У нас до замужества нету никаких, конечно, отношений... Пока молодой человек не спросит разрешения у отца...а знакомятся не обязательно на свадьбах. Вот просто так, дружат...ну, как всегда... даже могут в одной школе учиться, вот подружались. Ну, там, растут вместе. Или так даже в городе, бывает познакомились, одно общение или где-то учеба вместе...» (Л.)

Життя серед своїх припускає поінформованість про все. Так звана «циганська пошта» знає, де підросла красуня й куди можна засилати сватів. Як тільки син натякає батькам про свій вибір, починається підготовка до сватання. Про обряд сватання наша респондентка Елла розповіла наступне: «Приезжают сватать девочку, если отцу понравилась семья, семья хорошая, хороший мальчик, то он спраши-

*ваєт свою дочь, если дочери понравилось, то он дает согласие сватам, если же девочке не понравился жених, значит, они не соглашуются»* (Е., с. Костянтинівка, Мелітопольський район).

Аналіз різних документів (народознавчих нарисів, етнографічних розвідок, різних публікацій та інтерв'ю) та власне емпіричне дослідження свідчать, що дослідження шлюбних обрядів в циганських етнодіалектних групах, є досить складним. Адже кожній з них притаманні свої особливості.

Відомо, що історично в Україні склалося декілька особливих циганських етнодіалектних груп (сміливо можна казати – етносів). Кожна з них має власну назву, самовідчуження, відрізняється мовою, ареалом формування, заняттями, віруваннями. Перш за все, це найбільш чисельна циганська група в Україні – українські цигани: серви (лівобережні цигани) та влахи (правобережні). Майже всі серви та влахи належать до християнської православної церкви. Друга група за чисельністю це – кримські цигани, волоські (молдавські цигани, кишиньовці, рудари, урсари; ловари, келдерари). Вони сповідують мусульманство. Ще менша група – це російські, польські, німецькі (сінті), латиські, північнорумунські, цигани-«чорнобильці», люлі (середньоазіатські цигани). Серед них є католики і греко-католики та християни [15, с. 12-13]. Оскільки, як зазначалося раніше, Мелітопольський район є поліетнічним і багатоконфесійним, то на його теренах проживають роми різних етноконфесійних та етнодіалектичних груп. Однак, проживаючи разом на одній території, вони не підтримують сусідських стосунків між собою.

Релігійний фактор значною мірою впливав і на шлюбний вік. Так, для ромів, які сповідують мусульманство, властивий ранній шлюб. На основі матеріалів етнографічних експедицій І. Крижановська робить висновок, що «...ранні шлюби циган пояснюються наступними міркуваннями: батько волів скоріше видати дочку заміж, щоб не хвилюватися за репутацію родини. Циганський шлюб улаштовувався не з волі молодих людей, а за рішенням їх батьків. Часто дівчина довідувалася про вирішення своєї долі останньою, і коли запитували її згоди, вона розуміла, що це лише проста формальність» [21, с. 199]. Підтвердженням цьому є дослідження Н.М. Мостовського, який зазначив, що: «...в багатьох циган шлюби укладалися досить рано: старші боялися, що молодь «розгуляється та зіпсується». До того ж більш юна дівчина швидше звикає до укладу родини чоловіка. Середній вік молодят 15-17 років, але не рідкість ще більш ранні шлюби, часом в 11-12 років.» [11, с. 123].

Трапляються й такі випадки, коли дітей батьки (що сповідують мусульманство) одружують мало не з народження. У кримських циган за наречену ще платять калим. Розмір калиму залежить від багатьох складових: багатства батьків нареченого, віку та здоров'я нареченої, її спритності. [14, с. 152]. Про традицію викупу нареченої розповідає Елла: *«У ромов мусульман дається выкуп. Когда приходят сватать девочку, мусульманку, если же отцу понравилась семья, он дает согласие, он назначает ну как, например, там калым называется, деньги он должен дать, ну определенную сумму денег, он должен дать и золото, например, надо килограмм золота и он должен дать килограмм золота»* (Е.).

Ті ж цигани, які сповідують християнство, виступають проти ранніх шлюбів і сьогодні. Про це розповідають й самі роми: *«Да, мы христиане. Но у нас ранних браков нет, такого нет. Вот я ж говорю, у крымских цыган, у них там возможны и ранние браки, и за девочек берут выкуп – калым, как они говорят. У нас этого нет»* (Л.).

Однак, при виборі нареченого думка батьків, є все ж вирішальною: *«...Дочь должна выходить замуж со слова отца, как отец скажет, так и должно быть»* (Е.).

Значимо, що при виборі наречених батьками, діти все ж не залишаються зовсім байдужими. Вони мають право три рази відмовитися або зробити прозорий натяк на бажану кандидатуру, але на четвертий раз їхня думка вже не буде враховуватись [24].

Батьки, зрозуміло, приглядають майбутніх наречених для своїх дітей, але частіше виступають у ролі порадників, а не диктаторів. Кожному батькові, кожній матері хочеться, щоб родина, з якою треба бути поріднитися, була шанованою, шляхетною й чималою. А якщо багатою – ще краще. Тому й не дивно, що серед головних критеріїв оцінки дівчини як потенційної дружини, першочергове місце посідали родовід, краса, господарські навички, стан здоров'я.

Легенди про те, що цигани крадуть наречених, мають під собою реальне підґрунтя. Це відбувається й у наш час, якщо батьки не схваляють вибір дітей. В таких випадках весільні бенкети, як правило, не влаштовуються. Все проходить тихо й скромно. Ставлення ромів до таких подій відображене в наступному: *«Бывает, что молодые, которые полюбили друг друга, убегают. Потом возвращаются, но что ж уже сделать – приходится их женить. Но это не приветствуется»* [1].

І нарешті саме весілля – це одна з головних подій життя для ромської жінки. Циганські весільні свята схожі на театралізовані

вистави. Наприклад, для приготування святкового короваю допускаються тільки ті жінки, чиє сімейне життя склалося. В сучасних українських (православних) ромів цей весільний обряд зберігся й до сьогоднішнього дня. Ось як про це розповідає наша респондентка: *«Ну, вот печь короваи могут только замужние женщины... у которых есть семья и все сложилось: в семье все хорошо, взаимоотношения хорошие, которые живут и не расходятся»* (Л.). Обов'язковим у весільних обрядах християнських ромів є й благословення наречених іконами. Так, про це в інтерв'ю нам зазначала Елла: *«Да, в церкви венчаемся. А в загсе не обязательно, просто можно пойти после свадьбы и расписаться»* (Е.).

До цнотливості нареченої ставляться досить суворо. Ця традиція притаманна всім етнічним групам циган, незалежно від їх віросповідання: як християнам-сервам, так і мусульманам – кримським циганам і в наш час. Так, наприклад, в статті Усанокової С. знаходимо: *«А от цнотливость нареченой – neodмінна умова. Из цим пов'язаний такий весільний звичай як винесення на осуд запрошених простирадла. Так, під час весілля наречений повинен вийти в спеціальне приміщення й позбавити наречену невинності. Нареченого й наречену врочисто проводжають в окремі апартаменти з піснями, танцями, потім так само врочисто зустрічають. У знак непорочності дівчини гостям приколюють на груди червоні квіти. Потім свекруха бере це простирадло й демонструє його присутнім – над головами молодят розкривають весільне покривало для того, щоб гості могли впевнитися в незайманості нареченої. Дівчина одягає нове вбрання, на голову їй пов'язують хустку»* [27].

Про весільний обряд розповідає представниця ромського етносу: *«Знак невинности выносят на полотно, свашки, женщины, которые за этим следят. Они находятся за дверью, чтоб ничего там не было подстроено. Потом свашки взяли эту простынь, украсили ее красиво, приезжают на свадьбу, там же на банкет, потом перед всеми гостями показывают невинность невесты, что она вышла замуж девочкой, что она не гуляла до свадьбы. Все потом танцуют, благодарят родителей невесты за воспитание дочери и дают всем красные ленточки – знак того, что невеста вышла замуж невинной, простынь остается у свекрови – это как гордость свекрови в любой момент она может показать людям, что ее невестка вышла хорошей, порядочной»* (Е.).

Наступним етапом у житті циганки є материнство, яке визначало соціальний статус циганської жінки. Відомо, що у циган жінка не

вважається сформованою особистістю, доки не народить дитину. Й здебільшого, тільки після народження першої дитини (особливо якщо це був хлопчик) вона ставала повноправним членом сім'ї. Тому, материнство у ромів порівнюється з соціальним чи професійним досягненням чоловіка. Чим більше жінка реалізувала себе як мати (тобто, чим успішніше вона виховує свою дитину або дітей), тим вагомішою стає її власна думка й положення в ромському суспільстві [11, с. 148].

Саме тому раніше циганські сім'ї були такими багатодітними. Але зараз через складні соціально-економічні умови, в яких опинилися не тільки роми, а й значна частина українського суспільства, ситуація дещо змінилася. Так, в ході глибинного інтерв'ю респондентка зазначила: *«Да, раньше цыганские семьи были многодетными... Не знаю, в нашей семье двое детей. Как подумаешь, очень тяжело сейчас, а как дальше будет.. Есть конечно, которые и сейчас как-то не боятся, стараются, чтоб было побольше деток, но...»* (Л.)

У циган здавна вагітним і жінкам з маленькими дітьми надавалися ті чи інші побутові привілеї. Якщо жінка з кочового табору починала народжувати, то табір негайно зупинявся, чоловіки (незалежно від споріднення жінці), дружно споруджували укриття, а жінки похилого віку виявляли при необхідності акушерську допомогу, приносили воду для обмивання матері й дитини та «перев'яз», що виконував також роль пелюшки. 40 днів відводилося на те, щоб мати зміцніла. На цей період вона була практично звільнена від домашньої роботи, за нею доглядали жінки (родички або сусідки). Молода мати їла із окремого посуду, користувалася окремою білизною. Приблизно так само все відбувалося й в осілих циган [22, с. 910].

Але зараз ця традиція вже втратила своє існування: *«...Ну тогда, может что-то и было. А вот сейчас такого нет. Сейчас с первого дня из роддома забрали, все собрались и вместе сидят за столом...А тогда гости не приходили из-за того, что только родила...»* (Л.).

Моральний кодекс ромів по відношенню до заміжньої циганки вимагає від неї повної покірності. Всі родичі чоловіка, включаючи його сестер і братів могли вимагати беззаперечної підлеглості. Це знайшло відображення в циганських прислів'ях, так народна мудрість каже: *«Е борі трубул те тердел кай коверчі»*, що в перекладі означає – «Невістка завжди повинна стояти на ногах»; *«Е жювлі кана най марді, най лаці»*, перекладається як – «Небита дружина погана» [11, с. 134-135].

Ще одним прикладом покiрностi по вiдношенню до родини чоловіка було те, що свекор не повинен був бачити невістку сплячою, вона ранiше за всiх вставала й лягала самою останньою. З самого ранку вона повинна була тримати наготовi рушник для того, щоб поливати iз глечика воду на руки свекру та чоловікові. Молода дружина вважалася нечистою, їй необхідно було дотримуватися безлiч заборон у спілкуванні з оточуючими. Так, вона не мала права йти попереду чоловіка та поруч iз ним, не могла подати йому руки. Крім того, оминаючи людину, що сидiла, циганка повинна була обов'язково повертатись до неї обличчям та вибачитися. З боку жiнки вважалось нечемним проходити перед чоловіком, якщо можна обiйти його позаду, i стояти спиною до чоловіка, якщо він сидить [11, с. 136-137]. I в наш час циганськi жiнки дотримуються такого звичаю: *«Есть такое, да. Особенно, там, если свекор, или там братья мужа...тогда да, желательно не поворачиваться к ним спиной, проходит как-то по другому, лицом повернуться...»* – зазначає респондентка (Л.).

Про принизливий статус молодi циганки свiдчить й той факт, що за словами однієї з наших респонденток, серед ромiв спостерiгається таке, що: *«..на суде цыганском разговаривают одни мужчины, женщины просто сидят, слушают, они не имеют права ничего сказать, как люди решат, так оно должно и быть»* (Е.). Про вiдношення ромiв до жiнки як до менш значущої порiвняно з чоловіком свiдчать наступні слова: *«Когда к цыгану в гости приезжают цыгане, женщина только подает угощение, она не имеет права сидеть за столом. Мужу она подчиняется душой и телом»* [1]. Положення жiнки стосовно чоловіка вiдображене в ромських традицiях. Так, наприклад, під час весiлля жiнки та чоловіки сидять за окремими столами. *«Мужчина есть мужчина, а женщина – это женщина. О чем ты можешь разговаривать за столом с женщинами? Ты с мужчинами должен общаться. Дома для жены есть время»* [1].

Досить важливим для виявлення гендерних стереотипiв у родинах ромiв є розподiл працi. Так, в традицiйній циганськiй родині переважно саме на жiнку лягала бiльша частина сiмейних обов'язкiв, чоловік же мiг взагалі нічого не робити та нiде не працювати. I якщо на молоду жiнку – як правило, молодшу невістку, найбільше припадало виконання домашньої роботи, то обов'язки «заробляння грошей» завдяки ремеслу гадання лягали на зрiлих жiнок. Оскiльки заробіток чоловікiв був переважно сезонним, щоденний родинний прибуток приносила все-таки жiнка. Тому й чималу частину свого життя вона повинна була проводити поза табором. Їй для того, щоб заробити гро-

ші вона повинна бути сміливою, спритною, вміти за себе постояти [11, с. 184].

Глибоко патріархальний устрій зберігається і в сучасних сім'ях. Так, на думку Елли, гендерні стосунки у ромів відображені наступним чином: *«Мать, воспитывает дочь по цыганским обычаям, рассказывает ей, как она должна себя вести, что она должна все уметь делать по хозяйству, как она должна быть в замужестве, соблюдать все законы учат с самого рождения, уважают отца, понимают семью. Отец – самый главный в семье»* (Е.).

Наступним віковим періодом в житті циганки є старість. Слід зазначити, що жінки старшого віку посідали особливе місце у статеві-віковій стратифікації сім'ї та громади. Через часткове зниження фізичних можливостей коло їх господарських обов'язків поступово звужується (переважно, приготування їжі та догляд онуків), однак впливовість у прийнятті господарських та сімейних рішень навпаки зростає. Чим старіша жінка, тим більш поважною вона стає. Зі старою циганкою вступали в розмову чоловіки, на святах вона могла сидіти разом з ними (чого не могли собі дозволити молоді жінки). До речі, чоловіки нічого не починали робити, не порадившись з найстарішою жінкою, її думка вважалася важливою як для родини, так і табору в цілому. Літні жінки здобували особливий авторитет, посідали статус морального цензора поведінки оточуючих [11, с. 172].

Таким чином, аналіз науково-популярних та періодичних видань, матеріали глибинних інтерв'ю свідчать, що стереотип меншовартості жіночої статі у ромів спрацьовує й до сьогоднішнього дня. Такі риси, як терпіння, покірність, стриманість, скромність, жертовність, працьовитість вважаються ідеальними для циганської жінки; натомість самостійність в прийнятті рішень, бажання висловити власну думку, непокірність не сприйнятливі ромському соціуму. Шлюб та материнство у традиції ромів визначаються для жінки як основні цінності та головні чесноти, як мета життя та найвища винагорода за дотримання бажаних моделей поведінки.

Отже, образ циганки є складним поєднанням архаїчних уявлень, ґрунтується на ієрархічному протиставленні чоловічого та жіночого начал. За якісним змістом та структурою циганський етнокультурний стереотип фемінінності значною мірою співвідноситься з патріархальним каноном та ментальним консерватизмом. Таке розмежування бажаних і небажаних жіночих рис потребує подальшого дослідження щодо виявлення шляхів соціалізації й інтеграції циганок в українське суспільство.

## Список використаних літературних джерел:

1. Александрова С. Цыганский кодекс чести [Электронный ресурс] / С. Александрова // Экспресс новости. – 2004. – № 17. – 21 апреля. – Режим доступа: <http://www.expressnews.by/6.html>
2. Андроникова, И. М. Изменения в материальной культуре русских цыган в процессе оседания [Текст] / И. М. Андроникова // Краткое содержание докладов годичной сессии ИЭ АН СССР 1970 г. – Л.: Наука, 1971. – С. 34-36.
3. Афанасьєва, Л. В. Етносамобутність ромів в українському етнічному середовищі [Текст] / Л. В. Афанасьєва // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – №27. – Філософські науки, 2010. – С. 38-41.
4. Афанасьєва, Л. Гендерна специфіка взаємин ромів та проблеми втілення гендерних освітніх проєктів в їхньому середовищі [Текст] / Л. Афанасьєва, І. Грабовська // Українознавчий альманах. Випуск 4 (спецвипуск): Гендерна освіта в Україні: досвід, проблеми, перспективи (на виконання Наказу МОН №839 «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту»). – К. –Мелітополь, 2010. – С. 17-24
5. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – Спб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с. – (Секреты психологии).
6. Беліков, О. В. Циганське населення України (XVI-XX ст.): [Текст] автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. / О. В. Беліков ; [Донецький нац. ун-т.]. – Донецьк, 2003. – 20 с.
7. Варакута Н. Мифы о нашей цыганской вольнице [Текст] / Н. Варакута // Женские секреты. – 2007. – №10. – С. 150-153.
8. Введение в гендерные исследования [Текст] : Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. – СПб: «Алетейя», 2001. – 240 с.
9. Вовченко, О. М. Гендерное равенство как социально-философская проблема [Текст] / О. М. Вовченко. – М., 2000. – 156 с.
10. Говорун, Т. В. Гендерна психологія [Текст]: навч. Посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 212 с.
11. Деметер, Н. История цыган – новый взгляд [Текст] / Деметер Н., Бессонов Н., Кутенков В. – Воронеж: ИПФ «Воронеж», 2000. – 336 с.
12. Иванова, Е. Ф. Гендерные роли [Текст] // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная обществен-



ная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.

13. Звіт про результати соціологічного дослідження «Особливості гендерної взаємодії етнічних груп полікультурного м. Мелітополя». / Лабораторія соціологічних досліджень МДПУ ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь, 2011. – 37 с.

14. Зеленчук, В. С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. [Текст] / Зеленчук В. С. – Кишинев: Штиинца, 1979. – 287 с.

15. Зіневич, Н. О. Цигани в Україні: формування етносу і сучасний стан [Текст] / Н. О. Зіневич // Український історичний журнал. – 2001. – №1. – С. 40-52.

16. Кісь, О. Етнічні гендерні стереотипи та джерела їх конструювання [Текст] / О. Кісь // Український жіночий рух: здобутки і проблеми: Зб. наук. праць. Вип.перший. – Дрогобич: Коло, 2002. – С. 26-43.

17. Клещина, И. С. Гендерная социализация [Текст] / И. С. Клещина / СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 193 с.

18. Клименкова, Т. А. Насилие как основа культуры патриархального типа. Гендерный подход к проблеме [Текст] / Т. А. Клименкова // Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / Под общ. ред. М. М. Малышевой. – М.: Академия, 2002. – С. 121-146.

19. Кон, И. С. Психология половых различий [Текст] // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 47-57.

20. Конституція України: Прийнята на V сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – №30. – Ст. 24.

21. Крыжановская, И. Из истории крепостных цыган Бессарабии в первой половине XIX века [Текст] / И. Крыжановская // Труды центрального государственного архива МССР. – Кишинев, 1962. – Т. 1. – С. 186-245 с.

22. Моногарова, Л. Ф. Цыгане [Текст] / Л. Ф. Моногарова // Народы Зарубежной Европы. – 1964. – Т. 1. – С. 906-910.

23. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 8 вересня 2005 року // Відомості Верховної Ради України. – №2866-IV

24. Родионов В. Эй, цыган! [Электронный ресурс] / В. Родионов // Чайка. – 2005. – №8 (43) от 22 апреля. – Режим доступа к журн.: <http://www.chayka.org/article.php?id=753>

25. Рябова, Т. Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований [Текст] / Т. Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. V. Вып. 1-2(15-16). – С. 120-139.

26. Стребкова, Ю. В. Гендерна компонента сучасного українського суспільства (соціально-філософський аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Ю. В. Стребкова; [Національний технічний університет України «КПІ»]. – Київ, 2007. – 20 с.

27. Усанкова, С. Что такое цыганская гордость? [Электронный ресурс] / С. Усанкова // Школа жизни. – 2009. №10. – 8 апреля – Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-26630/>

28. Черенков, Л. Н. Некоторые проблемы этнографического изучения цыган СССР [Текст] / Л. Н. Черенков // Малые и дисперсные этнические группы в Европейской части СССР: Сб. ст. – М.: Московский Филиал Географического Общества СССР, 1985. – С. 5-15.

29. Чирко, Б. В. Національні меншини на Україні в 20 – 30-х роках [Текст] / Б. В. Чирко // Український історичний журнал. – 1990. – №1. – С. 51-64.

## **Розділ третій**

# **ПОЛІТИЧНА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ТА ЕЛЕКТОРАЛЬНА КУЛЬТУРА ЕТНОКУЛЬТУРНИХ СПІЛЬНОТ В РЕГІОНАЛЬНОМУ ВИМІРІ НАСЕЛЕННЯ**

### **Політична культура сучасної молоді в умовах трансформаційних процесів українського суспільства**

Сучасні демократичні процеси, які визначають розвиток української державності характеризуються активним становленням і розвитком громадянського суспільства в усіх сегментах його структури. Ці зміни, в свою чергу породжують серйозні модифікації глибинних взаємовідносин людини з державою, владою, політикою і ведуть до формування нового типу політичної культури особистості. При цьому політична культура не тільки віддзеркалює труднощі та суперечності перехідного періоду, але й сама виступає активним інструментом встановлення соціальних зв'язків, перебігу політичних процесів та формату економічних перетворень.

Ці обставини спонукають до підвищеної уваги держави і суспільства до статусу молодої людини в політичній, економічній та соціокультурній дійсності. Свідомість української молоді формується в нових суперечливих суспільно-історичних умовах. По-перше, внаслідок курсу країни на євроінтеграцію, суспільні процеси отримали характер відкритості та динамічності і нова генерація швидко сприймає позитивні демократичні цінності західноєвропейських країн, які, на жаль, повільними темпами укорінюються як у свідомості старших поколінь, так і стають базовою основою для діяльності соціальних інститутів суспільства. По-друге, соціально-економічна та політична нестабільність породжують соціальну незахищеність, правовий нігілізм, політичну апатію і відчуження від політичного життя. Тому ефективна політична соціалізація молоді є найбільш актуальним суспільним завданням, яке треба вирішувати на фоні двох взаємодоповнюючих процесів: внутрішньодержавного реформування та фундаментальних змін існування всієї людської цивілізації, які ведуть до її якісного нового стану. Йдеться про політичну культуру якісно нового рівня – культуру громадянськості, реальної участі у процесах вироблення політики і державного управління.

З огляду на це для дослідження даної проблеми мають неабияке значення праці, присвячені власне молодіжному аспектові політичної культури, а саме: дослідження В. Бебика, В. Боровика, М. Головатого,

В. Драговця, В. Капіцина, Є. Красова, Є. Комарова, О. Корнієвського, В. Рябіки, Ф. Шереги, В. Щегорцова, В. Якушика, М. Остапенко, О. Морозової та інші.

Водночас й досі не існує однозначного тлумачення самого поняття «політична культура». Так, сучасні зарубіжні дослідники, зокрема О. Рябов і В. Чистяков, виокремлюють три напрямки у вивченні політичної культури, які сформувалися в сучасній науці:

- трактування політичної культури як сукупності знань і духовних цінностей, принципів і способів політичної діяльності, політичного досвіду, традицій, системи політичних інститутів;

- політична культура як узагальнена характеристика людини, рівень її політичного розвитку та активності, вміння застосовувати політичні знання на практиці;

- політична культура як процес, спосіб, форма реалізації сутнісних характеристик людини, її знань, переконань у громадсько-політичній діяльності [9, с. 50].

Українські дослідники проблеми В.І. Бурдяк та Н.Ю. Ротар відзначають, що українська політична наука сформувала два теоретичні напрямки аналізу цього феномену. До першого вони відносять тих, хто політичну культуру вважає сукупністю знань, цінностей, політичного досвіду та традицій, принципів і способів політичної діяльності та функціонування політичних інститутів (С. Рябов, Л. Нагорна, В. Потульницький, В. Полохала та ін.). Другий напрям розуміння політичної культури виходить з того, що вона аналізується під кутом зору політико-психологічних характеристик індивіда та його включення в політику (В. Бебик, В. Лісовий, М. Пірен, О. Рудакевич, В. Янів та ін.) [2, с. 112].

Проте, не зважаючи на значний доробок у дослідженні політичної культури в сучасній соціологічній та політичній науках в нашій країні надзвичайно мало праць, присвячених дослідженню чинників і особливостей формування політичної культури громадян у нових умовах. Існує переконаність у тому, що політичну культуру молоді потрібно активно формувати, але мало хто знає, чим є політична культура сучасної української молоді на етапі зміни ідейних та моральних орієнтирів та як її формувати. Не враховуються і впливові фактори у процесі політичної соціалізації, а саме: система освіти, ринкові відносини у сфері працевлаштування, політичний плюралізм, діяльність громадських об'єднань, глобальний інформаційний простір тощо. Ми згодні з думкою О. Морозової про те, що в сучасній науці «повністю ігнорується той факт, що формування політичної культури молоді є

двоєдиним процесом. Не лише культура справляє вплив на свідомість молоді, а й сама молодь своїми вчинками впливає на політичну культуру, певною мірою визначаючи її основні характеристики в певний історичний період» [5, с. 24]. Отже, виходячи з вищенаведеного, під політичною культурою ми розуміємо концентрований у суспільній свідомості національний або груповий історичний досвід, який інтегрується у певний рівень політичної свідомості людей у суспільстві, їхнє вміння використовувати набуті політичні знання в практичній діяльності, а також – способи політичних дій і політичної поведінки індивідів або суспільних груп. Однак, політична культура не є сталим феноменом, вона, з одного боку, має здатність постійно трансформуватися під впливом нових явищ у суспільному житті, а з іншого – змінювати й саму політичну систему, продуктивно впливати на формування нових інститутів та елементів цієї системи.

Більшість дослідників дійшли висновку, що на сучасному етапі суспільно-політичного розвитку спостерігається низький рівень особистісної політичної культури молоді, який проявляється як на рівні реалізації політичної свідомості, так і на рівні актуалізації її політичної поведінки.

Так, за результатами міжнародного порівняльного соціологічного опитування «Дослідження європейських цінностей», проведеного у 2009 року Інститутом економіки та прогнозування НАН України, сучасна молодь надає перевагу сімейним цінностям (84,5 % опитаних віком від 18 до 24 років, 91,2% – від 25 до 34 років). Водночас політика є дуже важливою лише для 5% і 7,5% опитаних відповідних вікових категорій при помітному наростанні протестних настроїв і правового нігілізму молоді [4].

Л. Кияшко схильна вважати, що найактуальнішими проблемами молоді є на сьогодні їх особистісна незахищеність, недотримання прав і свобод особистості. Натомість відповідальність перед суспільством перебуває у так званій інертній зоні, тобто не є важливою цінністю для молодого покоління [4].

За даними всеукраїнського соціологічного опитування, проведеного «Інститутом досліджень соціального капіталу» у 2008 році, лише 16% молоді цікавляться політикою, 46,2% зазначили, що цікавляться нею лише періодично, а 19,1% – ставляться до неї байдуже, а 16,9% – взагалі принципово нею не цікавляться [10]. Таку політичну апатію можна пояснити недовірою молодих людей до діяльності існуючих політичних інститутів, лідерів, сумнівом у тому, що молода людина

може вплинути на прийняття владних рішень, на перебіг політичних подій тощо.

Якщо ж говорити про такий важливий чинник існування громадянського суспільства як соціальний капітал, то у 2007 році в Україні лише 18% опитаних представників української молоді вважали, що більшості людей можна довіряти [10]. А за результатами загальнонаціонального моніторингового соціологічного дослідження «Україна і українці», яке проводили Центр соціальних та маркетингових досліджень «Социс» спільно з Інститутом політичних і етнічнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України у 2011 році рівень довіри респондентів до всіх без винятку органів державної влади України слід визнати як однозначно низький [7]. На окрему увагу звертає той факт, що рівень довіри до опозиції фактично нічим не відрізняється від рівня довіри до органів діючої влади.

Поміж різних державних інститутів, представлених в опитувальнику, найбільший рівень довіри зафіксовано до церкви (конфесії, до якої вони належать) – 63,5%, а на другій позиції опинились засоби масової інформації – 50,6%, на третьому – армія України (42,6%). Зовсім або скоріше не довіряють Верховній Раді України – 78%, політичним партіям – 75,6%, Уряду України – 73%, опозиції – 71,8%, судам – 71,2%, банкам – 70,4%, міліції – 70,1%, прокураторі – 68,2%, місцевим органам влади – 59,2% [7].

Отже, більшість сучасних громадян віддають перевагу релігійним ціннісним орієнтаціям, що дозволяє говорити про неабиякий інтерес і схвальне ставлення до релігійних цінностей порівняно з політичними. Вірогідно, така ситуація викликана пошуком певних орієнтирів, які можуть забезпечити духовну та ціннісну опору в умовах нищівної суспільно-політичної дійсності. У цьому зв'язку М. Білик, досліджуючи політичну свідомість молоді зазначає, що переважання релігійного ціннісного рівня над політичним у структурі масової свідомості не характерне для розвинених демократичних країн, які, навпаки, останнім часом прагнуть нейтралізувати вплив релігійного фактора на становлення індивідуальної свідомості [1, с. 98].

Все це підтверджує думку, що для України нині дуже важливо утвердити взаємну довіру – так званий соціальний капітал, дефіцит якого гостро відчувається як в суспільстві в цілому, так і в молодіжному середовищі зокрема.

Невід'ємним компонентом політичної культури є політична активність, а участь у справах суспільства – найважливіший елемент функціонування демократії. Саме завдяки йому громадяни добива-

ються підзвітності владних структур. Політична участь перш за все проявляється в діяльності молодіжних громадських об'єднань і політичних партій, які є важливим фактором існування громадянського суспільства. З огляду на це, треба зазначити, що на тлі щорічного зростання розчарування молоді політикою, саме молодіжні громадські об'єднання отримують від молодих громадян України найвищий кредит довіри. Про це, наприклад, свідчать результати всеукраїнського соціологічного опитування, проведеного «Інститутом соціального капіталу» у 2008 році, згідно із яким саме молодіжні громадські об'єднання користувалися найменшим рівнем недовіри (13,6%). Ці дані підтверджують і результати опитування серед студентів стосовно їхньої громадсько-політичної діяльності: 7,4% респондентів назвали себе членами громадських організацій, 5% – членами партій, і аж 13,5% – членами молодіжних громадських організацій [10]. Вочевидь те, що саме молодіжні громадські об'єднання користуються найбільшим рівнем довіри серед молоді в Україні.

Отже, можна стверджувати, що в суспільстві існує реальна потреба в організаціях такого типу. І хоча активність і участь молоді в них сьогодні не така вже й висока, як хотілось би, ця ситуація суто тимчасова, спричинена конкретними загальносуспільними тенденціями, в першу чергу зневірою і розчаруванням політикою і її лідерами. Тому, на наш погляд, молодіжні політичні партії та громадські організації мають серйозні перспективи у середовищі української молоді.

Обмеженим є і представництво молоді в державних органах влади. Так, в обраному у 2006 році парламенті налічувалося всього приблизно 5% молоді, при тому, що молодь становила 23% від загальної кількості населення, а в партійних списках було представлено лише від 5% до 13% людей віком до 35 років [13]. Приблизно така ж ситуація зберігається і у Верховній Раді VI скликання, і у місцевих радах відповідно.

І якщо дана проблема досліджується на всеукраїнському рівні, то регіональні дослідження епізодичні, хоча в Україні гостро відчувається проблема не тільки культурного, але й політичного регіоналізму. Соціальні дослідники відзначають існування відмінностей в політичній культурі не лише по осі «Схід-Захід», але й «Північ-Південь». Так, у політичному просторі України політологи виділяють три вектори впливів: південно-західний – на культурні й релігійні процеси; південно-східний – на економічні рішення; південний (включаючи АР Крим) – на сепаратистські й автономістські тенденції в українській політиці [3].

Поряд із цим у сучасному українському суспільстві виділяються три політичні субкультури – російська, українська й західна, відмінності між якими пояснюються, насамперед різним рівнем соціально-економічної активності й ставленням до національних інтересів [11, с. 142-143].

Тобто мова йде про сегментації політикокультурного простору України. Існуючі регіональні співтовариства відрізняються особливою свідомістю, заснованою на регіональній ідентифікації, регіональних інтересах і цінностях, загальному історичному й політичному досвіді, етноконфесійних особливостях, наявності регіональних «агентів» формування політичної культури [12, с. 96].

З огляду на це, наше дослідження ми проводили в місті обласного підпорядкування Мелітополі, розташованому в Запорізькому Приазов'ї, оскільки він є молодіжним і студентським (кількість студентів на 1000 населення в Мелітополі більше, ніж в обласному центрі міста Запоріжжі, зокрема, студентів I і II рівня акредитації 17,1 осіб, III і IV рівня акредитації – 95,5, а в м. Запоріжжі 6,6 і 81,6 відповідно).

З метою дослідження стану політичної культури молоді міста Мелітополя, з'ясування чинників формування політичних знань, цінностей, вмій, навичок участі молодих людей в суспільно-політичному житті лабораторією соціологічних досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького як структурного підрозділу Всеукраїнської соціологічної служби було проведено анкетне опитування. Вибіркову сукупність склало 744 респонденти, віком від 18 до 30 років, серед яких з вищою освітою 42,1% респондентів. В якості предмета оцінки, аналізу і критеріїв політичної культури молоді в дослідженні визначаються політичні знання, політичні цінності, політичні орієнтації, форми, засоби та зміст практичної політичної діяльності.

Аналіз результатів соціологічного опитування виявив, що молодь міста Мелітополя найбільше турбують наступні життєві проблеми: зростання цін – 71,9%, безробіття – 52,6%, низький рівень зарплат – 48,2%, поширення наркоманії та СНІДу – 39,5%, житлова проблема – 38,6%, корупція – 42,1%, медичне обслуговування – 42%.

Значно менш турбують молодь проблеми, пов'язані з політико-правовою сферою життя: політична нестабільність – 27,2%, непрофесіоналізм представників місцевих органів влади – 14,0%, непрофесіоналізм представників центральних органів влади – 13,2%, неефективна діяльність місцевих органів правопорядку – 12,3%.



Такий розподіл відповідей свідчить про те, що більша частина молоді міста стурбована соціально-економічними, а не політичними питаннями. На першому місці у сучасних молодих людей є проблема «виживання» і тому, на нашу думку, життєва активність спрямована на те, щоб знайти джерело заробітку. Зворотнім боком такого стану речей є пасивність та байдужість до політичного життя, низька електоральна активність молодих людей.

Це підтверджують і відповіді на запитання: «Чи цікавитеся Ви політичною ситуацією в країні?» Лише 35,1% респондентів відповіли, що постійно цікавляться, 34,2% – час від часу, 17,5% – лише тоді, коли їх це стосується особисто, 13,2% – зовсім не цікавляться. Водночас, спостерігається сумна тенденція, що з віком, кількість зацікавлених політикою зменшується. Вочевидь, накопичуючи життєвий досвід молоді люди дедалі більш розчаровується політичним життям і проявляють інтерес до нього якщо їх це стосується особисто. Якщо у віці 18-21 рік молодих людей, які очікують значного погіршення справ виявилось 7,7%, то з дорослішанням їх кількість збільшується більш ніж у тричі (24% у віці до 30 років). Слід відмітити, що рівень освіти не впливає на політичну активність молодих людей: так, постійно цікавляться політичною ситуацією в країні – 39,9% респондентів з вищою освітою, 35,6% – з середньо-спеціальною, 34,5% – з середньою.

Такі переконання повністю втілюються в реальній громадській та політичній участі молоді міста. Так, 44% молоді не брали участі у виборах до місцевої влади 31 жовтня 2010 р., а 59,4% не збираються голосувати на майбутніх виборах до Верховної Ради України. Причинами відмови від можливості скористатися своїм конституційним правом були такі: недовіра до жодної партії і кандидатів – 37,3%, байдужість – 27,5%, «мій голос нічого не вирішує» – 17,6% і стільки ж не голосували і не збираються це робити з невідомих нам причин, що свідчить про розчарування значної частини молоді діяльністю місцевих органів влади, а як наслідок і державних.

Так, рівень недовіри до Верховної Ради складає 78,2%, Кабінету міністрів – 76,3%, президентові України – 59,3%, міському голові – 55,9%, органам міського самоврядування – 60,4%. Найменший відсоток недовіри отримали громадські молодіжні об'єднання – 17,1% та збройні сили України – 12,5%.

Такий стан речей породжує аполітичність, байдуже відношення частини молоді до долі держави і суспільства, невпевненість у конструктивності суспільних змін, що в свою чергу, придушує почуття патріотизму в молодіжному середовищі. Так, почуття гордості за своє

громадянство відчувають 58,2% опитаних, а 27% не знали, що відповіді на це запитання.

Політична участь є важливим показником не лише рівня політичної культури, а й розвитку громадянського суспільства. Проте, лише 6,5% молоді є членами політичних партій, серед яких 4,3% – представники студентської молоді, що свідчить про небажання нової генерації конструктивно і організовано заявити про свої права, реалізувати власні потреби і прагнення. Загалом ці показники відбивають загальні тенденції країни щодо участі молоді в діяльності політичних партій і суспільно-політичних рухів.

Процес формування політичної культури особистості є тривалим і потребує засвоєння певних як загальнокультурних, так і політичних знань. Проте, переконання щодо політичних ідеологій молоді м. Мелітополя виявилися дещо несподіваними: 28,9% – є прихильниками соціалістів, 15,8% – націоналістів, 10,5% – обрали лібералізм, 7% – консерватизм і 3,5% – комунізм.

Водночас, аналізуючи двомірний розподіл відповідей на запитання «Яка політична ідея Вам ближча?» і «Якій політичній силі Ви симпатизуєте?» можемо констатувати той факт, що молодь не завжди ототожнює свої ідеологічні погляди з вибором політичної сили. Наприклад, третина електорату «Партії регіонів» та частина (43,1%) електорату партії Всеукраїнське об'єднання «Батьківщина» віднесли себе до соціалістичної ідеології. Все це свідчить про низький рівень як політичних знань молоді, так і її політичної культури в цілому. Така ситуація негативно впливає на розвиток і утвердження української державності і громадянського суспільства.

Політична і соціально-економічна нестабільність у нашій державі продукують і протестні настрої в молодіжному середовищі. Так, 83% респондентів вважають, що в Україні є причини для виникнення акцій громадянської непокори. Але при цьому лише 19% опитаних брали у них участь, а саме: агітували за матеріальну винагороду – 10,6%, брали участь у мітингах, які проводили громадські організації – 10,6%, в акціях громадянської непокори – 3,5%, підписували петиції – 5%, в мітингах, які проводили політичні партії – 2,8%, проводили ідеологічну агітацію за ідеологічними переконаннями лише – 1,4%.

На формування політичних поглядів молодих людей найбільш впливають ЗМІ – 39%, думки та поради родичів – 36,2%, колег по роботі та навчанню – 29,4%, авторитетних вчених, експертів – 19,4%,

норм і законів, що діють в країні –11,4%, думки духовних лідерів та наставників – 12,4%.

Таким чином, сучасне молоде покоління соціалізується у суперечливих умовах відновлення інститутів політичної освіти, державної влади, власності і ринкових відносин. І прикро те, молодь оцінюється як об'єкт політики, а не як суб'єкт, тому не завжди молода людина відчуває себе потрібною в державотворчих процесах. Слід пам'ятати, що молоді люди мало цікавляться політичним життям не через власну байдужість, а саме через зневіру у те, що вони щось можуть змінити у державі, а такий стан справ може призвести до повної відчуженості молоді в соціально-політичній сфері і втрати цього покоління для майбутнього України. Тому актуальною суспільною потребою є виховання інтересу до суспільно-політичних подій, розуміння молоддю можливості впливати на них. Однак самої такої зацікавленості замало. Необхідні ще й практичні дії в напрямку заохочення участі молоді в розвитку державотворчих процесів, потрібна відповідна молодіжна політика, яка б урахувала інтереси молоді, визначала механізми та шляхи вирішення їхніх проблем. У зв'язку з тим, що громадські молодіжні об'єднання користуються найбільшим кредитом довіри, потрібно розробити шляхи вдосконалення роботи молодіжних громадських організацій та рухів, створення умов для формування класу молодіжної політичної еліти, у тому числі можливості поповнення її за рахунок молодіжних лідерів. Також впливовим фактором політичної соціалізації виступає освіта. Проте вона більше відповідає критеріям професійної підготовки, основаної на знаннях і інформації. З огляду на це, актуальним є впровадження якісно нових підходів, методик, навчальних дисциплін щодо підготовки молоді до життя в нових умовах демократичного суспільства, які б були спрямовані на формування політичної свідомості молоді на основі ідей національного, духовного відродження України, укорінювали у свідомості та поведінці пануючих у даній системі політичних цінностей, норм, орієнтацій та зразків поведінки, забезпечували б рівень політичної освіченості, необхідної для сприйняття демократичних ідеалів і норм.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Білик М. Особливості формування політичної культури сучасної молоді / М. Білик // Соціальна психологія. – 2004. – №4 (6). – С. 96-105

2. Бурдяк В.І. Політична культура, ідеологія, психологія: Навч. посіб. / В.І. Бурдяк, Н.Ю. Ротар. – Чернівці: Рута, 2000. – 234 с.
3. Дацюк С. Геополітика, хронополітика и культурополітика України / С. Дацюк, В. Грановский // Зеркало недели. – 16 января, 1999.
4. Матеріали круглого столу «Молодь та європейські цінності». – К., 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/>
5. Морозова О.О. Особливості формування політичної культури молоді в умовах глобалізації: автореф. дис. На здобуття наук.ступеня канд. політ. наук: спец. 23.00.03 «Політична культура та ідеологія»/ О.О. Морозова; НАН України. Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – К., 2006. – 19 с.
6. Результати соціологічного дослідження «Політична культура молоді Мелітополя» // Лабораторія соціологічних досліджень МДПУ ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь, 2012. – 46 с.
7. Результати моніторингового дослідження «Україна та українці», 2012 // Центр соціальних та маркетингових досліджень «Социс» [веб-сайт]. – Режим доступу: <http://www.socis.kiev.ua/ua/>
8. Ровесники незалежної України: думки, інтереси, громадянські позиції [Електрон. ресурс] //Фонд Демократичні ініціативи [веб-сайт] – Режим доступу: <http://dif.org.ua/ua/poll>
9. Рябов А.И. Политическая культура / А.И. Рябов, В.Б. Чистяков // Вестник Московского ун-та. – Сер.12. Социально-политические исследования. – 1994. – №1. – С. 50-51.
10. Соціальний капітал Львівщини та його проєкція на активність молоді в громадському житті [Електрон. ресурс] // Інститут дослідження соціального капіталу [веб-сайт]. – Режим доступу: <http://risclviv.wordpress.com/2010/09/11/hello-world/>
11. Социология и политика: Материалы круглого стола и научной конференции социологов и политологов Украины и России (19-21 июня 2003 года). – К., 2003. – 156 с.
12. Стегний А. Региональный фактор развития политической культуры населения Украины / А. Стегний //Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – №3. – С. 94-122.
13. Узніченко В. Роль політичних партій у процесі соціалізації української молоді [Електронний ресурс] / В. Узніченко // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2012. – №1. – Режим доступу до журн.: <http://www.social-science.com.ua>

## **Детермінанти електоральної поведінки населення Запорізького Приазов'я**

Галузеві соціології вивчають як форми вияву, так і механізми дії соціальних суб'єктів та встановлення відповідних закономірностей в різноманітних галузях суспільного життя, саме аналіз детермінант електоральної поведінки на операціональному рівні стає актуальною і, головне, затребуваною як у науковому, так і у практичному плані проблемою з числа проблем, які розглядає електоральна соціологія.

Ми дійшли висновку, що електоральна поведінка – це, по-перше, найбільш масова форма політичної поведінки, а електоральна участь – така сама форма участі політичної.

По-друге, електоральна поведінка становлення доволі складний соціальний феномен, який не має до сьогодні загальноприйнятого тлумачення, оскільки сам термін «поведінка» трактується або як здатність живих організмів реагувати на діяльність внутрішніх та зовнішніх чинників [1], то як будь-яка наша діяльність, від брутальної моторики – до мислення [2], або як повторювана в часі діяльність індивіда, яка залежить від характеру його взаємовідносин із групами, до яких він належить, групових норм, ціннісних орієнтацій, рольових приписів тощо [3].

По-третє, на думку С. Головіна до фактів поведінки належать:

- 1) всі зовнішні прояви фізіологічних процесів, пов'язаних із станом, діяльністю і спілкуванням людей – поза, міміка, інтонації і т. і.;
- 2) окремі рухи і жести;
- 3) дії як вагомні акти поведінки, що мають певний сенс;
- 4) вчинки – ще вагомніші акти, що, як правило, мають суспільне, соціальне значення і пов'язані з нормами поведінки, стосунками, самооцінкою тощо.

Як стверджує автор, чим вище піднімається суб'єкт поведінки по еволюційних сходах, тим більше стереотипна поведінка заміщається набутою. Згідно з С. Рубінштейном, поведінка – це особлива форма діяльності: вона стає саме поведінкою тоді, коли мотивація дій з наочного плану переходить в план особистісно-суспільних стосунків (обидва ці плани нерозривні: особистісно-суспільні стосунки реалізуються за посередництва наочних). Поведінка людини має природні передумови, але в основі її лежить соціально обумовлена, опосередкована мовою і іншими знаково-смысловими системами діяльність, типова форма якої – праця, а атрибут – спілкування. Головне в поведі-

нці – ставлення до моральних норм, а одиницею аналізу поведінки автор вважає вчинок.

Власне, у сучасному суспільстві типовою формою електоральної поведінки можна вважати участь у виборах, або відмову від такої участі, головною одиницею аналізу – електоральний вибір, тобто акт голосування за певну політичну силу, або певного політичного актора.

Екстраполюючи названі внутрішні й зовнішні детермінанти формування поведінки взагалі на поведінку електоральну, ми розуміємо, що чільні місця серед них посідають саме зовнішні, тобто соціально (зрозуміло, й політично) обумовлені чинники, вплив яких на окрему людину, точніше, на окремого виборця та їх поєднані спільною мотивацією групи, робить їх такими, що визначають поведінку виборців.

Нагадаємо, що поняття детермінант або детермінанта є похідним від грецького «determinans -ntis – такий, що визначає» і, згідно з усіма основними філософськими термінологіями видань, означає фактор або елемент, що обумовлює (визначає) те або інше явище чи процес [4].

Взагалі, говорячи про детермінанти поведінки, автори, які опрацьовували це поняття, посилаються на теорію навчання Е.Ч. Толмена, згідно з якою детермінантою поведінки є будь-яка змінна, яка знаходиться в причинно-наслідкових стосунках з поведінкою, тобто визначає поведінку [5].

Отже, електоральна поведінка – це відносно сталий комплекс дій та вчинків виборця до початку виборчої кампанії, в її активний період, включаючи акт голосування, а також у поствиборний період. Електоральна поведінка визначається складною структурою детермінант внутрішнього (об'єктивні: стать, вік, освіта, соціально-професійна, соціально-поселенська та регіональна приналежність; суб'єктивні: потреби, мотиви, диспозиції, очікування) та зовнішнього (соціально-економічні, соціально-політичні та соціально-культурні чинники) характеру.

Електоральна поведінка, як правило, аналізується за допомогою соціологічних індикаторів, на які звернули увагу американські дослідники, роботи яких ми аналізували вище – П. Лазарсфельд, А. Кемпбелл, Г. Турін, В. Міллер, С. Ліпсет та ін.

Вони наводили багато прикладів таких індикаторів [6]. Так, в якості соціальних детермінант електоральної поведінки автори виділяли: класову лояльність, класову ідентифікацію, приналежність до політичного покоління, релігійний і етнічний статуси. Разом з

об'єктивними детермінантами електоральної поведінки були виділені і суб'єктивні – соціальне сприйняття, ідентифікація тощо.

Разом з соціальними детермінантами голосування були виділені політичні змінні, що впливають на виборчий процес. До них були віднесені: участь в партійному житті, діяльність партій по мобілізації виборців, контакти з громадянами, політична свідомість, політичне сприйняття.

Було також встановлено, що поведінка виборців залежить не стільки від політичної свідомості, скільки від соціальної, етнічної або релігійної приналежності. Таким чином, ті або інші групи склали електоральну базу певної партії, а сам процес голосування виявлявся проявом лояльності індивіда до групи, з якою він себе ідентифікував.

Фактори, що детермінують електоральну поведінку, проаналізовані також низкою російських соціологів, зокрема, В. Івановим, Г. Семігіним, на думку яких, до цих факторів, насамперед, належать:

- вік і стать виборців, освіта батьків, вплив традицій родини;
- електоральні переваги батьків у юнацький період життя виборця;
- рівень освіти, тип зайнятості, соціальний статус виборця;
- поточні соціальні зміни, події в політичній і економічній сфері, роль використовуваних інформаційних джерел;
- вплив чоловіка, друзів, членство в різних громадських організаціях;
- минулий досвід голосування;
- ціннісні орієнтації, місце політики в системі інтересів особистості;
- бачення виборцем минулого і майбутнього;
- партійна ідентифікація, оцінки партій і лідерів, думки з конкретних питань політики.

Поважаючи позицію авторів, слід зауважити, що запропонований ними список не може вважатися, по-перше, повним, по-друге, науково обґрунтованим, а, по-третє, таким, що у повній мірі враховує реалії перехідного суспільства.

Так, по-перше, з цього списку дивним чином зникли етнонаціональні, регіональні та релігійно-конфесійні фактори детермінації електоральної поведінки. Натомість, стежачи за перебігом виборів у різних країнах – від США та Близького Сходу – до України ми все частіше стикаємося з дією цих факторів. Причому, у низці випадків ця дія набуває вирішального значення.

По-друге, до списку включені як об'єктивні, так і суб'єктивні, як загальні та часткові, так й індивідуальні фактори детермінації електоральної поведінки, що утруднює можливості їх системного аналізу.

Нарешті, по-третє, до цього списку увійшли фактори, які не діють в умовах перехідного суспільства.

Натомість, слід зауважити, що окрему увагу зарубіжні та вітчизняні дослідники присвятили дослідженню мотивації поведінки виборця. Тим самим був зроблений акцент на соціально-психологічні детермінанти електоральної поведінки. У перелік змінних, що її обумовлюють, були включені партійна ідентифікація, орієнтації виборців і орієнтації кандидатів. У результаті досліджень С. Ліпсета було виявлено, що на переваги виборців впливають багато чинників: стать, вік, конфесійна приналежність, особливості первинної соціалізації. Так, встановлено, що чоловіки в цілому набагато активніше за жінок беруть участь у виборах. На активність впливає освіта: освічені громадяни демонструють високу міру політичної участі у вибірному процесі.

Особи від 35 до 55 років активніші, ніж молодь або особи літнього віку. Впливають на активність також сімейний стан і членство в яких-небудь організаціях. Погляди і переваги жінок консервативніші, ніж у чоловіків. Заміжні непрацюючі жінки часто дотримуються політичних установок своїх мужів. Молодь певною мірою тяжіє до радикалізму і охоче віддає свої голоси тим, хто обіцяє швидкі зміни.

У класичній роботі А. Кемпбелла та ін., присвяченій поведінці американського виборця, була зроблена спроба пов'язати електоральний вибір як з соціально-економічним контекстом, так і з політичними перевагами і партійною ідентичністю.

Словом, ми бачимо, що зазначені вище детермінанти електоральної поведінки, незважаючи на свою безумовну цінність для дослідників, все ж не вичерпують переліку необхідного для прогнозування поведінки виборців.

Крім того, слід однозначно стверджувати, що перехідний стан українського суспільства, як, між іншим, і суспільства сусідньої Російської федерації, обумовлює, по-перше, існування деяких специфічних детермінант електоральної поведінки, а, по-друге, дещо змінює зміст, конфігурацію й характер класичних її детермінант.

На думку дисертанта, ситуація в електоральному просторі перехідного суспільства спонукає дослідників звернутися до характеристики таких детермінант, використовуючи матеріали соціологічних досліджень.



Перша група таких детермінант, на нашу думку, – це чинники, які характеризують стан соціального самопочуття потенційного електорату.

Слід визнати, що саме у перехідному, неструктурованому суспільстві на ставлення до політики і політиків, а, отже, і до виборів все більше впливає рівень соціального самопочуття громадян, який належить до перемінних, які характеризують електоральні дії, електоральну діяльність, електоральну поведінку.

Схема, яка відтворює зв'язок між цими перемінними:

<b>Мотивованість</b>		<b>Наявність установок</b>		<b>Усталеність</b>
↓		↓		↓
Соціально-психологічний тонус	Самооцінка матеріального стану	Партійно-політична ангажованість	Ставлення до змін, реформ	Громадянська позиція
↓		↓		↓
Електоральні дії →		Електоральна діяльність →		Електоральна поведінка

Рис. Схема взаємозв'язку перемінних в електоральному процесі

Поняття перемінної рівня соціального самопочуття включає до себе, насамперед соціально-психологічний тонус електорату, який, у свою чергу, залежить, насамперед, від двох складових – загальної соціально-економічної ситуації в країні, а також від стану вирішення нагальних проблем певної території.

Характеризуючи беззаперечну важливість врахування соціально-психологічного тону при соціологічному вимірюванні показників електоральної поведінки, нагадаємо слова з інтерв'ю відомого російського соціолога Бориса Грушина, який дотепно зауважував, що на якості опитувань громадської думки, безумовно, позначаються такі чинники, що не беруться в розрахунок, як тонус людини, його настрої на момент опитування. Це, на наше переконання, повною мірою можна віднести й до участі у виборах. Озлобленість породжує протестність, невіра – пасивність і нестійкість електоральних уподобань.

Деякі російські і українські його колеги, у низці досліджень намагалися використовувати цей чинник, аби спробувати визначити його дієвість по відношенню до активності, визначеності електоральних переваг і усталеності поведінки електорату. Мова, зокрема, йде про дослідження таких центрів, як «СОЦІОПОЛІС», «Софія», ЮСС, КМІС та інших науково-прикладних центрів, дані яких можуть, без сумніву, вважатися репрезентативними й валідними, оскільки виснов-

ки та прогнози, зроблені цими структурами, як правило, підтверджувалися результатами тих чи інших виборів.

Подібні методики використовували й спеціалісти центру «Соціо», намагаючись виміряти цей чинник й визначати міру його впливу на електоральний вибір населення.

Нагадаємо, що, за визначенням Є. Головахи і Н. Паніної, під соціальним самопочуттям, поняття якого ідентично поняттю «Соціально-психологічний тонус», розуміється емоційно-оцінне відношення людей до системи соціальних взаємозв'язків і до свого місця в цій системі [7].

Як приклад, наведемо усереднені дані наших досліджень, проведених в рамках програм робіт центру «Соціо» «Характеристика електорального поля Запорізької (N=3000) областей» [8]. Для операціоналізації поняття соціально-психологічного тону було використане запитання: «Який з наведених висловів сповна відповідає ситуації?»

Таблиця 1

Загальна характеристика соціально-психологічного тону су дорослого населення областей Південно-східного регіону України (N = 6600, %)

Судження респондентів дослідження	% відповідей
Все не так погано: можна жити	8,1
Жити важко, але терпіти можна	36,3
Терпіти наш тяжкий стан вже неможливо	45,5
Важко відповісти	10,1

Між станом соціально-психологічного тону су людей і їх електоральною активністю нами виявлена залежність, відповідно до якої чим вище рівень соціально-психологічного тону су, тим нижче електоральна активність.

От як відповідали на питання: «Чи брали Ви участь у виборах 2002 року?» люди, що по-різному оцінюють ситуацію в країні:

Таблиця 2

Залежність електоральної активності від стану соціально-психологічного тону су респондентів (%)

	Так, брав	Не пам'ятаю	Не голосував взагалі
Все не так погано, і можна жити	69,2	6,2	24,6
Жити важко, але можна терпіти	79,7	5,5	14,8
Терпіти наш тяжкий стан вже неможливо	81,3	4,1	14,6
Важко відповісти	74,1	4,9	21,0

Як видно з таблиці, найбільш ретроактивними в електоральному процесі є ті групи електорату, які оцінюють свій соціально-психологічний тонус як незадовільний. Зрозуміло, що реальні показники такої активності можуть не зовсім збігатися з наведеними вище (на такі розходження вказує й О. Вишняк, який аналізує соціологічні методи розрахунків активності електорату), але слід визнати, що вони відтворюють риси визначеної самими респондентами електоральної поведінки.

Досить близько до представлених вище залежностей стоїть і позиція проєктивного голосування електорату. Це підтверджують матеріали цього ж дослідження.

Щоправда, розриви між проєктивною активністю різних за соціально-психологічним станом респондентів у цьому випадку виглядають менш помітними, але на початку активної фази виборчої кампанії, як правило, самооцінка своєї майбутньої активності є заниженою й зростає, по мірі наближення виборів, на 10-12 відсотків за рахунок переходу від категорій «важко сказати» та «швидше за все, голосуватиму» до категорії «обов'язково голосуватиму».

Таблиця 3

Залежність проєктивної електоральної активності від стану соціально-психологічного тонусу респондентів (%)

	Обов'язково голосуватиму	Швидше за все, голосуватиму	Важко сказати, буду чи ні	Швидше за все, не голосуватиму	Точно не голосуватиму
Все не так погано і можна жити	44,6	29,2	18,5	3,1	4,6
Жити важко, але можна терпіти	44,5	34,5	14,8	4,1	2,1
Терпіти наше становище вже неможливо	48,9	22,8	19,2	4,9	4,1
Важко відповісти	32,1	29,6	25,9	9,9	2,5

Друга група детермінант, яка досить тісно корелює з оцінкою свого соціального самопочуття, – це самооцінка свого статусу та матеріального стану. Операціоналізацію цього поняття досить вдало здійснила російська дослідниця Л. Беляєва [9].

Діагностувати ці зміни, на її думку, яка видається досить слушною, можна з використанням об'єктивних даних: рівня доходів, числа приватних підприємств, зайнятих в них працівників і так далі. Але можна й на основі самооцінки респондентами деяких соціальних характеристик свого життя. Причому показники цього типу частенько адекватніше відображають реальну диференціацію в суспільстві і дійсні тенденції розвитку. Найбільшу евристичну цінність подібні оцінки набувають, коли вдається збудувати динамічний ряд даних за чималий проміжок часу. Для оцінки рівня поточного матеріального стану й, відповідно, свого статусу респондентам була запропонована якісна шкала з шести рівнів (таблиця 4).

Таблиця 4

Розподіл відповідей респондентів на запитання: «Який з наведених висловів краще підходить для характеристики Вашого матеріального стану?» (у % від загального числа опитаних у кожному році)

Варіант відповіді	1994	1998	2002	Соціальний шар
Грошей до зарплати не вистачає, доводиться позичати	6,9	24,2	15,2	«Жебраки»
На повсякденні витрати йде вся зарплата	31,0	29,0	24,3	«Бідні»
На повсякденні потреби вистачає, але купівля одягу проблематична	28,9	20,5	27,2	«Незабезпечені»
В основному вистачає, але для покупки дорогих предметів потрібно брати у борг	22,4	14,4	22,0	«Забезпечені»
Майже на все вистачає, але недоступне придбання квартири, дачного будинку	6,7	9,5	10,5	«Заможні»
Практично ні в чому собі не відмовляємо	1,1	1,4	0,8	«Багаті»
Не знаю, відмова від відповіді	3,0	1,0	–	

Представлена в таблиці диференціація населення – це узагальнена авторкою характеристика суспільства, в якому близько дві третини населення можуть бути віднесені до «жебраків», «бідних» і «незабезпечених». Але в різні періоди чисельність тих або інших груп коливалася вельми істотно.

Такі ж коливання фіксували й ми. До того ж, провівши перевірку, тобто поставивши два питання – перше стосується самооцінки матеріального стану, а друге – самооцінки матеріального статусу, ми

дійшли висновку, що частина респондентів не хоче визнавати себе «жебраками», або «бідними», незважаючи на край жорстку самооцінку свого матеріального становища.

Отже, операціоналізація поняття «соціальне самопочуття» дозволяє стверджувати, що ці дві детермінанти електоральної поведінки включають до себе поняття «соціально-психологічний тонус», яке корелює з поняттям «самооцінка матеріального становища». Сумарно ці індикатори можуть визначати певні електоральні дії, домінуючою у яких є електоральна активність.

Самооцінка статусу, перш за все матеріального, не може повною мірою віддзеркалювати конкретні дії виборців, оскільки часто є завищеною.

Як видно з наших досліджень, за станом соціального самопочуття виборців можна розбити на чотири групи.

Перша група, як правило, задоволена або в цілому задоволена станом соціально-економічної ситуації в суспільстві, мірою стабільності системи соціальних взаємозв'язків і своїм статусом в цій системі. Умовно назвемо цю групу «оптимісти». Відсоток «оптимістів» в нашому суспільстві зазвичай невеликий і не перевищує 8-10% дорослого населення.

Приймаючи за основу запропоновану Н. Рімашевською градацію структури сучасного українського суспільства, ми можемо віднести до «оптимістів» групи населення, що характеризуються наступними ознаками:

Український «верхній середній клас», який володіє власністю і статками, що забезпечують західні стандарти вжитку, домаганнями на підвищення свого соціального статусу і орієнтується на практику, що склалася, і етичні норми господарських взаємин.

Український «динамічний середній клас», володіє статками, що забезпечують задоволення середньоукраїнських і вищих стандартів споживання, відносно високою потенційною адаптованістю, значними соціальними домаганнями і мотиваціями, соціальною активністю і орієнтацією на легальні способи її прояву.

Не вдаватимемося до полеміки щодо справедливості твердження, відповідно до якого саме «середній клас» у нашому суспільстві реально претендує на більшість, як це стверджували лідери партії «Віче», явно несвоечасно. Швидше за все, можна класифікувати цю частину населення, як «середні шари». Зрозуміло, що сьогодні обидва цих шари сукупно не перевищують десятій частині населення країни.

Повертаючись до матеріалів нашого дослідження, наступну групу населення за станом соціально-психологічного тону можна умовно назвати «фаталісти». Останні складають приблизно третину населення. Соціально-психологічний тонус цієї групи українського суспільства, за тією ж класифікацією Н. Рімашевської, званою «аутсайтери», які характеризуються низькою адаптацією і соціальною активністю, невисокими доходами і орієнтацією на легальні способи їх здобуття, визначається формулою «жити важко, але можна терпіти».

«Маргінали», що характеризуються низькою адаптацією до соціально-економічних стосунків, що склалися, нестійкою позицією в системі соціальних взаємозв'язків і асоціальними установками в своїй діяльності, в аспекті стану соціально-психологічного тону характеризуються нами як «протестники», оскільки ідентифікують себе з позицією «терпіти наше становище неможливо». Дослідження, що проводяться такими центрами, як «Соціополіс», «Соціо», «Солвінг» (ЗНУ, м. Запоріжжя) вже з 1998 року, показують, що таких «протестників» в регіоні налічується зазвичай близько половини.

І, нарешті, наші дослідження показують наявність частини респондентів, які не можуть або не хочуть характеризувати свій соціально-психологічний стан. Умовно назвемо цю частину виборців «болото», яке складає приблизно десяту частину всього електорату.

Щоправда, моніторинг Інституту соціології НАН України дає дещо інші дані (див.: таблицю 5), але слід завважити, що електоральні дослідження, включаючи сезонні дослідження стану соціальної напруженості, й омнібуси, у формі яких здійснюється цей моніторинг, не збігаються у часовому вимірі, а також у діапазоні відповідей. То ж, не будемо абсолютизувати цифрове наповнення таблиці, що наводиться нижче:

Таблиця 5

Розподіл відповідей на запитання «Які почуття, на Вашу думку, за останній рік посилилися у Вас особисто?» (N=1800, %)

Судження респондентів	% відповідей	Ранг відповіді
Оптимізм	19,2	4
Розчарування	52,6	1
Радість	6,8	11
Заздрість	1,8	12
Почуття перспективи	13,5	7
Розгубленість	26,4	3
Задоволення	4,3	11
Песимізм	11,4	7
Невдоволеність	37,3	2

## Продовження таблиці 5

Доброзичливість	13,6	6
Меншовартість	9,7	8
Гідність	9,4	9
Страх	18,9	5
Гордість за свій народ і країну	6,9	10
Інше	0,9	
Важко відповісти	4,6	

Якщо ранжирувати відповіді, загальна сума яких значно перевищує 100%, ми побачимо, що першу трійку складають почуття розчарування, невдоволеності та розгубленості, а почуття оптимізму урівноважує протилежне почуття страху. То ж, як впливає з численних досліджень, виборці з високим рівнем психологічного тону, тобто задоволені життям «оптимісти», активно підтримують політичні сили та політиків, які представляють владу. Голоси «фаталістів» також здатні схилилися на її користь, оскільки ця категорія виборців (нагадаємо, що вона складає хіба не третину електорату) часто голосує за збереження «статус-кво», боячись, аби не було гірше.

«Болото» проголосує за принципом «як Бог на душу покладе», що повторюється від виборів до виборів. Практика свідчить, що прогнозувати електоральну поведінку і, тим більше, її пік – електоральний вибір цієї групи виборців найскладніше.

Нарешті, «протестники», як правило, розподіляють свої голоси між політичними силами, які перебувають в опозиції. Сьогодні неструктуровані протестники, як правило, не можуть визначити єдиного кандидата (детальніше про це написано в книзі «Політичний маркетинг та електоральні технології». – Запоріжжя: Гарт, 2003. – С. 225-235).

Отже, вихідними детермінантами, які за нашою гіпотезою визначають певні сегменти електоральної поведінки, є, по-перше, стан соціального самопочуття (соціально-психологічний тонус), а по-друге, самооцінка матеріального становища й свого статусу, перш за все – матеріального.

Ці детермінанти впливають на безпосередні електоральні дії виборців, у той час, як на формування установок (диспозицій) виборців впливає інша група детермінант, відкривають яку політичні орієнтації і партійна ангажованість населення.

Оскільки ми частково вже розглядали це питання, обмежимось тим, що нагадаємо, що за показниками політизованості електорат ділиться на політизований, частка якого за різними джерелами фіксу-

ється в межах 5 – 12 відсотків [10], частково політизований та деполітизований.

За даними центру «Соціо» 1999-2010 рр., однозначно політизований електорат України, складає всього 4-6 відсотків, реально будучи оптимальною моделлю політичної участі населення. Проте, як показує кореляційний аналіз, це, в основному, активісти комуністів і соціалістів. При чому останні – це значною частиною електорат, який раніше підтримував Н. Вітренко та її партію.

Близько половини населення – електорат, частково політизований, який цікавиться політикою через інформаційні канали, не беручи безпосередньої участі в діяльності місцевих партійних організацій. Проте інтерес цей має послідовний і стабільний характер, хоч найчастіше обмежується не уважним знайомством з програмами політичних сил та кандидатів, а з «коміксовими» їх варіантами.

Друга половина виборців, яка ділиться практично на дві рівні частини, по суті справи деполітизована, а їх участь у виборах продиктована, швидше, звичкою, прагненням не відстати від інших і тому подібне.

Для побудови математичної моделі детермінант електоральної поведінки населення дуже важливо, як, залежно від міри політизованості, поведуться люди на виборах. Почнемо з оцінки їх електоральної активності:

Таблиця 6

Самооцінка участі у виборах 2006 року залежно від рівня політизованості електорату

	Так, голосував	Не пам'ятаю	Не голосував взагалі
Цікавлюся, беру участь в діяльності місцевої партійної організації	100,0	0,0	0,0
Цікавлюся, постійно читаю газети, дивлюся новини по ТБ, але в партіях участі не беру	86,8	2,3	10,9
Цікавлюся, час від часу, наприклад, коли йде виборна кампанія	82,9	4,1	13,0
Політика мене абсолютно не цікавить	59,6	10,6	29,8

З таблиці двовимірних розподілів ми бачимо однозначну залежність рівня партійно-політичної участі і електоральної активності населення. Проте, вимога чистоти експерименту заслуговує нас перевірити – чи не відрізняється характер цієї залежності на виборах різного рівня, наприклад, президентських. Звернімося з цією метою до матеріалів того ж дослідження, представленого у наступній таблиці:



Проективна участь у виборах 2010 року залежно  
від рівня політизованості електорату

	Обов'язково голосуватиму	Швидше за все, голосуватиму	Важко сказати, будучи ні	Швидше за все, не голосуватиму	Точно не голосуватиму
Цікавлюся, беру участь в діяльності місцевої партійної організації	88,9	0,0	11,1	0,0	0,0
Цікавлюся, постійно читаю газети, дивлюся новини по ТБ, але в партіях участі не беру	57,4	27,4	10,9	2,6	1,8
Цікавлюся, час від часу, наприклад, коли йде виборна кампанія	39,9	32,6	22,3	3,6	1,6
Політика мене абсолютно не цікавить	25,0	27,4	28,8	11,1	7,7

Отже, матеріали обох таблиць, які характеризують самооцінку респондентами ретроучасті у виборах, а також їх проективну участь у виборах наступних, свідчать, що чим вище рівень політизованості населення, тим активніше воно йтиме на виборчі ділянки. Виходячи з того, що друга, доволі чисельна, група виборців активно споживає інформацію з друкарських і електронних ЗМІ, то, мабуть, заздалегідь спланована інформаційна експансія може стати дієвим важелем тиску на цю частину електорату.

Деполітизований електорат, який бере участь у виборах, швидше за все, стає об'єктом різного роду зомбуючих технологій, а також технологій адміністративного ресурсу і підкупу, оскільки наведені дані говорять про його індиферентність до партій і кандидатів. Ще ймовірніше ці технології сприйматимуться тією чвертю населення, яка політикою не цікавиться взагалі.

Проте реалізація в чистому вигляді моделі партійно-ідеологічної ідентифікації в стратегії виборів, особливо, президентських, не є перспективною. У цьому плані можливо солідаризуватися з Л. Сергеевою, яка, спираючись на положення книги О. Кудінова і Г. Шипілова [11], таким чином характеризує українських ідеологізованих виборців:

«Наступна група – ідеологізовані виборці. Їх стан ... прихильність до тієї або іншої ідеологічної доктрини. Будь-якого кандидата,

будь-який політичний блок ці люди сприймають, перш за все, з позиції «наш – не наш». В цілому голосування за ідеологічними міркуваннями в Україні пов'язано із станом агресивності, неприйняттям інших точок зору, окрім своєї, «спробою через голосування виразити ставлення до несправедливостей життя». Саме такий електоральний репертуар належить КПУ і частково СПУ» [12].

По суті, подібна модель електоральної поведінки населення має бути основною, переважаючою в демократичному суспільстві з розвиненою багатопартійною системою. Але вибори 2002 року показали, що за підтримки соціал-демократичної ідеології близько 20% населення України (про це свідчать результати наших досліджень) за СДПУ(о), що представляла на партійному «рівні» відповідну ідеологію, голосував набагато менший відсоток виборців (про результати іншої соціал-демократичної партії не варто і говорити). Анонсуєчи свої «екологічні» погляди за Партію зелених голосував лише кожний сьомий, хто визначав свої погляди таким чином.

Вочевидь, що в умовах суспільства, що трансформується, і дана модель електоральної поведінки населення «спрацьовує» лише частково. Чому ж це відбувається? Існують, принаймні, три основні пояснення.

Перше полягає в тому, що відповідно до соціально-психологічної теорії електоральної поведінки прихильність виборців до певного типу ідеології, нарешті, безпосередньо до певної партії складається в процесі ранньої соціалізації індивіда в сім'ї, найближчому оточенні і тому подібне. Оскільки для людини дуже важливо, що так голосував його дід, батько і ін.

Подібний тип поведінки не лише не спостерігається, але навряд чи може бути поширеним в країнах, де відбувається лише становлення демократії, де сьгоднішні виборці в принципі не могли себе ідеологічно ідентифікувати, наприклад, з ліберальною ідеологією (коли вони були дітьми, жодної ідеології, окрім комуністичної в її радянському варіанті, населення не знало).

Тому сьогодні поодинокі випадки, коли люди не лише ідеологічно «не усвідомлюють» прихильності до якої-небудь політичної сили, але й можуть голосувати на подальших виборах за абсолютно іншу партію, а часом і за партію, що представляє іншу ідеологію.

Другий чинник, що впливає на те, що модель партійно-ідеологічної ідентифікації слабо працює в умовах українського суспільства, що трансформується, це, безумовно, величезне число політичних партій, з більшою або меншою активністю тих, які функціонують

на українській політичній арені. Та обставина, що багато з цих партій, скажімо так, недостатньо повноцінні, не заспокоює. Парламентські вибори 1998 – 2006-2007 років свідчать про те, що виборцєві доводилося вибирати між приблизно тридцятьма партіями. Тому для більшості населення вибори за партійними списками ставали актом «ворожіння на кавовій гущі». До речі кажучи, саме тому надії деяких українських політиків на швидку політичну структурування суспільства при введенні пропорційної системи виборів не справдилися.

Нарешті, третій чинник, який, стримує активний вплив ідеології на специфіку голосування, це вже згадана слабка політична структурація українського електорату. Врешті-решт, прихильність до певної партії може визначатися не лише ідеологічними мотивами, але і, наприклад, активною роботою місцевих організацій партії, ефективною пропагандою і піаром тощо. Проте, подібного в нашому суспільстві доки не спостерігається. Соціологічні дослідження, що проводяться в період між виборами, свідчать про те, що лише Компартия має більш менш сталий електорат.

Але при всьому цьому доцільно зауважити, що на парламентських виборах, які зв'язать кількість партій, які візьмуть в них участь у багатомандатному окрузі, цей чинник-таки спрацює, доповнивши інші детермінанти електоральної поведінки населення, зокрема, детермінату ставлення електорату до влади і реформ, що нею проводяться.

Таблиця 8

Розподіл відповідей населення областей Південно-Східного регіону України на запитання: «Чи підтримуєте Ви політику, що проводиться нинішньою владою?» (N1 = 2000, N2= 2000, %)

Судження респондентів дослідження	% відповідей
Підтримую беззастережно	1,0
Підтримую, але з умовою подальшої демократизації	10,8
Підтримую за умов наведення ладу й дисципліни	40,7
Не підтримую, але альтернативи їй поки що не бачу	10,0
Не підтримую, оскільки вона не виконує своїх обіцянок	12,5
Я принциповий противник політики нинішньої влади	25,0

Як видно з наведених цифр, співвідношення прибічників і противників нинішньої влади, з урахуванням статистичної похибки, приблизно рівне. Проте, в рядах прибічників влади і політики, що проводиться нею, спостерігаються істотні розбіжності, які ставлять під питання дієвість тези про однозначну полярність дії цієї детермінанти. Приблизно такою ж є ситуація стосовно антагоністів влади. Серед них також є принципові противники, але є й такі, які не сприймають влади та її політики, але за певних умов, могли б змінити свої позиції.

У цій ситуації перевірка дієвості детермінанти ставлення до влади за допомогою математичних методів є не тільки доцільною, але й актуальною, як з наукової точки зору, так і з точки зору соціальної практики.

Звернімося до проблеми реформ і змін. Деякі російські й українські колеги, що спеціалізуються в електоральних технологіях і, особливо, в електоральній соціології, перебільшують значення цього чинника у формуванні стратегії політичних сил і окремих кандидатів [13]. Дійсно, критична оцінка нинішнього стану реформ і пропозиція альтернативи виглядає принадно, але наші дослідження показали два дуже важливі моменти, які не враховуються колегами:

Ставлення до реформ з боку різних груп електорату вельми суперечливе.

Семантично «реформи» і «зміни» на різних рівнях (раціональному і емоційному) й у різному сенсі трактуються більшістю активного електорату, внаслідок чого ярлик «реформатор» набуває зневажливого відтінку.

Спробуємо аргументувати нашу точку зору даними тих же досліджень. Відповідаючи на запитання щодо свого ставлення до реформ, здійснюваних в Україні, лише близько трьох процентів респондентів висловили їх цілковиту підтримку. 19,5%, зважаючи на необхідність реформ, вказали на їхню непослідовність та недолугість окремих реформаторів, десята частина, попри загальну підтримку реформ, відзначили, що не зовсім розуміють їх потрібність суспільству й людям. Понад 6% респондентів зазначили, що політика й усілякі реформи їм просто байдужі. Близько 40% вважають, що «по-старому ми жили б краще», ще 8% (в основному – пенсіонери) радикальні: не потрібно жодних реформ, потрібна диктатура. Нарешті, ті, хто залишився, просто не змогли відповісти на це питання.

Отже, навіть без врахування дисперсії і статистичного відхилення, можна стверджувати, що до прибічників реформ належить відносно мала частина населення країни. Але й навіть ця частина сприймає сам процес реформ зовсім не однозначно. При цьому більшість вважає за необхідне прискорити їх, а меншість, навпаки, пригальмувати. Противники реформ діляться на тих, що «пасивно ностальгують за стабільністю», а також на «агресивно-заперечливих», які або голосуватимуть за представника комуністів, або проголосують проти всіх. Майже від 20 до 25% потенційних виборців реформи як такі не цікавлять. Їх більше цікавитимуть зміни на краще в їх власному житті і в житті їх рідних та близьких.

Ми ж лише відзначимо, що, на нашу думку, цей аспект електоральної поведінки повинен фіксуватися і стати однією із складових нашої математичної перевірки електоральної поведінки, що враховує всі основні її детермінанти, як і громадянська позиція виборців, яка буде розглянута нижче.

Почнімо з того, що громадянська позиція виборців емпірично фіксується лише через певну модель їх електоральної поведінки, що виявляється не лише в день голосування, але і в процесі всієї передвиборчої кампанії. Які ж типи електоральної поведінки, що розглядається з точки зору громадянської позиції, вдалося виявити в наших дослідженнях?

Звернімося до матеріалу відповідей на питання, яке передбачало отримати результати самооцінки виборців в площині «знаю → роблю». Методику такої самооцінки було апробовано у міжнародному дослідженні центру «Соціо», яке стосувалось інших проблем, але допомогло вийти на необхідний шлях операціоналізації цього поняття.

Отже, в межах формули, яку було озвучено вище, респондентам низки досліджень ставилось запитання: «Впродовж останніх років Ви неодноразово брали участь у виборах. До якої групи виборців Ви б себе віднесли? (до 3 варіантів, якщо вони не суперечать один одному)».

Ми спробували дати вербальні характеристики кожній з цих груп електорату, які б описували їх поведінку в період вибіркових кампаній.

«Агітатори» – люди, що досконально знають своїх обранців, добровільно, без надії на винагороду, агітують за них своїх знайомих, родичів, навіть чужих людей. Питома вага таких виборців складає приблизно 15-20 відсотків загального електорального масиву.

«Вдумливі» – люди, які уважно читають програми партій або кандидатів і самі роблять свій вибір. Цей електорат в масі складає чверть всіх виборців.

«Свідки» – люди, які відвідують мітинги і збори, що проводяться різними політичними силами, ставлять запитання, із задоволенням використовують в своєму одязі політичну символіку і тому подібне. Але це не означає, що вони голосуватимуть саме за дану політичну силу або кандидата. Як правило, своє остаточне рішення вони приймають напередодні дня голосування або навіть цього дня. Та їх і не багато в загальному масиві, близько 10 відсотків електорату.

«Пасивні» 46 відсотків «просто голосують», але на відміну від 17% (важко відповісти), роблять це регулярно, вважаючи свою участь у виборах вищим обов'язком прояву громадянської активності.

Нарешті, певну частину електорату складають «переконані абсентеїсти», які не беруть участі у виборах по тих або інших причинах. Таких, як показують варіанти двох останніх змістовних відповідей, налічується 8-11 відсотків на кожних виборах, і потрібно бути готовими в перспективі до розширення цієї групи потенційного електорату, що має право голосу, але що не сприймає це право як громадянський обов'язок.

Таким чином, розглянуті вище узагальнені чинники детермінації поведінки електорату складають основу моделей в періоди політичних (виборних) кампаній в умовах саме перехідного суспільства. Оскільки кожна детермінанта має в загальній структурі електоральної поведінки свою «вагу», емпірично фіксується, перевіряється на стійкість не лише за допомогою повторних досліджень, але і, конкретно, на виборах різних рівнів, сам факт можливості побудови нових, модифікованих відповідно класичним, моделей електоральної поведінки, які ми запропонували вище, викликає все менше сумнівів.

#### Список використаних літературних джерел:

6. Вебер М. Политика как призвание и профессия // Избранные произведения: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайденоко. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с. – (Социологич. учения Запада). С. 643-706.

1. 2.Электронный ресурс: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/polit/p14.html#14-4>

2. Ставлення населення до політики (5 областей Південно-Східного регіону України) 1997 р. [На замовлення Аграрної партії України]. Архів Центру НПО «Соціо», 1997 р. 3-5.

3. Регіональний моніторинг виборів до Верховної Ради 1998 р. [Запорізька обл.]. Архів Центру НПО «Соціо», 1998 р. ОЗ-7,8,9.

4. Соціологічне супроводження виборчої кампанії по виборах Президента України, 1999 р. [Запорізька обл.]. Архів Центру НПО «Соціо», 1999 р. ОЗ-11, 12.

5. Аналітичне супроводження парламентських виборів 2002 р. (багатомандатний та мажоритарні округи Південно-Східного регіону України). [Загалом здійснено 6 циклів досліджень]. Архів Центру НПО «Соціо», 2002 р. ОЗ-24-29.

6. Цикл досліджень «Електоральне поле України» (26 областей, Київ, Севастополь), листопад 2005 р. Архів Центру НПО «Соціо», 2005 р. ОЗ-41.

7. Політичні ідентичності громадян України (по три області Західної та Східної України та місто Київ), 2007 рік. Архів Центру НПО «Соціо», 2007 р. ОЗ-53.

8. Беляева Л.А. Новое в социальной дифференциации общества в постсоветской России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page48873902.htm>

9. ЦНПД «Соціо»: Дослідження електорального поля Запорізької області (в розрізі виборчих округів) – грудень 2005 р., лютий 2006 р. (N=3000).

10. Українське суспільство 1992-2007. Динаміка соціальних змін / За ред. д. ек. н. В. Ворони, д. соц. н. М. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2007. – 544 с.

11. ЦНПД «Соціо»: Дослідження соціально-політичної ситуації у АР Крим, жовтень, 2008 р. (N=3134).

12. ЦНПД «Соціо»: Регіональний моніторинг електорального поля Дніпропетровської області, червень, вересень, 2008 р.

### **Громадянська активність студентської молоді: форми прояву та тенденції розвитку**

Розвиток сучасної української держави характеризується активним становленням і розвитком громадянського суспільства у всіх сегментах його структури. Однією з головних умов його формування є специфічна якість особистості – громадянська активність, яка містить у собі показники громадянськості, громадянської позиції й виступає основою, що визначає цінність і цілісність людини.

Більшість сучасних дослідників дійшли висновку, що громадянська активність повинна враховувати як готовність і бажання громадян виконувати свої права й обов'язки перед державою й суспільством у цілому, так і можливість реалізувати власні духовні й матеріальні потреби, інтереси й цінності. Тому найбільш доцільним, на наш погляд, є визначення М. Остапенко, яка визначає громадянську активність як структурно-змістовну якість особистості, яка формується й розвивається на основі власних ціннісних орієнтацій, враховуючи цінності суспільства, правові норми й вимоги держави, спрямовує свою діяльність, поведінку, спілкування на створення світу громадянських

відносин і відображає характер інституціональної взаємодії із владою [3].

Процеси становлення громадянського суспільства передбачають активну участь у них, насамперед молоді, і особливо студентства як майбутньої інтелектуальної еліти держави. За своїми ціннісними орієнтаціями молодь у цілому, і студентство зокрема, є найменш консервативною соціальною верствою населення, яке найбільш чутливо реагує на соціальні зміни, виступаючи своєрідним «барометром» соціально-економічного й політичного розвитку суспільства. Йому властиве негативне ставлення до порушення демократичних норм, законів, моральних принципів. Саме студентська молодь найчастіше ініціює соціально-економічні, політичні й духовні трансформації, адекватні викликам часу, і тому вивчення саме їх громадянської активності й культури становить практичний інтерес.

Однак, аналіз процесу входження молоді в суспільно-політичні відносини виявив істотні проблеми у їхньому середовищі. Багато дослідників указують на низький рівень громадянської активності молоді або взагалі на її аполітичність. Так, дані опитувань, проведених Державним інститутом проблем сім'ї й молоді разом з Українським інститутом соціальних досліджень і центром «Соціальний моніторинг» показують, що серед молоді віком від 14 до 28 років лише 1% бере активну участь у політичному житті [5, с. 100].

Згідно з результатами соціологічного опитування серед молоді, зокрема випускників загальноосвітніх навчальних закладів, яке проводилося фондом «Демократичні ініціативи» наприкінці 2008 року, лише близько 30% опитаних школярів вважають головним, що поєднує населення України в єдину націю – це патріотичні почуття громадянина. А за даним Державного інституту розвитку сім'ї й молоді, майже 30% українських студентів планують назавжди залишити Україну після навчання, а ще 25% прагнуть працювати за кордоном [4].

Однак слід зазначити, що ці прагнення обумовлені не стільки відсутністю патріотичних почуттів, скільки неможливістю повною мірою реалізувати свій творчий потенціал і мати достатній рівень матеріального благополуччя на Батьківщині.

Невід'ємним компонентом громадянської активності є активність політична, яка проявляється, насамперед, у діяльності молодіжних суспільних об'єднань і політичних партій. Враховуючи це, треба відмітити, що на тлі щорічного збільшення показників розчарування молоді політикою, саме молодіжні громадські об'єднання отримують від молодих громадян України найвищий кредит довіри. Про це, на-



приклад, свідчать результати всеукраїнського соціологічного опитування, проведеного «Інститутом соціального капіталу» в 2008 році, згідно з яким саме молодіжні суспільні об'єднання користувалися найменшим рівнем недовіри (13,6%) [6]. Ці дані підтверджують і результати опитування серед студентів щодо їхньої суспільно-політичної діяльності: 7,4% респондентів назвали себе членами громадських організацій, 5% – членами партій і 13,5% – членами молодіжних громадських організацій [6].

Очевидно те, що в суспільстві існує реальна потреба в організаціях такого типу. І хоча активність і участь молоді в них сьогодні не така вже й висока, як хотілося б, ця ситуація тимчасова, викликана конкретними загальними тенденціями, і у першу чергу розчаруванням політикою і її лідерами. Тому, на наш погляд, молодіжні політичні партії й громадські організації мають серйозні перспективи в середовищі української молоді.

Участь у справах суспільства – найважливіший елемент функціонування демократії й фактор існування громадянського суспільства. Саме завдяки ньому громадяни домагаються підзвітності владних структур. Однак за даними «Інституту соціального капіталу» (2007 р.) серед опитаних студентів Києва 70% взагалі не знали, чи існує в їхньому вищому навчальному закладі органи студентського самоврядування, 11% сказали, що беруть участь у їхній діяльності лише тоді, коли їх попросять, і лише 4% опитаних виявилися активними учасниками студентського самоврядування. А в 2008 році вже на території всієї України 49,9% студентів зізналися, що не знають, є чи в їхньому ВНЗ студентські соціальні служби [6].

Такі досить низькі показники громадянської активності, на нашу думку, слід пояснити відсутністю відповідної мотивації, небажанням брати на себе відповідальність, розчаруванням у певних політичних і суспільних лідерах і ідеях. На думку сучасної дослідниці громадянської культури молоді О.С. Кіслової, молодь чітко оцінює ставлення влади й суспільства до себе часто як байдужне або відверто споживче. Молоді люди здебільшого зайняті проблематикою виживання в складний час. Звідси, явно споживче ставлення до гуманістичних, суспільних і політичних цінностей. Таким чином, розвивається відчуження молодого покоління від культурно-історичних цінностей, політичної свідомості тощо. [2].

І якщо дана проблема досліджується на всеукраїнському рівні, то регіональні дослідження епізодичні, хоча в Україні гостро відчувається проблема не тільки культурного, але й політичного регіоналізму.

Соціальні дослідники відзначають існування відмінностей у політичній і громадянській культурах не тільки по осі «Схід-Захід», але й «Північ-Південь». Так, у сучасному українському суспільстві виділяються три політичні субкультури – російська, українська й західна, відмінності між якими пояснюються, насамперед, різним рівнем соціально-економічної активності й ставленням до національних інтересів [7, с. 142-143].

Як відзначає О.Стегній, мова йде про сегментації політикокультурного простору України. Існуючі регіональні співтовариства відрізняються особливою свідомістю, заснованою на регіональній ідентифікації, регіональних інтересах і цінностях, загальному історичному й політичному досвіді, етноконфесійних особливостях, наявності регіональних «агентів» формування політичної культури [8, с. 98].

Наше ж дослідження ми проводили в місті обласного підпорядкування Мелітополі, яке розташоване в Запорізькому Приазов'ї, оскільки він є молодіжним і студентським (кількість студентів на 1000 населення в Мелітополі більше, ніж в обласному центрі міста Запоріжжя, зокрема, студентів I і II рівня акредитації 17,1 чоловік, III і IV рівня акредитації – 95,5, а в м. Запоріжжі 6,6 і 81,6 відповідно).

Тому, з метою виявлення рівня громадянської активності студентської молоді міста Мелітополя, факторів формування соціально-політичних знань, цінностей, умінь, лабораторією соціологічних досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького як структурного підрозділу Всеукраїнської соціологічної служби було проведено анкетне опитування серед студентів вищих навчальних закладів міста. Вибіркову сукупність склали 504 респонденти.

У ході обробки соціологічних даних було виявлено, що політичною ситуацією в країні постійно цікавляться тільки 19,9% опитаних, час від часу – більш ніж половина (59,6%), цікавляться тоді, коли їх це стосується особисто – 7,8%, і не цікавляться взагалі – 12,8% респондентів.

Політична участь є найважливішою складовою активної громадянської позиції. Однак тільки більш ніж половина опитаних (59,4%) взяли участь у виборах до Верховної Ради України. Серед причин відмови від участі в голосуванні студенти називають: недовіра до якої-небудь партії або кандидата (50%), що їхній голос може що-небудь змінити (26,8%), байдужих до виборів виявилось 19,9%.

Таке не бажання скористатися своїм конституційним правом вказує не тільки на низький рівень громадянської активності й аполі-

тичність, але й на байдужне ставлення значної частини студентської молоді до долі суспільства й держави, на недостатньо високий рівень патріотизму в їхньому середовищі. Так, почуття гордості за своє громадянство відчувають 58,2% опитаних, а 27% не знали, що відповісти на це питання.

Тільки 15,1% респондентів постійно беруть участь у громадській діяльності, 41,7% – час від часу, 21,6% – не беруть участі, але мають бажання, стільки ж – не мають бажання взагалі нею займатися.

В основному респонденти беруть участь у студентській громадській діяльності університету й факультету (30%), у роботі, спрямованій на захист прав і свобод громадян – 17%, допомагають хворим і наркозалежним – 14%, зайняті роботою з поліпшення громадського порядку – 12%, і тільки 2% беруть участь у політичній діяльності.

Серед причин участі в суспільній роботі студенти називають наступні: «така діяльність відповідає моїм переконанням і є цікавою» – 23%, «допомагає встановити цікаві знайомства й зв'язки» – 22%, «дає можливість виявити свої кращі здібності» – 22%, «допомагає поліпшити якість життя людей» – 16%, «здобути авторитет і повагу серед друзів» – 8%, «заробити гроші» – чесно вказали лише 3%.

Не беруть участь у такій діяльності студенти тому, що не мають у цьому потреби – 21%, стільки ж – не мають можливості, а вважають таку діяльність не потрібною – 2% опитаних.

Тільки 4,3% респондентів є членами політичних партій, а 18,4% – громадських організацій, але при цьому 24,1% студентів бажать поповнити лави політичних партій, 34,8% – громадських організацій. Однак, більшість опитаних (70%) не прагнуть вступати в будь-яку політичну партію, а 44% – у громадську організацію, що вказує на не бажання більшої частини студентської молоді конструктивно й організовано заявити про свої права, і тим самим реалізувати свої можливості й потреби.

Політична й соціально-економічна нестабільність у нашій державі продукують і протестні настрої в студентському середовищі. Так, 83% респондентів вважають, що в Україні є підстави для виникнення громадянських протестів. Але, при цьому тільки 19% опитаних брали в них участь, а саме: агітували за матеріальну винагороду – 10,6%, брали участь у мітингах, які проводили громадські організації – 10,6%, в акціях громадянської непокори – 3,5%, підписували петиції – 5%, у мітингах, які проводили політичні партії – 2,8%, а проводили агітацію з ідейних переконань лише – 1,4%.

17% студентів не готові брати участь у протестних акціях лише через відсутність бажання, 6,4% вважають, що в нашому місті немає діючих громадських організацій, які б об'єднали людей для таких заходів. Однак, третя частина студентів (31,9%) відзначили, що такі заходи ігноруються владою, що вказує на загальний рівень недовіри до владних органів.

Серед факторів впливу на громадянську активність молоді, найбільш діючими виявилися: позиція родичів або близьких людей – 31,9%, ЗМІ – 30,5% і Інтернет – 29,8%. Найменшим впливом в студентському середовищі користуються адміністрація ВНЗ – 11,1% і керівники держави – 2,1%.

Таким чином, студентська молодь Мелітополя, як і України в цілому, соціалізується в суперечливих умовах становлення інститутів громадянського суспільства й, на жаль, не завжди відчуває себе причетною до їхньої розбудови, проявляючи низький рівень цивільної активності. Більшість молодих людей не тільки не демонструє почуття відповідальності за долю держави, але й не в змозі реалізувати власні життєві потреби й інтереси. Однак, виходячи із результатів соціологічних досліджень, молодь багато в чому апатична не через власну байдужність до життя суспільства, а внаслідок втрати довіри до владних структур як на загальнодержавному, так і на місцевому рівнях. Тому актуальним суспільним завданням сьогодення є виховання почуття патріотизму, інтересу до суспільно-політичних процесів, розуміння молоддю того факту, що їхня думка може вплинути на владні рішення і тим самим вони відповідають як за власну долю, так і за долю країни в цілому. Для цього необхідна відповідна державна політика, яка враховувала б інтереси молоді, визначала механізми вирішення їх проблем. Так, у зв'язку з тим, що молодіжні об'єднання користуються найменшим кредитом недовіри й мають значний потенціал поповнення своїх рядів, необхідно урізноманітнити види їх діяльності, створити умови для формування класу молодіжної інтелектуальної й політичної еліти. Також, невід'ємним фактором розвитку громадянської активності є освіта, яка сьогодні відповідає в основному критеріям професійної підготовки, заснованої на знаннях і інформації. Виходячи із цього, актуальним, на наш погляд, є розробка й впровадження якісно нових підходів, методик, дисциплін з підготовки молоді до життя в нових умовах громадянського суспільства, метою яких було б формування національної свідомості як основи консолідації суспільства й зміцнення держави.

## Список використаних літературних джерел:

1. Громадянська активність студентської молоді м. Мелітополя // Лабораторія соціологічних досліджень МДПУ ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь, 2012. – 34 с.
2. Кісова О.С. Політична культура молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gileya/2011.../P11\\_doc.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011.../P11_doc.pdf)
3. Остапенко М. Громадянська активність як основа формування громадянського суспільства [Електронний ресурс] / М. Остапенко. – Режим доступу: [dspace.nbu.gov.ua/handle/123456789/2683](http://dspace.nbu.gov.ua/handle/123456789/2683)
4. Ровесники незалежної України: думки, інтереси, громадянські позиції [Електрон. ресурс] //Фонд Демократичні ініціативи [веб-сайт] – Режим доступу: <http://dif.org.ua/ua/poll>
5. Петрунко О.В. Мотивы отчуждения современной молодежи от активной политической деятельности / О.В. Петрунко // Педагогика и психология. – 2006. – №1. – С. 98-101.
6. Соціальний капітал Львівщини та його проєкція на активність молоді в громадському житті [Електрон. ресурс] // Інститут дослідження соціального капіталу [веб-сайт]. – Режим доступу: <http://gisclviv.wordpress.com/2010/09/11/hello-world/>
7. Социология и политика: Материалы круглого стола и научной конференции социологов и политологов Украины и России (19-21 июня 2003 года). – К., 2003.
8. Стегний А. Региональный фактор развития политической культуры населения Украины / А. Стегний //Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – №3. – С. 94-122.

## **Розділ четвертий**

# **РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ МОЛОДІ**

### **Роль освіти у формуванні гуманітарної культури особистості**

Як система підготовки людини до життя, за своїм змістом освіта має утримувати в собі весь спектр цінностей, за якими живе суспільство. У сучасному постіндустріальному суспільстві освіта перш за все націлена на формування людини вільної і творчої. Виховання знаходить сенс як педагогічна підтримка самовиховання, спрямованого на отримання людиною своєї індивідуальності, духовності, максимізацію її особистісної реалізації. Розробка системи педагогічної підтримки самовиховання і самоосвіти – один з найважливіших напрямів розвитку педагогічної науки [3, с. 54].

Швидке старіння набутих знань при підготовці кадрів робить необхідним перенести акцент з методик освоєння тільки масованих об'ємів формальних знань на прищеплення культури саморозвитку, методів і підходів нарощування актуальних знань і умінь, тобто інструментів безперервного навчання. У результаті з'являється якісно новий продукт освіти: професіонал, який добре навчається. Але для цього потрібно створити мотивацію у студентів до навчання. В результаті формується самодостатність особистості при вирішенні професійних і життєвих завдань, що стоять перед нею, прагнення до підвищення індивідуального потенціалу через набуття нових знань і умінь. Проте потенціал людини повною мірою розкривається тільки при оволодінні нею як індивідуальних (професійних), так і соціальних якостей [4, с. 31].

Доки освіту розглядатимуть з практичного боку, її цінність в культурі, очевидно, коливатиметься залежно від соціальних, економічних чи політичних пріоритетів дня. Те, що масову освіту в демократичному суспільстві цінують за її практичне значення, зрозуміло й природно, однак, це водночас і одна з причин того, чому зацікавлення громадськості освітою то зростає, то згасає [5, с. 64].

У понятті духовного виробництва слід особливо виділити, з одного боку, саме виробництво духовних цінностей (у науці, мистецтві, ідеології) та, з другого – оволодіння духовними цінностями тими членами суспільства, які не є їх безпосередніми виробниками. Тобто разом з процесом духовного виробництва як таким, існують нерозривні і

невід'ємні від нього процеси розподілу, обміну і споживання духовних цінностей [6, с. 30].

Чим ширшим, глибшим, більш багатоманітним і тривалим є споживання духовного продукту, тим більше духовне багатство він складає. Дана обставина обумовлена тим, що споживання духовного продукту створює для даного продукту суб'єкта, для якого він є не тільки продуктом, але і цінністю, елементом духовного багатства. Духовний продукт, як цінність, одержує своє завершення в споживанні [7, с. 76].

Саме опора на особистісний сенс, як інструмент розвитку педагогічних інновацій, є категорією, що визначає їх педагогічну сутність. Джерелом інформації про всі внутрішні процеси учасників освітнього простору, безумовно є їх рефлексія. Саме рефлексія, включаючи «поліфонію» сенсів, ідей, образів, сприяючи оновленню ціннісних орієнтацій, устремлень, способів інноваційної діяльності, уявлень про себе, ставлення до себе, стає важливим механізмом саморозвитку учнів і педагога, їх руху і суб'єктивності [8, с. 49].

Володіти тільки спеціальними знаннями недостатньо для того, щоб управляти людьми. Важливою умовою є оволодіння культурою. «Культура – це прояв всеосяжного розумового розвитку, досягнутого шляхом накопичення знань, засвоєння їх і застосування на практиці з метою гармонійного вдосконалення власної особистості і суспільства» [2, с. 255].

У сучасній освіті формується не ціннісне мислення, а мислення сцієнтичне, яке не може створити відповідального знання, і реально формується тільки свідомість функціонера [8, с. 44]. Сучасній культурі має відповідати модель, підґрунтя якої створюють культурні традиції та цінності.

Якщо будувати цивілізацію, не враховуючи здобутки культури й гуманітарні цінності, це призведе до кризи і загибелі людства.

Освіту треба усвідомлювати як складний культурний процес, де передовсім необхідно змінити погляд на учня як на суб'єкт виховання і сприймати його як суб'єкт життєдіяльності в цілому. Нові культурні цінності сучасної освіти, переборюючи власні стереотипи, мають будувати новий культурно-педагогічний простір, і це стане можливим лише завдяки гуманізації освіти [9, с. 44].

Ментальність визначає не тільки якісний бік національної сфери, а й усієї культури суспільства. Культура за допомогою діяльності передає цінності суб'єкту, який прагне їх сприйняти, засвоїти, тому необхідно, щоб суб'єкт мав відповідні настанови, орієнтації на таку

діяльність. І тут може виникнути неоднозначна ситуація: рівні розвитку культури можуть не відповідати рівню розвитку ментальності. Як кажуть економісти, якщо є товар, то має бути і покупець, – рівень пропозицій пов'язаний з рівнем попиту. Якщо найвищі зразки людської культури не стають необхідними в суспільстві, можна вести мову про недостатньо високий розвиток ментальних потреб. А отже, в суспільстві створюватимуть і поширюватимуть такі культурні цінності, які задовольнятимуть ментальний попит. Тому ментальні запити необхідно «підтягувати» до рівня високих демократичних цінностей [10, 52].

Але в самій ментальності вже наявні ціннісні засади, що акумулювали у собі неминущі цінності народу, які передаються з покоління в покоління, закріплюючись в архетипах колективного несвідомого і в стереотипах поведінки. Це й робить їх стійкими і такими, що не піддаються зовнішньому впливу.

До цінностей українського народу, які знаходять відображення в ментальних структурах, більшість дослідників відносять: любов до рідної землі, поклоніння природі, віру в божественне начало, поклоніння жінці-матері тощо. Крім того, українець з прадавніх часів цілком покладався на долю. Долю розуміли як вільний плин власного життя, беззастережно вірячи в те, що в кожного – своя доля. Щаслива доля може бути тільки в єдності з правдою і волею, а сутність її виявляється в самоствердженні особистості в улюбленій роботі, результати якої належать насамперед родині (родина – одна з найвищих цінностей), а потім уже – суспільству [10, с. 52].

Воля, Правда і Доля існують у єдності лише в тій державі, лад якої не перешкоджає щастю кожної людини, а створює для цього умови. Отже, українська ментальність припускає єдність особистих і суспільних інтересів, індивідуальних і групових цінностей [10, с. 52].

Особливу актуальність для освіти і виховання мають загальні проблеми гуманітаризації і гуманітарної культури людини. Гуманітаризація пов'язана із загальнолюдською культурою і загальнолюдськими цінностями, з гуманітарним простором суспільства і освіти. Гуманітаризація освіти задає духовну спрямованість освіти і вихованню. Освіта – не тільки сума знань, але і основа психологічної готовності людини до безперервності в накопиченні знань, їх переробки і вдосконалення. Навчання по відношенню до виховання є його органічною частиною, духовним стрижнем. Воно формує духовне ядро особистості – її світогляд, етично-естетичне відношення до дійсності [11, с. 79].



Освіта постає як інтегрована система цінностей, які передаються учням. Між ідеалом і реальністю, звичайно існує розбіжність. Школа не повинна її збільшувати. Навпаки, виховуючи людину в дусі суспільних ідеалів (ідеальних цінностей) вона одночасно має готувати людину до реального життя, до життя в реальному, а не ідеальному (уявному) суспільстві.

Освітні реформи, націлені на досягнення досконалості, повинні брати до уваги також і ширше питання освіти та культурних цінностей.

Людська природа з усіма її хибамі й слабостями все ж здатна на великі речі. Вона здатна досягнути таких ступенів мудрості й добра, які, як є підстави вважати, заслуговують поваги з позицій вищого розуму. Освіта робить більшу різницю між людиною й людиною, ніж між людиною й твариною. Чесноти й здібності, які можна прищепити навчанням змалечку та постійною дисципліною, справді надзвичайні й гідні подиву [4, с. 62].

Українська сім'я має завжди пам'ятати, що виняткова роль у розвитку й формуванні національної свідомості українського народу, української ідеї, у згуртуванні передових сил української нації належить Т.Г. Шевченкові, який закликав любити Україну так, як любив її він сам: сутнісні характеристики української національної ідеї: волелюбність, глибину і всеосяжну народність, державницьку суть, національну честь і гідність, християнську релігійність, жертвний патріотизм, віру у свій народ, опору на власні сили, толерантність до інших, солідарність із поневоленими, антиімперську та антишовіністичну спрямованість, які випливають з неімперського і нешовіністичного характеру нації та її історичного досвіду [12, с. 94].

Отже, необхідно потурбуватися про те, щоб розширити світогляд школярів і запалити в них завзяття, пробудити працелюбність і підштовхнути до дій; щоб вселити у них глибоке презирство до підлості, відразу до несправедливості й жорстокості та прагнення бути найкращими в усіх аспектах.

Досконалість в освіті передбачає зацікавленість освітою за її внутрішню цінність, зумовлену її нерозривністю з особистими прагненнями людини. Однак насправді від кінця XIX сторіччя освіту загалом цінували не за її внутрішню цінність, а за те, що вона може дати – тобто за її практичну цінність [5, с. 62].

Світ і Європа, яка постає завдяки створенню нових цінностей і технологій, нових геополітичних умов, нового стилю життя і способів взаємозв'язків, потребують нових ідей, класифікації і концепції, нової

освітньої програми – багатокультурної освіти. Важливо, що «службова кар'єра та особистий успіх залежатимуть від знання мови й ментальності людей іншої культури» [13, с. 39].

Національне виховання без поваги до національних святинь і національних авторитетів – порожній звук. Формування національної самосвідомості майбутніх громадян без оволодіння рідною мовою, без реформи національної системи освіти, культури й моралі ніколи не відбудеться. Тільки тоді, коли українська національна ідея і моральна реформа підуть попереду, реалізуються і всі інші, в тому числі політичні й економічні реформи.

Не хочеться повторюватися, але совість гнівно протестує проти духовного пограбування українського народу, що відбувається в усіх галузях культури і мистецтва [13, с. 62]. Дивує, що чимало діячів естради, керівництво Національного університету культури і мистецтв, Міністерства культури і туризму, українське телебачення не можуть зрозуміти таких речей, – що отой непотріб ніякого стосунку до творчості не має, і на цьому аж ніяк не виховаєш у молодих людей патріотизму, поваги до історії і культури рідного народу, любові до дівчини, до жінки-матері. Вони ж наполегливо намагаються будувати відносини з молоддю через мистецтво «попси». Пропагувати щось подібне – це торувати молодому поколінню шлях до повного здичавіння.

Краща форма боротьби з агресивною бездуховністю – протиставити їй духовність і культуру нації, народу, культуру людини, культуру праці і поведінки.

Потрібно посилити увагу до проблем виховання і духовного стану та духовної культури учнівсько-студентської молоді. «Що досконаліше виховання, то щасливіші народи», – говорив К. Гельвецій. А Ян Амос Коменський застерігав: «Зневага до виховання є загибеллю людей, родин, держав і всього світу». Наша держава має усвідомити, що культура і освіта – найефективніші ідеологічні чинники, здатні відродити і самоідентифікувати націю. Іншими словами, треба починати не з буття, а з формування національної свідомості, одухотворення господарського життя і трудового процесу. У багатьох навчальних закладах немає системи національного виховання учнівсько-студентської молоді. Всупереч національному, моральному, патріотичному, конституційно-правовому, громадянському вихованню педагоги і психологи, а особливо ЗМІ, виховують «вільну» від будь-яких обов'язків перед сім'єю, колективом, суспільством і Батьківщиною «особистість».

Краща форма боротьби з агресивністю бездуховності – протиставити їй духовність і культуру – культуру нації, людини, праці і поведінки.

Ми зобов'язані надати національній спрямованості виховному процесу. Не можна вважати навчально-виховний процес нормальним, коли учні вивчають історію і географію України недержавною мовою, коли вони не знають, як називаються українською мовою рослини, тварини, гірські породи та різні побутові речі. Коли у школі співіснують російські та українські класи, неможливо запровадити єдиний мовний режим, до того ж, учні замість літературної української мови навчаються «суржику».

На часі питання про створення на загальнодержавному рівні дитячої і молодіжної організації, де виховання велось би систематично і цілеспрямовано на основі української національної ідеї і християнської моралі [13, с. 63].

Усвідомлюючи просту істину, що лише національно свідомий патріот може виховати патріота зі сформованою національною свідомістю, кожен керівник і викладач вищого навчального закладу має оцінити рівень власної свідомості, патріотизму і готовності підготувати нову генерацію кадрів відповідно до профілю свого навчального закладу. Час зрозуміти, що лише освіта може відродити націю, утвердити українську національну ідею, формуючи національну свідомість у своїх вихованців. З цією місією можуть упоратися тільки національно свідомі, високоморальні і професійно компетентні педагоги, які мають пам'ятати, що від національної спрямованості їхніх лекцій та інших видів занять і виховні заходи стануть привабливішими, цікавішими й ефективнішими.

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, яка максимально враховує національні риси і самобутність українського народу. Тривалий час нею нехтували, її забували, а в останні десятиріччя взагалі відкинули і замінили так званою системою комуністичного виховання. Нині, спираючись на глибинні національно-виховні традиції свого народу, національна система виховання поступово відроджується. У жодній країні світу немає виховання «взагалі». Воно завжди втілює в собі конкретно-історичну національно-державну форму вираження і спрямоване на формування громадянина конкретної держави, яка не може бути безнаціональною [14, с. 108].

Вища школа має готувати національну інтелектуальну еліту. В такій ролі вона себе ще не реалізувала. Українська влада зробила

лише перші кроки на шляху до сучасної національної освіти. Університети мають готувати не просто людей певної професії, а й виховувати громадян, здатних відповідати за країну. Інтелект українців має працювати на Україну [14, с. 109].

Смисл і ціннісна свідомість як форма відображення і проектування реального життя людини, її устремління в майбутнє з урахуванням родового досвіду і пережитої індивідом особистої долі з позиції загального блага є основою нового рівня свідомості, що відображає не лише те, що є, а й уявну побудову своїх дій і їх результатів, яких у цей момент немає. Особистісний смисл і особистісний досвід – основні цінності особистості. У формуванні взаємовідносин суб'єктів освітньої системи школярів важлива активна інтелектуальна діяльність свідомості, самостійно здійснювані рішення щодо цінностей тієї чи іншої норми ставлення до людей.

Важливо взяти до уваги такий аспект: ціннісна свідомість відіграє важливу роль у становленні в молодших школярів ціннісного підходу до якостей особистості, до забезпечення оптимальної реалізації потреби у спілкуванні, до розвитку соціально-психологічних якостей як продукту соціальної життєдіяльності особистості і її розвитку як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин (ідеали, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, установки) [1, с. 6].

Соціально-ціннісні якості і норми поведінки набувають особистісного смислу й значущості лише тоді, коли дитина розуміє їхню сутність, і головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості). Норма, на відміну від цінності, є суто раціональним і формалізованим регулятором поведінки людей, виступає як імпресіональний, надособистісний, відчужений від людини закон життя. Сукупність норм приходить до дитини ззовні, цінність – внутрішній, естетичний, засвоєний суб'єктом орієнтир її життя – сприймається як власна духовна інтенція [1, с. 6].

Перед педагогічними вузами сьогодні стоїть дуже непросте завдання – створення таких інноваційних технологій підготовки вчителів, які з одного боку, відповідали б світовим стандартам, а з іншого – спиралися б на традиційні, стійкі національні цінності освіти. В цьому відношенні перспективним напрямом вдосконалення вищої педагогічної освіти є реалізація гуманістичної особистісно-розвиваючої парадигми в освіті, відповідно до якої кінцевою метою є не просто випуск фахівця з головою, «туго набитою знаннями», а фахівця, який уміє їх

творчо застосовувати, здатного до саморозвитку і самоудосконалення [15, с. 51].

Для виховання національної самосвідомості треба розвивати відповідним чином спрямовану пізнавальну активність. Формування національної свідомості у молоді повинно спиратися на глибокі знання народного, національного, духовного, морального та культурного надбання нації. З цього можна зробити висновок, що успішність такого формування буде головним чином залежати від ступеня розвитку пізнавальної активності учнів [16, с. 7].

Формування творчої особистості, розвиток її інтелектуально-творчого потенціалу є актуальним завданням процесу навчання в сучасній загальноосвітній школі. Успішне вирішення даної проблеми можливе лише через залучення учнів до відповідних видів навчальної діяльності. Організація творчого навчання є непростим дидактичним завданням для вчителя, зважаючи на феномен творчості, її психолого-фізіологічні особливості [17, с. 171].

Виховання – це необмежений у часі і просторі, безперервний за своїм характером, процес передання окремими людьми та цілими поколіннями своїх почуттів, поглядів, переконань, своїх способів мислення та дій, свого соціального досвіду і життєвої позиції. Цей процес, диференційований віковими, професійними, соціальними особливостями тих, кого виховують, виражає об'єктивну закономірність розвитку суспільства, тому що поза вихованням його члени не можуть плідно виконувати свої соціальні та професійні функції [18, с. 91].

Переоцінка цінностей, що охопила сьогодні українське суспільство, торкається всіх його сфер, починаючи від матеріального виробництва, економіки, політики, ідеології і кінчаючи наукою, мистецтвом, мораллю, релігією, філософією. Саме освіті відводиться провідна роль для того, щоб збалансувати, синтезувати й інтегрувати розпорошені цінності сучасного перехідного соціуму у формі певного ідеалу подальшого розвитку України. Однак виховання людини в душі ідеальних цінностей треба робити з огляду на те, що вона буде жити, працювати й творити саме в реальному, а не в ідеальному суспільстві.

Список використаних літературних джерел:

1. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. Зязюн // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 5-12.

2. Николаус Б. Власть мотивации. Харизма, личность, успех / Б. Николаус, В.Энкельман; [пер. с нем.]. – М.: АО «Интерэксперт», 1999. – 272 с.

3. Морозова А.Ю. Педагогическая поддержка самовоспитания студентов / А.Ю. Морозова // Высшее образование сегодня . – 2006. – №9. – С. 54-55.

4. Лукичев Г.А. Высшее образование и рынок труда – новая парадигма взаимодействия / Г.А. Лукичев // Высшее образование сегодня. – 2005. – №6. – С. 30-33.

5. Тімер Томас Б. Як домогтися досконалості в освіті / Томас Б. Тімер, Дейвід Л. Кірін; [Переклад з англійської Анжели Кам'янець]. – Львів: Літопис, 2004. – 176 с.

6. Любимый Я.В. Современное массовое сознание динамика и тенденции развития: Монография / Я.В. Любимый. – К.: Наукова думка, 1993. – 143 с.

7. Рябенко В.А. Методологическая функция категории «Духовное производство»: Моногр. / В.А. Рябенко. – К.: Наукова думка, 1992. – 90 с.

8. Торгунская Н.Л. Педагогическая сущность инноваций в вузе / Н.Л. Торгунская // Высшее образование сегодня. – 2007. – №4. – С. 49-50.

9. Герасимова Е. Філософія загальнокультурного контексту модерністської концепції освіти / Е. Герасимова // Вища освіта України. – 2007. – №2. – С. 42-48.

10. Чибісова Н. Ментальне поле як важливий чинник становлення соціокультурного середовища українського суспільства / Н. Чибісова // Вища освіта України. – 2007. – №2. – С. 49-54.

11. Асташкина Н.А. Воспитание современного специалиста как индивидуальности / Н.А. Асташкина // Высшее образование сегодня. – 2007. – №7. – С. 78-82.

12. Литвин О. Формування національної свідомості – пріоритетне виховне завдання / О. Литвин // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 92-97.

13. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон // Вища освіта України. – 2005. – №1. – С. 37-44.

14. Щербань П. Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти / П. Щербань // Вища освіта України. – 2005. – №4. – С. 107-110.

15. Широких О.Б. Ценностные ориентации в профессионально-личностной подготовке учителя / О.Б. Широких // Высшее образование сегодня. – 2005. – №1. – С. 50-52.

16. Тхоржевський Д.О. Національна самосвідомість як загальнонародська цінність / Д.О. Тхоржевський // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. К, 2000. – Випуск 20. – С. 3-14.

17. Галатюк Ю.М. Організація творчого навчання в сучасній загальноосвітній школі: дидактичні аспекти / Ю.М. Галатюк // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. К., 2000. – Випуск 20. – С. 171-178.

18. Добрускін М.Є. Концепція виховання студентів / М.Є. Добрускін // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. К., 1999. – Випуск 19. – С. 90-103.

### **Освітній простір та етнічні компоненти його формування**

Реалізація переваг сучасного рівня досягнень науки, техніки, інформаційних технологій хоча й визначає зміни, що відбулися в економічних підвалинах суспільства, але сама по собі не обумовлює гуманізації міжсуспільних взаємин та реалізації прав людини в багатьох спільнотах, навіть досить розвинених.

Соціально-економічні трансформації, яких зазнало суспільство на початку третього тисячоліття, відбуваються та перебувають у системі рефлексивних (тобто взаємообумовлених) з духовними процесами у суспільстві. Осмислення цих зв'язків сьогодні здійснюється у межах та термінах різноманітних дискурсів: філософського, економічного, політичного, наукового, культурологічного, освітнього (це слід особливо підкреслити) тощо<sup>1</sup>. В результаті формуються відповідні набори цінностей або ціннісні пріоритети, що не збігаються і навіть суперечать один одному. Через це можуть виникати кризи нерозуміння, що викликані зіткненням різних інтересів або неправильним тлумаченням опису одного й того ж фрагмента дійсності у різних термінах. Разом з тим слід зазначити, що серед основних чинників, що визначають та формують духовні процеси, є освіта, у якій, починаючи з ідей Й.Ф. Гербарта<sup>2</sup>, прийнято виокремлювати дві складові: *навчання* та *виховання*. При цьому освітній простір не є універсальним, подібно

---

<sup>1</sup> Схема такого набору є досить гнучкою, з урахуванням інших аспектів, зокрема, інформаційного, екологічного, етнологічного, релігійного та інших.

<sup>2</sup> Зокрема, про те, що формування моральної людини – ядро ідеї про гармонійний розвиток усіх здібностей. Він вважав, що навчання без морального виховання є «засіб без мети».

ньютонівському фізичному. Він завжди контекстно обумовлений часовими та просторовими характеристиками [1].

Серед них варто акцентувати етнічний компонент, який визначає етнокультурні та етносоціальні особливості усіх сфер людської діяльності і, зокрема, гуманітарних. Значною мірою саме тут беруть початок чинники, що спричиняють небезпеку для повноцінного розвитку будь-якої спільноти і усіх її членів – деструктивні соціально-психологічні тенденції, що породжуються унаслідок культурно-психологічних та політично-економічних суспільних зламів. «... соціум, як і людина не може довго і нормально існувати не у своєму режимі» [2, с. 6]. Кожному етносу і кожній нації притаманне органічне прагнення «знайти (і зберегти (прим. – авт.) свою внутрішню автентичність», попри «зовнішні психокультурні й політичні впливи» – задля збереження «психічного здоров'я нації» і уникнення «комплексу меншовартості і соціогенного неврозу» [2, с. 10]. Сягнувши певної межі в адаптації до зовнішніх, часто агресивних впливів, опір соціуму «...набуває різноманітних макросоціальних форм, серед яких чи не найпоширенішою є кризи – від антропологічної (пов'язаної з масовою дезадаптацією, дезінтеграцією тощо) до екологічної, демографічної й т. п.» [2, с. 6]. За таких умов «антропологічна криза становить суму соціально-політичних і соціально-психологічних невідповідностей, і саме вони, на думку багатьох учених, формують «катастрофічну свідомість» громадян» [2, с. 7]. Соціально-психологічний стан багатьох верств населення нашої країни за даними соціологічних та соціально-психологічних досліджень розцінюється саме як хронічно-кризовий [2, с. 10]. Так само важко казати про повну відсутність у нашому суспільстві явищ національно-етнічної нетолерантності. Відтак, на нашу думку, лишень вчасна і належна увага до вивчення соціально-етнічної складової – як підґрунтя і чинника самосвідомості багатонаціональної спільноти, якою є українська держава, дозволить запобігти тенденціям до ускладнення та більш глибокого інтегрування чинників кризових явищ на багатьох рівнях суспільного життя.

Важко переоцінити і важливість вивчення етнопсихологічних, культурно-побутових, природно-екологічних та інших антропогенетичних обумов ментальності етнічних груп для розуміння різноманітних аспектів соціокультурних взаємовпливів етносів у формуванні спільного вектора і позитивного спрямування соціальної енергії усього українського суспільства.

Саме тому дослідження етнокультурних чинників життя суспільства є таким важливим завданням гуманітарних наук на етапі роз-



будови та демократизації життя держави. Етнокультурне буття народів України, як історичної складової сьогоденного пострадянського простору, стає предметом ґрунтовних наукових досліджень значною мірою саме тому, що українське суспільство має вирішити проблему поєднання процесу державотворення та поступального розвитку етнокультур усіх своїх народів і якомога повніше залучити всі етноси до процесу державного будівництва, перетворюючи багатонаціональність з фактору «слабкості» держави на фактор її сили і могутності. З іншого боку, реальна увага до повнокровного розвитку етнокультурного життя усіх народів України, має засвідчити реальність самих демократичних прагнень держави.

Своєчасність і актуальність наукової зацікавленості тенденціями етнокультурних процесів обумовлюється, насамперед, тим, що етнонаціональне буття є одним з тих державотворчих факторів, що надають державі ознак «вкоріненості» у життєдіяльність нації, етносу – з одного боку, і, водночас, – надають національному поступу яскраво вираженої державницької спрямованості, підносять національні цінності до рівня вседержавних, всенаціональних – з іншого. Це означає, що розробка методології пізнання національної реальності належить до пріоритетних напрямків розвитку сучасної соціальної філософії. І пов'язане воно з тим, що феномен етнічності, як суспільної ознаки людини, не вичерпав себе на шляху до єдності людства і відтак вкрай важливою є філософська переоцінка етнічних «параметрів» людства – єдності та внутрішнього різноманіття.

Концепція даного дослідження ґрунтується на теоріях таких визначних філософів як Г. Сковорода, М. Бердяєв, В. Біблер, В. Вернадський, Гумельов, А. Здравомислов, М. Шелер, В. Шинкарук та соціальних філософів І. Зазюн, М. Михальченко, І. Надольний, М. Попович, Табачковський; антропологів К. Леві-Строс, О. Огурцов, Ю. Федоров; психологів Г. Балл, І. Бех, Л. Вигодський, С. Костюк та інших. У визначенні методологічної основи даного дослідження використано праці Є. Головахи, Т. Заславської, О. Кульчицького, Н. Паніної, Ю. Римаренка, Т. Рудницької, А. Ручки, М. Шульги та інші.

Дослідженню національного менталітету в його філософських, соціальних, економічних, політичних аспектах значну увагу приділяють сучасні українські вчені В. Андрущенко, В. Бебик, А. Бичко, І. Бичко, І. Варзар, В. Воронкова, С. Грабовський, В. Горбатенко, В. Горський, Р. Додонов, В. Євтух, В. Жмир, О. Забужко, В. Ігнатов, О. Картунов, В. Касьян, І. Кресіна, С. Кримський, О. Майборода, В. Огірчук, І. Оніщенко, В. Панібудьласка, Ю. Римаренко, С. Рима-

ренко, І. Старовойт, М. Степико. На окрему увагу заслуговують праці вчених у яких висвітлюються питання етнокультурної варіативності й виховання духовності (В. Баранівський, В. Кузь, М. Култаєва, В. Ткаченко, П. Щербань, Р. Шпорлюк).

Однак, не зважаючи на величезний доробок, все ж слід визнати, що в українській етнофілософській літературі відсутнє комплексне міждисциплінарне дослідження феномену національного менталітету у всій його системності і багатогранності, де б знайшли своє відтворення загальні та індивідуальні особливості цього явища. Крім того, розвиток означеного підходу до аналізу національного менталітету відповідно до засад етнодержавознавства сприятиме формуванню в Україні тієї політичної спільноти, належність до якої усвідомлюється громадянином, існування якої є невід'ємним складником процесу формування громадянського суспільства, правової, соціальної держави.

Процес етнічного відродження, пов'язаний з активізацією зацікавленості широких мас того чи іншого народу у пізнанні власної історії, культури, побуту, традицій, із підвищеним прагненням до відтворення у різних формах (через етнічні організації, культурно-мистецьку діяльність, сім'ю, наукові та просвітительські товариства) своєї самобутності, завдяки якій той чи інший народ, та чи інша людська спільнота і відрізняється у соціальному середовищі. Тому, щоб зрозуміти характер того чи іншого народу, важливо перш за все знати його історію, суспільний лад, культуру. Унікальними є не сукупність рис, а структура, специфіка їхнього прояву. Тому мета нашого дослідження полягає в тому, щоб виокремити найбільш загальні інтеграційні засади менталітету, прийнятні для забезпечення оптимального співвідношення між регіональними та загальнодержавними інтересами.

Україну загалом прийнято вважати державою з поліетнічним складом населення, однак її не можна віднести до типових поліетнічних країн тому, що українці (за винятком деяких регіонів) складають більше  $\frac{3}{4}$  населення [3, с. 106]. У випадку нашого дослідження об'єктом є саме один з таких нетипових для України поліетнічний регіон – Приазов'я.

Запорізьке Приазов'я представлено широкою палітрою етнонаціональних груп, які тривалий час спільно проживають і взаємодіють у цьому регіоні. Об'єктивний розгляд реальних проблем, що виникають під час взаємодії етнічних груп, дасть змогу детальніше вивчити чинники тенденцій етнічного відчуження і повніше використати досвід добросусідських відносин задля досягнення Національної Злагоди

на засадах права громадян на реалізацію культурно-історичного потенціалу своєї нації [4].

Територія кожного народу має свої природні особливості і повною мірою впливає на формування ментальності. Тому в нашому дослідженні географічний простір розглядається не лише як особливість рельєфу, клімату, рослинного та тваринного світу, а і як специфічний культурний простір – адже географічно визначена територія нації розташована в оточенні інших етносів, в оточенні інокультур. Важливість географічного простору нації у вузькому сенсі полягає в тому, що саме він найбільше (серед зовнішніх факторів) впливає на внутрішню диференціацію культури, її ціннісні орієнтири тощо.

Вважається, що «регіон мешкання» – це важливий фактор, який задалегідь визначає стиль мислення, емоції, повсякденні вербальні та реальні реакції індивідів і який здатний значно стримувати чи нейтралізувати вплив інших факторів.

Регіональні прояви менталітету зафіксовані за такими його формальними показниками, як ставлення до культури народу, знання та уявлення про традиції та звичаї, специфіка бачення світу професій, володіння мовою, відношення до процесу відродження та розвитку української мови та культури, емоційне сприйняття свого місця в суспільстві. Це пов'язано з тим, що суб'єкт – носій менталітету. Населення регіону є втягнутим у загальну атмосферу, пов'язану з певною соціокультурною, господарсько-економічною та соціально-стратифікаційною специфікою регіону.

Степовий простір півдня України протягом тривалого хронологічного періоду відігравав роль просторового чи міграційного коридору, який заселявся тими чи іншими народами. Усі вони втягувалися в різні міжетнічні контакти, що зумовило активну взаємодію культурних традицій. Ці чинники мали подвійний вплив на формування особливостей менталітету етносів, а згодом і націй: прямий (безпосередній) і опосередкований. По-перше, вони самі детермінували появу тих чи інших ментальних рис певної спільності, по-друге, саме ці чинники визначили тип господарської діяльності, соціальної структури, політичного устрою, які у свою чергу також мали значний вплив на формування і функціонування менталітету етносів.

Історично обумовлена специфіка світовідчуття багатьох древніх народів, що населяють Запорізьке Приазов'я органічно увійшло в ментальність їхніх нащадків. Як вже зазначалось, менталітет у значній мірі обумовлює неповторність світобачення, а отже, й життєдіяльність. Однак національна своєрідність культури не виключає її загаль-

нолюдського значення, універсально-загальнолюдське міститься в індивідуально-національному, котре стає вагомим саме своїм оригінальним досягненням цього універсально-загальнолюдського. Національні образи світу (часто підсвідомі), стереотипи поведінки, психічні реакції або оцінки певних подій чи осіб завжди є відображенням етнічної ментальності. І онтологія суспільства як складної гетерогенної системи має включити вивчення відчужених взаємин між людьми, представлених соціальними інститутами (економікою, правом, політикою, наукою й ін.) і відносин, заснованих на особистому досвіді, інтегрованості в механізми традиції, оцінювання за принципом «свій – чужий». Останні є сферою життя, в якому індивідуально-тілесне існування людини знаходить своє завершення в культурі як способі буття етнонаціональних спільнот. В цьому сенсі етнічні зв'язки є засадничим типом суспільних відносин, адже найбільш глибоким типом ідентифікації людини є її культурна визначеність. І перш, ніж перейти до безпосереднього розгляду етнокультурних особливостей спільнот, що населяють Приазов'я, зауважимо, що культурологічний аналіз етнонаціональних процесів – це раціональність якісного бачення дійсності, аксіологічне ставлення до діяльного перебування людини у світі на підставі універсальних вимірів людського життя на противагу тій інтелектуальній парадигмі, яка утверджує кількісні, обчислювальні, калькульовані характеристики людського ставлення до навколишнього світу. Таким чином, взята до розгляду етнічність у цьому аспекті виступає не окремим чинником і формою розвитку культурних спільнот або як певний історичний їх різновид, а як якісна своєрідність культури, яка більшою або меншою мірою властива всім історичним спільнотам людей.

Від початку заселення Запоріжжя до наших днів між представниками різних народів відбувається встановлення контактів: переселенці, мігранти зустрічаються з новою культурою, із труднощами міжнаціонального спілкування та взаємодії, ставленням до сусідів, сприйняттям чи неприйняттям іншого етносу. І культура міжетнічного спілкування стає тим полем, на якому органічно проявляються рівні суспільної свідомості і духовної культури нації.

Ці рівні, як згадувалось раніше, обумовлюються системою об'єктивних та суб'єктивних обставин: подоланням протиріч в економічній, політичній, духовній сферах, ступенем розвитку інститутів громадян, суспільства, його відкритості, демократизації, а з другого боку – рівнем виховання світоглядної, етичної культури, освіченості, духовності, етнічної толерантності учасників міжетнічного спілкуван-

ня. І історичні традиції філософського осмислення шляхів формування культури міжнародного спілкування завжди спиралися на ідеї загальнолюдської єдності – чи то перед особою єдиного Бога, чи то єдиної людської субстанції. За своєю суттю, вони протистоять ідеям етнічної обмеженості, замкнутості, відчуженості. Ні для кого не є таємницею те, що міжетнічні стосунки переважно визначаються повсякденною свідомістю людей, суспільною атмосферою та настроями. Тому проблема своєрідного психологічного споріднення між народами є важливою практичною цінністю. Нас, перш за все, зацікавили психологічні настанови мешканців Запорізького Приазов'я різних національностей відносно наявності спільних рис в характерах українців та представників інших національностей, із якими пов'язує їх спільна історія. Очевидно, для того, щоб зрозуміти життя, поведінку, тип мислення та культуру цих людей – представників різних етнічних спільнот, важливо дослідити притаманні їм уявлення та цінності і виявити «звички свідомості» цих людей, спосіб оцінки ними дійсності, особливості бачення ними світу, тобто все те, що становить поняття «менталітет», побачити діалектику міжетнічного спілкування у розрізненні партнерів та їх прагненні до єдності, яке, однак, повинне звести не до зникнення відмінностей, а до «єдності різноманіття». Спілкування двох людей, за образним виразом М. Дюфрена, – «не відносини двох монад, що замкнені в собі, між якими існує певна, наперед встановлена гармонія; радше – це два перехресні погляди, дві протилежні свободи, два партнери, що ведуть діалог» [5].

Оскільки мета спілкування – наближення суб'єкта один до одного, організація їхніх спільних дій чи набуття ними духовної єдності, кожен партнер повинен відкритися іншому у своїй справжній природі, намірах, можливостях, меті, прагненнях, ідеалах, щоб інший, знаючи це все, зміг узгодити свої дії з діями партнера. В яких би формах спілкування не відбувалось, його мета – досягнення погодженості діючих суб'єктів завдяки вільним спільним зусиллям при збереженні неповторної індивідуальності кожного. Адже потік культури поділяється на струмки етнокultur, що зливаються і розходяться, невпинно взаємодіючи один з одним, але не втрачаючи своєї індивідуальності, цілісності, творячи єдиний, але не однорідний культурний простір. Ось чому вищою формою спілкування є дружба, бо спілкування має передумовою відвертість одного перед іншим, як другом, адже якщо ввести в оману чи хоча б просто наглухо закритись від своїх партнерів, то вони не знайдуть між собою «спільної мови» і їхні спільні дії виявляться невдалими.

У спілкуванні етносів відбувається зустріч двох сповідей, яка породжує новий етнос, який до цього часу не існував, ступінь спільності партнерів. Це стосується, звичайного, духовного спілкування, яке відбувається чи в дружньому «з'ясуванні відносин», у внутрішньому діалозі іпостасей особистісного «Я», чи в діалогічному контакті культур. І якщо менталітет етносу є фактором, що роз'єднує, відбиваючи внутрішній, самобутній світ, то менталітет нації є чинником об'єднуючим, таким, що дає можливість відчути свою причетність до тієї чи іншої спільності людей, певної нації. Менталітет формується на підставі уявлень етноспільнот про «своє» і «чуже». У цьому процесі виробляється толерантність культури міжетнічних стосунків, що є, в свою чергу, основою існування нації в умовах сучасної цивілізації.

Таким чином, при всіх суперечках відносно сутності менталітету зрозуміло одне: по-перше, він існує, більше того, є основою національного самоусвідомлення, оскільки це соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції, що характеризується єдністю їхніх настанов, переживань, думок, почуттів і виявляється в тотожності світосприйняття і світобачення, а тому й визначає той рівень суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій, почуття від вольових дій, вчинки від загального поступу, життєвої активності; по-друге, не успадковується повністю від пращурів, а набувається в процесі виховання; по-третє, значний вияв знаходить в колективних діях, особливо в процесі міжетнічної взаємодії, і, по-четверте, не кожна людина, що належить до того чи іншого народу, може вважатися носієм типового національного характеру.

Етнознакові функції досвіду людської життєдіяльності, разом із національною свідомістю, національною ідеєю, етнічною ментальністю, іншими чинниками є важливою детермінантою становлення та буття всіх народів. Здійснений аналіз досліджень деяких ментальних рис певних етносів виявив, що менталітет нації не є чимось абсолютно унікальним. Його особливість визначається специфічною комбінацією ментальних рис та їхньою спрямованістю, заданою ментальними настановами, а тому і виступає як чуттєво-розумовий інструментарій освоєння світу. Тому вона є природним засобом бачення світу, достатньо непрорефлексованим і логічно необґрунтованим. Отже, менталітет програмує поведінку нації як єдиного суспільного цілого, завдяки чому ми можемо визначити своєрідність ментальності тієї чи іншої нації. Менталітет акумулює в собі всі риси, набуті в історичному розвитку, шифрує їх генетично, передаючи від одного покоління до іншого та зберігаючи основні ментальні риси протягом свого існування.

В ментальності зароджуються і зникають, розвиваються і функціонують, об'єднуються і розчленовуються, усвідомлюються і витісняються компоненти основних опозицій, що характеризують природу людини – спадкове і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, одиничне і загальне. Власне з множинності цих різноманітних компонентів і вибудовуються упорядковані структури національної, етнічної, групової та індивідуальної ментальності, що, із свого боку, визначають зміст і характер суспільного життя народу, спільноти та індивіда.

Ми також дійшли висновку, що менталітет як явище систематизоване і системотвірне має на сучасному етапі надетнічний характер. Це обумовлено перш за все тим, що всі сучасні спільноти не є моноетнічними утвореннями і сама життєдіяльність соціуму не підлягає розчленуванню залежно від етнічних утворень, є цільним соціальним явищем. Незважаючи на те, що етнічність дійсно має міцне коріння, створюючи такі явища, як етнічні меншини, – для соціально-філософського осмислення життєдіяльності суспільства і шляхів його розвитку необхідним є дослідження менталітету нації. Етнічні розмаїття є необхідним способом існування людства, і тому етнічні відмінності є не механічними, а органічними, оскільки без них неможливе злиття тіла Людства з тілом Природи. Фактично кожний етнос є те, серед чого він є. Так що, з одного боку, виборюючи своє етнічне розмаїття, людство виборює свою духовність як запоруку свого виживання взагалі. З іншого боку, постійно відтворюючи свій менталітет, кожний етнос виконує духовно-гомеостазову функцію не тільки стосовно себе, а й стосовно цілого людства. Ментальність будь-якого етносу не є щось стале, закам'яніле, нерухоме. Навпаки, вона – діяльний феномен. Цей діяльний вияв є своєрідною «оберненістю» цього етносу до всіх інших етносів (й передусім до сусідніх), завдяки якій відбувається «впізнання» цього етносу всіма іншими.

Тому формування уявлень про менталітет – процес, який повинен перебувати в полі зору суспільства, не байдужого до свого майбутнього.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Матвієнко П.В. Антропологічні чинники формування життєвого світу та освітнього простору / П.В. Матвієнко // Постметодика. – 2008. – №7 (84). – С. 61-67.

2. Римаренко С.Ю. Самовизначення особи, нації, держави / Римаренко С.Ю. – К.: видавничий дім «Юридична література», 1999. – 542 с.

3. Євтух В.Б. Етносоціологія: терміни та поняття. Навчальний посібник / [Євтух В.Б., Трощинський В.П., Галушко К.Ю та ін.]. – К.: Видавництво УАННП «Фенікс», 2003. – 280 с.

4. Етнокультурні та етноантропологічні чинники в регіональному контексті: на прикладі історії Запорізького краю XIX-XX ст. / [За загальн. ред. І.П. Аносова, Л.В. Афанасьєвої]. – Мелітополь-Москва: «Скрипторій», 2002. – 196 с.

5. Етнонаціональне буття народів Запорізького Приазов'я в етнокультурному контексті. Монографія / [За загальн. ред. І.П. Аносова, Л.В. Афанасьєвої, М.В. Крилова, М.В. Пригаро]. – Запоріжжя: Обласна державна адміністрація; Мелітополь: МДПУ; Сімферополь: Таврія, 2005. – 296 с.

### **Діалектики ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах трансформації суспільних відносин**

Ціннісна система, що існувала впродовж багатьох десятиліть, зруйнувалась. Суперечливо та повільно формується нова. Особливістю цього процесу є те, що проходить він поза чітко визначеними рамками ціннісних орієнтирів. Їх відсутність визначає «розмитість» моральних принципів. Соціотехнологічний підхід до ціннісного світу дає можливість цілісно розглядати проблему ціннісного світу молоді, об'єднати «загальне» й «особливе», теорію і практику. Духовне відродження народу України вимагає окремої уваги до світу цінностей молоді як майбутнього країни, гаранта суспільного прогресу.

Цінності студентської молоді формує інформація, яка їй дається всією соціальною кон'юнктурою, баченням дорослими вітчизняного чи зарубіжного життя. Бо в самій молоді немає свого великого життєвого досвіду. Вона може оцінювати ті чи інші явища, виходячи зі знань, отриманих у навчальних закладах, із засобів масової інформації, з оцінок батьків, прочитаної літератури, хоч, звичайно, певну роль відіграє осмислення власного пережитого. Але воно у переважній більшості не має вирішального значення при домінуючому впливі на молодих людей тих соціально-культурних ідеалів, які склалися у світі дорослих. У кожного покоління молодих ці ідеали були різними, виходячи з конкретного контексту часу. Вони вбирали різний історико-культурний досвід залежно від можливостей пізнання, які відкривали



панівні суспільні сили. Життєві цінності – це значною мірою поняття діалектичне. Вони є результатом інтелектуально-душевного осягнення різноманітності життя. Тому життєвий вибір, орієнтир у духовно-моральній, предметній і соціальній дійсності для кожного покоління молодих сприймався залежно від цільності душевного розвитку – у почуттєво-уявному або ж чисто інтелектуально-раціоналістичному вимірі. Було і поєднання цих типів бачення світу. Необхідність рішучого повороту до реальних практичних завдань будівництва правової держави, вирішення цілого комплексу політичних, соціально-економічних проблем, що виникають у зв'язку з цим, передбачає переосмислення всіх суспільних та індивідуально-особистих цінностей, формування на цій основі нової системи духовно-світоглядних орієнтацій підрастаючого покоління [1, 86-91]

Отже, вибір цінностей не є процесом хаотичним, спонтанним. Цей вибір обумовлюється певними зовнішніми чинниками, факторами, які є причиною вибору молодою людиною тої чи/іншої цінності, яка є важливою та актуальною в даний момент епохи.

Дослідження діалектики ціннісних орієнтацій студентської молоді в оновленні суспільства, аналіз реального змісту ціннісних орієнтацій дозволили виявити ряд типологічних характеристик ціннісного світу молодих людей, істотних тенденцій їх змін. Структура свідомості студентської молоді характеризується посиленням у ній ваги індивідуальних, загальнолюдських цінностей. На перші місця серед значущих цінностей виходять сім'я, любов, особистий успіх, матеріальна забезпеченість, здоров'я.

Наростання індивідуалізму в молодіжному середовищі можна розглядати не лише як закономірний підсумок усього попереднього розвитку суспільства, але й як факт зняття пануючої раніше форми сурогату колективності, але, однак, не такого, що відкидає колективність взагалі. Крім того, для більшої частини студентів ідеї рівності, справедливості, поєднання особистих та суспільних інтересів тощо, залишається незмінною цінністю, а їх значення не зменшується. Індивідуалізм і колективність у свідомості сучасної студентської молоді виявляються, таким чином, не стільки двома діаметрально протилежними крайнощами, що взаємно виключають одне одну, скільки необхідними взаємодоповнюючими умовами розкриття та реалізації їх особистісної індивідуальності.

Тут колективність, що витікає зі свободи особистого вибору, особистих переконань і поглядів, які не приписуються ким-небудь або чим-небудь, а зберігають в собі індивідуалізм як форму прояву індиві-

дуальності, відображає прогресивну гуманістичну спрямованість ціннісних орієнтацій. У той же час процес індивідуалізації як антитеза колективізму, що пригнічує, котрий розвинувся на ґрунті погіршення соціального становища молоді, може призвести до поляризації, протиставлення інтересів особистості й суспільства, конфлікту індивідуального та соціального.

Зміна суспільного устрою в Україні створило принципово нову, важко прогнозовану ситуацію в сфері виховання та соціалізації молоді. Зруйнувалися попередні ідеали й принципи, виявилися сумнівними пов'язані з ними орієнтації. Хворобливо, суперечливо та дуже повільно формується нова ціннісна система суспільства, яке відмовилося від попереднього ідеологічного монізму. Особливістю цього процесу є те, що, він відбувається поза чітко визначеними рамками соціальних і ціннісних орієнтирів, за умов відсутності реалістичної концепції реформування суспільства, невизначеності моделі майбутнього.

Ситуація соціальної та світоглядної невизначеності в суспільстві викликає у багатьох людей почуття невпевненості, тривоги, розгубленості, катастрофічності, неосмисленості життя. У такій складній соціокультурній ситуації відбувається еволюція соціальних цінностей сучасної української молоді.

Студентська молодь в цьому плані є найбільш прийнятним об'єктом дослідження. В якому ж стані перебувають цінності студентської молоді? Які цінності сьогодні зазнають руйнації, а які залишаються? Яка ієрархія системи цінностей? Які якості та способи важливі сьогодні для досягнення успіху в житті? Які характерні риси сучасної молоді людини?

Результати опитувань свідчать, що найбільшою популярністю серед студентської молоді користуються цінності сімейного життя (середній показник складає 61,5%), далі йдуть цінності особистості – 52,4%, абсолютно вічні – 50,5% і лише на останньому місці – національні – 28,4%.

Особливо важливими частіше за все називають злагоду між членами сім'ї – 81,1%, далі – турбота про дітей – 79%, турбота про батьків і старших, членів сім'ї – 78,8%, вірність, довіра – 61,5%, здоровий образ життя, зайняття спортом – 48,4%, гостинність – 41,7%, працьовитість – 37,9%. Це говорить про еволюцію сімейних відносин на сучасному етапі. Серед цінностей особистого життя найбільш важливими є: цілеспрямованість – 65,3%, самостійність – 63%, воля – 58,1%, оптимізм – 56,4. Зовсім неістотні – розвиток естетичних смаків і здатностей – 3,6%, самокритичність – 2,4%.

Серед абсолютно вічних цінностей особливо важливими для більшості студентів є кохання – 74,5%, свобода – 55,3%, справедливість – 52,4%, доброта – 52,1%, великодушність і милосердя в числі цінностей назвали лише відповідно –24,9% та 34,7%.

Щодо національних цінностей встановлено, що за невисокої їх актуальності для студентів менш важливими є: державна незалежність, почуття національної гідності, патріотизм, готовність до захисту Вітчизни.

В ієрархії цінностей сімейне й особисте життя перебувають на набагато вищому рівні (у два рази), ніж національні цінності. Майже кожен п'ятий респондент вважає не зовсім істотними почуття національної гордості, патріотизму, державної незалежності України. Як відомо, у сучасних західних країнах цей показник займає поважне місце та складає основу духовності.

Отже, сьогодні в Україні молодь перебувають в пошуках орієнтирів для себе. Для багатьох національні цінності – поняття далеке. Природно, що кожну людину не зробиш патріотом. Через історію та культуру, через усвідомлення себе частиною українського народу, через сприйняття його турбот і подій лежить цей шлях.

Основне місце серед захоплень студентської молоді мають риси, які не відповідають уявленням про високі моральні цінності. Гроші, зв'язки з необхідними людьми, уміння пристосовуватися – ці риси породила епоха накопичення капіталу. Молодій людині важко розібратися в багатьох питаннях, котрі ставить перед нею нинішній день. Оманливі ідеали, що прищеплені їй масовою культурою Заходу та Сходу дали свої паростки на довірливій молодій свідомості.

Бажання мати гарну сім'ю ввійшло в перелік найбільш важливих цілей життя, цю відповідь включили кожні три респонденти з чотирьох. Приблизно кожен другий вказав кохання, дружбу, добрий матеріальний стан, здоров'я.

У більшості студентів майже повністю відсутній інтерес до особистої участі в діяльності політичних і суспільних організацій. Досить низькою серед студентської молоді є популярність молодіжних організацій.

Про характер цінностей студентської молоді можуть свідчити і дані про ті форми дозвілля, яким віддають перевагу респонденти. Найбільш популярними серед них є спілкування з друзями, далі йде читання художньої літератури, переглядання розважальних та інформаційних передач, відвідування естрадних концертів та дискотек.

У свідомості молодшої людини за останні роки відбулися значні та неоднозначні зміни. І перш за все значно посилюється орієнтація особистості на цінності особистого життя. З одного боку, це відповідає вимогам сучасного суспільства стосовно створення умов для розвитку самореалізації особистості, з другого – замкнутість на індивідуальних життєвих інтересах, коли порушується гармонія різних рівнів піраміди цінностей, є небезпечною для українського суспільства в період формування її державності. Джерела суперечностей особистості не в ній самій, а в соціальному середовищі, у соціальній базі, суперечностях самого суспільства.

Нові ринкові умови формують і нову систему цінностей. Останнім часом дуже широко почало використовуватися таке поняття як успіх. Настанова на успіх у житті сучасного студентства помітно зростає. 60-70% студентів ставлять ці цінності в групу найбільш важливих для себе уподобань.

Істотних змін зазнало саме поняття успіху. У словнику Ожегова ми знаходимо, що успіх – це удача в досягненні чого-небудь, суспільне визнання, однак час коректує, уточняє минулі уявлення. На даний момент, на думку більшості студентів, успіх – це досягнення, перш за все, матеріального достатку за допомогою кар'єри, отримання високого соціального статусу. Змінилася і думка студентів про способи досягнення успіху. Якщо ще на початку 90-х років головним був щасливий випадок, везіння, збіг обставин, то в останній час саме освіта, на думку студентів, стає все більш значущим фактором досягнення успіху.

Те, що вчора здавалося аморальним, нині виглядає досить моральним; те, що вчора було прикладом для наслідування, нині піддається критиці. Про процес розмивання традиційної ціннісної свідомості студентів можна судити, наприклад, по їх ставленню до таких понять як індивідуалізм та колективізм. Перший привабливий більше як для двох третин опитаних, другий – лише для однієї третини. Відповідно емоційно негативно оцінюється індивідуалізм лише 11% респондентів, а колективізм – 44%, тобто в 4 рази більше.

На пряме питання: «Як Ви ставитеся до науки та релігії?», більшість студентів (63,6%) вибрали відповідь: наука – істинна у своїй сфері, релігія у своїй. Даному питанню віддано більше голосів, ніж альтернативному питанню «Віддаю перевагу науці, хоча розумію, що вона не всесильна» (16,5%). Лише 3,4% відповіли, що в усьому орієнтуються на науку. Ці дані однозначно свідчать про те, що наука у свідомості суспільства помітно втрачає роль незаперечного судді з питань світогляду, хоча й релігія не могла замінити її в цьому плані.

Таке ставлення підтвердилося відповідями на питання: «Як, на вашу думку, мають будуватися відносини між релігією та наукою?», 62,8% опитаних відповіли, що наука й релігія не суперечать одна одній, 16% респондентів не мають з цього приводу своєї думки. Усього лише 5,8% відповіли, що наука має витіснити релігію. Питання про відношення науки та релігії дублювалося питанням: «Чи вважаєте Ви себе віруючою людиною?» Відповіді розподілилися таким чином: 49,5% заявили, що вважають себе віруючими, 17,8% – невіруючими, 32,7% – не дали певної відповіді. Наступне питання мало вяснити, якою є релігійність тих, хто вважає себе віруючими. Воно було сформульоване так: «Якщо Ви вважаєте себе віруючим, то в якій формі проявляється Ваша віра?» 57% відповіли, що вірять у Бога й систематично відвідують церкву, 69,8% обрали відповідь «моя віра залишається внутрішньою справою та стороннім не видна», 36% опитаних вважають себе віруючими тому, що мають стійкий інтерес до релігії та церкви, а 5% взагалі не змогли визначити, у чому полягає їх віра. Як бачимо, більшість тих, хто назвав себе віруючими, розуміють під вірою дещо інше, ніж це передбачається церквою. В основному їх релігійність виступає як сумніви в усемогутності науки та світогляду, що базується на ній. Цікаво в цьому плані прослідкувати ставлення студентів до практики екстрасенсів і людей, здатних передбачати майбутнє, до моди на гороскопи, залежно від місця проживання, а також від ставлення до релігії. Як з'ясувалося, приблизно 46% всіх опитаних вважають, що самі ці факти мали місце в дійсності, але вони можуть і мають у майбутньому отримати наукове пояснення. 19,5% вважають усе це шарлатанством, яке несумісне з наукою, і 26,2% пов'язують ці явища з існуванням потойбічних сил.

Загальна картина світогляду доповнюється відповіддю на питання про світ та людину. На питання: «Яким Вам представляється світ?», 29,8% відповіли, що у світі панують природні закони. 23,1%, що все відбувається з Божої волі, 23,1% не мають загальної думки про це, 66,1% вважають, що людина може багато, але не все – ці речі їй невідкладні. 23,1% думають, що все, що робить людина, вона робить з божественної волі, лише 16,5% усе ж вірять у всесильність людини, в її можливості.

Емпіричний матеріал розкриває мозаїчність і нестабільність ціннісних орієнтацій студентства, відкритість їх світогляду. Вже сьогодні можна напевно говорити про корінну відмінність ринкової й антиринкової людини, яка у підсумку відображає дві моделі в суспільній свідомості – авторитарну та демократичну. Тут маються на увазі оріє-

нтації молоді на патерналізм і на самостійність. Вихід України з кризи бачиться студентами на шляху переходу до ринкових реформ. Молодь України все більше думає по-ринковому. Ступінь ринкового мислення складає біля 52%. У студентському середовищі зароджуються нові стереотипи позитивного ставлення до бізнесу, підприємницької діяльності, на протигагу все ще пануючій сталості емоційно-негативної її оцінки, характерної для всієї української ментальності. Кожного п'ятого студента сьогодні життя влаштовує повністю, 70% – тією або іншою мірою, і лише 12% не влаштовує зовсім. У переважній більшості студентів в оцінках та очікуваннях, що пов'язані з ринковою економікою, домінують світлі оптимістичні тони. Однак, для 1/3 студентів суспільство уявляється по суті невизначеним. Студенти більше, ніж інші вікові соціально-демографічні групи, адаптувалися до ринку не лише психологічно, але й реально: 80% респондентів мають додаткові заробітки, які тією або іншою мірою їх задовольняють. Однак це не означає, що в економічній сфері у молоді немає ніяких проблем. Один з основних мотивів їх додаткових заробітків – вижити та прогнудуватися. Підвищені вимоги до кваліфікації та освіти, зниження попиту на багато професій на ринку праці, особливо у сфері торгівлі та фінансів, уже починає впливати на становище значної частини молоді. Можливість залишитися безробітним після навчання турбує кожного другого студента.

Серйозні зміни мікросоціуму молоді відбулися в зв'язку з упродженням ринкових відносин у сфері культури. Як наслідок, зникла система дитячих та юнацьких бібліотек, підліткових клубів, кінотеатрів для юнацтва, система масової фізкультури й спорту, молодіжного туризму, молодіжних газет та журналів. Скоротилася сфера професійної та любительської творчості, прикладного мистецтва, тобто значна частина молодих талантів виявилася позбавленою умов для творчості, самореалізації, розвитку. Практично єдиним каналом, який забезпечує широкий доступ молоді до художніх цінностей вітчизняної та зарубіжної культури, стало телебачення. Внутрішній світ особистості молоді людини в сучасній ситуації зазнає значних змін. З одного боку, відбувається процес усвідомлення власної індивідуальності, її значущості, здобуття нових ступенів духовної свободи, пов'язаної з громадянськими правами, політичними та філософськими переконаннями, правом на віросповідання, на вибір напряму наукової й художньої творчості, форм самовизначення та самоутвердження. З другого боку, спостерігається деградація, розпад особистості, яка проявляється в криміналізації свідомості, масовому залученні молоді до алкоголю,

наркотиків, збільшення кількості психічних відхилень тощо. Усе це є сукупним компонентом портрету сучасної студентської молоді.

З'явилася невеличка частина молодих людей, які відійшли від першого потрясіння соціальної невизначеності. Вони знайшли духовну опору в гуманізмі, центром світогляду якого є людина. Їхні ціннісні уподобання одночасно спрямовані на два ряди цінностей – самоздійснення та добровільне служіння надособистісним цінностям (Батьківщина, народ), що дає підстави сподіватися на позитивність їх діяльності. У той же час дослідження показують певну індіферентність більшої частини молодого покоління до цінностей активної перетворюючої діяльності та її схильність до діяльності споживацької з переважною орієнтацією на цінність матеріальної забезпеченості. В ієрархії цінностей знижується статус духовності, яка акумулює вищі людські цінності, падає значущість для молодих людей саморозвитку, трудової, освітньої, суспільної діяльності, згасає інтерес до духовно-естетичної сфери. Відбувається маргіналізація та ірраціоналізація духовного світу студентської молоді. Виявлені тенденції значною мірою зумовлені тим, що суспільство в своєму деструктивному стані витісняє молодь з різних сфер соціального реформування (економічної, політичної, соціальної), позбавляючи її можливості активної участі у суспільному процесі, у той час, як проведений аналіз свідчить, що ціннісні орієнтації молоді, які відповідають вимогам суспільного розвитку, можуть сформуватися лише в тому випадку, якщо молодь буде включена в активну предметну перетворюючу діяльність. Споживацька роль без активної участі у виробництві та перетворенні не може виступати достатньою основою соціалізації молодого покоління.

Специфіка молоді в ставленні до ціннісних орієнтацій визначається такими факторами: більша, ніж в інших категорій населення, зацікавленість у змінах (для неї характерний віковий революціонізм); настанова на майбутнє, віра у власні сили та можливості (своєрідний егоцентричний оптимізм); поєднання юнацького максималізму з готовністю до моральних компромісів для досягнення своїх цілей.

Сучасна реальність трансформується в нові настанови та ціннісні орієнтації перш за все серед молодого покоління. Понад третина студентської молоді вважає, що люди самі мають нести відповідальність за те, щоб себе забезпечити, а не покладати надії на державу, 60% підтримує конкуренцію і вбачає у ній стимул до розвитку, близько 43% підтримує надання більшої свободи підприємствам з боку держави і 35% визнає необхідність збільшення частки приватної власності в бізнесі та виробництві. Важливим є пріоритет розвитку особи-

стості у свідомості студентства як запорука покращення майбутнього життя. Молодому поколінню притаманні пріоритетна орієнтація на самостійне вирішення власних нагальних проблем та максималістська життєва позиція.

Таким чином, аналіз вибору ціннісного світу студентської молоді свідчить, що сучасне молоде покоління віддає безперечну перевагу саме цінностям мікрорівня перед сферами суспільного, національного, а також макрорівня, що стосується спільної долі людства. Переважна орієнтація на локальне середовище пояснюється тим, що саме на цьому рівні найбільш яскраво й безпосередньо проявляються ті аспекти людського буття, що пов'язані з реалізацією потреб у гармонізації життєвого світу, налагодженні стосунків з іншими, створенні збалансованого й комфортного власного життя. У суспільному ж житті виявляється тенденція прагнення до успіху, здобуття авторитету, позиції лідерства, значною мірою егоцентричні орієнтації. Прагматичні орієнтації у свідомості української молоді більшою мірою пов'язані з можливостями досягти успіху, зробити кар'єру, отримати гарну освіту. Слід підкреслити, що створення щасливої сім'ї для молодих людей є найвищою цінністю й відіграє роль тієї ніші, що уможливорює збереження гармонійності життєвого світу.

Сучасна українська студентська молодь віддає перевагу активній життєвій позиції. Переважна більшість (три чверті) молодих людей відзначили, що у своєму житті найбільшою мірою вони покладаються на особисті знання, здібності й сили, оскільки схильні вважати, що долю людини визначає головним чином вона сама, а не зовнішні обставини. Це засвідчує достатню зрілість вітчизняної молоді у сенсі самостійного покладання на особисті здібності й сили, готовність до активного будівництва свого життя та щастя. Вивчення ціннісних орієнтацій молоді доводить, що на сьогодні майже 60% студентів України віддають перевагу свободі особистості перед принципом соціальної рівності, який підтримують лише чверть молодих людей. Найбільш важливим для сучасного молодого суспільства, крім економічних реформ, є, на думку студентства, можливість народу впливати на прийняття урядом важливих рішень і рух до гуманного суспільства, в якому ціниться людська особистість.

Емпіричні дослідження дозволили виявити наявність таких тенденцій: ціннісна структура молоді характеризується різким посиленням у ній ваги індивідуальних цінностей, ця тенденція має стійкий характер; значущість тих цінностей, які раніше високо оцінювалися, а саме: бути корисним людям, приносити користь суспільству, займати-



ся активною політичною діяльністю, а також цінностей, які складають перш за все цілі людського життя (реалізація творчого потенціалу, цікава робота) понизили своє значення та набули другорядного характеру; реалізація ціннісних орієнтацій студентської молоді сфокусована через такий дуже вузький соціальний інститут як сім'я, всі інші інститути набувають другорядного значення; підвищилася значущість таких конкретних і пов'язаних із особистим життям цінностей як здоров'я, кохання, матеріальний достаток; студентська молодь стала більш високо цінувати свободу та незалежність як можливість вибору життєвого шляху та життєвих стилів, морально виправданих форм соціального життя, які сприяють саморозвитку особистості в контексті нових глобальних взаємозалежностей, що знаходить вираз у поступовому переході до нової системи цінностей: ціннісні орієнтації молодого покоління значно відрізняються від ціннісних систем інших соціально-демографічних груп. Це зумовлено тим, що молодіжна студентська свідомість за своєю природою більш мобільна, легше піддається зовнішньому впливові [2, 87-114].

Таким чином, вибір тих чи інших цінностей студентською молоддю зумовлений цілим рядом зовнішніх факторів, які впливають на індивідуальне світосприйняття особистості, на її пріоритети, інтереси та погляди. Загалом їх можна поділити на позитивні та негативні. Зараз у нашому суспільстві домінують саме негативні чинники ціннісного вибору студентської молоді: це і постійні кризові стани в суспільстві, політичні потрясіння, і відсутність центральної надихаючої ідеології, раціоналізація мислення та відхід від культури, її цінностей, і також бажання здобути саме матеріальні статки, навіть за рахунок духовних ідеалів. До позитивних відносимо: збільшення спектру прав і свобод для індивідуального вибору та самореалізації, усвідомлення значення праці як інструменту власного забезпечення та ін. Саме ця сукупність факторів визначає вибір цінностей і їх подальшу еволюцію, яка відбувається в загальносвіттовому руслі з характерними національними особливостями.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Морозова Л.П. Аспекти формування ціннісного світу сучасної молоді / Л.П. Морозова // Наукові записки. Національний університет «Києво-Могилянська академія». – Том 22, ч. 1: Гуманітарні науки / [ред. кол.: В.С. Брюховецький, М.Т. Брик, Н.Г. Антонюк ... та ін.; упоряд. М.Т. Брик, Г. Антонюк]. – К.: КМ Академія, 2003. – С. 86-91.

2. Підлісний М.М. Цінності та буття особистості / М.М. Підлісний, В.І. Шубін. – Д.: ДДФА, 2005. – 128 с.

### **Життєві цінності школярів різних типів шкіл як основа соціокультурної диференціації в середовищі учнівської молоді**

Формування системи ціннісних орієнтацій сучасної молоді відбувається на тлі кризи суспільної системи цінностей, що продовжує поглиблюватися через нестабільність економічних перетворень. Динаміка змін у суспільстві така, що молодь, яка не має достатнього соціального досвіду, вимушена швидко освоювати такі алгоритми адаптації, що дають їй можливість встигнути «приміряти» на себе сучасний ритм історії. Цінності, звісно, є тим найголовнішим адаптаційним фактором, який дає змогу особистості бути стійкою в подібних соціальних ситуаціях, що спонукають її до правильних і компетентних рішень.

Аналіз соціологічних досліджень ціннісних орієнтацій, які проводились в останні роки, свідчить, що найважливішим компонентом цього процесу є освіта. Це зумовлює підвищений інтерес вчених до проблематики ціннісних орієнтацій молодого покоління, а саме – учнів різних типів шкіл. Важливо з'ясувати, як диференціація освіти впливає на ціннісні орієнтації школярів, або виявити, як відрізняються за ціннісними орієнтаціями учні елітних та звичайних шкіл. Відмінність в ієрархії значущих цінностей школярів різних типів шкіл є однією з ознак соціокультурної диференціації.

У нашому дослідженні перелік цінностей поділений на три групи, щоб дати можливість респондентам краще встановити значущість тієї чи іншої цінності, бо якщо звести всі пункти найменувань цінностей до одного суцільного переліку, то респонденту буде важко розібратися у такому довгому списку. Самі цінності особливим чином не класифікували, щоб не спотворити відносне значення визначених груп цінностей.

Перші п'ять найбільш значущих цінностей мають однакові ранги в ієрархії елітних і звичайних школярів. Відрізняється тільки значення часток респондентів, які відмітили ці цінності. Отже, перша п'ятірка цінностей:

1. Сім'я.
2. Здоров'я.
3. Дружба.
4. Любов.

## 5. Матеріальне забезпечення.

На цій групі цінностей досить часто наголошується і в інших дослідженнях. Особливе тут те, що дані цінності за їх відносною значущістю так само однаково важливі і для елітних, і для звичайних школярів.

Але ієрархія інших цінностей суттєво відрізняється, це говорить про те, що для елітних школярів важливіші соціальні цінності. Наприклад, згуртованість, патріотизм у елітних – 14%, а у звичайних – 4%, що більше втричі. Незалежність (можна трактувати як свобода) у елітних – 63%, у звичайних – 42%.

Соціокультурну диференціацію відображають пункти значущості цінності культури: у елітних – 11%, у звичайних – 3%. Освіченість – 52% у елітних та 41% у звичайних.

Більше половини відповідей, окрім названих, віддали перевагу таким цінностям: ставлення оточуючих: 52% в елітних та 59% у звичайних. І ближче до 50% – цікава робота: 46% в елітних і 44% у звичайних. Інші цінності відзначені нижче вже вказаних величин і перебувають на периферії ціннісних диспозицій.

Але такі цінності дозвілля як відпочинок, розваги мають різне значення для обох груп: відпочинок – 20% у елітних і 38% у звичайних. Розваги – 39% у елітних і 45% у звичайних. Інші цінності суттєво не відрізняються. Останнє місце займають цінності, такі, як культура і патріотизм у звичайних та праця в елітних.

Елітні школярі помітно цінують комфорт, що цілком збігається з їхніми соціокультурними стандартами. Більш високі вимоги до умов і якості життя є зворотним боком елітного статусу. Комфорт цінує 62% елітних школярів, що вдвічі вище, ніж у звичайних.

Для звичайних школярів «ставлення оточення» є однією із найважливіших цінностей. Для них цей пункт важливіший, він майже вдвічі вищий, ніж комфорт, тоді як для елітних школярів ці цінності рівні за значенням. І, взагалі, «ставлення оточення» для елітних школярів, звичайно, має значення, але не надто виокремлюються серед інших цінностей. Для еліти оточення – це тло їхньої діяльності, а не суддя. Еліта відчужена від найближчого оточення.

Дещо інші аспекти значущих цінностей розкриваються у відповідях на питання: «Які суспільні проблеми тебе турбують найбільше?» і «Які особисті проблеми тебе турбують найбільше?» З'ясувалося, що рейтинги проблем приблизно збігаються у звичайних і елітних школярів, але є дві вагомні відмінності. (див. табл. 1.)

Таблиця 1.

«Які суспільні проблеми тебе турбують найбільше?» (в % від кількості тих, хто відповів на це питання, та ранг варіанту відповіді)

№ з/п	Варіанти відповідей	Учні елітних навчальних закладів N=217	Учні середніх шкіл N=220	Рівень статистичної значущості відмінностей часток (в %)
1.	Зниження рівня життя, безробіття	60,76 – 1	57,58 – 1	Більше 5
2.	Падіння моралі	50,63 – 2	25,76 – 5	Менш 1
3.	Алкоголізм і наркоманія	46,84 – 3	53,03 – 2	Більше 5
4.	Порушення прав людини	40,51 – 4	42,42 – 3,5	Більше 5
5.	Криміногенна ситуація, зростання злочинності, корупція	36,71 – 5	42,42 – 3,5	Більше 5
6.	Можливість екологічної кризи	15,19 – 7	22,73 – 6	Менше 5
7.	Протистояння у владних структурах	11,39 – 8	10,61 – 8	Більше 5
8.	Тероризм	16,46 – 6	17,18 – 7	Більше 5

П'ять перших місць посідають такі проблеми, як зниження рівня життя, падіння моралі, алкоголізм і наркоманія, порушення прав людини, зростання злочинності і корупція. У відсотковому відношенні показники також приблизно збігаються. Крім одного пункту – «падіння моралі». Елітні «падіння моралі» поставили на друге за значущістю місце, а звичайні школярі на п'яте. При цьому значення цієї проблеми для елітних школярів вдвічі вище, ніж для звичайних: 51% і 25%. Це ще один штрих до соціокультурної диференціації. Мораль – це ознака культури особистості. Дефіцит культури моралі важливий як негативна проблема для більш культурної частини суспільства. Це й демонструють елітні школярі як представники дитячої еліти, точніше ті, які готуються нею стати.

Етика і мораль – дві важливі складові соціальної екології. Те, що елітні школярі культурну складову соціально-екологічного середовища оцінюють вище, ніж фізичну, також відображає їх культурну спрямованість. Звичайні школярі моральну і фізичну складові середовища оцінюють приблизно однаково. Проте місце проживання учнів звичайних шкіл частіше розташоване поруч з місцями забруднення довкілля, що на рівні 5% статистичної значущості турбує їх частіше, аніж учнів елітних шкіл.

Найменше школярів тривожить протистояння у владних структурах, оскільки діти не цікавляться політикою, і тому ця сторона буття

складна для розуміння та рефлексії. Кажуть, людина спокійна тоді, коли є брак інформації або її забагато. З дітьми саме той випадок, коли відсутність прямих контактів з владою, а також відсутність безпосереднього інтересу до цієї частини суспільного життя, зумовлює низький рівень тривожності з приводу можливої кризи влади. Але це можливо у спокійний час. Коли виникає серйозна проблема та відбувається широка дискусія в суспільстві, особливо по телебаченню, стосовно протистояння у владній верхівці, тоді школярі приділяють цьому більше уваги і висловлюються більш визначено щодо неупорядкованості соціально-політичного життя (докладніше див.: [Безрукова, 2006, с. 129-144]).

Інше коло проблем, яке не викликає тривоги – це націоналізм і тероризм. Південно-Східна Україна, Запоріжжя відносно спокійний регіон щодо національного протистояння. Дослідження показують, що більшість людей в цьому регіоні не надають національним відносинам конфліктогенного значення. Думки школярів відображають специфіку суспільно-політичної ситуації у регіоні.

Щодо особистих проблем, то рейтинги їх різні у елітних та звичайних школярів. (див. табл. 2.)

Таблиця 2.

«Які особисті проблеми тебе турбують найбільше?» (в % від кількості тих, відповів на це питання, та ранг варіанту відповіді)

№ з/п	Варіанти відповідей	Учні елітних навчальних закладів N=218	Учні середніх шкіл N=215	Рівень статистичної значущості відмінностей часток (в %)
1.	Проблеми з навчанням	34,18 – 2	51,52 – 1	Менше 1
2.	Проблеми зі здоров'ям	29,11 – 3	21,21 – 7,5	Більше 5
3.	Відносини з друзями	27,85 – 4	30,30 – 3,5	Більше 5
4.	Відносини з батьками	36,71 – 1	34,85 – 2	Більше 5
5.	Проблема вільного часу	20,25 – 5	16,67 – 9	Більше 5
6.	Відсутність або недостатність грошей	15,19 – 7	30,30 – 3,5	Менше 1
7.	Взаємовідносини з протилежною статтю	12,66 – 8,5	22,73 – 6	Менше 1
8.	Невпевненість у своєму майбутньому	16,46 – 6	21,21 – 7,5	Більше 5
9.	Проблеми релігійного характеру	2,53 – 11	1,52 – 11	Більше 5
10.	Самотність	7,59 – 10	9,09 – 10	Більше 5
11.	Смерть, втрата близьких	12,66 – 8,5	24,24 – 5	Менше 1

В елітних школах помітна відсутність гостроти сприйняття більшості наведених проблем. Максимальні оцінки ледь фіксують стурбованість особистим життям у третини опитаних. Так, відносна оцінка гостроти проблеми «стосунки з батьками» в елітних і звичайних школярів приблизно однакова 36% та 35%, але за рейтингами в елітних школярів вона стоїть на першому місці. А у звичайних школярів – на другому, поступаючись проблемі навчання, яка на другому місці в елітних школярів. Але за відносними оцінками проблеми навчання для звичайних школярів суттєво (на рівні менш 1%) гостріші, ніж для елітних (35% та 51%). Це означає, що елітні школярі не тільки краще навчаються, але й те, що воно супроводжується меншими турботами, ніж у звичайних школярів.

Третю позицію в елітних школярів займає здоров'я – 29%, тоді як у звичайних вона стоїть на восьмому місці. Різниця в цьому пункті – це не стільки різниця у здоров'ї дітей, хоч вона, звісно, має місце через недоступність для звичайних школярів дорогих засобів профілактики та лікування, скільки відмінність культурного характеру, пов'язаною з ієрархією цінностей в різних соціальних групах.

У звичайних школярів після проблем з навчанням і відносин з батьками третє місце посідає проблема нестачі грошей, що в елітних школярів займає сьоме місце та вдвічі менша відносна оцінка (30% у звичайних та 15% в елітних). Звісно, це свідчить про їх більш високе матеріальне становище, що ще доповнюється культурною перевагою елітних школярів. Але, за іншими оцінками, серед них матеріальний добробут не акцентується, що свідчить про відсутність акцентуації в ставленні дітей до їх майнового становища. Отже, елітні школярі відрізняються і за критерієм матеріального становища, але цим не хизуються. А це вже є свідченням соціально-економічної диференціації у школі, проте цей вид диференціації відображається більше на культурній перевазі. Саме на цьому, нагадаємо, і наголошував Бурд'є, розглядаючи джерело соціальної нерівності за критерієм освіти.

Відома закономірність згідно з «пірамідами потреб» за Маслоу: якщо задоволені первинні матеріальні потреби, відбувається акцентуація потреб більш високого рівня. Відповіді показують, задоволення потреб елітних школярів досягає більш високого рівня, ніж звичайних. Тому такі проблеми, як «вільний час», «друзі», «майбутнє» більш пріоритетні, ніж у звичайних школярів. «Вільний час» у звичайних школярів на восьмому місці, а в елітних на п'ятому. І цю проблему школярі сприймають по-різному. Для елітних школярів проблема часу означає, що його не вистачає. А для звичайних – це проблема, чим за-

йнятися у вільний час (це було з'ясовано в результаті бесід із школярами).

Відносини з протилежною статтю – один з критеріїв соціокультурної диференціації. Багатозначною є суттєва статистична значущість (менш 1%) відмінності оцінок щодо проблеми взаємовідносин з протилежною статтю. Звичайних школярів ця проблема турбує майже вдвічі частіше, ніж елітних. Хлопці у звичайних школах більш маргіналізовані, тому дівчатам важче встановити та підтримувати нормальні відносини з хлопцями відповідно до уявлень про культурні стандарти. В елітних ця проблема не така гостра. Хлопці більше зайняті навчанням, музикою, і стосунки з дівчатами мають більш стійку спокійну форму. Низький статус звичайних школярів перешкоджає вчасному налагодженню стосунків з представниками протилежної статі. В одному із досліджень соціокультурної диференціації, але не в школах, а в ВНЗ, критеріями адаптованості і статусу були виявлені як проведений час, так і кількість зустрічей з представниками протилежної статі. У відповідях на запитання «Коли у вас було перше побачення в період навчання в інституті?», з'ясувалося, що чим вищий статус мали студенти, тим швидше у них відбулося перше побачення і більше зустрічей вони мали.

Заслуговує на увагу суттєва статистична значущість (менше 1%) відмінності ставлення до «втрати близьких». Для звичайних школярів вона значно вагоміша, бо займає п'яте місце (24%), тоді як в елітних школярів тільки дев'яте (12%). Це одна з найбільших відмінностей, пов'язана з більш спокійним, безпечним способом життя еліти, порівняно з більш високим рівнем побутової тривожності у звичайних школярів. Тому, мабуть, цю обставину не можна трактувати як бездушність та байдуже ставлення до близьких.

«Невпевненість у майбутньому» тривожить кожного п'ятого звичайного школяра і кожного шостого елітного, але не можна вважати, що це дуже гостра проблема. У такому віці, коли ще, як правило, живі батьки і всі сподівання у майбутньому, особливої тривоги про нього поки що немає. Але дещо менший рівень тривожності за своє майбутнє у еліти наявний. Оскільки на останніх місцях в обох групах стоять позиції «проблеми релігійного характеру» і «самотність», то це додатковий аргумент на користь все ж таки оптимістичного ставлення дітей до свого життя.

Таким чином, цінності і ціннісні орієнтації є складними духовними утвореннями, які виконують в структурі особистості цілком визначені функції і ролі. Ціннісні орієнтації учнів старших класів тра-

диційно досліджуються для того, щоб дати відповіді на наступні питання: до чого учні прагнуть?, які ставлять перед собою цілі?, чого хочуть від життя? та ін. Вивчення системи життєвих цінностей учнів різних шкіл надає можливість зрозуміти, як впливає соціокультурне середовище і тип навчального закладу на їх цілі та життєві плани, подібні вони, чи відрізняються. Розглянемо життєві плани школярів детальніше.

### **Механізм формування толерантності в молодіжному поліетнічному просторі Запорізького Приазов'я.**

Кожному віку суспільства, як і віку людини в цьому суспільстві, властива своя «мозаїка цінностей». Сьогодні в світі проходять досить цікаві протилежні один одному процеси. З одного боку, не зважаючи на ще існуюче культурне розмаїття, на прагнення численних народів та урядів захистити самобутність своєї культури, в культурі вочевидь проявляється і щось інше. Люди починають прагнути до деякої уніфікації, до того, щоб говорити однією, всім зрозумілою мовою, одягатись в однакове вбрання, надавати перевагу подібним розвагам тощо.

У даній роботі ми намагалися з'ясувати, наскільки суттєво відмінною є ієрархія колективних ідентичностей, властива представникам певних вікових груп. Молодь – це покоління, заради якого здійснюється ця перебудова. Відмовляючись від «старого світу», його цінностей, молодь все ж успадковує буття того чи іншого соціуму, іноді навіть не усвідомлюючи цього. Так, К. Маннгейм вважав, що основною проблемою соціалізації є виявлення свого власного «Я». Цей процес завершується приблизно в 14-16 років. Потім відбувається самоідентифікація молодої людини з великими соціальними групами: національно-етнічними, класовими, за родом занять, інтересів, громадянством, тощо, але, перш за все, за віковими, тобто виникає поколінська єдність поколінь [1].

Тому саме старше покоління повинно передавати молоді ідеали, «які необхідні для формування молодого покоління хоча б заради того, щоб молодь змогла повстати проти усталеного набору старих цінностей» [2]. Як будь-який процес соціального розвитку, культурна трансмісія між поколіннями – це єдність перервності та безперервності. Саме завдяки цінностям поколінь соціальні трансформації не тільки відображаються в діях молодих людей, але й проводяться ними.

Яким же на сьогодні є стан та соціальне самопочуття молоді, чи здатна вона брати участь в перетворенні цього простору, чи готова



прийняти на себе відповідальність за долю суспільства, свого та наступних поколінь? Наскільки внутрішній світ молоді є співзвучним та адекватним сьогоденню і як духовні орієнтири її свідомості втілюються в реальну поведінку дівчат та юнаків, їх громадянську позицію?

Слід зазначити, що поколінський підхід до проблеми вивчення толерантності і морального плюралізму обумовлений насамперед тим, що саме поняття покоління використовується нами в аксіологічному контексті в межах якого ми, по-перше, виділяємо такі феномени, як цінності суспільства та цінності молоді зокрема; по-друге, аналізуючи ціннісні системи декількох вікових груп молоді, ми намагалися з'ясувати, наскільки вони відрізняються і що їх об'єднує.

Молодь – це суспільно диференційована соціально-демографічна спільнота, для якої характерні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні та інші якості. Молодь тому і є специфічною спільнотою, що її суттєві характеристики і риси, на відміну від представників старших поколінь та вікових груп, перебувають у стані формування і становлення. У зв'язку з цим аналіз молоді як суб'єкта соціокультурної трансформації має не тільки науковий, але й практичний інтерес.

На думку відомого польського соціолога В. Адамського, темпи сучасних суспільних змін значною мірою залежать від вікового чинника. У зв'язку з цим він вважає поколінський підхід найбільш ефективним в поясненні соціокультурної трансформації [3].

Такий підхід в дослідженні, зокрема, міжетнічних стосунків в контексті взаємодії між поколіннями, може зіграти значну роль у вирішенні практично-культурних завдань українського суспільства. Справа в тім, що сучасне українське суспільство – суспільство високосегментоване, в ньому яскраво виражені нашарування різних типів культур, вірувань, ментальностей. Дана ситуація знайшла відображення в абівалентності цінностей етнонаціоналізму та громадянського націоналізму. В даному випадку ми використали методичку «ідеологеми» (автор С. Рижова), коли респондента просять вибрати судження, з якими він погоджується: «Багатонаціональна Україна – це багатство держави», «Справа не в багатонаціональності, а в гарантіях рівних прав і в створенні відносно рівних можливостей з боку держави для представників всіх етнічних груп», «Якби країна була населена переважно представниками мого етносу, то жилось би значно краще», «Україна повинна належати тим, хто приїхав сюди і прийняв її громадянство», яка виступає індикатором афіліативних установок.

Дані ціннісні пріоритети мають не тільки регіональні, а й вікові відмінності. Ситуація посилюється й тим, що споконвічний конфлікт «батьків і дітей» сьогодні обумовлений готовністю поколінь сприймати цінності демократичних, ринкових реформ, адаптуватися до швидких соціальних змін і не зважаючи на глобалізацію, зберегти свою самобутність, неповторність, які знаходять втілення у віруваннях, мові, традиціях, менталітеті. Тому формування системи цінностей, що забезпечують спадкоємність духовного розвитку суспільства, є запорукою самоствердження нації.

Це й обумовило нашу зацікавленість до аналізу сприйняття етнічних цінностей різними поколіннями в одному з поліетнічних регіонів України – Запорізького Приазов'я. Історично Приазов'я – це територія, на якій з глибокої давнини відбувалися масштабні історичні події, пов'язані з мешканням і переміщенням багатьох народів. Тут зароджувалися, розвивалися і гинули різні культури, змінювалися цілі історичні епохи. Разом з представниками певних етносів сюди переселялися й прихильники окремих конфесій, які визначаються як етноконфесійні групи. Характерною ознакою Приазов'я є постійне ускладнення етнічної палітри. Одночасно з формуванням етнічного складу відбувалися інтеграційні міжетнічні процеси, основним наслідком яких було зближення народів.

Усвідомлення рівності всіх громадян історичної спільноти на сучасному етапі розвитку здавалося б, не викликає жодних сумнівів. Проте, життя ілюструє досить непривабливу картину в цьому плані. Людська нерівність існує не тільки в реальному житті, вона є досить живучим стереотипом свідомості.

Тому, на наш погляд, так важливо вийти на прогноз ситуації з міжетнічною толерантністю в майбутньому, щоб зрозуміти чи зможе молоде покоління протиставити етнічному націоналізму громадянську націю і громадянський націоналізм, в якому пріоритет прав залишається за особистістю, а не за нацією. Однак громадянська нація, нація в сенсі державної спільноти теж має свої ідеали, цінності, об'єднуючі міфологеми і живляться вони перш за все історією, традиціями, культурою домінуючого народу [4, с. 121].

Загалом в більшості довідників, енциклопедій, словників толерантність визначається як терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки. В нашому дослідженні ми будемо розглядати поняття «толерантність» з позицій морального плюралізму, де «толерантність означає повагу, прийняття та правильне розуміння різноманітності культур нашого світу, інших форм самовиявлення та засобів прояву людської

індивідуальності...». «Толерантність – це, перш за все, активна позиція, що формується на підставі визнання універсальних прав і основних свобод людини...» [5].

Питанню толерантності як одній з найважливіших умов формування того чи іншого характеру міжетнічних відносин в Україні приділяють увагу такі вітчизняні дослідники як В. Арбеніна, В. Євтух, К. Леві-Строс, М. Михальченко, Н. Паніна, В. Паніотто, І. Прибуткова, Ю.І. Римаренко та інші.

Більшість як зарубіжних так і вітчизняних суспільствознавців міжетнічні відносини розглядають як взаємодію народів у різних сферах – політиці, культурі тощо, чи як міжособистісні відносини людей різних національностей, які також відбуваються в різних сферах спілкування – трудового, родинно-побутового, а також сусідського, дружнього та інших видів неформального спілкування на макро- та мікрорівнях.

У нашому дослідженні ми зробили акцент на мезорівень, де міжетнічні відносини розглядаються не тільки як відносини між групами, але й як ставлення до груп.

У ході дослідження міжетнічної толерантності та морального плюралізму між старшим поколінням та молоддю були використані такі методи отримання соціологічної інформації, як синхронний та діахронний. Так, горизонтальний (синхронний) аналіз дозволив врахувати те, що всі покоління співіснують, діють, думають одночасно і між ними виникають різні відносини: від довіри, співпраці та взаєморозуміння до відчуження і неприязні. Це, на наш погляд, дозволило вивчити внутрішньо-особистісні характеристики та цінності різних вікових когорт, які складають вікову структуру населення. Вертикальний (діахронний) зріз дозволив прослідкувати послідовність зміни поколінь у певний історичний період. Дана методика дала можливість виявити умовні самоідентифікації респондента в порівнянні з оточенням, групами людей, в тому числі й за віковими ознаками.

З кожним роком проблема толерантного ставлення людей один до одного стає в світі все актуальнішою, не обійшла вона і Україну. Так, на думку фахівців Державного інституту розвитку сім'ї та молоді, причинами зростання нетолерантності в нашій країні стали такі факти як великий потік мігрантів та іноземних студентів, значне розшарування на бідних і багатих та безперервні виборчі баталії. Внаслідок нетерпимості на національному ґрунті за 2006-2007 роки в Україні зафіксовано близько 100 випадків ворожнечі через ксенофобські настрої, і їхнім результатом стали 20 смертей людей іншої національно-

сті. Держава прореагувала на це, і в цьому році Міністерством закордонних справ України була впроваджена посада посла з особливих доручень із протидії расизму, ксенофобії та дискримінації, на якого покладені обов'язки координації роботи МЗС та інших відомств України щодо питань, які пов'язані з можливим виникненням конфліктів на релігійному, етнічному або національному ґрунті з метою протидії таким виявам.

Дослідження показало, що найбільш ксенофобські настрої панують серед 14-18-річної міської молоді з заможних родин. Однак, не зважаючи на поодинокі випадки проявів ксенофобії (2,3%), немає гарантії, що вони не поширяться на більшу частину молоді. Тим більше, що молодь – категорія, яка швидко переймає щось неформальне та радикальне.

Відрадно відмітити, що в такому досить поліетнічному регіоні як Східна Таврія і дотепер триває безконфліктний інтегративний тип розвитку міжнаціональної взаємодії.

Одним із важливих питань дослідження толерантності є питання довіри до людей. Ми поставили респондентам запитання: «Наскільки Ви довіряєте людям?» 68,4% відповіли, що слід бути дуже обережним у стосунках з людьми (19,7% віком від 14 до 17 р.; 22,6% 18-30 р.; 26,1% – 31-60 років і старші. І лише 31,6% респондентів вважають, що людям можна довіряти (серед них тільки 8,2% становить молодь). Це свідчить про те, що саме молодь досить насторожено ставиться до всіх людей взагалі.

Ще один показник толерантності – бажане і небажане сусідство. Так, респондентам було запропоновано дати відповідь на питання: «Уявіть, що Вам необхідно прожити один рік у безлюдній місцевості втрьох з представниками іншої національності, виберіть, з ким саме Ви не погодились би жити?» І якщо для людей середнього та старшого віку основним показником небажаного сусідства є віросповідання, а серед етнічних представників, вони відсторонюються від національностей, які асоціюються із кровопролитними міжнаціональними конфліктами, навіть не визнаючи того, хто з них винен, а хто правий, то відносно молоді вони не хотіли б мати сусідами циган (безвідносно до освіти, соціального становища, віку тощо), мусульман, трудових мігрантів, іноземних студентів.

Так, респондентам які вказали на негативне ставлення до представників інших етносів було запропоновано запитання: «На основі чого у Вас склалося таке негативне відношення до людей інших національностей?». Найвищий показник (28,7%) свідчить про те, що не-

дружелюбне враження в опитаних склалось не з власного досвіду, а на основі того, що вони дізнались про ці етноси із засобів масової інформації (читали в газетах, журналах, бачили по телебаченню). Зазначимо, що серед молоді віком 14-17 років, цей показник значно вищий 36,5%. Однак, не зважаючи на те, що даний регіон є поліетнічним, лише 8,6% респондентів (переважно старшого віку) вказали на власний досвід недружелюбного спілкування. 12,2% знають про дані проблеми з вражень від знайомих, друзів.

Кроснаціональний аналіз виявив відмінності групових ідентифікацій, пов'язаних із соціальним самопочуттям. Так, для 39,2% етнічних українців та 19,7% кримських татар характерні більш помірно проукраїнські національно-державницькі орієнтири виходу України з економічної кризи. 29,8% українців, 25,7% росіян, 20,1% білорусів, 19,7% болгар, 9,1% вірмен вважають, що цього можна досягти при умові орієнтації на створення союзу з колишніми радянськими республіками. Слід зазначити, що 28,4% українців, 21,4% чехів, 20,8% болгар, 19,6% німців вихід з кризи бачать в союзі з європейськими країнами. Відносно ж молоді, то 41,6% зазначають, що Україну в майбутньому вони уявляють як європейську державу, чи як незалежну країну, яка сама спроможна вийти з кризи (26,3%). Байдужою до майбутнього країни залишилась та частина міської молоді, яка ніде не працює й не навчається. Зазначимо, що етнічний показник суттєвої ролі при відповіді на дане питання серед цієї категорії не мав.

Отже, в цілому можна відзначити достатньо високий рівень толерантності у регіоні, де історично, протягом століть мешкають представники різних етносів конфесій та культур, які від покоління до покоління випробовували дружні взаємовигідні стосунки. Проте результати дослідження показали, що підрастаюче покоління під впливом глобалізаційних процесів дещо змінює суть міжетнічних і міжрелігійних відносин. Тому зростаюча саме серед молодого покоління нашої країни інтолерантність потребує системної, послідовної роботи із запобігання цього явища не тільки інституту освіти, а й усіх соціальних інститутів нашого суспільства.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Маннгейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700 с. С. 441.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: – Прогресс, 1996. – С. 38.

3. Адамский В. и др. Динамика структурного конфликта в ходе смены системы: Польша в 1980-2000 г.г. // Социологические исследования. – 2002. – №6. – С. 50-62.

4. Национально-гражданские идентичности и толерантность. Опыт России и Украины в период трансформации / Под ред. Л. Дробижевой, Е. Головахи. – К. Институт социологии НАН Украины; Институт социологии РАН, 2007. – 280 с.

5. Declaration of Principles on Tolerance, adopted by general Conference of UNESCO at its twenty – eighth session in Paris? On November 16, 1995 . – Paris, UNESCO, 1995.

### **Мова як механізм маніпуляції цінностями молоді**

Через стрімкий розвиток інформаційної цивілізації все більшої актуальності набуває проблема маніпуляції свідомістю людей. Найбільш вразливою соціальною категорією є молодь, адже саме вона найбільш гостро сприймає суспільні проблеми і, не маючи життєвого досвіду для усвідомлення та аналізу їх причин та наслідків, легко впаде в оману стосовно істинності тих чи інших подій. Явище маніпуляції в цілому є негативним і шкідливим, адже передбачає представлення неправдивих відомостей з метою нав'язування певної, необхідної меншості, програми поведінки. Навряд ця програма закладається в підсвідомість молодої людини задля її блага. Маніпуляційні технології ставляться до людини як до предмета, бездуховної істоти. Інакше втратиться сама суть маніпуляції. А таке ставлення суперечить сутності людини. Отже, ми відносимо маніпуляцію цінностями та контроль над свідомістю і поведінкою людей до дій недопустимих і небезпечних.

Якщо виписати ті визначення, які дають авторитетні закордонні дослідники явищу маніпуляції, то можна виділити головні, родові ознаки маніпуляції. По-перше, це – вид духовного, психологічного впливу (а не фізичне насильство або погроза насильства). Мішенню дій маніпулятора є дух, психічні структури людської особистості.

По-друге, маніпуляція – це прихований вплив, факт якого не повинен бути помічений об'єктом маніпуляції. По-третє, маніпуляція – це вплив, який вимагає значної майстерності і знань. Трапляються, звичайно, талановиті самородки з потужною інтуїцією, здатні до маніпуляції свідомістю навколишніх за допомогою примітивних засобів. Але розмах їхніх дій невеликий, обмежується особистим впливом – у родині, у бригаді, у роті або банді. Якщо ж мова йде про суспільну

свідомість, про політика, хоча б місцевого масштабу, то, як правило, до розробки акції залучаються фахівці або хоча б спеціальні знання, узяті з літератури або інструкцій. Оскільки маніпуляція суспільною свідомістю стала технологією, з'явилися професіонали працівники, які володіють цією технологією (або її частинами). Виникла система підготовки кадрів, наукові установи, наукова й науково-популярна література.

Головна умова успішної маніпуляції полягає в тому, що в переважній більшості випадків громадяни не бажають витратити ні розумових сил, ні часу на те, щоб просто засумніватися в повідомленнях. Багато в чому це відбувається тому, що пасивно зануритися в потік інформації набагато легше, ніж критично переробляти кожен сигнал. На це ніяких сил не вистачить, якщо молода людина не опанувала до автоматизму деяким набором контролюючих «розумових інструментів», які ніби самі собою, без зусиль свідомості й волі, аналізують інформацію за однією ознакою: чи є в ній симптоми маніпуляції поведінкою [5, 14-20].

Коли йдеться про механізми маніпулятивного впливу на молоду людину, мається на увазі, що один суб'єкт психічної активності своїми діями може викликати потрібну йому психічну (душевно-духовну) активність іншого суб'єкта психіки, а саме: певні відчуття, уявлення, спогади, думки, почуття, ставлення, вольові дії тощо. Найбільш відомими є такі механізми, як переконування, навіювання, примушування, санкціонування, вправління, наслідування, психічне зараження тощо [12, 3-18].

Коли молодого людиною маніпулюють, то, як вважає Я. Любимий, по-перше, її використовують як засіб для реалізації чієїсь корисливих цілей; по-друге, її обдурюють, не дають повністю зорієнтуватися в ситуації; по-третє, дії людини, якою маніпулюють, якщо не цілковито, то принаймні частково, не відповідають її власним корінним інтересам. Відповідність або невідповідність дій великих мас людей корінним інтересам є ключовим критерієм наявності або відсутності маніпулювання [9, 57].

Наприкінці 30-х років у США в Інституті аналізу пропаганди сформовано сім основних прийомів інформаційно-психологічного впливу, в основі яких була маніпулятивна складова; їх трактували як «абетку пропаганди»: «приклеювання або навішування ярликів» (name calling); «сяюче узагальнення», або «блискуча невизначеність» (glittering generality); «перенос», або «трансфер» (transfer); «посилання на авторитети», «за рекомендацією», «свідчення» (testimonial); «свої

хлопці», або «гра в простонародність» (plain folks); «перетасування», або «підтасування карт» (card stacking); «загальний вагон», «спільна платформа» або «фургон з оркестром» (band wagon) [2, 122].

Суть «приклеювання або навішування ярликів» – у виборі образливих епітетів, метафор, назв, так званих ярликів, для характеристики людини, організації, ідеї, певного соціального явища з метою дискредитувати особистість, соціальну групу чи предмет обговорення в очах аудиторії.

«Сяюче узагальнення», або «блискуча невизначеність» – прийом, коли змінюють назву, визначення певного соціального явища, ідеї чи організації, соціальної групи або конкретної людини на більш узагальнене родове ім'я, яке має позитивне емоційне забарвлення та зумовлює доброзичливе ставлення навколишніх. Базується на експлуатації позитивних почуттів та емоцій людей до певних понять і слів, наприклад, «любов», «щастя», «свобода», «демократія», «успіх», «перемога» тощо. Ці слова мають позитивний психоемоційний вплив, і їх використовують для підтасування рішень і поглядів, оцінок, що є вигідними для певних осіб чи організацій.

Прийом «перенос», або «трансфер» полягає в ненав'язливому та непомітному для більшості поширенні авторитету та престижу того, що вони цінують і поважають, на те, що подає джерело комунікації. Тобто, ініціюють асоціації, формують асоціативні зв'язки поданого об'єкта з кимсь або чимось, що є цінним і значущим для навколишніх. Цей процес може бути зворотним, коли, спонукаючи до певних асоціацій з негативними поняттями і соціально осудливими явищами, подіями, фактами, людьми, дискредитують конкретних людей, ідеї, соціальні групи чи організації.

Суть «посилання на авторитети» полягає в наведенні висловлювань особистостей, які мають високий авторитет або навпаки – таких, що спричиняють негативну реакцію в категорії людей, на яких спрямовано маніпулятивний вплив. Як правило, вони містять оцінні судження стосовно людей, ідей, подій, програм, організацій тощо.

Метою прийому «свої хлопці», або «гра в простонародність» є спроба встановити довірливі відносини з аудиторією – як з близькими за духом людьми; формування асоціацій про народність або належність до народу комунікатора – «вихідця з народу».

«Перетасування», або «підтасування карт» – прийом, за допомогою якого тенденційно добирають та подають тільки позитивні або тільки негативні факти й докази, водночас замовчуючи протилежні. Його основна мета – використовуючи односторонній добір та подачу



фактів, свідчень, доказів, продемонструвати привабливість або, навпаки, несприйнятливості певного погляду, програми, ідеї тощо.

«Загальний вагон», «спільна платформа» або «фургон з оркестром» як пропагандистський прийом полягає в доборі суджень, висловлювань, фраз, які створюють враження, ніби так роблять усі. Повідомлення, наприклад, може починатися зі слів: «Усі нормальні люди розуміють, що...» або «Жодна розсудлива людина не стане заперечувати...» тощо. «Спільна платформа» викликає в молодій людині почуття впевненості в тому, що більшість членів групи, певної соціальної спільноти, зокрема тієї, з якою вона себе ідентифікує, приймає конкретні цінності, ідеї, програми, поділяє запропонований погляд [2, 123-125].

У сучасних умовах в інформаційно-комунікативних процесах використовують не просто окремі прийоми, а спеціальні маніпулятивні технології. Найбільш універсальною технологією, яку активно використовують у масових інформаційних процесах, є «формування та поширення образів». Ле Бон стверджував, що натовп мислить образами, сприймає тільки образи. Тому тільки вони можуть захопити натовп, породити в ньому жах і змусити чинити певні дії. Залежно від мети й завдань формують і поширюють завчасно «сконструйовані» образи або іміджі конкретних осіб, фірм, ідей, програм, товарів тощо, які, як правило, неадекватно відображають реальні їхні характеристики і в такий спосіб дезорганізують людей, на яких було спрямовано інформаційно-психологічний вплив.

В історії людства є чимало прикладів, коли певні особи, правителі, посилюючи тимчасове психологічне збудження в населення, пригнічували структури раціонального мислення або, використовуючи прийоми маніпулювання свідомістю, змушували людей відчувати єдність з державою й ненависть до ворогів, об'єднуватися навколо лідера й переживати при цьому масове натхнення, втрачати відчуття реальності або знижувати увагу до проблем, невігідних владі.

Багато суб'єктів сучасної політичної влади (як окремі особистості, так і певні громадські організації, рухи, партії), які виникли на потребу суспільства, активно використовують методику інформаційно-психологічного впливу. До цього інформаційного арсеналу входять акції, які впливають на больові соціальні точки, наприклад, традиційні конфронтації між різними групами населення, етнічними, релігійними, соціальними тощо. Активно використовують «гру цифрами» (комбінування статистичних чи соціологічних відомостей), викривання «таємних документів», «листів» тощо.

Політика маніпулювання тісно пов'язана з систематичною дезінформацією населення, суспільства, певних груп людей. Маніпулюючи фактами, приховуючи одні та інтерпретуючи інші, є змога формувати певну установку. Маніпулятивні можливості мас-медіа достатньо відомі дослідникам, політикам, фахівцям з реклами. Інформацію можна сфабрикувати, видаючи її за реальну; спотворити, неповно її подавши або приховавши, інтерпретувати факти у вигідному для себе ракурсі.

Як уже зазначено вище, політична маніпуляція, на відміну від міжособистісної, передбачає вплив на широкі маси. Волю меншості (або окремої особистості) в завуальованій формі нав'язують більшості. Численними емпіричними дослідженнями встановлено, що ефект пропагандистських кампаній, вплив будь-якої ідеї, яку інтенсивно поширюють мас-медіа, залежить від їхньої відповідності потребам, настроям, установкам, які раніше сформувалися у свідомості масової аудиторії.

Технологія політичного маніпулювання передбачає: впровадження у свідомість під виглядом об'єктивної інформації бажану для певного кола інформацію; вплив на больові точки суспільної свідомості, які збуджують страх, тривогу, ненависть; реалізацію своїх замислів, спираючись на підтримку громадської думки. Однак російський психолог Г. Ділігенський вважає, що «...в умовах політичної конкуренції, чим інтенсивніший потік маніпулятивної інформації, під яку потрапляє молода людина, тим більший супротив їй» [3, 294].

У практиці інформаційно-психологічного впливу важливими є не тільки прямі чи опосередковані методи пропаганди, а й лінгвістичні, соціолінгвістичні прийоми. Розвиток ЗМІ в ХХ ст. зумовив інтенсифікацію пропагандистського впливу інформаційних матеріалів.

Політологія часто трактує мову як частину емпіричних відомостей, які потрібно науково осмислювати, а не як матеріал, у якому відображено політичну дійсність. Однак мова, стверджував софіст Горгій, є могутнього володаркою, що виконує божественні справи найнепомітніше, бо здатна і відігнати страх, і відвести скорботу, і викликати турботу, і збільшити співчуття і при цьому люди підпорядковуються їй добровільно, а не насильно.

Мова дає велику свободу в певному застосуванні та інтерпретації, свободу, яку можна використати для переконання. Вона може бути засобом придушення, гноблення, коли звернення до неї підпорядковані певним ідеологічним завданням. На початку ХХ ст. Н. Рубакін писав, що «власне мова представляє собою особливо страшну силу, на-

віть таку силу, з якою, в кінцевому підсумку, не здатний упоратися навіть найсильніший кулак, якщо тільки всі дії мови раціональні та систематичні». Призначення будь-якого вжитого слова – впливати на співрозмовника. З цією метою використовують і пропагандистське слово, звернене до аудиторії.

Як засіб накопичення та збереження інформації, мова, зазначає Л. Кисельова, включає не тільки знання про предмети, явища реальної дійсності та закони природи й суспільства, а й людський досвід поведінки в типових умовах природного та соціального середовища, соціальні моделі поведінки [6, 10-11]. Свідомі операції з мовними засобами правомірно пов'язують (Гадамер) з винахідливістю технічної цивілізації та налагодженим механізмом політичного маніпулювання. У масовій комунікації маніпулятивний аспект конструювання мови в кінцевому підсумку виявляється провідним. Стратегія оволодіння особливою мовою, на думку українського соціолога Н. Костенка, точніше, особливим фрагментом лінгвістичної оснащеності культури, публіки, соціального індивіда передбачає вичленення окремих вербальних і невербальних елементів, а також регламенту їхньої організації в повідомленні [7, 43].

Політика як боротьба за досягнення та ствердження влади породжує в сфері мови таке специфічне явище, як мова політики. У політичному вживанні використовують насамперед абстракції. Високий рівень абстрактності мови політики впливає з властивостей самої політики. Центральні поняття політики повинні визначати ідеї та оцінки, цілі та інтереси, віддалені від безпосереднього досвіду громадян. Вживання мови з політичною метою перетворює мову, за словами німецького політолога В. Бергсдорфа, на одну з детермінант політики. Автор виокремлює такі підрозділи мови політики:

1. Мова законодавства та судових рішень; її завдання – регулювати поведінку громадян через закони й заборони; характерна відсутність емоційного забарвлення.

2. Мова адміністрації; її завдання – викладати інструкції, укази тощо, які мають форму офіційних повідомлень; ця мова також емоційно нейтральна.

3. Мова переговорів; її завдання в тому, щоб спробувати досягнути угоди між партіями або на мовному рівні підкреслити загальні інтереси; мова переговорів – гнучкіша у своїх формулюваннях.

4. Мова політичного виховання; спрямована на досягнення нормативних структур та формування політичних позицій; для мови політичного виховання характерні емоційність, гнучкість та аргумен-

тованість, її використовують у сфері освіти, у засобах масової комунікації тощо.

5. Мова політичної пропаганди; її використовують у політичних промовах та пропаганді партій, щоб змінити або, навпаки, зміцнити наявну структуру оцінок і думок; мова політичної пропаганди подібна до мови політичного виховання, однак їй не притаманна гнучкість та аргументованість останньої, вона достатньо невизначена, що зумовлено її спрямованістю на ширше коло адресатів.

Мова політики – це мова понять. Навіть тоді, коли слово прийшло до мови політики з повсякденної мови, воно набуває рангу поняття, але втрачає цю властивість, тільки-но випадає з політичного контексту. Поняття, на думку автора, – це не тільки символи як звичайні слова, що їх вживають як імена чи знаки для визначення предметів і явищ. Поняття – конденсовані символи, які слугують для визначення взаємозв'язків і визначаються ними. Тільки у взаємозв'язках один з одним поняття набувають своїх значень. Пропаганда пов'язана з політикою, щодо якої відіграє підпорядковану роль, є інструментом для проведення того чи іншого політичного курсу. У мові політичної пропаганди можна виокремити три типи символів:

1. Класифікуючий тип (визначення державних форм: «монархія», «республіка»).

2. Описовий тип (такі поняття описують феномен без його оцінювання, наприклад, «демократія», «фашизм»).

3. Ідеальний тип (поняття цього типу особливо чітко відображають особливості мови політики, вони є «мислячими конструктами», побудованими на базі одностороннього перебільшення одного чи декількох з можливих поглядів шляхом об'єднання множини дифузних і дискретних явищ (наприклад, «справедливість», «солідарність»).

До конкретних прикладів маніпулювання суспільною свідомістю, на думку А. Пароятнікової, у процесі мовного пропагандистського впливу належать: вихолощування реального соціального та політичного змісту слів і підміна його хибними стереотипами; наповнення слів потрібним для пропагандиста змістом через створення в них певних понятійних та експресивно-емоційних конотацій; імітація процесу аналітичних суджень шляхом створення в словах неправильних аналогових та алюзивних конотацій; посилення та підкріплення вже наявних негативних чи позитивних оцінних конотацій з метою інтенсифікації пропагандистського впливу; зумисне вживання слів, що містять готові оцінні компоненти, для створення примусових трафаретів думки [10, 110].

Вагомою галуззю діяльності політики є робота із завоювання (утримання) симпатій населення, поширення власних думок та переконань, щоб населення вважало, що вони відповідають його інтересам. На думку К. Саламуна, цих цілей неможливо досягти шляхом раціональної та конкретної аргументації; значно допомогти політику в цьому може цілеспрямоване використання мовних засобів.

Досить ефективним для завоювання мас є застосування так званих ідентифікаційних формул, тобто мовних зворотів, які ніби запрошують слухачів або читачів ідентифікувати себе з тим, хто говорить (пише), групою, до якої той належить, його партією, наприклад, «як ми всі знаємо», «ми єдині в тому, що наше завдання повинно бути в...» тощо. Широко застосовують у політичній промові синонімічні ряди. Для визначення одних і тих самих явищ чи об'єктів використовують досить різні визначення залежно від того, чи йдеться про свою діяльність, чи про діяльність противника. Усе, що пов'язано зі своєю партією, називають словами, які містять позитивний компонент значення, а все, пов'язане з іншою політичною партією або угрупованням, – словами з негативним забарвленням. Корисним є вживання метафор і так званих «модних слів», які надають політичній мові необхідної яскравості та допомагають емоційно вплинути на аудиторію. Досить поширеною у вербальній політичній діяльності є боротьба за «правильне» вживання центральних політичних термінів – «свобода», «демократія» і т. д. Кожна політична партія прагне довести, що власне її слововживання є істинним, тоді як політичні противники спотворюють сенс цих слів [11, 52-54].

Особливо характерним для мови політики є використання «пустих формул», тобто слів та виразів, які вживають так, ніби вони мають у цьому контексті певний сенс, інформують про емпіричну реальність. Насправді під час докладнішого аналізу з'ясовується, що вони не визначають нічого конкретного, містять досить незначну інформацію. Наприклад, «якість життя» не має жодного змісту, спільного для всіх, хто промовляє, кожен з них вкладає в це поняття власне розуміння, уявлення про те, що б він хотів мати [8, 180-191].

Знання про маніпулятивні технології є запорукою і певною гарантією упередження в системі конструктивної культури та виховання молоді. Таке знання дає змогу уникнути маніпулювання під час такого виховання, маніпулюванні в культурному молодіжному середовищі.

Подальший безконтрольний маніпулятивний вплив на молодь може вивести її з культурного ядра нашої цивілізації, запрограмувавши зовсім інші мотиви поведінки. Як наслідок – суспільство втратить

само себе. Як один з реально можливих заходів запобігання маніпулятивним впливам ми бачимо загальне інформування населення, зокрема, молодій його частини щодо технік керування свідомістю, щодо тих небезпек, які криються в політичних акціях, в засобах масової інформації, Інтернеті. Коли особа готова до подібних несподіванок, вона більш прискіпливо сприймає інформацію, аналізує її на предмет прихованих смислів. Тоді маніпуляторам важче проникнути до її підвідомості, і вони не досягають поставленої мети, а молода особа отримує реальне право вибору і право свого розвитку та духовного вдосконалення.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Агурсев А. Использование негативной рекламы в предвыборной борьбе в США / А. Агурсев // Компас. – №51. – С. 79-84.
2. Грачев Г. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г. Грачев, И. Мельник // – М.: РАН. Ин-т философии, 1999. – 235 с.
3. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология / Г.Г. Дилигенский. – М., 1996. – 300 с.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: Че-Ро, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
5. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО, 2008. – 864 с.
6. Киселева Л.А. Язык как средство воздействия / Л.А. Киселева. – Л., 1971. – 60 с.
7. Костенко Н. Ценности и символы в массовой коммуникации / Н. Костенко. – К.: Наук. думка, 1993. – 130 с.
8. Леонтьева Л. Маніпулювання: проблеми дослідження / Л. Леонтьева // Вісник Львівського університету. – 2004. – Вип.6. – С. 180-191
9. Любимый Я.В. Современное массовое сознание: динамика и тенденции развития / Я.В. Любимый. – К., «Наукова думка», 1993. – 140 с.
10. Пароятникова А.Д. «Конденсированные символы» в буржуазной пропаганде / А.Д. Пароятникова // Язык и стиль буржуазной пропаганды. – М., 1988. – С. 110.
11. Саламун К. Язык и политика: Вербальная стратегия в политической деятельности / К. Саламун // Язык и идеология. Реф. сбор. – М., 1987. – С. 52-54.

12. Татенко В.О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма / В.О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. Статей. – К.: Вид-во «Сталь», 2000. – Вип. 3 (6). – С. 3-18

### **Місце святкової обрядовості у національному вихованні**

В епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль належить розвитку національної системи виховання, яка має забезпечити вихід молоді незалежної Української держави на світовий рівень.

Виховання – важливий компонент культурного розвитку людини. Однак, в кожній країні світу немає виховання «взагалі». Воно завжди має конкретно-історичну форму вираження і спрямоване на формування особистості певної держави. У нашій країні також існує власна концептуально-виховна традиція, яка розвивалась вітчизняними філософами, істориками, релігійними діячами, педагогами. На кожному етапі розвитку та становлення української держави система виховання всотувала в себе ознаки національного світовідчуття і світосприймання, осмислювала свою мету, завдання та історичні перспективи, тобто набирала чітко окреслених національних ознак. Систему українського національного виховання пронизують провідні ідеї та базові цінності українства, інтегруючи його компоненти в єдину цілісність.

На сучасному етапі розвитку української держави цілі виховання передовсім зумовлені такими чинниками, як розбудова незалежної держави, побудова демократичного суспільства і утвердження ринкових соціально-економічних відносин, інтеграція в європейське й світове товариство.

Названі чинники передбачають орієнтацію на відродження національної гідності, патріотизму й громадянськості особистості; освіченість на світовому рівні, гуманізм, духовність, діловитість; активізацію кожної людини, зокрема, її самореалізацію в матеріальній і духовній сферах суспільного життя, дотримання всіх прав людини. В законі України «Про освіту» сказано, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору...» [6, с. 75]. У Державній національній програмі «Освіта» наголошено, що «головна мета національного виховання – набуття молодими поколіннями соціального досвіду, успадкування

духовних надбань українського народу, досягнення високої культури національних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури» [2, с. 4].

У виховному процесі значне місце відводиться ролі суспільства, під впливом якого у кожній особистості формуються відповідні людські цінності. Водночас, жоден соціум не може існувати і розвиватися без визначених ідеалів, цінностей, цілей, шляхів і методів їх реалізації. При цьому важливо, щоб вказані складові теоретичного осмислення суспільного поступу були зрозумілими громадянам, вселяли впевненість у їх об'єктивності та відповідності власним інтересам. Тому можемо говорити, що культурно-історичний досвід української спільноти, українські виховні традиції відіграють важливу роль у національному вихованні, бо національне «...сповіщає людині ідеал і безсмертя і при цьому подає їх в інтимно-особистісному, вірогідному вигляді». Проявляючись в різних культурних явищах і процесах, національне входить у свідомість і підсвідомість особистості поза її бажаннями, виступає для неї соціокультурною даністю. У свою чергу особистість освоює національне і розвиває його у процесі своєї культуротворчої діяльності. Таким чином, національне постає засобом включення особистості в суспільне буття і саме такі спрямування виховної системи дають змогу сформувати риси національного характеру, національний образ світу, ментальність, світогляд особистості, розуміння нею своєї ролі та місця у процесах державотворення [1, с. 38].

У працях сучасних українських дослідників В. Андрущенко, С. Клепка, М. Коноха, В. Корженка, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Лугового, І. Надольного, І. Радіонової, І. Степаненко висвітлюється проблема демократичного та національно-патріотичного виховання з філософсько-антропологічними акцентами. Вони зазначають, що виховання – це необхідна форма вдосконалення особистості, яка ґрунтується на основі засвоєння нею матеріальних і духовних пластів культури, це потужний чинник формування національної еліти та цінностей державотворення. У процесі виховання засобами переконання, стимулювання, спонукання утверджуються та посилюються суспільно значущі цінності.

Науковці, які займаються проблемами національного виховання виділяють такі основні його положення: національне виховання залучає особистість до фундаментальних національних цінностей, воно «...увічніює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що



є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй світу» [10, с. 88]. Національне виховання базується на традиціях, звичаях, ментальності народу, його етнічній і національній самосвідомості. Головною метою національного виховання є передача наступним поколінням соціального досвіду і духовних надбань українства, високої культури міжнаціональних відносин; формування у молоді особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну свідомість, розвинену духовність, фізичну досконалість, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову та екологічну культури. Ще на початку ХХ ст. М. Євшан підкреслював, що «пробудження і витворення історичної свідомості, усвідомлення та показ історичного буття нації – це головне завдання національного виховання» [3, с. 10] і ці постулати залишаються актуальними і сьогодні.

Отже, національне виховання – це виховання особистості на основі системи ідеалів, традицій, звичаїв, переконань, створених народом і спрямованих формувати ціннісні орієнтації молодих поколінь у дусі розвитку матеріальної й духовної культури української нації. Воно забезпечує духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь минулих, сучасних і майбутніх.

Одним з компонентів культури нації є система святкової обрядовості, яка формувалася упродовж віків і була покликана передавати з покоління в покоління трудовий досвід та духовні цінності народу. Тому метою нашої статті є визначення місця святкової обрядовості у системі національного виховання.

Суттєво, що в процесі національного виховання формується національна самосвідомість, яка сприяє усвідомленню індивідом самоідентифікації зі своєю нацією, утвердженню самоцінності історичної пам'яті, вибудові на її засадах відповідної аксіологічної системи, що, у свою чергу, є життєво необхідною передумовою повноцінної самореалізації особистості. У цьому випадку особистість чітко усвідомлює себе представником своєї нації, носієм національної культури.

Національна система виховання, заснована на цінностях культури рідного народу минулих епох і культурних реаліях сучасності, сприяє розвитку духовності особистості, її художньо-творчої активності.

З погляду життєвого досвіду, культуру можна визначити як етнічно специфічну парадигму життєтворення, яка, акумулюючи в матеріальних та духовних цінностях, знакових системах певні знання, значення, творчі здібності й уміння народу, виступає особливим способом буття певного етносу. Використання культурних надбань у

процесі виховання сприяє розвитку уявлень про життя народу на різних етапах його суспільного розвитку.

Є. Бистрицький та В. Шинкарук зауважують, що лише через засвоєння й перетворення у власний внутрішній світ історично виробленого багатства культури людський індивід «стає емоційно багатим, здатним глибоко, сильно й тонко почувати й переживати» [12, с. 70]. Саме багатство національної культури здатне активно впливати на формування творчої особистості.

Відомо, що культура того чи іншого народу (нації) розглядається як специфічна «атмосфера», яка оточує людину постійно. Вона сприяє збереженню соціальних цінностей, набутих нацією, невід’ємно пов’язуючи людські почуття, волю й інтелект з оточуючим природним і соціальним середовищем. Це конкретно історична форма загальнолюдської культури, яка завжди притаманна певній нації; а кожна національна культура «володіє власними цінностями, власним способом бачення світу» [9, с. 63]. Вона характеризує переломні моменти національного життя, які забезпечують подальший процес національно-культурного розвитку як суспільства в цілому, так і кожної окремої особистості.

Національна культура – це багатовіковий досвід народу, матеріалізований у предметах мистецтва, праці й побуту: це традиції, обряди, звичаї, вірування; це світоглядні, моральні й естетичні цінності, що характеризують націю, її самобутність, унікальність, її соціальну й духовну особливість.

В умовах пошуку джерел духовного відродження України важливо підтримати власну культуру, сконцентрувати в собі характер народу, виховати гідну особистість, яка зможе розбудовувати і зберігати народні традиції.

Національна система виховання, яка ґрунтується на міцних підвалинах культури рідного народу минулих епох і сучасності, найбільшою мірою сприяє соціальному престижу інтелектуальності, освіченості та інтелігентності як складників духовності людини.

Національна система виховання постійно відтворює і поглиблює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний компоненти свідомості рідного народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу – найвищої цінності нації та держави.

Українські народні свята й обряди – одна з найбільш яскравих і самобутніх складових національної культури. Свято – це не просто

«матеріалізовані символи», що відображають життєдіяльність людей певної епохи, вони важливий компонент соціокультурного життя суспільства, суспільних відносин [11, с. 5]. Система обрядів будь-якого народу – результат його багатовікових виховних зусиль. Завдяки їй кожен народ з покоління в покоління відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію. Це своєрідний канал, по якому старше покоління передає молодшому досвід поведінки, морально-політичні переконання, способи суспільної діяльності.

Обряди з самого початку їх виникнення носили на собі глибокий відбиток тієї етнічної спільноти, у рамках якої вони формувалися й функціонували. Формування народності, а згодом нації містило в собі й формування специфічної обрядової системи, що відбивала своєрідність життя й побуту, культурних традицій, релігії цієї народності.

Виступаючи носієм найважливіших ознак та рис національного характеру вони є засобом формування й розвитку народу. Адже споконвіків у кожного народу одним із найулюбленіших періодів календарного року було і залишається свято. У кожного свята свій час, своя ідея, своє «обличчя». Це не просто вихідний або неробочий день. Передовсім – це історично обумовлена дата, подія, що ґрунтується на спостереженнях за навколишньою дійсністю і відзначається (переважно) в установленій час.

Свято завжди відігравало важливу роль у житті народу. Воно активізує й інтенсифікує культурне буття. Саме в цей час, вільний від буденних обов'язків, виявляються, активізуються й стверджуються цінності, які наповнюють змістом людське життя на певному етапі розвитку його культури. Свято через оновлення цінностей, нагадування важливих подій, пов'язаних з ним, виконує роль могутнього механізму передачі культурних традицій з покоління в покоління, дозволяє людям здійснювати свою культурну само ідентифікацію [4, с. 153]. Адже у структурі й функціях свят, у їхній історичній еволюції відбиті особливості економічних і політичних протиріч, спосіб життя, духовний образ і творчі можливості різних етнічних груп.

Система свят і обрядів є образно чуттєвою формою відображення життєдіяльності людей, їх способу життя [5, с. 34]. Можемо говорити, що свято є носієм народних традицій та звичаїв, які упродовж віків укорінялись і розвивались в українського народу, а тому адекватно відображають сутність, зміст і характер подій та явищ у природі, житті, зокрема у трудовій діяльності, побуті і дозвіллі людей [8, с. 20]. Свято – це енциклопедія знань про життя людей, їх побут, спосіб життя, виховну мудрість, природні явища.

Свята та обряди багатогранні і складні. Наповнені великим ідейно-моральним, емоційно-естетичним змістом. Вони відображають етнічне, суспільно-політичне, культурно-історичне життя народу на різних ступенях розвитку, його багатогранну духовність, якості, які формувалися протягом віків (національний характер, психологію, світогляд тощо) [1, с. 39].

Традиції та звичаї упродовж віків зберегли нашу національну ментальність. Їх пізнавально-виховний потенціал допоміг вижити нашій нації, зберегтися у віках і нині розвиватись в колі народів світової співдружності.

Вивчення народних свят, практична реалізація в повсякденному житті їх обрядів дає кожному громадянину змогу збагачуватися народним світосприйманням і світорозумінням та простежити, як відбувалися в історії зародження, становлення і розвиток світогляду рідного народу.

А отже, культивування народних свят та обрядів – справа надзвичайно важлива, оскільки є необхідною для збереження екології культури, наступності поколінь, збереження історичного щоденника народного побуту. На народному святі можна не лише розважитися, зняти фізичну та психічну напругу, проявити свої таланти, а й усвідомити приналежність до чогось могутнього, історичного, символічного й церемоніального [7, с. 112].

Народна гра концентрує увагу учасників свята на соціальному значенні того, що відбувається, розкриває соціально-культурну й моральну цінність. Вона створює умови для виховання почуття товариства, колективності і одночасно кожному дозволяє усвідомити свою індивідуальність. Святкові обряди сприяють самовираженню, самоствердженню особистості, допомагають реалізувати практичні вміння й сприяють процесу формування особистості.

Для народу, окрім естетичного, свято мало ще й неодмінно практичне значення. Воно виконувало не лише розважальну функцію, а й прищеплювало підростаючому поколінню певні життєво-практичні знання, моральні переконання, стійкі позитивні емоції.

Висока духовність та мораль, які втілені в національній культурі, сприяють гармонійному розвитку особистості, виховують повагу до традицій свого народу та шанобливе ставлення до культури інших народів.

Виховна роль святкової обрядовості впливає на кожну особистість незалежно від віку й інших критеріїв, а значить впливає на життя соціуму в цілому. Виховання у відповідності з канонами народної ку-

льтури сприяє розвитку власної гідності й національної гордості, а також усвідомленню ролі свого народу у світовій цивілізації.

Святкова обрядовість ґрунтується на стійких традиціях матеріального і духовного буття людей праці. Разом із національним розвитком народу відповідно збагачується і календар, його традиції і звичаї. В нові часи виникають і нові потреби у вихованні підростаючих поколінь, в поглибленні духовної культури народу.

Так, зі здобуттям суверенітету, в життя і побут українців увійшли такі знаменні, ідейно і морально насажені свята, урочистості, як День Незалежності України (24 серпня), День соборності України (22 січня), Свято Козацької Слави (3-5 серпня) та ін. Святкування цих урочистих дат, в основі яких доленосні події для українського народу, сприятиме тому, що вони стануть національними святами.

Традиції, звичаї, які супроводжують свята, передбачають різні види діяльності, зокрема трудової, стиль поведінки, способи харчування (в певні строки календаря), що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуттям нею комфортності самопочуття, настрою.

Святкова обрядовість тісно пов'язана з природою території, на якій історично живуть українці, тому виховний потенціал її шліфувався у суворій відповідності з принципом природовідповідності виховання.

В основі національної святкової обрядовості лежать стійкі віковічні традиції – трудові, моральні, естетичні та ін. Вони об'єднують минуле і майбутнє народу, старші і молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю. Це своєрідні віковічні духовні устрої розвитку народу, які втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому і естетичному житті. Прилучаючись до них, кожен громадянин вбирає в себе їхній філософський, ідейно-моральний, психологічний і естетичний зміст, поступово стаючи невід'ємною частиною рідного народу, нації.

Глибоке знання і практичне продовження святкових обрядів створює той національний колорит, ту цілісну культурно-історичну життєдіяльність, національну самотність, яка є могутнім стимулятором творчості народу, невичерпним джерелом його мистецької, культурної діяльності; оригінальним внеском народу в світову історію, у взаємозбагачення культур, духовності народів світу; фундаментальною природовідповідною основою виховання підростаючих поколінь, створення національної системи виховання.

Відновлюючи у святах та обрядах свій багатовіковий творчий потенціал, наш народ продовжує творити свій шлях в історії. Його творче світобачення, оригінальний спосіб мислення, самотні культурні здобу-

тки трансформуються у принципах національного виховання. Таким чином, повсюдне впровадження ідей і засобів народної святкової обрядовості сприяє вихованню творчої особистості – творчого громадянина своєї держави.

Список використаних літературних джерел:

1. Белоусов Я.П. Праздники старые и новые. – Алма-Ата: Издательство «Казахстан», 1974. – 200 с.
2. Гуменникова Т.Р. Українські національні традиції як засіб формування української національної свідомості // Початкова школа – 1996 – №1 – С. 38-40.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – №44-46.
4. Євшан М. Національне виховання // Україна. – 1991. – №9. – С. 9-12.
5. Жигульский К. Праздник и культура. Праздники старые и новые: Размышления социолога / Пер. с польского и вступ. ст. А.И. Арнольдова. – М.: Прогресс, 1985. – 336 с.
6. Советская обрядность и духовная культура: Монография / За ред. Н.М. Заковича. – К.: Наукова думка, 1980. – 220 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С. 40-93.
8. Земцовский И. Поэзия крестьянских праздников. – Л., 1995. – 640 с.
9. Кузь В.Г., Руденк Ю.Д., Сергійчик З.О. Основи національного виховання. – Умань, 1993. – С. 5-26.
10. Неперервна професійна освіта: проблем, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
11. Римаренко Ю. Національний розвій України: проблеми і перспективи. – К., 1995. – 260 с.
12. Тульцева Л.А. Современные праздники и обряды народов СССР. – М.: Наука, 1985. – 191 с.
13. Угринович Д.М. Обряды. За и против. – М.: Политиздат, 1975. – 176 с.
14. Феномен української культури: методологічні засоби осмислення / За ред. В. Шинкарука, Є. Бистрицького. – К.: Фенікс, 1996. – 477 с.
15. Черепанова С.О. Діалогіка життєтворчості як методологічна основа сучасної філософії освіти // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта: Збір. наук. праць. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С. 11-18.

## **Розділ п'ятий** **ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПРОСТІР ЗАПОРІЗЬКО-** **ГО ПРИАЗОВ'Я**

### **Етапи становлення освітнього простору запорізького Приазов'я: історичний ракурс**

Абсолютно об'єктивні цивілізаційні зміни й тенденції розвитку, характерні для людства загалом і для України зокрема, складають підґрунтя сучасних змін в освіті. Перехід від індустріального виробництва до суспільства інформаційних технологій, а далі – до суспільства знань, глобалізаційні процеси, що охоплюють усі сфери життя і діяльності, – це ті зміни, без урахування яких на національному рівні країна не може обрати правильний напрям розвитку [16, с. 15]. Як зазначає В.Г. Кремень, «Історія освіти є історією перетворення людини в особистість...» Саме тому вивчення історії освіти України загалом та вивчення історії освіти в окремих її регіонах дозволить критично використовувати досвід минулого в сучасних умовах, надасть можливість простежити генезис багатьох педагогічних проблем і явищ, допоможе виробити критично-творче ставлення до педагогічної спадщини минулого й забезпечити оволодіння кращими здобутками української педагогіки, уміннями їх творчо застосовувати у практичній і науковій діяльності [15].

Розглянуті в роботі соціокультурні процеси Запорізького Приазов'я не можуть бути презентовані повною мірою без вивчення становлення освітнього простору у XVI-XXI століттях в даному регіоні.

Розвиток освіти й педагогіки в Україні в XVI-XVII столітті проходив у складних історичних умовах. Це була епоха боротьби українського народу проти соціального і національного гніту. Разом з тим ця класова боротьба пригнічених мас України зливалась з боротьбою за свою незалежність, культуру, мову. У руслі цієї боротьби були створені численні братські та козацькі січові школи.

Січові школи працювали на території Запорізької Січі. Перша із них була відкрита у 1576 році. Вона слугувала зразком для виникнення осередків освіти на всій території козацьких вольностей. Школа існувала при церкві Святої Покрови, розташованій на території Запорізької Січі. Вона складалася з двох відділів: в одному вчилися ті юнаки, що готувались до паламарів і дияконів – у цьому відділі було завжди 30 учнів. Крім цього існував відділ молодиків, де вчилися си-

роти, хрещеники козацької старшини та інші діти (їх було біля 50), яких навчали грамоті, співу та військовому ремеслу.

Пізніше Д. Яворницький класифікував запорізькі козацькі школи на січові, монастирські та церковно-парафіяльні.

До січових шкіл хлопчиків приводили батьки. Головним учителем був ієромонах, який, крім прямих обов'язків наставника, піклувався про здоров'я хлопців, лікував хворих і про все детально розповідав кошовому отаману та прикордонному лікарю. У таких школах на високому рівні навчали музики, співу та інших мистецтв. При таких школах існував відділ співаків. З часом він виокремився в школу «вокальної музики та співу». Тут вивчали також латину, пійтику, арифметику, риторику, геометрію, географію, астрономію, військову справу. Латину вивчали як мову міжнародних відносин, мову науки того часу. Користувались латиною і в полеміці, в боротьбі проти окатоличення. З 1754 по 1768 рр. існувала також Головна Січова школа, що за рівнем навчання прирівнювалась до кращих братських шкіл. У ній вивчали пійтику, риторику, математику, географію, астрономію, військову справу.

У монастирських школах молодь навчалась під керівництвом ієромонаха, котрий викладав основи грамоти, Закон Божий і письмо.

Церковно-парафіяльні школи існували при приходських церквах і охоплювали запорізьких козаків, які жили в паланках по слободах, хуторах, зимівниках. Деякі з таких шкіл культивували ще й вокальну музику та церковний спів. Подібні школи були на Січі та в паланках.

Особливої уваги заслуговували школи джур, які продовжували традиції сімейного виховання. Від наставників юні джури переймали військову науку, вчилися жити й перемагати в екстремальних умовах. Джури жили в куренях із дорослими й одночасно вчилися у січових школах.

Почесне місце серед навчальних закладів займали полкові школи. Вони проіснували на території Приазов'я аж до XVIII століття. Ці школи, як правило, розміщувалися у приміщеннях, які належали церквам. Іноді їх називали як церкву: Покровська, Успенська... Учні жили в будинку дяка і виконували різні господарські роботи. Методи навчання були обмеженими. Дітей навчали рахувати, читати, писати. Виховання мало релігійний характер. Школи існували на кошти батьків.

Слід зазначити, що у всіх вищезгаданих навчальних закладах панував волелюбний дух козацтва. Особливе місце відводилось ідеям і засобам народної педагогіки, українознавства. Педагоги разом з вихо-



ванцями і батьками дотримувались народних обрядів, звичаїв, традицій. Тут реалізовувався принцип гармонійного виховання людини, оскільки одночасно із загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків.

На Запорізькій Січі існувала специфічна система відбору в школу молодих людей, так званих молодиків. «Хто хотів би стати козаком – мусив наперед служити три роки в старого козака за джуру. Джура виконував роботу різного типу: носити за козаком другу рушницю й потрібні клунки. Одразу, коли навчався від того козака володіти зброєю і набирив вправності в битвах, ставав правдивим козаком і діставав зброю: рушницю, шаблю, спис, лук і стріли». Цілком ймовірно, що час перебування молодиків у Січовій школі суворо не регламентувався, а залежав, в першу чергу, від їх здібностей до військової та духовної науки. До школи приймалися хлопчики з 9 років. Підростаючи, вони ставали помічниками вчителя: підтримували в класі дисципліну, привчали молодших до самообслуговування. Методи навчання в школах були обмежені, хоча учителі і намагалися певною мірою унаочнювати навчальний процес, особливо під час вивчення азбуки, коли учитель, поставивши руки в боки, зображував букву «Ф», піднявши одну руку вгору, а другу опустивши вниз, – «Х», опустивши руки і розставивши ноги – «Л» і т.д. Посібниками для навчання був Часослов і Псалтир, які в достатній кількості друкували Київська і Чернігівська друкарні, а також скорописна «Козацька читанка». Перший розділ «Читанки» містив реєстр «Переяславських статей 1659 року». Відомо, що в січових і козацьких школах перехід з одного класу в інший, від Букваря до Часослова, потім до Псалтиря і т.д., супроводжувався народними дитячими забавами, іграми, різноманітними фізичними вправами. Дослідник С. Сірополко пише, що в цих школах хлопчиків учили «Богу добре молитися, на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати і відбиватися, з рушниці гострозоро стріляти й списом добре колоти». Важливе місце відводилося також формуванню в учнів умінь плавати, веслувати, керувати човном, переховуватися від ворога під водою... Усе це підносило дух учнів, давало їм наснагу, оптимізм, віру у свої сили, можливості.

Школи в Запорізькій Січі існували на кошти батьків. За вивчення букваря батьки платили від 50 копійок до 1 карбованця, Часослова – до 5 карбованців. Військову справу викладали досвідчені і випробувані в боях козаки. Вони мали звання «військового служителя» і користувалися високим авторитетом. Ці школи забезпечували дітям лише початкові знання, які були доступними і задовольняли на той

час скромні потреби трудового люду в освіті. Проте це було єдине джерело, де жевріла рідна мова, правда про історію свого краю, зберігалися і примножувалися народні звичаї, традиції. В той час, коли у школах Західної Європи того часу в системі педагогічних прийомів використовувалась звичайна різка, українське козацтво XVI-XVIII століття утвердило систему освіти на принципах гуманізму, демократизму й народності. В учнівському колективі утверджувались принципи самоврядування, що нагадувало козацьке. Учні обирали із свого складу двох отаманів: одного для старших, другого – для молодших. Якщо ті не виправдовували довіри, після закінчення навчального року їх переобирали. У Запорізьких школах усі мали рівні права та обов'язки. Найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу країни, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. У духовному житті молоді козацькою педагогікою відводилась особлива роль лицарській честі і лицарській звитязі. Кожен молодий козак прагнув розвинути в собі ці шляхетні якості. Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види духовного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивання тощо) та фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки тощо). Вони були пройняті вільнолюбним козацьким духом, пізнавально-виховним потенціалом національної символіки.

У січових і козацьких школах, школах джур юнацтво отримувало систематичне фізичне, психофізичне, моральне, естетичне і трудове виховання, національно-патріотичну підготовку, спортивно-військовий вишкіл.

Отже, у козацьку добу було створено систему української освіти та виховання, тісно пов'язану із вільнолюбним духом козацтва, побратимства, основою якої були принципи гуманізму, демократизму, народності, ідеї українознавства та української етнопедагогіки.

У другій половині XVII – першій половині XVIII століття шляхи розвитку освіти Запорізького Приазов'я визначались входженням даної території до складу Росії. Особливістю шкільництва тут було те, що воно розвивалося як одна із складових частин загальнодержавної російської освітньої системи. На школи поширюється русифікаторська політика царського уряду, яку підтримувало лише вище українське духовництво і козацька старшина, що була зарахована царським урядом у дворянство і прагнула будь-якими засобами, у тому числі й засобами освіти й виховання, зрівнятися з російським дворянством.

Найпоширенішою формою навчання дітей у цей час були початкові школи. Початкова освіта була представлена також цифірними школами, які відкривалися згідно з петровськими реформами на початку XVIII ст. по Лівобережній Україні (як і по всій Росії). Це були математичні школи. Вони призначались для дітей різних станів, за їх допомогою Петро I хотів реалізувати свою ідею про обов'язкову загальну початкову освіту населення. Цифірні школи існували до середини XVIII ст., потім вони поступово об'єдналися з полковими і гарнізонними, що призначались для солдатських дітей.

Подальшого розвитку у середині XVIII ст. набула початкова освіта в Запорізькій Січі. Крім загальноосвітніх на Січі існували і спеціальні школи (школа для підготовки полкових старшин, військових канцеляристів та ін.).

Важливу роль у поширенні грамоти в Україні у XVII-XVIII ст. відігравали народні школи грамоти (школи мандрівних дяків). Вони існували при православних церквах і призначались для дітей селян. Навчалися тут рідною мовою і паралельно читали церковнослов'янські тексти. Зміст навчання був обмеженим: лічба, читання, письмо. Діти виховувались засобами народної мудрості, їм прищеплювалися любов до рідної землі, здорова народна мораль тощо.

З посиленням закріпачення селян і козаків, втратою Україною автономії і зруйнуванням Січі у другій половині XVIII ст. школи грамоти, полкові і козацькі школи припиняють існувати [24, 25, 26].

Поступальний розвиток Запорізького Приазов'я кінця XVIII – першої половини XIX ст. позначався не лише на економіці та торгівлі, він охоплював і духовну сферу – в першу чергу народну освіту.

Наприкінці XVIII ст. освіта не була в пошані у населення. Її вважали потрібною лише для німців та попівських дітей. Заможні мешканці Запорізького Приазов'я за звичкою продовжували віддавати дітей на навчання до Катеринослава, Харкова, Москви [2, с. 40]. Хлопців намагалися віддати до гімназій, при нагоді запрошували іноземців (але ті самі досить часто мало знали, бо були з майстрових), за нестачі коштів – до дяків (навчали грамоті та основним правилам арифметики). Для дівчат вважали достатнім навчитися читати і писати.

Автори статистичного опису Мелітопольського повіту за 1838 р. констатували, що купці та міщани Оріхівського та інших населених пунктів майже не звертали уваги на виховання дітей, а селяни ж загалом не думали про «науки» [6]. Але поступово уявлення населення про «науки» змінювалось. Освіта починає *«все более и более прони-*

*коть в народное сознание, училищное дело развивается...» [7]. Підтвердженням позитивної тенденції зростання інтересу населення до освіти є промова селян хутора Зелений: «Переселившись из старых насиженных гнезд на новые места, мы встретились с новыми жизненными нуждами; особенно чувствительно отражаются такие нужды, как лишение школы – это источник света и духовной пищи...дайте нам и нашим детям источник света. Для нас школа вдвойне, втройне необходима, в степи ни храма, ни школы, а что будет с нашими неграмотными детьми, а ведь нас таких много. От себя и от своих детей просим: дайте нам школу» [21; 1, с. 202-203].*

Ініціатива створення освітніх установ у Запорізькому Приазов'ї належала державі. У 1770 р. в Олександрівській фортеці при Покровській церкві відкрилася батальйонна школа для хлопчиків віком від 7 до 15 років. В школі навчалися не лише солдатські діти, а й діти-сироти. Визначна роль у створенні та відкритті даної школи належала коменданту Дніпропетровської лінії, генерал-майору Н.Я. Ланову. В школі було 2 класи, для учнів відведено спеціальне приміщення. Нагляд та контроль знань учнів, що навчалися за спеціальною програмою (вивчали порядок військової служби, військові устава, грамоту, арифметику, опановували барабанний бій та гру на флейті), був покладений на коменданта фортеці. Водночас у школі навчалось 15-20 дітей (в 1790 р 20 учнів, а в 1798 р. – 24).

Зі скасуванням у 1798 р. фортець школа була перетворена в народне училище. З 1808 р. воно стало повітовим та проіснувало до початку 1830 р. Освіта в училищі залишалася дворічною, але розширився перелік навчальних дисциплін: правопис, правило складу, російська та загальна історія і географія, початкові правила геометрії, фізика [10].

Т.Д. Гнедін в своїх спогадах стверджував, що рівень освіти та світогляд вищого світу в першій половині XIX ст. мало чим відрізнявся від рівня освіти та світогляду селян: книга була рідкістю, людей, що отримали освіту, було дуже мало [12, с. 202].

5 листопада 1804 р. був проголошений устав навчальних закладів, серед статей якого були й ті, що відносилися до Олександрівського повіту. Так, стаття 83-я повідомляла, що в кожному губернському та повітовому місті повинно бути хоча б одне повітове училище. Нагляд за ним повинен нести смотритель, що перебуває в дев'ятому класі, якщо не має вищого чину. Статтею 119-ою була затверджена необхідність мати церковному приходу кожного повітового міста хоча б одне приходське училище. Таке училище ввірялося приходському

священнику та одному з найпочесніших мешканців міста. Необхідність цього нововведення роз'яснювалася в 119-й статті цього ж уставу. Переслідувалися дві мети – підготовка юнацтва для повітових училищ, якщо батьки забажають подальшого навчання дітей, та надання сільським дітям необхідних знань для деякого підвищення їх моральності, позбавлення їх забобонів, які заважають не тільки праці, але й суперечать вірі. Наступною, 120-ою статтею, закріплювалися предмети, яких навчали в училищах: співи, письмо, перші дії арифметики, головні засади Закону Божого, читання з поясненням книги з сільського домоводства. Для викладання цих предметів мав бути хоча б один учитель. Взагалі училища мали бути розташовані поблизу церков, посеред міста чи селища та утримуватися за кошти прихожан, що регламентувалося відповідно 165-ою та 162-ою статтями [9, с. 383-384]. Саме після цих розпоряджень Російської імперії в Запорізькому краї починають відкриватися і працювати перші училища [6].

У першій половині XIX ст. з відкриттям повітових центрів в Олександрівську, Бердянську, Мелітополі з'явилися перші повітові училища. 12 березня 1808 р. у Олександрівську було відкрите повітове училище з дворічним курсом навчання. Право вступу до нього мали діти всіх прошарків населення [16, с. 8]. При ньому незабаром почало діяти приходське училище під назвою «приготовительный класс, нижнее отделение», як підготовчий клас для вступу до повітового училища [12, с. 204]. Училище було покликане *«главным образом доставлять детям земледельческого и других сословий сведения им приличные»* [3]. В ньому вивчалися Закон Божий, читання, письмо та чотири дії арифметики. На 1823 р. у Олександрівську було два повітових училища, які проіснували у місті більш ніж 50 років. У середині XIX ст. додався приватний пансіон благородних дівичь [22]. А. Чужбинський так писав про пансіон: *«В одном доме даже слышатся звуки фортепиано, но это в женском пансионе, где между прочими предметами преподаются и изящные искусства. Александровск перещеголял многие уездные города, ибо в захолустных наших провинциях мальчика еще учат чему-нибудь, но для девочек это считается излишней роскошью»* [12, с. 204]. На цей час у цих трьох навчальних закладах навчалася 113 дітей. У 40-х роках XIX ст., чи не вперше у Російській імперії, поміщик Олександрівського повіту Д.Т. Гнедін відкрив у своєму маєтку народну школу для кріпосних дітей [22].

Початкові школи типу приходських (чи парафіяльних) були відкриті в містах Мелітопольського та Бердянського повітів. Одними з перших у повітах слід назвати школи в Оріхові (1812 р.), Олексіївці

(1814 р.), Великій Знаменці (1815 р.), Балках (1821 р.). За статистичними даними 1838 року, в Мелітопольському повіті існувало 5 училищ Міністерства народної освіти, в яких навчалось 167 осіб. На 750 мешканців припадав один учень [6, с. 327].

Різноманітний склад населення зумовив появу в Запорізькому Приазов'ї не тільки російських шкіл. У 1835 р. в Гальбштаді (німецьке поселення на межі Бердянського та Мелітопольського повітів) було відкрито центральне училище. Такого ж типу школи з'явилися у мennonітській колонії Хортиця. Тут у 1842 р. було відкрито центральне чоловіче училище [18]. В ньому, окрім російської та німецької мов, учнів навчали загальній і російській історії, географії, арифметиці, педагогіці, читанню, чистописанню і співу. Викладання велось німецькою мовою. Навчалися в училищі діти німецьких колоністів [3]. Після зарахування мешканців німецьких колоній до сільського стану, перетворення колоністів в «поселян-власників» всі колоністські школи були зараховані до складу церковно-приходських і отримали назву «німецькі церковно-приходські школи в колишніх німецьких колоніях». Таких шкіл в Олександрівському повіті в 1898 р. було 44 [12, с. 216].

Також у першій половині XIX століття в Олександрівську з'являються єврейські школи: талмуд-тора і хедери [20]. Найбільш престижними і авторитетними були перші, хоча й призначалися для дітей бідняків і сиріт. Вони існували на кошти єврейських релігійних громад і добровільні пожертви. Опікунами, наприклад, олександрівських єврейських шкіл виступали купець Ляцинський і равін Хаймович. В Мелітопольській Талмуд-торі піклувальниками були Лапідіус, Гіммельфарб [12, с. 216-217].

Перші талмуд-тори з'явилися в 60-х роках XIX ст.: 1860 р. – в Бердянську, 1862 р. – в Олександрівську. Потім подібний тип єврейських шкіл виникає у Великому Токмаку (1885), Гуляй-Полі (1895), Мелітополі (1896) та інших містах. Талмуд-тора була центром єврейської культури. Так, при мелітопольській школі було створено єврейське літературне товариство, яке сприяло вивченню і розвитку наукової і витонченої єврейської літератури.

Найбільш розповсюдженими були хедери – релігійні початкові школи для хлопчиків. Перші хедери в Приазовському краї з'явилися в 1846 р. в Оріхові, в 1860 р. – в Бердянську. Вчителями в хедерах були так звані меламенти. В основному це були вихідці із західних губерній Росії – Гродненської, Вітебської, Могилевської. В Оріхові меламентом

був місцевий уродженець. Закон Божий в хедерах читали равіни [12, с. 217].

Деякі представники єврейського населення навчалися в приватних школах. Так, в кінці XIX ст. в Олександрівському повіті було 6 приватних єврейських шкіл: в Гуляй-Полі була школа Керкера, в Олександрівську – Беняша, Левіна, Хаймовича, Харитонова, Геккера. В Олександрівську в 1898 р. припинила своє існування приватна школа Нутіс. Оскільки навчання в школах було платним, то і учнів було небагато: по 9-10 осіб.

На думку дослідника І. Пуха, в кінці 1914 р. в Запорізькому краї було 19 єврейських громадських і приватних шкіл, а також більш ніж 40 хедерів. У зв'язку з війною кількість єврейських шкіл в краї збільшилась, що пов'язано з прибуттям єврейських біженців, особливо в Бердянському повіті. З'явилися єврейські школи навіть в сільській місцевості. Всі перераховані школи були початковими. Перша середня єврейська школа виникла в Олександрівську лише в 1917 р. Це була приватна жіноча гімназія М.В. Геккер [12, с. 217-218].

Система навчальних закладів не лише в першій половині XIX ст., але навіть і в другій половині – початку XX ст., не мала чіткої завершеної структури. Не було наступності між різними типами шкіл. Як правило, початкові школи рідко були пов'язані з середніми, а ті – з вищими. Особливо різноманітною представлена мережа початкових шкіл: тут були школи Міністерства народної освіти, а поряд функціонували чисельні церковно-приходські школи, які існували паралельно зі школами грамоти. Іноді вони заміняли одна одну. Широкий резонанс отримали земські народні школи, які в основному концентрувались в сільській місцевості. Окрім того, були міські школи, відомчі (наприклад, школи залізниць та ін.), приватні школи і пансіони. Особливістю Запорізького краю була наявність широкого спектра національних шкіл: єврейських, німецьких, болгарських тощо [12, с. 212].

Середина XIX століття – час появи в Олександрівську жіночих навчальних закладів. Прикладом такого типу закладів є початкова школа та пансіонат пані Сіпко. Пансіонат було відкрито для дівчат з малозабезпечених родин, батьки яких не могли дозволити собі винайняти гувернантку чи відправити на навчання до Катеринослава. За навчання пані брала помірну плату і в цілому пансіоном були всі задоволені. Крім читання, письма, Закону Божого, пансіонерки навчалися говорити по-французьки, музики і танців [1].

У 1859 році в Олександрівському повіті початкові училища були у Вознесенську, Жеребці, Гуляй-Полі, Великій Михайлівці, Гаврилівці, Покровському, Цареконстантинівці, Павлівці, Олександрівці та Миколаївці.

В 1864 р. у Бердянському повіті було 57 початкових шкіл. В Мелітопольському повіті на той час існувало 22 початкові школи [12, с. 205].

Середина XIX ст. позначена в російській та українській історії глибокою кризою суспільства. В країні був надзвичайно збуджений суспільний настрій. Цілком природно, що в цей час представники різних суспільних верств звертаються до питань виховання і освіти підростаючого покоління. Пожвавлення освітнього руху на Півдні України в ці роки пов'язане з діяльністю класика оригінальної педагогіки М.І. Пирогова. Його суспільно-педагогічні позиції найбільш яскраво виявились у боротьбі за безстанову школу. Будучи прибічником загальної освіти, він поступово добивається розширення прийому в привілейовані навчальні заклади, що руйнувало станові рамки шкільної системи [11, с. 127].

Поступово процес розвитку освіти покращувався. Відкривались міські школи. У початкових школах строк навчання становив 3 роки, в двокласних школах – 5 років. Здебільшого школи утримувались за рахунок оплати за навчання, кожна школа мала свого піклувальника, який виділяв кошти на утримання закладу.

19 червня 1864 р. було затверджено «Положення про початкові училища», згідно з яким мета початкових народних шкіл визначалась як утвердження в народі релігійних і моральних понять і розповсюдження первинних корисних знань. До початкових народних шкіл (або училищ) були віднесені школи всіх відомств, міські і сільські, а також навчальні заклади, які утримувались за рахунок казни, громадських або приватних осіб. Всі початкові школи підпорядковувались Міністерству народної освіти, тому і називались міністерськими [12, с. 207-208].

У 1864 році було затверджено Положення про земські заклади. В їх компетенцію, окрім інших питань, включався контроль і організація народної освіти, а точніше утримання початкових і заохочення середніх навчальних закладів. Керували народною освітою з боку земств повітові училищні ради [12, с. 208].

У другій половині XIX ст. Запорізький край стає осередком розвитку освіти, поширення педагогічних технологій та підготовки педагогічних кадрів. Це стало результатом земської реформи, адже земст-



вам було доручено опікування освітою. Земства розуміли, що розвиток освіти є запорукою подальшого розвитку суспільства.

Перша перевірка показала, що у Запорізькому Приазов'ї не вистачало вчителів, а ті, що працювали, мали низький рівень підготовки. Одним з перших кроків вирішення даної проблеми стало проведення вчительських з'їздів, метою яких було визначено покращення педагогічної підготовки вчителів та обмін досвідом (проводилися показові уроки, обговорювали нові методи тощо). У 1867 р. перший такий з'їзд було проведено у Гуляйполі. Ініціатором цих з'їздів став Микола Олександрович Корф (1834-1883 рр.). На з'їзди прибували вчителі з усієї імперії.

М.О. Корф розробив методику ведення уроку при одночасній роботі вчителя з трьома класами, виступав з пропозицією всезагальної обов'язкової початкової освіти на рідній мові, відстоював звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоті.

Він був теоретиком нової педагогіки, створив ряд підручників, серед яких – «Російська початкова школа», «Наш друг», «Наша шкільна справа».

Завдяки енергії Корфа земством в Олександрівському повіті було відкрито більше ніж 40 початкових шкіл. Але в 1872 р. через різні інтриги та заздрість Корф був забалотований при виборах в земство. І хоча його обрали від селянських громад, втомлений Корф залишив Росію. Його справу в повіті продовжували Д.Т. Гнедін і М.О. Карішев [12, с. 219].

Розвиток економіки вимагав підготовки професійних кадрів, для цього були потрібні спеціальні учбові заклади. Створення у Запорізькому краї ремісницького училища було пов'язане з прізвищем Дмитра Титовича Гнедіна (1818-1885 рр.). Він заклав свій маєток у с. Олександрівка і вніс 35000 крб. на будівництво училища. У 1883 р. воно було відкрито під назвою «Товариство покращення народної праці». Приймали бажаних з 14 років, що закінчили народну школу. Вчилися 4 роки: 2 – у класах (мова, фізика, арифметика, механіка, народне господарство); 2 – у майстернях (готували ковалів, слюсарів, теслярів і т.д.).

На другу половину XIX ст. припадає початок освітньої та народознавчої діяльності Я.П. Новицького. З 1868 р. він вчителював у Вознесенській школі, почав збирати легенди, перекази, розповіді. Налагодив стосунки з М. Драгомановим, його праці виходили у збірках, які видавав М. Драгоманов (1876 р.). Пізніше Я.П. Новицький був звинувачений в українофільстві, на деякий час йому заборонили ви-

кладати. У 1880 р. він повертається до вчителювання у Олександрівському повіті, обирається попечителем шкіл. Продовжує вивчати історію нашого краю, багато подорожує. У 80-ті роки до подорожей Я.П. Новицького приєднався Д.І. Яворницький [22].

У 80-ті роки царська влада і церква, стурбовані збільшенням світських (земських) шкіл, стали вводити церковні школи, які були двох типів: однокласні і двокласні. Головний предмет – Закон Божий. Але не залишались без уваги і інші предмети, знання яких вимагались лише на самому початковому рівні. Підручники були схвалені Св. Синодом [12, с. 215].

Церковно-приходські школи, підпорядковані Св. Синоду, повинні були ним і фінансуватись. Проте, бюджет цих шкіл в Мелітопольському повіті свідчив, що в основному ці школи фінансували сільські громади (56,4% від всього фінансування). Св. Синод і церква брали на себе приблизно по 12% витрат, а інші необхідні суми вносили благодійні товариства і добровільні пожертви. Але цих коштів було недостатньо. Церковно-приходські школи потребували всього: книг, підручників, приміщень, меблів.

Вперше в Олександрівському повіті церковно-приходська школа була відкрита в 1881 р. в селі Омельник. Всі церковно-приходські школи відкривались при церквах, парафіях. Такі школи в м. Олександрівську були при Миколаївській і Філіповській церквах, а при Покровському соборі існували церковно-приходська школа і школа грамоти. У Великому Токмаку в кінці XIX ст. було чотири церковно-приходські школи: Успенська, Вознесенська, Сергіївська і Троїцька (при відповідних церквах). Взагалі всі церковно-приходські школи ділились на три розряди: власне церковно-приходські, другокласні церковні школи і школи грамоти. Їх кількість в повітах була різною. Наприклад, в Мелітопольському повіті в 1896 р. нараховувалось 59 церковно-приходських шкіл, в яких навчалось 3 400 осіб [12, с. 215-216].

В останньому десятиріччі XIX ст. в Олександрівську з'являється змішана школа. Піклувальником школи став член училищної ради П.М. Козловський. До складу адміністрації входили: піклувальник, завідувач, вчитель закону, вчителі, псаломщик. У школі навчались 123 учні. Серед предметів вивчались: Закон Божий, російська мова, слов'янське читання, арифметика, географія, співи.

У центрі міста розташовувалась Олександрівська парафіяльна школа імені М.В. Гоголя. Піклувальником школи був М.І. Папчинський. У школі були приміщення для квартир вчителів та завідувача.

Викладались ті ж самі предмети, але разом із тим вони були знайомі з картою, знали не лише географію та історію країни, але й вивчали історію рідного краю: Катеринославської губернії та Александровського повіту. Специфіка школи – жіноче навчання – спостерігалось у розширенні програми витончених мистецтв: окрім танців та співу тут вивчали рукоділля (виробляли сукні, спідниці, сорочки, мережива, скатертини тощо [19]).

У цей же час було відкрито два міських змішаних училища, в яких програма навчання була дещо ширшою. Тут вчили орфографію, з арифметики рахування сягало до мільйона, викладали креслення. В курсі географії вивчали розмір Землі, екватор, океани, моря [5]. Детально вивчалась історія Росії за книгою «Великие восходы», світознавство, людина, тварина, природа, витончені мистецтва (співи, гімнастика, рукоділля).

Жіноча освіта була презентована двома навчальними закладами: жіночим училищем П.Є. Деміної та з 1897 р. жіночим середнім навчальним закладом (прогімназією). Остання у 1902 р. перейменована у класичну жіночу гімназію [10]. У 1895 р. створене середнє семикласне механічно-технічне училище, в якому викладалися хімія, фізика, геометрія, механіка, історія, малювання та проводилася виробнича практика.

З розвитком виробничих сил Приазовського краю зросла потреба в технічно грамотних людях. Тому в народній освіті спостерігаються перші кроки в цьому напрямку. В Бердянську відкриваються морехідні класи, в Софіївці, Великому Токмаку та на Хортиці – фабрично-заводські училища, в Олександрівську – механіко-технічне училище. Його історія починається з 1890 р., коли піклувальник Одеського навчального округу висловив на адресу Міністерства народної освіти побажання про відкриття в Олександрівську «по місцевих умовах» середньотехнічного училища. 5 жовтня 1895 р. було прийнято рішення про відкриття в Олександрівську «промислового училища» [12, с. 213].

Звіт інспекції народних училищ за 1899 р. засвідчив наявність в Олександрівському повіті 44 церковно-приходських шкіл в колишніх німецьких колоніях і 69 сільських народних училищ, підвідомчих повітовій училищній раді. Крім того, до відомства Святійшого Синоду відносились 61 церковно-приходська і школа грамоти. А разом з міськими, єврейськими і школами інших відомств в Олександрівському повіті нараховувалось 200 навчальних закладів для початкової освіти. Із відомчих, окрім церковно-приходських, варто назвати одне учили-

ще для дівчаток відомства імператриці Марії, відомства Міністерства фінансів і Міністерства землеробства – це лише нижча сільськогосподарська школа, яка виникла в селі Олександрівка (Гнедіно). Серед загальної кількості повітових шкіл варто вказати на дві зразкові двокласні школи, одну міську однокласну і три міських школи, які підпорядковувались під керівництвом училищної ради [12, с. 209].

Поряд із земствами сільські громади брали активну участь у шкільному будівництві: вони виділяли під школи земельні ділянки, засоби на утримання шкіл, вчителів, будували квартири для працівників шкіл. В 1898 р. п'ять сільських громад побудували у себе школи [12, с. 211].

Успішно розвивалась народна освіта і в інших запорізьких повітах і повітових містах, наприклад, до 1862 р. в Бердянську значилося лише одне парафіяльне училище. В цьому ж році з Оріхова було переведено повітове училище, пізніше перетворене в гімназію. Значними темпами розвивалась шкільна справа і в Бердянському повіті. За 4-5 років в 80-х роках ХІХ ст., завдяки діяльності М.О. Корфа, кількість сільських шкіл в цьому повіті збільшилась з 37 до 59, що було сприйнято навіть Олександрівським земством, як зразок діяльності в сфері народної освіти [12, с. 209-210].

У 1867 р. згідно з рішенням Бердянських земських повітових зборів в кожній волості відкривалось по одній народній школі. Хоча в окремих населених пунктах було значно більше шкіл [12, с. 210]. За клопотанням Бердянського земства і міської думи в 1872 р. в Бердянську була відкрита чоловіча класична гімназія. Цьому сприяло переведення в Бердянськ із Оріхова навчальної структури, вже більш підготовленої до переходу на вищу ступінь. В Бердянську була створена і жіноча гімназія, яка утримувалась на кошти земства і міста [12, с. 212-213].

Інтенсивно розвивалась народна освіта і в Мелітопольському повіті. В 1875 р. в Мелітополі з'явилась жіноча гімназія. Але повністю, тобто з 8 класами, вона почала функціонувати лише в 1897 р. В 1894 р. в Таврійському земстві було створено «Нарис стану народних училищ Таврійської губернії за 1894 р.». Відповідно до даного документу в цьому році лише в Мелітопольському повіті нараховувалось 89 сільських земських шкіл. Окрім них в повіті ще функціонували 6 шкіл Міністерства народної освіти, 53 церковно-приходські, 17 шкіл грамоти і 46 німецьких шкіл [12, с. 210]. В 1896 р. в Мелітопольському повіті було вже 22 школи грамоти, в яких навчалось 640 хлопчиків і 234 дівчинки [12, с. 216].

На початок ХХ ст. у Олександрівську було 20 початкових загальноосвітніх шкіл, 5 реальних та 5 комерційних училищ, 2 чоловічі та жіноча класичні гімназії, два середніх училища: одне чоловіче з 11 вчителями і 204 учнями та одне жіноче – з 24 вчителями і 345 ученицями [8].

У Великому Токмаку в 1900 р. з 16 існуючих в селищі шкіл 9 були земськими, 4 – церковно-приходськими. В цей час в селі знаходилось 3 приватні школи. Особливо інтенсивно розвивалась народна освіта в Оріхові. В 1911 р. тут існувало 11 училищ. Серед них – реальне училище, 8-класна гімназія, 4-класна прогімназія, 4-класне вище навчальне училище, чотири земські школи, міське двокласне училище та ін. Найбільш престижними були перших два, де навчались діти дворян, купців, чиновників. Приблизно в цей же час в Бердянську уже діяло дві чоловічі гімназії (класична і реальна), дві жіночі, одне чотирікласне училище, 12 початкових шкіл, музична школа, по одній церковно-приходській, єврейській і римсько-католицькій [12, с. 210].

За рішенням Міської Думи в Олександрівську було відкрито школу кухарського мистецтва та доведення та торгової школи ім. С.Ю. Вітте [10].

До 1900 р. належать відомості про Олександрівське чоловіче міське училище. Програма навчання тут доповнювалася анатомією.

Серед спеціальних шкіл велике значення і європейський резонанс мала Олександрівська школа глухонімих, побудована в 1903 р. Серед засновників школи був міський голова Ф. Мовчановський, глашний думи, її постійний секретар П. Чижевський, член міської думи С. Леженко і член опікунської ради Лагунський [12, с. 214].

Окрім самої школи, тут були відкриті дитячий садок для глухонімих дітей, декілька гуртожитків, трьохповерхова адміністративна будівля, парна лазня, пральня, пекарня, теплиці та інші господарські споруди. При школі працювали типографія, механічний завод, який випускав сільськогосподарські знаряддя. Всі роботи на хуторі глухонімих виконували учні відповідно до їх віку і здібностей, на заводі працювали старші вихованці.

Головне завдання школи, яка успішно вирішувалась, полягало у навчанні глухонімих дітей читанню, письму, арифметиці, а також різним ремеслам. Олександрівська школа глухонімих була кращою не лише в Росії, але і в світі. Її досвід переймався багатьма педагогами Європи і Америки.

Школи для глухонімих в Приазовському краї з'явилися і в німецьких колоніях на річці Молочній, в Пришибі і Тизи. Ще в 1887 р. пас-

тор Бауман організував подібну школу у власному домі, але потім вона була переведена в будівлю, яка належала колонії. В 1908 р. для неї було побудовано спеціальне приміщення. Вчителем глухонімих дітей тут був Теодор Гофман, який під керівництвом Баумана фактично створив цей заклад [12, с. 214-215].

У 1908 р. в Олександрівську була відкрита чоловіча гімназія. В гімназіях, на відміну від інших навчальних закладів міста, багато уваги приділялось вивченню іноземних мов (німецької та французької).

Вінцем системи освіти в Олександрівську стало відкриття у 1912 р. вчительської семінарії, в котрій готували вчителів для початкових шкіл [10].

Дожовтневий Олександрівськ мав 27 загальноосвітніх шкіл, в яких навчалось біля 7 тис. учнів. Для міста з населенням в 58 тис. чоловік цих шкіл було мало, тому навчалися не всі бажаючі. Як показав перепис, у травні 1917 року близько 40% його жителів були не писемними.

Після Жовтневої революції комуністична партія поставила завдання перетворити освіту в знаряддя цілковитого знищення поділу суспільства на класи, в «знаряддя комуністичного переродження суспільства». Тому з кінця лютого у більшості шкіл Олександрівська вже не було молитов перед уроками, а в деяких не викладався і Закон Божий. Уже в цей час передові вчителі стають на шлях перебудови викладання своїх предметів, намагаються в новому світлі подавати навчальний матеріал. З лютого почалося проведення в життя декрету Наркомосу РРФСР від 5 січня (23 грудня) 1917 р.) «Про введення нового правопису». Перебудовується в школах і виховна робота з учнями. Вона спрямовується на прищеплення їм рис пролетарської моралі, на роз'яснення значення Жовтневої революції.

З лютого 1918 року масово відкриваються курси і школи для не писемних, більше половини їх слухачів були жінки, домашні господарки, наймички. На курсах, крім вивчення загальноосвітніх предметів (мови, арифметики), вчилися кроїти, шити і кулінарній справі. Для їх слухачів часто влаштовувалися лекції на політичні, літературні та історичні теми. Активну участь у створенні шкіл і курсів для дорослих брали професійні спілки. Наприклад, лише культурно-освітня комісія спілки металістів і деревообробників охопила різними формами навчання понад 1500 чоловік.

Здійснюючи соціалістичні перетворення, більшовицька організація міста серйозну увагу приділяла народній освіті. У розвитку осві-

ти в Олександрівську історичне значення відіграла прийнята на III Всеукраїнському з'їзді Рад (березень 1919 р.) перша Конституція УРСР, в якій було записано, що «з метою забезпечення за трудящими дійсного доступу до знань УРСР ставить своїм завданням надати робітникам і біднішим селянам всебічну і безплатну освіту».

Відновлення радянського освітнього будівництва в Олександрівську розпочалося зі створення відділу народної освіти. Перші його заходи були спрямовані на те, щоб відновити роботу шкіл, не допустити відсіву учнів. В Олександрівську, крім так званих «казенних» шкіл, існували громадські і приватні навчальні заклади. З кінця лютого всі вони були передані у відання відділу освіти. З березня 1918 р. почалася корінна перебудова роботи шкіл. Перш за все, було скасовано в них посади директорів, інспекторів, начальниць, класних дам і помічників класних наставників. Керівництво всім життям навчальних закладів передано в руки президії шкільних рад, до складу яких входили педагоги, представники від Рад робітничих депутатів, учні і службовці. Наполеглива боротьба розгорнулася за світську школу, за здійснення декрету «Про відокремлення церкви від держави і школи від церкви».

За царату в Олександрівську не було українських шкіл, українська мова не вивчалась, хоч українців в ньому було понад 19 тис. З 1918 року в ряді шкіл викладання провадилося українською мовою.

З перебудовою змісту навчальної роботи, спрямуванням її на підготовку «всебічно розвинених членів комуністичного суспільства» розгортається розробка нових навчальних планів і програм.

Предметом активного обговорення стали питання методики. Передові вчителі намагалися застосувати методи, що сприяють розвитку самостійності і активності учнів, свідомому і міцному засвоєнню знань. Вони стали частіше проводити практичні заняття, перевірочні роботи, екскурсії, художнє читання, обговорення доповідей, рефератів тощо. Щодо позакласної та позашкільної роботи з учнями, то в цей час стали широко практикуватися такі її форми, як участь в підготовці і проведенні революційних свят та заходів, присвячених знаменним датам. Для всебічного розвитку учнів в школах створюються гуртки.

До будівництва нової школи широко залучають учнів та їх батьків. Представники батьківської громади входять до складу шкільних рад. У березні в школах були створені учнівські комітети, мета яких полягала у сприянні проведенню в життя всіх заходів шкільних рад. З представників від учкомів була організована Рада учнівських депутатів міста.

Всебічну допомогу радянська влада надає самоосвіті і саморозвиткові трудящих. Так, 18 лютого 1919 р. всім підприємствам і установам міста було необхідно подати дані про рівень освіти робітників. Незабаром було відкрито ряд курсів грамотності та шкіл для дорослих.

З весни 1919 року розгортає роботу народний університет, мета якого полягала у сприянні підвищення культурного рівня трудящих.

У другій половині листопада 1920 р. відбулася корінна реорганізація шкіл. У відповідності до постанови Наркомосу України «Про проведення в життя семирічної єдиної трудової школи», за наказом ГУБВНО від 15 листопада 1920 р. всі дореволюційні типи шкіл – середні, вищі і початкові були перетворені в семирічні єдині трудові школи. На 23 листопада 1920 року в місті уже працювало 26 таких шкіл. В них навчалось 5641 учень, працювало 248 вчителів. З 19 шкіл, про які є відомості, у 6 навчання йшло українською мовою, у 10 – російською, у двох – єврейською і в одній – німецькою. Зі зміною шкільної системи зусиллями програмно-методичної комісії при відділі освіти було розроблено і розіслано по школах новий орієнтовний навчальний план – з пояснювальною запискою до нього. Особлива увага у цьому плані приділялась озброєнню учнів загальноосвітніми знаннями про природу і суспільство. Навчальні програми складали за дорученням шкільних рад самі викладачі, керуючись тим, щоб з кожного предмета дати «мінімум необхідних знань».

З 1920-1921 навчального року в школах широко вводяться трудові процеси: самообслуговування, роботи в городах, опрацювання книг, виготовлення унаочнення, збір статистичного матеріалу, колекцій тощо. Більш цілеспрямованою і організованою стає позакласна робота учнів. Вона, як вказувалося в одному із звітів, спрямовувалася на те, щоб прищепити якості, особливо важливі для користі і блага країни.

За роки війни в умовах розрухи і голоду тисячі дітей втратили батьків, опинилися на вулиці, стали безпритульними. Для них в Олександрівську 22 лютого 1921 року було відкрито 8 дитячих будинків, в яких виховувалося більше 300 сиріт. Для дітей-глухонімих існувала дитяча колонія. В ній жило і виховувалося 88 дітей. Налагоджується дошкільна справа. На 23 листопада 1921 року уже працює один дитячий садок.

«Комісія по організації професійної освіти» створила трирічний технікум з механічної спеціальності і відкрила механіко-технічну профшколу, дві професійні соціально-економічні школи, професійно-



технічну школу хімічної спеціальності. Учительську семінарію перетворено в трирічну педагогічну школу. У 1920-1921 навчальному році вона одна випустила 44 учителів.

В листопаді – грудні 1920 року відновили свою діяльність культурно-освітні комісії профспілок. Разом з відділом освіти вони провели ряд нарад з питань навчання дорослих, розгортали виробничу пропаганду, боролися з неписьменністю, відкривали короткотермінові технічні курси, допомагали трудовим школам, установам дошкільного виховання, вели боротьбу з безпритульністю, за охорону дитинства.

Значно посилилась виховна робота комсомолу, члени якого входили в шкільні ради трудових шкіл, у підвідділи та комісії ГУБВНО, вони активно втручалися в шкільне життя, допомагали виховувати молодь в комуністичному дусі.

Отже, за період 1917-1921 р.р. було скасовано старі органи управління школою, створено радянський освітній апарат, демократизовано все шкільне життя та перебудовано зміст навчально-виховної роботи. Школи було відокремлено від церкви, навчання стало безплатним, рідною мовою учнів. Різноманітні за типами загальноосвітні навчальні заклади були перетворені в єдині трудові школи. Уже в цей час відбулася реорганізація закладів професійної освіти, створюється ряд нових шкіл по підготовці кадрів, розгортається широка мережа культурно-освітніх установ, серед дорослих розпочалася ліквідація неграмотності, для дошкільників відкриваються дитячі садки, для дітей-сиріт – дитячі будинки. Вся навчальна і виховна робота спрямовується більшовицькою партією на підготовку всебічно розвинених членів суспільства.

За час з 1917 року по 1957 рік в Запоріжжі кількість семирічних шкіл збільшилась в 7,3 рази, а число учнів у них – в 14,7 рази. Кількість середніх шкіл зросла в 14 разів, число учнів – в 20,4 рази. Школи стали осередками дійсно наукової освіти, підготовки всебічно розвинених особистостей.

На 1957 рік в 68 масових школах Запоріжжя (з них 49 середніх), навчається 50649 учнів, є три школи-інтернати (690 учнів), 18 шкіл робітничої молоді (5888 учнів), обласна середня заочна школа (400 учнів), школа-інтернат для глухонімих дітей (193 учні). Над вихованням і навчанням дітей працює 2628 вчителів. В 32 школах, якими охоплено 14682 учні, викладання йде українською мовою. В місті здійснюється загальне десятирічне навчання. Проводяться заходи по політехнізації школи. Для дітей дошкільного віку в місті відкрито

75 дитячих садків (7570 дітей), для дітей-сиріт – п'ять дитячих будинків (465 дітей).

Порівняно з 1917 роком, коли в Запоріжжі всіма видами навчання було охоплено 8 тисяч чоловік, то вже у 1957 році – 137 977 чоловік, на тисячу його мешканців навчається 363 учнів [17, с. 65-92].

Упродовж усього періоду існування УРСР правлячий режим особливу увагу приділяв освіті, яку розглядав як важливий аспект комуністичної ідеології. Закономірним результатом перебудови освітньої системи стало прийняття у грудні 1958 р. закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», який у квітні наступного року був ухвалений в Україні.

Була розпочата структурна перебудова загальноосвітньої школи на основі поєднання загальноосвітнього і політехнічного навчання, яка передбачала:

- введення обов'язкової восьмирічної неповної середньої освіти;
- перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну;
- відведення третини навчального плану в 9-11 класах під виробниче навчання;
- створення матеріальної бази для оволодіння школярами однією з робітничих професій;
- запровадження шкіл-інтернатів;
- запровадження шкіл продовженого дня.

З 1966 року у системі освіти УРСР знову відбулися певні зміни та доповнення: широко впроваджувалися факультативні заняття для старшокласників, глибше вивчалися окремі предмети, впроваджувалася кабінетна система навчання, створювалися міжшкільні навчально-виробничі комбінати, де учні здобували початкову професійну підготовку [14].

На початку 80-х років стан справ у шкільній системі різко погіршився, стали проявлятися ознаки кризи і застою. Основні освітні проблеми можна визначити таким чином:

- спад інтересів школярів до навчання;
- занепад шкільної дисципліни;
- підвищення рівня вимогливості до дітей;
- послаблення виховної позиції сім'ї;
- відрив школи від праці, від сучасної організації і технології виробництва;

- формалізм виховної роботи (особливо в комсомольській і піонерській організаціях);
- наукова необґрунтованість і перевантаженість навчальних програм;
- застарілі форми і методи навчання;
- відчуженість між педагогами і дітьми;
- поширення так званих «неформальних» об'єднань, які не мали чітких виховних цілей і завдань.

Суспільне життя підвищувало вимоги до сучасного громадянина. Воно вимагало інтелектуальної розвиненості та духовності, глибоких предметних знань, комп'ютерної грамотності, готовності до оволодіння складними професіями, роботи в умовах науково-технічного прогресу та економічної реформи, здатності до творчості в будь-якій сфері діяльності, самостійного мислення, здатного до подолання шаблонів і стереотипів. В той час, коли школа залишалася на консервативних позиціях «дитячої педагогіки».

Наступне протиріччя виникло між характером організації шкільного життя і самими дітьми. Життя не тільки пред'являло нові вимоги до школяра, а й змінювало його самого: розширювалися духовні і матеріальні потреби дітей. Демократизація суспільного життя створила умови для більшої соціальної активності, усвідомлення своїх громадянських прав, участі в суспільних подіях.

Школа виявилася не готовою до того, щоб акумулювати і педагогічно трансформувати нові вимоги життя: виробництва, суспільних відносин, культури, щоб створити форми і методи, які б відповідали підвищеним вимогам та інтересам учнів [4].

Саме ці суперечності у суспільстві того періоду і дали поштовх до відродження на території сучасного Запоріжжя навчальних закладів нового типу:

- гімназії №2 ім. Л. Українки, гімназії №11 з поглибленим вивченням англійської мови, гімназії №25 гуманітарного профілю, гімназії №27 соціально-гуманітарного профілю, гімназії №46 з поглибленим вивченням німецької мови, гімназії №47 юридичного профілю, гімназії «Інтелект», гімназії «Контакт», єврейської гімназії «Орт-Алеф» та гімназій №6, №8, №28, №31, №45, №50, №71, №93, №107;
- технічного ліцею «Вибір», Запорізького класичного ліцею, ліцею «Логос», ліцею Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій, багатопрофільного ліцею «Перспектива», багатопрофільних ліцеїв №62, №99 та ліцеїв №34, №105.

Головною перевагою гімназій і ліцеїв була фундаментальна всебічна підготовка учнів. Діти навчались за державною загальноосвітньою програмою, розробленою спеціально для цих навчальних закладів. Її відмінності від програм для звичайних шкіл достатньо істотні. Наприклад, учні ліцеїв і гімназій на тиждень займались на шість-дев'ять годин більше, ніж у звичайних школах. Крім того, навіть на обов'язкові предмети гімназисти витрачали на дві години на тиждень більше, ніж учні звичайних шкіл. Більшість з них мала високопрофесійний педагогічний колектив. Саме завдяки поєднанню всіх зазначених складових державні гімназії та ліцеї надавали найбільш високий рівень освіти. Деякі з цих закладів використовували авторські освітні програми [23].

Однак, можливість отримання якісної освіти в закладах даного типу була неможливою для дітей, які мають проблеми психофізичного розвитку та мають хвороби за різними нозологіями: проблеми зору, слуху, фізичного стану (ДЦП), затримку психічного розвитку тощо. Для таких дітей відкривались спеціальні заклади закритого типу – школи-інтернати. У Запорізькій області вони представлені такими комунальними закладами: «Малобілозерська естетична гімназія-інтернат «Дивосвіт», «Запорізький навчально-реабілітаційний центр-інтернат №1», «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №2», «Запорізький навчально-реабілітаційний центр-інтернат», «Запорізька загальноосвітня школа-інтернат №4», «Запорізький навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Орієнтир», «Запорізький навчально-реабілітаційний центр «Джерело», «Запорізька загальноосвітня санаторна школа-інтернат № 7 I-II ступенів», «Запорізький навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Оберіг», «Бердянська загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів», «Василівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», «Гуляйпільська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат», «Кам'янсько-Дніпровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат» для дітей з неспецифічними захворюваннями органів дихання, «Матвіївська загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів», «Мелітопольська загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №1», «Мелітопольський навчально-реабілітаційний центр-інтернат», «Молочанська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток», Полтавська загальноосвітня школа-інтернат для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, «Преславська спеціальна загальноосвітня

школа-інтернат», «Терпіннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», «Токмацька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», Чернігівська загальноосвітня школа-інтернат. Всі ці навчальні заклади відносяться до Запорізької обласної ради та здійснюють навчальну та реабілітаційну діяльність.

Переваги навчально-реабілітаційних центрів, порівняно із закладами інших типів (загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями, спеціальними школами-інтернатами), полягають у структурній повноті та функціональній спеціалізації щодо здійснення реабілітації дітей на засадах системності та комплексності. У 1993 році (рішення Запорізького міськвиконкому від 30 серпня 1993 року №352/6) виникає новий тип навчального закладу реабілітаційного спрямування – Хортицький центр, діяльність якого стала вагомим чинником розбудови освітньо-реабілітаційного простору Запорізького регіону.

Головним завданням Хортицького центру є здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної, соціальної реабілітації хворої дитини, забезпечення здобуття нею дошкільної, середньої, професійно-технічної та фахової освіти. Особливістю закладу є його структура, яка включає: обласне відділення ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів; санаторну загальноосвітню школу-інтернат із дошкільним відділенням та класами професійно-технічної підготовки з робітничих професій; багатопрофільний коледж I-II рівнів акредитації, в структурі якого: педагогічне, художнє відділення та відділення ландшафтного дизайну.

Діяльність закладу спрямована на розбудову інноваційних реабілітаційно зорієнтованих педагогічних систем, забезпечених гнучкими особистісно-орієнтованими технологіями, організацію умов для становлення особистості, як суб'єкта власного життя, створення навколо кожної дитини оптимістичної, позитивно насиченої атмосфери. Організація освітньо-реабілітаційного процесу закладу передбачає впровадження реабілітаційних механізмів, спрямованих на корекцію, компенсацію, розвиток порушених психофізичних функцій, станів, відновлення особистісного і соціального статусу дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Сьогодні своїм прикладом Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр довів, що освіта України має невичерпні ресурси для забезпечення успішної соціалізації дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я. Досвід закладу з комплексної реабілітації вихованців, розбудови компетентісно спря-

мованої освіти, організації інклюзивного навчання заслужено увійшов до скарбниці найкращих здобутків освіти Запорізького Приазов'я.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Афанасьев-Чужбинский А. Поездка в Южную Россию. – Ч.1 – СПб., 1863. – С. 149.
2. Бондарчук О.А. Розвиток освіти в Запорізькому краї (кінець XVIII-XIX століття) // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2010, вип. XXVIII. – С. 39-41.
3. Борец И. Очерк деятельности земских учреждений Екатеринославской губернии по народному образованию // Сб. ст. Екатеринославского научного общества по изучению края. – Екатеринослав, 1905. – С. 56.
4. Гимназия, лицей, колледж – надо ли было возрождать? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://xreferat.ru/71/3496-1-gimnaziya-liceiy-kolledzh-nado-li-bylo-vozhrozhdat.html>.
5. Журнал Александровской Городской Думы за 1902 г. – Александровск, 1903. – С. 9.
6. Журнал министерства внутренних дел, 1839, ч. XXXI, №1, с. 329.
7. Журналы Александровского уездного собрания XXXIV-й очередной сессии (1899 года). С приложениями. Александровск, 1899. – с. 122.
8. Запоріжжя [Електронний ресурс] / сайт «Офіційний портал Запорізької міської влади», 2007. – Режим доступу до публікації: <http://www.meria.zp.ua/test/index.php?id=5>.
9. Запоріжжя в історії та культурі: матеріали республіканської наукової конференції. – Запоріжжя, 1991. – с. 383.
10. Злобина Л.Г., Малаховская Н.К. Развитие образования в г. Александровске [Электронный ресурс] / сайт «Запорожского национального университета» 2007. – Режим доступа к публикации: [sites.znu.edu.ua/historySciWorks...malahovskaya.pdf](http://sites.znu.edu.ua/historySciWorks...malahovskaya.pdf).
11. Іващенко Ю.В. Пирогов М.І. та освітній рух на Півдні України XIX ст. Збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2001.
12. Карагодина А.И. История Запорожского края (1770-1917). – Запорожье: Запорожский государственный университет, 1998. – 286 с.
13. Кремень В.Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / Кремень В.Г. // Філософія освіти. – 2008. – №1-2. – С. 15-21.

14. Лазарович М.В. Українська культура другої половини ХХ ст. – Бібліотека українських підручників. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://libfree.com/149165283\\_istoriyaukrayinska\\_kultura\\_drugoyi\\_polovini.html](http://libfree.com/149165283_istoriyaukrayinska_kultura_drugoyi_polovini.html).

15. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / Лузан П.Г., Васюк О.В. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К.: ДАКККіМ, 2010. – 296 с.

16. Лямцев Н. Исторический обзор народного образования в Екатеринославской губернии с 1767 по 1867 г. До введения земский и городских самоуправлений // Сборник статей Екатеринославского научного общества по изучению края. – Екатеринослав, 1905.

17. Наукові записки. Т.5: Кафедра марксизму-ленінізму. Вип. 1 / Мін-во освіти УРСР; Запоріж. держ. пед. ін.-т; [Ред. кол.: М.Б. Шакало (ред.) та ін.]. – Запоріжжя : Запоріж. обл. вид-во, 1957. – 232 с.

18. Отчет Александровского городского общественного управления за 1899 г. – Александровск, 1899. – С. 5.

19. Отчет Александровской уездной земской управы за 1902 г. – Александровск, 1904. – С. 59.

20. Отчет члена Александровского уездного училищного совета барона Н.А. Корфа. – Екатеринослав, 1874.– С. 4.

21. Постановление Мелитопольского очередного земского собрания 48-й очередной сессии созыва 2-16 ноября 1913 г., Мелитополь. – с. 260.

22. Розвиток освіти у Запорізькому краї кінець ХVІІІ – початок ХХ ст. Суспільно-політичний рух, культура Запорізького краю на початку ХХ ст. [Електронний ресурс] / сайт «Офіційний портал Запорізької міської влади», 2007. – Режим доступу до публікації: <http://www.meria.zp.ua/test/index.php?id=194>.

23. Что такое «школа», «гимназия», «лицей» и какая между ними разница [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://hklass.narod.ru/ex/ex019.htm>.

24. Розвиток освіти і педагогічної думки в епоху українського Відродження (ХVІ – перша пол. ХVІІІ ст.) [Електронний ресурс] / сайт «Наукова бібліотека «Publib.if.ua», 2013. – Режим доступу до публікації: <http://publib.if.ua/part/12040>.

25. Братські школи та школи Запорізької Січі [Електронний ресурс] / сайт «Українська Національна Федерація Хортингу», 2010. – Режим доступу до публікації: <http://www.horting.org.ua/node/1274>.

26. Українські козацькі школи [Електронний ресурс] / сайт «Українські підручники онлайн», 2013. – Режим доступу до публікації: [http://pidruchniki.ws/1469071535417/pedagogika/ukrayinski\\_kozatski\\_shkoli](http://pidruchniki.ws/1469071535417/pedagogika/ukrayinski_kozatski_shkoli).

### **Концептуальні засади стратегічних пріоритетів системного інноваційного розвитку навчально-реабілітаційних закладів**

Сучасна система освіти характеризується постійним нарощуванням кількісних і якісних змін, незворотнім збільшенням вимог до навчальних закладів. Сьогодні перед ними стоїть першочергове завдання розвитку життєвої компетентності школярів, розкриття їх особистісного потенціалу, навчання мистецтву продуктивної життєтворчості в умовах динамічного, глобалізованого світу. Компетентний випускник загальноосвітньої школи XXI століття повинен мати систему сучасних знань, інноваційну культуру мислення, вільно володіти інформаційно-комунікативними технологіями, ефективно здійснювати соціальну та життєву практику, бути готовим до постійного підвищення свого освітньо-культурного потенціалу. Підготовка випускника з такими характеристиками вимагає від навчального закладу роботи в режимі системного інноваційного розвитку, тобто здатності і готовності послідовно проектувати та впроваджувати педагогічно доцільні нововведення, які дозволять школі постійно оновлюватися відповідно до викликів сьогодення і майбутнього. Лише такий режим роботи дозволить закладу бути прискорювачем суспільного поступу, а не застійним осередком, сконцентрованим тільки на знансцентричній освітній парадигмі. Науковцями встановлено, що навчальні заклади, які роками та десятиліттями не практикують нововведень, крім запропонованих адміністративно-керівними освітянськими органами, функціонують переважно за інерцією; вони одноманітні, не мають власного іміджу, вважаються неінноваційними [8, с. 12].

Інноваційний розвиток для навчального закладу є, з одного боку, умовою подальшого поступу, з іншого, – загрозою розбалансування внутрішньошкільного освітнього простору у випадку перевищення критичної межі інновацій, втрати рівноваги між ними та стабільними алгоритмами роботи. Попередити такі ризики можна за умови ретельного продумування перспективних нововведень, далекоглядного врахування їх впливу на освітній заклад в цілому, проектування та послідовної реалізації шляху до них з урахуванням акумулятивного ефекту взаємодії педагогічних інновацій. Ці завдання тісно пов'язані між со-



бою та можуть бути успішно вирішені за умови розробки та реалізації стратегії системного інноваційного розвитку навчального закладу.

Сутність такої стратегії можна визначити як прогностично розроблений шлях до бажаних змін у ключових аспектах роботи навчального закладу. Відповідно до цього, основу стратегії складає бачення затребуваних змін у навчальному закладі, яке може бути оформлене з різним ступенем конкретизації: у вигляді аморфних уявлень, загальних задумів або чітких пріоритетів. Зрозуміло, що зі зростанням міри конкретності прогностичного бачення бажаних конфігурацій навчального закладу підвищується якість стратегії його системного інноваційного розвитку. Реалістично поставлені, критично обмірковані та ресурсно обґрунтовані пріоритети забезпечать навчальний заклад від можливих блукань і кружних шляхів інноваційного руху, сприятимуть цілеспрямованості і раціональності дій педагогічного колективу. Як зазначає В. Лазарев, стратегія задає ту форму, яка зробить цілісним весь процес руху до бажаного майбутнього [16, с. 270].

Згідно з визначенням Л. Калініної, стратегія репрезентує довгостроковий якісно вибраний напрям розвитку організації, який інтегрує місію, цілі організації, норми та дії в єдине ціле, визначає ресурсне забезпечення організації з урахуванням її внутрішніх переваг і недоліків. Стратегія виступає загальним комплексним планом досягнення цілей організації. За допомогою стратегії забезпечуються нововведення і зміни в діяльності організації шляхом розподілу ресурсів, адаптації до зовнішнього середовища, координації функціонування, передбачення майбутніх змін у її діяльності [11, с. 78-79].

Цінність стратегічних пріоритетів розвитку навчального закладу визначається тим, наскільки їх втілення в майбутньому зумовить підвищення ефективності реалізації місії закладу, його роботи як соціально-педагогічної системи, в умовах якої школярі набувають життєву компетентність. Тобто, навчальний заклад має бути зорієнтований на те, щоб його випускники зустрічалися зі складнощами дорослого життя без важких життєвих криз і фрустрацій, переживань щодо своєї відсталості від суспільної динаміки, а, навпаки, з готовністю і здатністю компетентно діяти для досягнення життєвого успіху. Розгляд стратегії навчального закладу крізь призму цих вимог до його випускників дозволяє виділити детермінанти визначення пріоритетів системного інноваційного розвитку навчального закладу. Детермінанти визначають те, наскільки актуальними та дієвими будуть майбутні інновації в навчальному закладі. Або це будуть, за виразом В. Бондаря, новації задля новацій [7], або ж – затребувані нововведення, які допоможуть за-

кладу ефективно працювати в умовах постійного оновлення вимог суспільства до компетентних випускників.

Логіко-семантичний аналіз дозволяє об'єднати всі можливі детермінанти визначення пріоритетів системного інноваційного розвитку навчального закладу у дві групи: внутрішні та зовнішні. До внутрішніх детермінант відносяться призначення навчального закладу та усталені підходи до організації його роботи. Якщо стратегічні пріоритети узгоджуються з цими детермінантами, розвиток закладу буде системним, а інноваційна діяльність – максимально енергозберігаючою. В іншому випадку, коли вони не пов'язані між собою на засадах діалектичної логіки, заклад зустрінеться з дилемою: перейти на інші рейки роботи або відкоригувати стратегічні пріоритети. Для уникнення необхідності обирати між такими невиваженними альтернативами слід своєчасно, на етапі визначення стратегічних пріоритетів, проаналізувати їх відповідність місії закладу та напрацьованим організаційним підходам. У контексті цієї проблеми В. Докучаєва зазначає, що об'єктивні труднощі проектувального процесу виникають ще на етапі визначення соціального іміджу, суспільної спрямованості новоствореного закладу освіти, яке потребує врахування як загальної соціальної ситуації, так і соціальних чинників державного, регіонального й місцевого рівнів [9, с. 23].

Під місією навчального закладу науковці розуміють його філософію і призначення, в яких виявляється його відмінність від подібних; сформульоване твердження щодо того, для чого і з якої причини існує заклад [15, с. 31]. Місією навчального закладу можна описати як сукупність цілей і пов'язаних з ними переконань, відносин і напрямів діяльності, характерних для конкретного закладу. У місії колектив закладу виражає свою організацію освіти, свій стиль і культуру, тому форма вираження має бути ясною, доступною для розуміння батьків дітей, тих, хто обирає цей навчальний заклад [15, с. 31].

Різноманітні типи шкіл реалізують різні місії, мають свої освітні програми та відрізняються від інших закладів організацією навчально-виховного процесу. Навчально-реабілітаційні центри, порівняно з іншими типами навчальних закладів (загальноосвітніми школами, гімназіями, ліцеями, спеціальними школами-інтернатами тощо), є якісно іншими соціально-педагогічними системами, які відрізняється самобутньою метою, завданнями, структурою та організаційними підходами. Мета навчально-реабілітаційного центру – комплексна медична, соціальна, психологічна та педагогічна реабілітація хворої дитини та інтеграція її в суспільство. Основними завданнями центру є: створен-

ня умов для формування соціально-адаптивної та соціально-продуктивної особистості; забезпечення умов для здобуття вихованцями якісної освіти певного рівня (дошкільної, неповної та повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої); розробка та втілення у практику інноваційного змісту, форм і методик навчально-виховного й лікувально-реабілітаційного процесу.

У повній мірі, на системних засадах соціально-педагогічну місію закладів цього типу реалізує Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, який є тим відкритим освітнім закладом нового типу, що включає всі необхідні параметри для максимально можливої комплексної реабілітації кожної дитини. Заклад функціонує і розвивається як навчально-виховний комплекс, до якого входять: обласний центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів; санаторна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів з дошкільним відділенням, спеціальними класами для дітей, які потребують корекції фізичного розвитку, та класами професійно-технічної і курсової підготовки; коледж I-II рівнів акредитації, до складу якого входять три відділення: педагогічне, художнє та відділення ландшафтного дизайну. Унікальна структура закладу дозволяє забезпечити комплексну реабілітацію і соціалізацію дітей змалечку до моменту одержання спеціальності та диплома державного зразка, тобто повної готовності та здатності до самостійного життя і компетентної дії в актуальних суспільних умовах.

Цільові настанови та структурно-організаційні особливості навчально-реабілітаційних центрів неодмінно мають бути враховані при визначенні стратегічних пріоритетів їх системного інноваційного розвитку. Лише тоді заклад не втратить «своє обличчя» у гонитві за невластивими йому інноваціями, а, навпаки, зможе зберегти і поглибити свою функціональну специфіку за рахунок спрямування зусиль на досягнення пріоритетів, що відповідають його призначенню.

Окрім внутрішніх детермінант, стратегію системного інноваційного розвитку навчального закладу визначають зовнішні детермінанти, які Є. Хриков обґрунтовано називає прогностичним фоном [18, с. 50]. Важливість їх урахування є одним із базових постулатів сучасного стратегічного менеджменту. Як зазначає Р. Акмаєва, сутність переходу від оперативного до стратегічного управління відображена в ідеї необхідності переносу центру уваги вищих керівників на оточення (зовнішнє середовище) для того, щоб відповідним чином і своєчасно реагувати на зміни, які в ньому відбуваються [1, с. 8]. Вслід за Є. Хриковим до зовнішніх детермінант системного інноваційного розвитку

навчального закладу ми відносимо різнопланові чинники макросередовища, головними серед яких є:

- світові тенденції розвитку освіти;
- стан розвитку науки (зміни в науковій картині світу);
- філософія освіти;
- особливості соціально-економічного розвитку країни;
- особливості політичного розвитку країни;
- особливості культурного розвитку країни;
- традиції в галузі освітньої діяльності;
- освітня політика;
- рівень розвитку психолого-педагогічної науки [18, с. 158].

Прогнозування впливу зазначених чинників на траєкторію реалізації місії закладу дозволяє розробити модерну, перспективну стратегію його розвитку, яка відповідає сучасним глобалізаційним викликам і потребам національної освіти. Нижченаведена таблиця 1 є прикладом визначення орієнтирів стратегії розвитку закладу на основі аналізу впливу чинників макросередовища, актуальних для системи освіти України.

Таблиця 1

**Визначення орієнтирів стратегії розвитку  
Хортицького національного навчально-реабілітаційного  
багатопрофільного центру на основі аналізу впливу чинників  
макросередовища, актуальних для системи освіти України**

Чинники макросередовища	Орієнтири стратегії розвитку навчально-реабілітаційного центру
Світові тенденції розвитку освіти	Посилення ролі інформаційно-комунікативних і проектних технологій в навчально-виховному процесі; утвердження моделі інноваційного, випереджального розвитку; демократизація та компетенізація освіти
Стан розвитку науки (зміни в науковій картині світу)	Формування інноваційної культури мислення школярів, яка ґрунтується на сучасних наукових знаннях, зокрема, на результатах відкриттів у молекулярній біології, квантовій фізиці та у сфері миттєвих засобів комунікації; системний підхід (як загальнонауковий принцип) до проектування та практичного забезпечення інноваційного розвитку закладу; домінанті полікультурності та компаративістики у гуманітарному пізнанні; організація роботи учнівського, медико-психолого-педагогічного та батьківського колективів з позицій синергетичної парадигми
Філософія освіти	Людиноцентризм, демократичність освіти, плекання дитини як творця та проектувальника свого життя, суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками освітнього процесу

Продовження таблиці 1

Особливості соціально-економічного розвитку країни	Забезпечення здатності та готовності учнів до постійного зміцнення власного здоров'я, успішної життєдіяльності в умовах ринкової економіки, опанування наукоємних технологій, набуття професійної компетентності, особистісного та професійного саморозвитку в умовах інтенсифікації суспільних процесів, спрямування своєї діяльності в напрямі національного єднання українців
Особливості політичного розвитку країни	Забезпечення здатності та готовності учнів до громадянської активності; виховання школярів як громадян України, толерантних до інших націй і гуманістичних культур
Особливості культурного розвитку країни	Утвердження в навчально-виховному просторі закладу зразків високої культури; гармонійне співіснування (а не конфронтація) найкращих зразків національної та світової, класичної та модерної культури
Традиції в галузі освітньої діяльності	Використання перевірених часом технологій, методик, форм, методів і прийомів навчання та виховання, переосмислення методичного арсеналу етнопедagogіки в контексті сучасних соціокультурних умов
Освітня політика	Реалізація положень нормативно-правових документів у сфері освіти України (Конституції України, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про мову», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту базової і повної середньої освіти, указів Президента України, постанов і розпоряджень Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства освіти і науки), які стосуються діяльності навчально-реабілітаційного центру
Рівень розвитку психолого-педагогічної науки	Знайомство із сучасними психолого-педагогічними дослідженнями проблем ефективного навчання і виховання, розвитку життєвої компетентності дітей та молоді; освітнього менеджменту; організації роботи педагогічного колективу як єдиної команди; розвитку професійної компетентності педагогів; оптимізації шкільної культури, соціально-психологічного клімату закладу; ефективного використання освітніх ресурсів закладу

Представлені в табл. 1 зовнішні детермінанти розвитку навчально-реабілітаційного центру були визначені з опорою на роботи дослідників проблематики філософії освіти: В. Андрущенко [2], [3], О. Базалука [5], [5], В. Кременя [13], Н. Юхименка [6].

Врахування внутрішніх і зовнішніх детермінант дозволяє поставити перспективні пріоритети розвитку навчального закладу. У май-

бутньому це сприятиме ефективній роботі закладу як відкритої соціально-педагогічної системи, що розвивається поступально та взаємодіє зі світовим соціокультурним простором на засадах взаємопідтримки та взаємозбагачення.

Внутрішні та зовнішні детермінанти в усій їх сукупності утворюють певну систему координат, у межах якої можна обґрунтовано побудувати доцільну кількість векторів розвитку навчального закладу – його стратегічних пріоритетів. Для успішного виконання цього складного та відповідального завдання необхідно провести спеціальну аналітико-прогностичну роботу – стратегічний аналіз. Н. Аніскіна і Л. Пасечнікова визначають цю процедуру як змістовний опис об'єкта дослідження, виявлення особливостей, тенденцій, можливих і неможливих напрямів його розвитку [4, с. 8]. Стратегічний аналіз вимагає від фахівця актуалізації таких комплексних здібностей, як діалектичне мислення (урахування закономірностей розвитку навчального закладу в контексті потенційної багатовекторності його змін), системне мислення (розгляд нерозривних взаємозв'язків між усіма структурними підрозділами закладу, актуальних і перспективних чинників впливу на нього), здатність до антиципації (чітке бачення кінцевих характеристик навчального закладу як результату реалізації стратегічних пріоритетів його розвитку), узагальнення, класифікація та абстрагування (побудова логічного ряду пріоритетів, які мають високий рівень узагальненості та об'єднують усі бажані зміни в закладі).

У процесі стратегічного аналізу відбувається глибоке осмислення перспектив інноваційної трансформації навчального закладу, відсіювання недоцільних ідей і, разом із тим, обґрунтування тих пріоритетів, втілення яких забезпечить висхідний розвиток закладу. Хоча для кожного навчального закладу система таких пріоритетів індивідуальна, однотипні заклади, як правило, мають якщо не ідентичні, то схожі стратегічні пріоритети. Тому з точки зору перспектив розвитку вітчизняної реабілітаційної освіти є вельми репрезентативною ієрархія пріоритетів системного інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, а саме:

1. Розбудова компетентісно спрямованого збагаченого освітньо-реабілітаційного простору життєтворчості особистості.

2. Комплексна (медична, соціальна, педагогічна і психологічна) реабілітація вихованців і студентів.

3. Організація якісної інклюзивної освіти.

Розглянемо значення кожного з указаних пріоритетів для розробки перспективної стратегії системного інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру.

Головним пріоритетом діяльності та розвитку Хортицького центру є розбудова компетентісно спрямованого збагаченого освітньо-реабілітаційного простору з метою розвитку життєвої компетентності особистості. Призначення такого простору – розкриття вітально-го та психосоціального потенціалу кожного вихованця, його становлення як компетентного проектувальника і творця власного життя. Така інтерпретація смислу освіти обґрунтована в роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів, які стоять на гуманістичних позиціях. Характеризуючи сучасне суспільство, В. Кремень засвідчує, що в ньому «з новою силою актуалізується проблема людини, оскільки в масовій культурі й суспільстві споживання вона (людина) неповна, часткова, нездійснена. Вона не виконує свого головного завдання – йти шляхом самоперетворення, самореалізації, продуктивної діяльності. Вона не олюднює, не одухотворяє світу навколо себе; вона застигла, нерухома, і її навряд чи можна назвати особистістю. Такій масовій людині важко відповідати на нові виклики соціуму, яких сьогодні стає все більше й більше» [14, с. 6]. Аналізуючи можливі шляхи виправлення цієї ситуації, вчений наголошує, що нині на місце масової людини, породженої сцієнтизмом і економізмом, приходять творча особистість. Не просто людина, а саме особистість – активний суб'єкт соціально-історичного процесу [14, с. 7].

І. Єрмаков, В. Нечипоренко і Д. Пузіков зазначають, що нині успішна професійна діяльність, ефективне спілкування, життєвий успіх особистості стають неможливими без оволодіння нею мистецтвом жити. Тому необхідність виховання якостей, які визначають успішність оволодіння особистістю мистецтвом життя та його реалізації, постає перед багатьма суспільними інституціями, у першу чергу, – перед загальноосвітніми навчальними закладами. Немає у вихованні справи гуманнішої, ніж допомогти вихованцю оволодіти мистецтвом життя, досягти у ньому досконалості [10, с. 59].

Американські автори Г. Драйден і Д. Вос вважають, що нова революція під девізом «зроби сам» не закінчується на самостійному пофарбуванні свого будинку та самостійному догляді за своїм садом. Вона полягає в самостійному управлінні всім своїм життям [17, с. 97]. Разом із тим, дослідники висловлюють занепокоєння відносно того, що в більшості шкіл не викладається найважливіший предмет: школя-

рів не вчать, як спроектувати власне успішне майбутнє і як знаходити нові рішення у подоланні життєвих криз [17, с. 231].

Позицію зарубіжних дослідників можна доповнити твердженням, що навчання учнів мистецтву життєтворчості доцільно здійснювати не в рамках одного предмета, а шляхом розбудови цілісного компетентнісно спрямованого простору життєтворчості особистості. Визначальними властивостями такого простору виступають:

#### 1. Розвиток ключових життєвих компетенцій школярів.

Сьогодні суспільство висуває до кожного свого представника цілий ряд невід'ємних вимог, в яких акумульована квінтесенція сучасного образу цивілізованої, успішної, компетентної особистості. Осмислення та упорядкування цих вимог дозволяє виділити певний репертуар ключових компетенцій, якими має володіти випускник навчального закладу. Нині існує велика кількість можливих варіантів репертуару ключових компетенцій, адже не тільки наукові центри, але й окремі навчальні заклади розробили власні моделі випускника школи, в основі яких – життєво важливі компетенції. Свій внесок у масштабну дискусію з даного питання зробив і педагогічний колектив Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. Розроблений у закладі репертуар ключових життєвих компетенцій враховує не тільки європейські тенденції та вітчизняні нормативні документи, але й особливості суб'єкта компетентності – дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Ці особливості актуалізують важливість компетенцій життєздатності та життєстійкості, оволодіння якими дозволить дитині компенсувати проблеми зі здоров'ям і досягти повноти самореалізації. Виключно важливими для дитини з особливими потребами також є життєтворчі компетенції, які визначають ефективність проектування та творчого здійснення особистістю власного життя. До категорії ключових слід віднести також компетенції, що лежать в основі успішної життєдіяльності людини в сучасному суспільстві – динамічному, глобалізованому, інформатизованому, комунікативно насиченому, наповненому демографічними та екологічними проблемами. У зв'язку з цими реаліями на перший план розвитку особистості виходять компетенції навчатися впродовж життя, соціальні, сімейно-побутові, комунікативні, інформаційні, політико-правові, професійно-трудові, полікультурні, культурно-дозвілєві та екологічні. У Хортицькому центрі ці компетенції описані не ізольовано, а системно – в рамках цілісної моделі компетентного випускника закладу.

#### 2. Гуманізація та демократизація освіти.



Ефективно виконувати свою роль освіта може лише в тому випадку, коли її метою і головною ціннісною орієнтацією є особистість. А. Крамаренко розглядає гуманізацію як центральну складову нового педагогічного мислення, яке передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції [12, с. 181]. Визнання людини найвищою цінністю веде до утвердження в навчальному закладі демократичних взаємин, заснованих на толерантності, взаємоповазі, співпраці, паритетності. Дитина, незалежно від її віку, в цих умовах розглядається як рівноцінний учасник освітнього процесу, співтворець життя закладу. З максимальною ефективністю ідеї гуманізації та демократизації освітнього закладу можна впроваджувати в умовах дитячого самоврядування.

3. Технологізація процесу життєвого проектування саморозвитку особистості.

Живучи одним днем, людина не замислюється над своїми життєвими можливостями і, відповідно, втрачає перспективи свого розвитку. Кожна така втрата болісно зачіпає її самооцінку, віру в свої сили, мотивацію до самоактуалізації. Поступово ставлення такої людини до свого минулого набуває характеру шкодування, а до власного майбутнього – песимістичного характеру.

Попередити таку катастрофічну ситуацію втрати життєтворчої позиції особистості можна завдяки впровадженню в освітній процес навчальних закладів індивідуально-особистісної технології життєвого проектування. Її автори – вітчизняні науковці І. Єрмаков, В. Нечипоренко і Д. Пузіков – виділяють і описують 5 етапів життєвого проектування саморозвитку особистості:

- 1) життєвий задум;
- 2) життєве програмування;
- 3) життєве планування;
- 4) життєздійснення;
- 5) аналітико-корекційний етап [10, с. 344-347].

Оволодіння змістом діяльності та інструментарієм відповідно до кожного етапу технології дозволяє особистості перейти на якісно новий рівень життєдіяльності, який характеризується свідомим і відповідальним ставленням до власного життя, здатністю раціонально вибрати життєві цілі та планомірно їх досягати.

4. Посилення творчої складової в усіх сферах шкільного життя.

Свідома, життєтворча позиція особистості може бути в повній мірі реалізована лише за умови сприятливої зовнішньої ситуації, яка стимулює самоствердження дитини як креативного суб'єкта життєдія-

льності. Навчальна, виховна та реабілітаційна підсистеми освітнього закладу повинні орієнтуватися на природні здібності дитини та розвивати їх у кожний конкретний момент шкільного життя. Такий підхід веде до переосмислення ролі репродуктивних видів діяльності, визнання їх не самоціллю, а лише сходинкою до виходу дитини на творчий рівень. Утвердження в навчальному закладі домінанти творчої діяльності зумовлено зовнішніми чинниками, а саме загальноцивілізаційною тенденцією посилення у виробничій сфері творчого, інноваційного компоненту. Особливо це стосується високотехнологічних галузей, які нині, в XXI столітті, забезпечують економічний прорив країн на світовому ринку. Як окремі люди, так і цілі країни прагнуть робити ставку на креативний підхід до розв'язання життєвих проблем, адже лише він дозволяє встигати за прискореним темпом суспільного розвитку.

Освітні заклади мають безліч варіантів посилення творчої складової в усіх сферах шкільного життя. У навчально-виховному процесі досягти цього можна за допомогою розробки та реалізації творчих проєктів, проведення творчих заходів, заохочення індивідуальної креативної діяльності школярів. Навіть найпростіше, елементарне завдання дитина може виконати репродуктивно або оригінально – залежно від настанови педагога. В умовах реабілітаційного процесу засобом творчого розвитку особистості є індивідуальні реабілітаційні проєкти, які стимулюють її свідоме ставлення до власного здоров'я. Дитина може внести креативність у заняття фізичною культурою, загартування, оздоровчий відпочинок, збалансування свого харчування та в інші компоненти здорового способу життя.

Отже, розбудова компетентісно спрямованого простору життєтворчості особистості є складним процесом, що передбачає синхронізацію чотирьох векторів інноваційної діяльності, якими виступають розвиток ключових життєвих компетенцій школярів, гуманізація та демократизація освіти, технологізація процесу життєвого проектування саморозвитку особистості, посилення творчої складової в усіх сферах шкільного життя. Успішне втілення цих векторів в умовах навчально-реабілітаційного центру вимагає глибокої перебудови освітнього процесу за рахунок комплексного підходу до впровадження реабілітаційного компоненту. Лише такий шлях дозволить вирішити одну з найбільш актуальних проблем сучасної освіти – розвиток життєвої компетентності дітей з обмеженими можливостями здоров'я щодо успішної побудови свого життя та інтеграції у соціум. Концентрація зусиль колективу Хортицького центру на розв'язання цієї

проблеми визначає наступний пріоритет системного інноваційного розвитку закладу – організацію комплексної (медичної, соціальної, педагогічної і психологічної) реабілітації вихованців.

Важливість комплексного підходу до організації реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я зумовлена природною цілісністю організму дитини, тісним взаємозв'язком між усіма його функціями. Відповідно, реабілітаційні впливи, адекватні складній єдності організму дитини та багатоплановому процесу її розвитку, мають передбачати інтеграцію кожного специфічного напрямку реабілітації на засадах взаємодоповнення. Комплексне застосування медичних та психолого-педагогічних заходів у компетентнісно спрямованому просторі життєтворчості особистості має синергетичний ефект – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих заходів у випадку їх окремого застосування. Особистісна зрілість та усвідомлена сформованість механізмів саморегуляції та психологічної компенсації значно полегшують подолання соматичного захворювання, зменшують його значущість для індивідуальної самоактуалізації. Так само медична підтримка сприяє формуванню впевненості у собі, озброює людину засобами самоконтролю та підтримання свого організму в активному стані.

Комплексний підхід до організації реабілітації школярів передбачає збереження специфічності кожного її напрямку. Зокрема, медична реабілітація включає наступні заходи:

- різнобічну, поглиблену та систематичну діагностику стану здоров'я школярів;
- проведення профілактичних і лікувально-оздоровчих заходів;
- організацію реабілітаційно-доцільного розпорядку дня у варіативних заходах, а саме: оздоровчих прогулянок, теренкурів, лікувальної та оздоровчої гімнастики, груп здоров'я, днів здоров'я, організацію фізкультурних пауз під час проведення уроків та самопідготовок, пропаганду та привчання до здорового способу життя, навчання методів і прийомів самопомоги, боротьби з хворобою;
- корекцію впливу несприятливих зовнішніх факторів;
- організацію здоров'язбережувального фізичного та трудового виховання;
- організацію роботи школи санітарно-гігієнічної освіти та самореабілітації;
- підвищення вітального потенціалу дитини за допомогою фізіотерапевтичних засобів.

Психологічна реабілітація реалізується через:

- проведення особистісно зорієнтованої та соціометричної психодіагностики;
- організацію індивідуальних психологічних занять зі школярами;
- проведення тренінгів спілкування, тренінгів особистісного зростання, рольових ігор, спрямованих на оптимізацію психологічного мікроклімату в дитячих колективах;
- контроль та оптимізацію навчальних навантажень;
- зняття психоемоційного перенавантаження учнів;
- забезпечення психологізації навчального процесу, розвиток психологічної культури суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу.

Соціально-педагогічна реабілітація здійснюється у наступних напрямках:

- діагностиці навчальних і соціальних труднощів вихованців;
- визначенні зони найближчого розвитку і потенційних можливостей дитини;
- вирішенні проблем соціально-педагогічної адаптації вихованців;
- усуненні прогалин у пізнавальному розвитку шляхом індивідуальної корекційно-розвивальної роботи;
- профілактичній роботі з дітьми групи ризику та корекція їхньої поведінки;
- соціально-трудої адаптації;
- індивідуалізації навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб школярів;
- проведенні додаткових заходів, спрямованих на підвищення мотивації учнів до навчання;
- розвитку життєвої компетентності вихованців за рахунок застосування життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу;
- педагогічному супроводі самоосвіти, самовиховання, професійного та життєвого самовизначення школярів.

Засобами синхронізації чотирьох напрямів реабілітації є організація медико-психолого-педагогічних консиліумів та ведення індивідуальних карт динаміки процесу реабілітації кожного дитини.

Стратегічне проектування параметрів системи комплексної реабілітації в умовах навчального закладу вимагає врахування ключової умови її ефективності – підтримки реабілітаційних впливів соціальним мікросередовищем, в якому дитина перебуває повсякденно. Оптимальним підходом до реалізації цієї умови є організація якісної

інклюзивної освіти, яка виступає наступним пріоритетом стратегії системного інноваційного розвитку Хортицького центру. Для дитини з обмеженими можливостями здоров'я переваги інклюзивної освіти (порівняно з навчанням у спеціальній школі-інтернаті або домашнім навчанням) пов'язані передусім з можливістю примноження досвіду повноцінної соціальної взаємодії та освоєнням сучасних соціальних ролей в ході спілкування з однолітками. Разом із тим, якісна інклюзивна освіта несе для навчального закладу і певні ризики, пов'язані з невідповідністю учнівського, педагогічного та батьківського колективів до прийняття в школу дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Для того, щоб уникнути цих ризиків, необхідна перебудова роботи навчального закладу, спрямована на реалізацію головних завдань:

- 1) забезпечення доступності шкільного середовища для людей з обмеженими можливостями здоров'я;
- 2) надання вихованцям необхідних медичних послуг;
- 3) варіатизація та індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- 4) забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах;
- 5) психолого-педагогічний супровід батьків вихованців;
- 6) залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг.

Ефективна реалізація зазначених завдань вимагає моделювання спеціальної системи взаємопов'язаних нововведень в усіх освітньо-реабілітаційних підрозділах закладу. Прикладом такого підходу є розробка та впровадження в умовах Хортицького центру моделі інклюзивної освіти. В моделі зазначені завдання розглядаються як наскрізні, тобто такі, які проходять через всі освітньо-реабілітаційні ланки закладу. Комплементарність цих ланок утворює специфічну ознаку моделі – наступність інклюзивної освіти, можливість безперервної соціалізації особистості від перших місяців життя до моменту отримання документа про професійну освіту, відповідно до рівня та напрямку підготовки.

Отже, центральна ідея стратегії системного інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного закладу зумовлена логікою його переведення з актуального в бажаний стан. Спрямованість цього процесу визначається стратегічними пріоритетами, системний опис яких міститься в Концепції діяльності та розвитку закладу. Для того, щоб стратегічні пріоритети сприяли оптимізації роботи закладу, як відкри-

тої соціально-педагогічної системи, при їх розробці слід враховувати внутрішні чинники (призначення навчального закладу та усталені підходи до організації його роботи) та зовнішні чинники (прогностичний фон), що впливають на процеси становлення, стабілізації та інноваційного розвитку закладу.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Акмаева Р.И. Стратегическое планирование и стратегический менеджмент: учеб. пособие / Акмаева Р.И. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 208 с.
2. Андрущенко В. Педагогічна освіта: історико-філософська рефлексія для майбутнього розвитку / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2007. – №1. – С. 7-16.
3. Андрущенко В. Філософія освіти «в за межі завтрашнього дня» / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2008. – №1-2. – С. 7-14.
4. Аніскіна Н.О. Технологія планування стратегічних змін / Н.О. Аніскіна, Л.П. Пасечнікова. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2005. – 112 с.
5. Базалук О.О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О.О. Базалук // Філософські обрії. – 2010. – №23. – С. 187-200.
6. Базалук О.О. Філософія освіти: Навчально-методичний посібник / О.О. Базалук, Н.Ф. Юхименко. – К., 2010. – 164 с.
7. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). Навч. посібник / В.І. Бондар. – К.: «Нові інформаційні технології». – 1998. – 48 с.
8. Василенко Н.В. Інноваційна діяльність директора школи / Н.В. Василенко. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 96 с.
9. Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 46 с.
10. Єрмаков І.Г. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості: Практико-зорієнтований посібник / Єрмаков І.Г., Нечипоренко В.В., Пузіков Д.О. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 436 с.

11. Калініна Л. Стратегія інноваційного розвитку позашкільного навчального закладу / Л. Калініна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – №2. – С. 76-82.

12. Крамаренко А.М. Гуманістична парадигма освіти в антропологічному вимірі / А.М. Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 47. – С. 176-183.

13. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – №1-2. – С. 15-21.

14. Кремень В.Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. – К., 2008. – №2. – С. 5-14.

15. Крутій К. Формування позитивного іміджу навчального закладу / К. Крутій // Практика управління закладом освіти. – 2011. – №1. – С. 28-33.

16. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие / Лазарев В.С. – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

17. Революция в обучении: Пер. с англ. / Гордон Драйден, Джанетт Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.

18. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

### **Інноваційна діяльність як механізм реалізації проекту системного розвитку навчально-реабілітаційного центру**

Орієнтація України на високі міжнародні стандарти суспільного розвитку зумовлює перехід системи вітчизняної освіти до інноваційної моделі розвитку, яка характеризується двома ключовими особливостями. З одного боку, в ХХІ столітті лише інноваційна, випереджальна освіта має справжню цінність для особистості та суспільства в цілому, адже швидка зміна суспільних процесів і, відповідно, вимог до компетентного випускника повинна спонукати навчальні заклади до постійного збагачення змісту та технологій освіти. Разом із тим, інноваційна модель розвитку завжди пов'язана з певними ризиками, зумовленими невизначеністю кінцевих результатів нововведень і можливістю погіршення вихідного стану освітньої системи. В контексті цієї проблеми особливої важливості набуває аналіз досвіду успішного

впровадження новаторських рішень, виділення чинників оптимізації та утруднення інноваційної діяльності, осмислення її ролі в підвищенні якості сучасної освіти.

Для всіх навчальних закладів, які розпочинають системне самооновлення відповідно до поставлених стратегічних пріоритетів, основоположне значення мають такі нормативно-правові документи, як Закон України «Про інноваційну діяльність» [10], Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» [22] та «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» [21]. У Законі визначено правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні, встановлено базові дефініції: інновації – це «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери»; інноваційним проектом є «комплект документів, що визначає процедуру і комплекс усіх необхідних заходів (у тому числі інвестиційних) щодо створення і реалізації інноваційного продукту і (або) інноваційної продукції».

Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» конкретизує норми розглянутого Закону з урахуванням специфіки сфери освіти. У Положенні сформульовано такі дефініції: інноваційна освітня діяльність – це розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій; освітні інновації – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності. Документ визначає умови здійснення інноваційної освітньої діяльності:

- дотримання майнових і немайнових прав фізичних та юридичних осіб, які ведуть інноваційну освітню діяльність, учасників навчально-виховного процесу, збереження їх життя і здоров'я;
- дотримання фізичними та юридичними особами, які ведуть інноваційну освітню діяльність, своїх майнових і немайнових зобов'язань, вимог державних стандартів освіти;
- керованість інноваційної освітньої діяльності;
- готовність керівників та працівників дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, органів управління освітою до інноваційної освітньої діяльності;
- економія ресурсів, потрібних для здобуття освіти, здійснення освітньої діяльності та управління освітою.



Для педагогів важливим є пункт 2.1 цього Положення: «Розробка інновацій у системі освіти передбачає їх опис і перевірку продуктивності та можливості застосування шляхом постановки формульованого експерименту». Реалізація цієї вимоги передбачає становлення в освітньому просторі України експериментальних навчальних закладів, які мають всі необхідні умови (матеріально-технічні, фінансові, кадрові, науково-методичні та організаційні) для ефективного здійснення інноваційної діяльності. Порядок розбудови та діяльності таких закладів регламентується Положенням «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад». У ньому зазначено, що науково-методичне керівництво в експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі здійснюється Науково-методичною радою дослідно-експериментальної роботи, діапазон функцій і повноважень якої включає:

- забезпечення дотримання прав учасників дослідно-експериментальної роботи, збереження їх фізичного і морального здоров'я;
- забезпечення якості освіти та її відповідності вимогам базового компонента державного стандарту освіти;
- визначення порядку комплектування і складу учасників дослідно-експериментальної роботи;
- прийняття рішення про внесення змін до організаційної структури і режиму функціонування експериментального загальноосвітнього навчального закладу;
- організація підготовки педагогічних працівників до роботи за програмою;
- внесення пропозицій щодо ефективного використання коштів, виділених на проведення дослідно-експериментальної роботи;
- внесення пропозицій щодо матеріального стимулювання фахівців, які проводять дослідно-експериментальну роботу.

Загальні концептуальні та організаційні засади інноваційної діяльності, визначені вітчизняною нормативно-правовою базою, більш детально, з позицій різних теоретичних моделей і з урахуванням різноманіття освітньої практики аналізуються вітчизняними та зарубіжними вченими. Л. Ващенко розглядає інноваційний процес в межах його полііснування, а саме, як аксіологічний (відтворює гуманістичну систему цінностей, зокрема цінності потреб, змін, цінності професійної діяльності, співвідношення між традиціями і творчістю у пошуках нового), еволюційно-цивілізаційний (розкриває закономірності суспільного розвитку в конкретно-історичних умовах, єдність соціального і

природного середовища, інтеграцію раціонального та ірраціонального знання, у межах яких формуються нові педагогічні ідеї), антропологічний (обґрунтовує природу професійної діяльності індивіда як біосоціальну потребу реалізації творчих здібностей та здатності до змін), екзистенційний (виявляє людиноцентричні чинники інноваційної діяльності педагога, вимірами якого є співробітництво, партнерство, відповідальність, компетентність), гносеологічний (розкриває закони пізнання об'єктів інноваційних змін, виявляє характер предметно-перетворювальної діяльності та встановлює інформаційно-комунікативні зв'язки в інноваційному середовищі), структуралістичний (забезпечує наукову обґрунтованість алгоритмізації управлінських дій, дозволяє довести об'єктивність результатів інноваційного пошуку), синергетичний (формує уявлення про інноваційні зміни в освіті як динамічну взаємодію незалежно існуючих об'єктів, закономірний процес самоорганізуючої системи), діяльнісний (виявляє незалежність професійного мислення, усвідомлення власних потенційних здібностей до інноваційного пошуку, підкреслює значення самоактуалізованої творчої особистості), процесуальний (розкриває двовекторну спрямованість нововведень, тобто їхню здатність діяти в умовах функціонування та розвитку на основі концепції «життєвого циклу») і соціокультурний (виявляє соціальні та культурні детермінанти інноваційного розвитку освіти на рівні макро-, мезо- та мікрофакторів) [4, с. 13].

Багатоплановість і поліфункціональність інноваційної діяльності може призвести до розбалансування роботи навчального закладу, якщо його колектив недостатньо підготовлений до координації на системних засадах численних векторів прогресивних змін, до створення в закладі інноваційної системи. В. Лазарєв визначає її як сукупність ідей покращення результатів освіти, людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів, пов'язаних між собою так, що здійснюваний процес впровадження нововведень в освітню систему призводить до підвищення ефективності її функціонування [12, с. 71].

З точки зору ефективності інноваційної практики навчального закладу вирішальне значення має тип структури інноваційної системи, який формується в залежності від способу зв'язку в інноваційній системі локальних нововведень. В. Лазарєв виділяє п'ять таких типів:

1. Сегментна (сумативна) структура (в освітньому закладі одночасно ведуться роботи по впровадженню різних нововведень неза-

лежно одне від одного, тобто нововведення здійснюються паралельно і незалежно).

2. Модульна вертикально-інтегрована структура (на різних ступенях освіти одночасно впроваджуються нововведення, орієнтовані на досягнення більш загальної мети).

3. Модульна горизонтально-інтегрована структура (на одному ступені освіти впроваджується комплекс взаємопов'язаних нововведень, орієнтованих на покращення результатів освіти на цьому ступені).

4. Змішана структура (в освітньому закладі одночасно, але автономно один від одного, реалізуються програми змін з вертикально та горизонтально інтегрованою структурою).

5. Повна структура (інноваційна система, яка реалізує цілісну програму розвитку освітнього закладу, в якій всі нововведення на різних ступенях утворюють єдине ціле і працюють на досягнення загальних цілей розвитку) [12, с. 75-76].

Для навчально-реабілітаційного центру, який реалізує стратегію системного інноваційного розвитку, оптимальною є повна структура інноваційної системи. Це пояснюється тим, що будь-яке нововведення в закладі цього типу, як правило, має комплексний характер, тобто охоплює всі або більшість підсистем (навчальну, виховну, медичну, реабілітаційну, психологічну, інноваційну, матеріально-технічну, кадрову та управлінську). Наприклад, для підвищення рівня навчальної успішності школярів необхідно не тільки вдосконалити навчальний процес, але й змінити окремі параметри інших підсистем: виховної (посилити ефективність самопідготовок у режимі дня учнів, організувати більш тісну співпрацю вчителів і соціальних педагогів-вихователів та ін.), медичної (прийняти додаткові міри щодо зміцнення фізичного здоров'я дітей, підвищення їх розумової працездатності тощо), реабілітаційної (організувати соціально-педагогічну реабілітацію тих учнів, у яких внаслідок навчальних проблем виникли вторинні порушення), кадрової (залучити фахівців-реабілітологів для проведення більш глибокої діагностичної та корекційно-розвивальної роботи), управлінської (скоординувати сукупність окремих змін у рамках єдиної моделі організації діяльності медико-психолого-педагогічного колективу щодо вирішення завдання підвищення рівня навчальної успішності школярів) та, за необхідністю, інших підсистем.

Системний підхід до втілення проекту інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру визначає специфіку не тільки організаційного, але й змістового аспекту інноваційної діяльності, тобто

передбачає узгоджену реалізацію всіх її компонентів. Їх сукупність і взаємозв'язок доцільно розглянути з теоретичних позицій, обґрунтованих В. Малихіною, яка виділяє чотири таких компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний [14, с. 279].

Перший компонент інноваційної діяльності передбачає наявність у педагогів стійкої мотивації до розробки та впровадження нововведень, які відповідають стратегії розвитку закладу. Зростанню такої вмотивованості педагогічного колективу сприятиме створення в закладі ряду організаційних і соціально-психологічних умов, а саме:

1. Пояснення педагогам значущості інноваційної діяльності для поступального розвитку закладу (на педагогічних нарадах, семінарах, конференціях). Нововведення можуть зустріти опір у певної частини педагогів. Цей опір треба долати не примусом, а досягненням порозуміння і прийняття ідеї нововведень усіма членами колективу.

2. Моральне та матеріальне стимулювання інноваційної педагогічної діяльності.

3. Навчання педагогів основам групової інноваційної діяльності, командного підходу до розробки та апробації програм і технологій.

4. Сприяння вільному, не примусовому вибору педагогами напряму інноваційної діяльності та їх об'єднанню у проблемно-пошукові групи.

5. Формування інноваційної культури навчального закладу, яка передбачає вихід педагогів за межі репродуктивної, алгоритмізованої діяльності та впровадження інноваційних підходів, які відповідають домінантам ХХІ століття.

В контексті проблеми мотивації педагогів особливе значення має їх психологічна готовність до інноваційної діяльності. О. Соснюк пропонує розглядати її як окремий вид особистісної активності. Ядром структурної організації психологічної готовності до інноваційної діяльності виступає особистісна позиція суб'єкта професіоналізації. Вона є інтегральною властивістю особистості, що визначається системою ціннісних орієнтацій, установок та мотивів, якими керується особистість під час виконання діяльності. Перетворені у систему особистісних смислів структурні компоненти позиції суб'єкта професіоналізації визначають особливості ставлення фахівців до себе та до власної професійної ролі, а також особливості реалізації цих відношень та спрямованості особистісної активності в інноваційному процесі [25, с. 6].

Для формування у педагогів психологічної готовності до інноваційної діяльності О. Соснюк рекомендує проводити тренінгову роботу з використанням рольових, сюжетних і ділових ігор, групової

дискусії, когнітивного переструктурування, методів операційного кодування та когнітивного картування, методик діагностики індивідуальної здатності до децентрації та прогностичної емпатії [25, с. 11]. О. Гончарова вважає доцільним в рамках підготовки педагогів до інноваційної діяльності застосовувати такі методи, як проблемні та традиційні лекції, мозковий штурм, мініконкурси, інтерактивні та проєктні методи [25, с. 12].

Л.О. Петриченко розглядає готовність педагогів до інноваційної діяльності в контексті компетентнісного підходу. При цьому інноваційна компетентність педагога інтерпретується як система його мотивів, знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що забезпечують ефективність інноваційної діяльності. У структурі інноваційної компетентності вчений виділяє теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний компоненти [18, с. 7].

Оскільки впровадження інновації пов'язане з відмовою від ustalених алгоритмів роботи, для багатьох педагогів перша реакція на новизну полягає в опорі та занадто критичній позиції. Тому, як зазначає Н. Василенко, досвідчені керівники навчальних закладів приділяють багато уваги підготовці учасників навчально-виховного процесу до очікуваних нововведень. Процес підготовки складається з аргументованого пояснення користі від інновації; розкриття кінцевих результатів, які будуть отримані завдяки її впровадженню; вивчення думки педагогічних працівників для виявлення прихильників та противників нововведення; аналізу результатів обговорення; внесення корекції в проєкт упровадження новацій та його затвердження [3, с. 6].

Наступний компонент інноваційної діяльності – когнітивний – включає знання нормативно-правової бази інноваційної діяльності, володіння основними поняттями педагогічної інноватики, розуміння суті та знання основних її законів [14, с. 279], подолання педагогом власного консерватизму мислення [1, с. 8]. До цих характеристик можна додати здатність фахівця до пізнання педагогічних явищ у ході науково-дослідницької діяльності, яка передбачає застосування розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації, систематизації. Формуванню когнітивного компоненту сприяє проведення в закладі лекцій, семінарів і майстер-класів, присвячених проблемам організації педагогічного експерименту, застосування методів пошуково-дослідницької діяльності, реалізації норм інноваційної педагогічної діяльності.

Визначальною для успішності інноваційної діяльності є сформованість її креативного компонента, який проявляється в здатності педагога запропонувати та реалізувати нові ідеї, спрямовані на оптимізацію освітнього процесу. Для розвитку у педагогів цієї здатності в навчальному закладі доцільно проводити проблемні семінари та тренінги, на яких учасники набуватимуть досвіду творчого вирішення освітніх проблем за допомогою технологій мозкового штурму, розв'язання винахідницьких задач, методів евристичної аналогії, евристичного комплексу, евристичної редукції, евристичної інверсії, евристичного комбінування та ін.

У ході інноваційної діяльності перед педагогом постають певні труднощі, пов'язані з об'єктивною складністю створення нового продукту. Навіть досвідчений фахівець з багаторічним стажем практичної діяльності в якійсь мірі відчуває невизначеність, працюючи над новими технологіями, програмами, посібниками. Йому доводиться прокладати нові шляхи, а це, як відомо, набагато важче, ніж виконання звичних дій. У випадку інноваційної діяльності збільшується ризик помилки (неправильної дії, невірної інтерпретації ситуації, необгрунтованого прогнозу). Успішно працювати в таких умовах може лише фахівець, здатний до рефлексивного осмислення своїх здобутків. Сформованість рефлексивного компонента інноваційної діяльності лежить в основі суб'єктивної позиції педагога, його здатності до самоорганізації і саморегуляції своїх дій. Формуванню цього компонента сприяє регулярне звітування проблемно-пошукових груп, а також проведення майстер-класів, на яких презентуються та обговорюються результати інноваційної діяльності педагогів.

Проілюструвати систему роботи щодо формування зазначених компонентів інноваційної діяльності педагогів навчально-реабілітаційного закладу можна через опис досвіду роботи проблемно-пошукових лабораторій Хортицького центру, до складу яких входять педагоги закладу, студенти багатопрофільного коледжу та їх батьки, педпрацівники інших закладів освіти і т.д. Очолюють такі об'єднання педагоги, які мають досвід проведення дослідно-експериментальної роботи. Проблематика роботи лабораторій відображена у їхніх назвах:

1. Лабораторія корекційної та інклюзивної спрямованості соціальної і життєвої практики.
2. Лабораторія життєтворчих засад природничої освіти.
3. Лабораторія наративної психології.

4. Лабораторія соціальної і життєвої практики студентської молоді.
5. Лабораторія розвитку соціальної і життєвої практики на ідеях Софії Русової і Марії Монтессорі.
6. Лабораторія соціальної і життєвої практики особистості в культурно-мистецькому просторі.
7. Лабораторія соціальної і життєвої практики у процесі учнівсько-студентського самоврядування.
8. Лабораторія виховних технологій розвитку соціальної і життєвої практики учнів.
9. Лабораторія історії та уроків життя людини.
10. Лабораторія наратології гуманітарної освіти.
11. Лабораторія життєтворчості дітей дошкільного віку.
12. Лабораторія соціальної та життєвої практики дітей молодшого шкільного віку.
13. Лабораторія соціальної самореалізації особистості у фізкультурно-спортивній сфері.

Тематична спрямованість інноваційної діяльності проблемно-пошукової лабораторії зумовлена завданнями Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту на тему: «Проектування і практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру» (підтема: «Розвиток соціальної і життєвої практики учнів у системі компетентісно спрямованого освітньо-реабілітаційного простору»), який проводиться на базі закладу.

Проблемно-пошукові лабораторії є повноцінними науковими групами, діяльність яких включає всі усталені етапи проведення педагогічного експерименту: вивчення актуальності педагогічної проблеми та наявного досвіду її вирішення; розроблення та системна апробація програм, методик чи технологій, спрямованих на оптимізацію освітньо-реабілітаційного процесу; організація моніторингу ефективності впровадження педагогічних розробок; апробація результатів експериментальної роботи.

Науково-методичний супровід діяльності проблемно-пошукових лабораторій здійснюється через проведення інструктивно-методичних нарад, семінарів, майстер-класів, презентацій результатів експериментальної діяльності. Окрім цього, керівники лабораторій щотижнево отримують індивідуальні консультації від методистів науково-методичного відділу – структурного підрозділу, що забезпечує органі-

зацію інноваційної діяльності педагогічного колективу відповідно до чинних наукових вимог.

Високій мотивації членів лабораторій до експериментальної діяльності сприяє управлінське стимулювання, мета якого – створити позитивний емоційний настрій на творчу роботу, забезпечити фахове зростання працівників, усунути знеособлення праці. Шляхи і форми стимулювання працівників є різними: подолання зрівнювання в оплаті праці, розширення сфери матеріальних стимулів та морального заохочення, залучення до групи педагогічного пошуку, колективна розробка актуальних питань освіти, узагальнення передового досвіду. Застосовується випереджальне стимулювання як знак довіри і сподівань на творчу працю в майбутньому.

Виправданим виявилось уведення критеріїв оцінювання праці співробітників закладу з метою підвищення ефективності управління якістю системного розвитку.

За результатами аналізу та оцінювання праці співробітникам, відповідно до визначених критеріїв, виплачуються як разові, так і тривалі надбавки до заробітної плати і премії.

Позитивно впливає на мотивацію педагогічного колективу і можливість вільного вибору педагогами напряму інноваційної діяльності (в рамках проблематики експериментального пошуку закладу) та партнерів щодо її здійснення. Завдяки такій самоорганізації проблемно-пошуковій лабораторії стають об'єднаннями однодумців, які за ознакою психологічної сумісності утворюють повноцінну команду.

Ефективність проаналізованого підходу до реалізації ключових компонентів інноваційної діяльності колективу навчально-реабілітаційного закладу підтверджується успішною експериментальною практикою Хортицького центру протягом останніх семи років (2006-2013 рр.). За цей період проблемно-пошуковій лабораторії зарекомендували себе як повноцінні дослідницькі команди, які не тільки здатні генерувати інноваційні рішення щодо актуальних освітньо-реабілітаційних проблем, але й суттєво сприяють розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу. В цих умовах для кожного педагога нормою стає робота не в режимі функціонування (який поступово призводить до відставання закладу від загальноцивілізаційних темпів поступу), а в режимі випереджального розвитку, перманентного вдосконалення освітньо-реабілітаційної практики відповідно до концептуалізованих пріоритетів.

Розбудова в умовах навчально-реабілітаційного центру повної структури інноваційної системи прискорює його становлення як на-



навчального закладу інноваційного типу. Л. Ващенко на основі результатів теоретичного та емпіричного досліджень виділила ряд суттєвих характеристик таких закладів:

1) розвиток здійснюється на основі виявлення освітніх потреб навчального закладу, обґрунтування нової перспективи з урахуванням прогресивної практики, стратегічних положень регіональної освіти та наукових досягнень, пошуку оптимальних технологій вирішення поставлених завдань;

2) предметом управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі є розвиток суб'єктів інноваційного пошуку та школи загалом; змістом управління виступають цінності особистісного розвитку, які забезпечують умови для саморозвитку, самореалізації, самовизначення кожного щодо його творчого професійного зростання;

3) розширення змістово-інформаційного та технологічного компонентів шкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу;

4) готовність педагогічного колективу та шкільної адміністрації до пошуково-дослідницької роботи як основної форми інноваційного пошуку;

5) налагодження дієвих зв'язків з науково-дослідними інститутами, вищими навчальними закладами міста, вченими з метою мобільного реагування на соціально-технологічні виклики сучасності;

6) реальна підтримка державними органами управління освіти педагогічних ініціатив, наявність системи стимулювання та мотивації педагогів до інноваційного пошуку;

7) підтримка інноваційних процесів громадськістю, насамперед, батьківською [5, с. 190].

Очевидно, що три останні характеристики навчального закладу інноваційного типу визначають його функціонування та розвиток як відкритої, а не соціально ізольованої системи. Це закономірно, адже в сучасних соціокультурних умовах інноваційна діяльність будь-якого навчального закладу суттєво збагачується за умови його активної співпраці з іншими соціальними інституціями. Системний аналіз можливостей удосконалення такої співпраці веде до виникнення ідеї щодо створення інноваційного середовища, яка набуває все більшого визнання серед педагогів. Л. Ващенко, аналізуючи цю ідею, зазначає, що середовище з високим інноваційним потенціалом – це, насамперед, педагогізація культурного рівня батьків школярів, можливості залучення науковців-консультантів з інноваційної роботи, співпраця з

вузами (чи окремими кафедрами), дієва співпраця з позашкільними закладами та установами (палаці дитячої творчості, спортивні майданчики, басейни тощо), підприємства навколо школи тощо. Вчений підкреслює, що відсутність інноваційного середовища не заперечує необхідності здійснення інноваційного пошуку в навчальному закладі. Натомість, його становлення та розвиток виступають активізуючим елементом впровадження освітніх нововведень [5, с. 188].

Сформульована Л. Ващенко теза в повній мірі стосується закономірностей інноваційного розвитку навчальних закладів реабілітаційного призначення. Більше того, для них значущість інноваційного середовища багатократно зростає у зв'язку з необхідністю подолання соціальної сегрегації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, рудименти якої, на жаль, і досі зустрічаються в Україні. На зміну цьому дискримінаційному підходу має прийти інклюзивна практика, заснована на ідеї повноцінного залучення всіх людей, незважаючи на обмеження здоров'я, до соціального життя. Участь навчально-реабілітаційних центрів у розбудові інклюзивного суспільства можлива лише за умови їх становлення як відкритих соціально-освітніх інституцій, суттєві ознаки яких унаочнює Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр. Ключовим фактором його розвитку в зазначеному напрямі було розширення та збагачення зв'язків з іншими навчально-науковими та загальноосвітніми закладами. Так, для надання можливості випускникам коледжу отримати повну вищу освіту було створено навчально-науково-виробничі комплекси з Національним педагогічним університетом ім. М.П. Драгоманова та Мелітопольським державним педагогічним університетом ім. Б. Хмельницького. У рамках партнерських стосунків з інтернатними закладами області, загальноосвітніми школами та дитячими садками було організовано взаємну консультативно-методичну допомогу щодо питань освіти та комплексної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку.

На базі Хортицького центру успішно здійснюється проведення Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти цільових курсів підвищення кваліфікації педагогів. Завдяки обміну ідеями та досвідом з соціальними службами для дітей і молоді було оптимізовано роботу соціально-психологічної служби закладу та реалізовано нові підходи до соціалізації школярів з проблемами здоров'я.

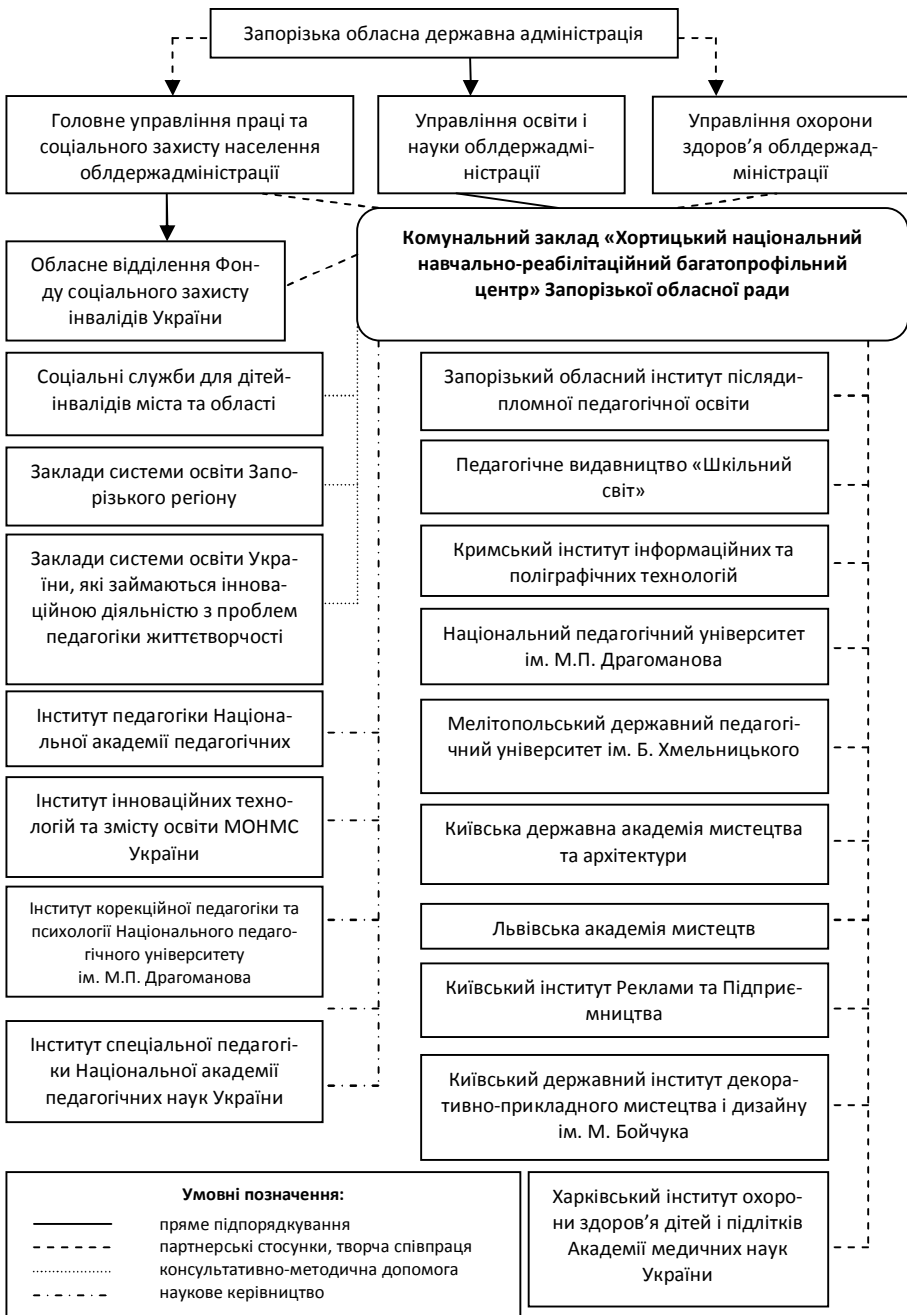
Напрями та характер взаємодії Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими структурами представлені на рис. 1. З поданої схеми видно, що завдяки

різноплановим зв'язкам заклад включений до виховного простору Запорізького регіону та співпрацює з провідними науковими інституціями України. Більш детальна та диференційована інформація про партнерів Хортицького центру на макрорівні (в межах Запорізької області) та мегарівні (всукраїнському та міжнародному рівнях) подана в таблицях 1, 2.

Створення в навчально-реабілітаційному центрі інноваційної системи, розбудова інноваційного середовища є тими вирішальними досягненнями, що дозволяють закладу піднятися на якісно новий рівень розвитку. Разом із тим, вони призводять до суттєвого ускладнення структурно-функціональної специфіки закладу, збільшення обсягу циркулюючих інформаційних потоків, модифікації діючих моделей відповідно до нових цільових домінант. Все це може перерости у поступове зростання організаційної ентропії, некерованості ініційованих змін, якщо поряд із впроваджуваними нововведеннями не вдосконалюється науково-методичне та управлінське забезпечення інноваційної діяльності.

У Концепції інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, розробленій колективом науковців лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки НАПН України, до науково-методичних умов інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу віднесено:

- здійснення неперервного освітнього процесу на різних його рівнях, що забезпечує підтримку здоров'я дитини і розвиток її особистісного потенціалу;
- запровадження моделей, орієнтованих на потреби всіх категорій громадян у вибудовуванні власних освітніх траєкторій;
- забезпечення відповідальної автономії і підзвітності шкіл;
- систематичний аналіз, моніторинг освітньої системи школи;
- залучення педагогічних колективів, окремих учителів, науковців системи освіти до участі в державних цільових програмах, наукових, науково-технічних, інноваційних програмах і конкурсах грантів і проєктів, спрямованих на інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу, що оголошуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, Національною академією педагогічних наук, іншими міністерствами та відомствами, державними академіями, державними науковими фондами;
- організація роботи шкіл у рамках всеукраїнського та регіонального експериментів [11, с. 32].



Таблиця 1

Співпраця Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими установами на макрорівні

Тип установи	Перелік установ	Предмет співпраці
Державні установи	Запорізька обласна державна адміністрація	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Вільнянська районна державна адміністрація	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізька обласна дитяча бібліотека «Юний читач»	Сприяння реалізації учнівських проектів; участь у семінарах на базі бібліотеки
	Запорізький обласний історико-краєзнавчий музей	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізьке обласне товариство охорони пам'яток історії та культури	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізька обласна філармонія	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Управління у справах молоді Запорізької облдержадміністрації	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізький обласний архів	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Обласна школа безпеки	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Комунальний заклад «Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради	Проведення семінарів для педагогів і психологів; обмін досвідом інноваційної діяльності
	Навчально-науковий комплекс «ЗІДМУ»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів (с. Відрадне)	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови №40	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький загальноосвітній НВК «Мала гуманітарна академія»	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Комишуваська загальноосвітня школа I-II ступенів	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №41	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №94	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №39	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів гуманітарного профілю №25	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №78	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький багатопрофільний навчально-виховний комплекс №106	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №32	Розповсюдження інноваційного досвіду	
Запорізький багатопрофільний навчально-виховний комплекс №108	Розповсюдження інноваційного досвіду	
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №33	Розповсюдження інноваційного досвіду	

## Продовження таблиці 1

Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №41	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька гімназія №45	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізький навчально-виховний оздоровчий комплекс №110	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізький навчально-виховний комплекс естетичного профілю №103	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька гімназія №107	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №97	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №83	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізький колегіум «Елінт»	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька гімназія №47	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька гімназія №46	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізький НВК №67	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №75	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька спеціалізована школа I-III ступенів №72 з поглибленим вивченням хімії та біології	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №54	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №49	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №24	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька гімназія №2	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізький колегіум №98	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №66	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька гімназія №31	Розповсюдження інноваційного досвіду
Багатoproфільний ліцей №62	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №86	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 92	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №51	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №29	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №87	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізький НВК I-III ступенів №82	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №81	Розповсюдження інноваційного досвіду

## Продовження таблиці 1

	Запорізька загальноосвітня школа №43	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №5 для дітей із вадами зору	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Новозапорізька загальноосвітня школа I-III ступенів (с. Нове Запоріжжя Запорізької області)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Комунальний заклад «Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №4» Запорізької обласної ради	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Комунальний заклад «Матвіївська ЗОШ інтернат I-III ступеню» Запорізької обласної ради	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Кам'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для слабочуючих та пізноглухих дітей (с. Кам'янське Запорізької області)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Комунальний заклад «Запорізька загальноосвітня санаторна школа-інтернат №7 I-II ступенів» Запорізької обласної ради	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	НВК «Січковий колегіум»	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізький навчально-виховний комплекс «Запорізька Січ» військово-спортивного профілю	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Багатопрофільний лицей №99	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №50	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький навчально-виховний комплекс №30	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №89	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №73	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Школа «Хабад Любавич» (м. Запоріжжя)	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №69	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №100	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький навчально-виховний комплекс «ОСНОВА» з відділенням для реабілітації хворих на цукровий діабет	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька державна телерадіокомпанія «Запоріжжя»	Розповсюдження інноваційного досвіду
Недержавні установи	Єврейський обшинний центр «Мазаль Тов»	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізька обласна організація ветеранів Великої Вітчизняної війни	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Виставковий зал Запорізької обласної організації Спілки художників України	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізький обласний центр туризму та краєзнавства учнівської молоді	Сприяння реалізації учнівських проектів; обмін досвідом інноваційної діяльності
	Запорізька туристична агенція	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Частний комплекс неперервного образования «Школа ЕйдоС»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Класичний приватний університет	Обмін досвідом інноваційної діяльності

Таблиця 2

## Співпраця Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими установами на мегарівні

Тип установи	Перелік установ	Предмет співпраці
Державні установи	Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України	Наукове керівництво і консультування
	Інститут педагогіки НАПН України	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Інститут проблем виховання НАПН України	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кафедра методології освіти та управління	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Кафедра соціальної роботи університету «Україна»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Служіння заради миру»	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	ВОДГО «Центр розвитку дитини» (м. Луцьк)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Ансамбль кримськотатарського танцю «Хоран» (Сімферопольського р-ну, Мазанського будинку культури)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Ансамбль сучасного і народного танцю «Рандеву» (с. Новоандріївка Сімферопольського району)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Буська районна асоціація інвалідів, реабілітаційно-спортивний клуб інвалідів «Вікторія» (м. Буськ Львівської області)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Відділення денного перебування для розумово відсталих інвалідів м. Києва, Голосіївського району	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Санкт-Петербурзький державний заклад «Психоневрологічний диспансер №5» (м. Санкт-Петербург)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Токмацька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для дітей з вадами розумового розвитку (м. Токмак)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Театр «Подолання» Брестського обласного молодіжного суспільного об'єднання «Інвалід та середа» (м. Пінськ)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Миколаївський Державний комплекс реабілітації дітей-інвалідів «Надія»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Гімназія «Консул» №86 (м. Київ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Чортківська школа-інтернат (Тернопільська обл.)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Жіноча гімназія-інтернат №13 (м. Київ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
Володарська загальноосвітня санаторна школа-інтернат (м. Володарка)	Обмін досвідом інноваційної діяльності	
Навчально-виховний комплекс №12 (м. Дніпропетровськ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності	
Бердичівська міська гуманітарна гімназія №2 (м. Бердичів)	Обмін досвідом інноваційної діяльності	



## Продовження таблиці 2

	ЗОШ №134 (м. Київ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	ЗОШ ім. О. Кошового (м. Ржищів)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	ЗОШ №35 (м. Дніпропетровськ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Скородистицька ЗОШ (Черкаська обл.)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Дніпрорудненська гімназія «Софія» (Запорізька обл.)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	ЗОШ №22 (м. Севастополь)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Житомирська спеціальна ЗОШ-інтернат для глухих дітей (м. Житомир)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
Недержавні установи	Всеукраїнський центр вивчення голокосту «Ткума»	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Компанія «Samsung Electronics Україна»	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Міжнародний фонд «Відродження»	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Народний театр «Паростки» ( м.Київ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності

Вірогідність досягнення запланованих результатів інноваційних змін підвищується за рахунок технологізації науково-методичної роботи з педагогами. Л. Лісіна з цією метою пропонує використовувати технологію науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів. У структурі цієї технології шість етапів:

1. Діагностичний етап (вимірювання вихідного рівня розвитку як окремих компонентів дослідницької діяльності, так і дослідницьких компетенцій педагога взагалі).

2. Пошуковий етап (вибір типу інноваційної освітньої практики, який педагог хотів би створити).

3. Моделюючий етап (моделювання обраного типу інноваційної освітньої практики).

4. Проектувальний етап (підготовка педагогів до нововведень, передбачення всіх необхідних умов оновлення освітньої практики).

5. Етап впровадження (відпрацювання елементів нової освітньої практики; моніторинг результатів; надання допомоги педагогам в аналізі та узагальненні результатів).

6. Підсумковий етап (рефлексія, зіставлення результатів з метою за допомогою певних критеріїв і показників; визначення результативності інноваційної діяльності педагогів) [13, с. 269-270].

Технологія Л. Лісіної передбачає всі основні етапи роботи з педагогами, необхідні для досягнення запланованого результату – реалізації інноваційної ідеї та об'єктивного визначення міри її практичної

цінності. Разом із тим, для становлення навчально-реабілітаційних центрів як відкритих інноваційних соціально-освітніх інституцій доцільно посилити їх активність щодо ініціювання конструктивних змін в освітньо-реабілітаційній практиці. У зв'язку з цим будь-який цикл інноваційної діяльності педагогів повинен завершуватися поширенням найцінніших здобутків, а науково-методичний супровід, відповідно, – допомогою педагогам в узагальненні та систематизації інноваційного досвіду, представленні його у формі доповіді на конференції, статті, посібника тощо. Такий підхід не тільки відповідає класичним науковим нормам (лаконічно представленим у загальноновизнаному девізі М. Фарадея: «Work. Finish. Publish»), але й виступає найбільш надійним способом формування позитивного іміджу навчально-реабілітаційного центру, його позиціонування як успішного інтегратора теоретичних досліджень та інноваційної практики. Оскільки доказовість цих аргументів підтверджується двадцятирічним досвідом інноваційної діяльності Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, ми вважаємо доцільним при застосуванні технології Л. Лісіної в умовах навчально-реабілітаційних центрів доповнювати її ще одним етапом – апробаційним, який передбачає поширення результатів інноваційної діяльності через участь педагогів у науково-практичних заходах та (або) публікацію отриманих даних у виданнях з освітньо-реабілітаційної тематики.

Окрім науково-методичного супроводу діяльності педагогів, режим перманентної інноваційної діяльності навчального закладу вимагає відповідних управлінських підходів, адже динамічний поступ закладу неможливий при консервативному стилі мислення та діяльності керівника. Проблема управління інноваційними процесами в освіті нині перебуває в епіцентрі наукового пошуку, про що свідчать дисертаційні дослідження Н. Василенко [3], Л. Вознюк [6], В. Малихіної [15], С. Ніколаєнка [17], С. Пехаревої [19], Н. Погрібної [20]. Н. Василенко встановила, що компетентність з інноваційної діяльності керівників навчальних закладів передбачає наявність у них додаткових знань і вмінь з педагогічної інноватики й менеджменту освітніх інновацій, досвіду і мотивації інноваційної діяльності, набуття особистісних якостей, які сприяють системному застосуванню педагогічних інновацій в управлінні [3, с. 7]. Вчений виділяє чотири базових принципи діяльності директора школи в умовах інноваційного режиму: принцип поєднання теорії та практики; принцип делегування повноважень; принцип партнерства; принцип договірних відносин [3, с. 15].

Ефективне управління інноваційним навчальним закладом Н. Погрібна вважає можливим за умови впровадження сучасних наукових підходів (цілісний, синергетичний, гуманістичний, системний, стратегічний, адаптивний та особистісно зорієнтований підходи) і дотримання наукових принципів (оптимальності, збалансованості, прискорення розвитку інноваційних процесів, відкритості, мотивації, постійного оновлення, співробітництва, особистого стимулювання, відповідальності, змагання, подолання, пізнання, соціальної детермінації, науковості і компетентності, фінансової і ділової ініціативності, інноваційності) [20].

У дисертаційному дослідженні Л. Вознюк обґрунтовано гуманістичні засади управління інноваційною діяльністю, під якими автор розуміє сукупність гуманістично орієнтованих управлінських дій, спрямованих на досягнення оптимальних результатів в оновленні навчально-виховного процесу, основу яких складають принципи гуманізації і гуманітаризації [6, с. 8].

Л. Ващенко наводить закони, що діють у системі управління інноваційними процесами: закон синергії свідчить про те, що можливості організації як єдиного цілого перевищує суму можливостей її окремих частин; закон доповнення внутрішніх процесів та функцій протилежно спрямованими свідчить про одночасне чи послідовне використання протилежностей, скажімо, інтеграції – диференціації, розподілу – об'єднання, спеціалізації – універсалізації та ін. Закон збереження пропорційності виявляє збереження економічного балансу між організацією та її структурними підрозділами, наприклад, великий штат при невеликій кількості роботи і навпаки. Закон композиції свідчить про те, що всі структурні підрозділи організації повинні сконцентрувати свою діяльність на вирішення спільної мети (індивідуальні цілі узгоджуються і приводяться у відповідність до загальної); закон самозбереження (піклування організації за свою цілісність шляхом недопущення конфліктів, що можуть спричинити нестабільність, зміни адміністративних чи фахових кадрів, розширення напрямів діяльності тощо); закон поінформованості (залучення членів колективу до інформації про реальне положення в організації); закон необхідного різноманіття (функціонування організації на основі виконання мінімальної кількості різних видів діяльності та наявності фахівців різних напрямків та рівнів підготовки); закон онтогенезу виявляє, що життя організації складається із трьох фаз: становлення, розвиток, занепад [5, с. 120].

Н. Пугачова розробила й обґрунтувала модель управління розвитком інноваційного процесу в загальноосвітньому закладі. Всі складові моделі (методи діагностики управління, джерела інновацій, проектування інноваційної діяльності) діалектично взаємопов'язані між собою та з управлінням розвитком інноваційного процесу в закладі [23, с. 190].

Н. Василенко більш детально розглядає етапність діяльності директора щодо управління інноваційними процесами, виділяючи п'ять таких етапів: пропедевтико-аналітичний, підготовчий, власне управлінський, контрольно-аналітичний і прогностичний. Перший етап передбачає:

- з'ясування особливостей соціально-педагогічних умов функціонування школи;
- виявлення зовнішніх і внутрішніх факторів впливу на розвиток школи;
- оцінку професійно-фахового рівня та творчого потенціалу педагогічного колективу школи;
- аналіз навчальної діяльності учнів;
- оцінку стану навчально-матеріальної бази школи та науково-методичного забезпечення навчального процесу;
- передбачення можливостей установа (чи посилення) зовнішніх зв'язків з навчальними закладами, науково-методичними центрами як факторами позитивного впливу на інноваційні процеси в школі [2, с. 28].

Підготовча діяльність директора школи до нововведень логічно й об'єктивно зумовлює такі його дії:

- вибір або продукування авторської інноваційної ідеї соціально-педагогічного, психологічного чи організаційного характеру;
- ознайомлення з інноваційними теоріями, які є підґрунтям реалізації окресленої ідеї;
- вивчення досвіду інноваційної діяльності практичних працівників шкіл, які завдяки впровадженню новацій досягають високих показників якості освіти;
- постановка мети і завдань упровадження новацій;
- роз'яснювально-консультативна діяльність щодо формування позитивної громадської думки та ставлення до інновацій педагогічного й учнівського колективів школи;
- окреслення пріоритетного аспекту інноваційної діяльності школи;
- визначення об'єктів і суб'єктів реалізації новацій;

- забезпечення умов для оптимального здійснення інноваційного процесу та досягнення високого рівня його результативності;
- корекція (у разі необхідності) готовності вчителів до впровадження новацій (семінари, консультації вчених, круглий стіл, методичні об'єднання тощо);
- прогнозування кінцевого результату інновацій як фактору підвищення якості освіти [2, с. 28].

Підготовча діяльність директора школи до нововведень завершується чіткою ясністю, які інноваційні ідеї впроваджуватимуться і на якому ступені навчання (початкова, основна, старша школа), які вчителі безпосередньо будуть задіяні в інноваційному процесі, стан їх готовності до праці в інноваційному режимі [2, с. 29].

Власне управлінська діяльність директора школи в ракурсі нововведень полягає в раціональному розподілі обов'язків між членами адміністративно-управлінської ланки відповідно до їх функціональних обов'язків та наданні їм специфічних повноважень щодо управління інноваційними процесами [2, с. 29].

Контрольно-аналітична діяльність директора школи, яка працює в інноваційному режимі, реалізується в таких напрямах:

- розробка скоординованого плану контролю стану інноваційних процесів у школі та їх результативності, у якому означено об'єкти, зміст, форми, терміни контролю, підбиття підсумків;
- відвідування та аналіз уроків, які проводяться в інноваційному форматі;
- моніторинг проміжних та кінцевого результатів інноваційних процесів у школі;
- визначення форм обговорення результатів перевірки стану впровадження новацій та їх результативності (педагогічна рада, педагогічні читання, засідання методичних об'єднань учителів, публікації в пресі та ін.);
- організація обміну досвіду вчителів, задіяних в інноваційних процесах у школі;
- корекція інноваційної діяльності членів адміністративно-управлінської ланки школи та вчителів, оприлюднення позитивних досягнень через ЗМІ та інші засоби інформації [2, с. 30].

На останньому етапі управління процесом нововведення в школі директор прогнозує подальшу інноваційну діяльність школи, а саме:

- приймає управлінське рішення щодо продовження інноваційної діяльності на основі апробованої ідеї чи її принципової зміни;

- у разі необхідності вносить корекцію щодо вибору інноваційного аспекту діяльності школи, об'єктів і суб'єктів інноваційного процесу; передбачає посилення роботи щодо професійної та морально-етичної підготовки учасників інноваційного процесу на основі новітніх досягнень інноватики;

- передбачає поліпшення матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності школи;

- планує позитивну динаміку змін якості освіти, виховання й розвитку учнів як показників розвитку школи на інноваційних засадах [2, с. 32].

Аналіз запропонованого Н. Василенко алгоритму дозволяє зробити висновок про його обґрунтованість і доцільність, адже він передбачає ґрунтовну аналітичну роботу директора з використанням проективно-рефлексивних дій, що дозволяє попередити такі управлінські недоліки, як організаційна короткозорість, хаотичність, інерційність і функціональна ригідність. Разом із тим, специфіка навчально-реабілітаційного центру як ускладненої системи, що принципово відрізняється від інших типів навчальних закладів, потребує більшої уваги директора до роботи з кожним структурним підрозділом, який бере участь в інноваційній діяльності. З цією метою доцільно застосовувати проективно-рефлексивний механізм програмно-цільового управління навчально-реабілітаційним закладом в інноваційному режимі, розроблений і апробований в умовах Хортицького центру (рис. 2).

Вище зазначалося, що інноваційний характер роботи навчально-реабілітаційного центру пов'язаний зі значним ускладненням інформаційної системи закладу, що вимагає відповідної організації науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогічного колективу. Управління закладом у таких умовах має враховувати проблемне поле процесу інформатизації, перш за все сприяти задоволенню інформаційних потреб педагогів та використанню відповідних технологій.

До інформаційних потреб суб'єктів інноваційних процесів К. Гораш відносить:

- наявність відібраної і систематизованої інформації про освітні інновації та методи їх упровадження;

- оновлення існуючих і створення нових інформаційних ресурсів для накопичення інформації та забезпечення її доступності широкому колу освітян;



Рис. 2. Проективно-рефлексивний механізм програмно-цільового управління навчально-реабілітаційним закладом в інноваційному режимі

- ефективного застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернету для здійснення інформаційних процесів (пошуку, збору, обробки та поширення інформації про освітні інновації) та інноваційної діяльності педагогічних працівників;
- формування єдиного інформаційного простору системи навчальних закладів, що забезпечить активний обмін інформацією, доступ до зовнішніх джерел інформації й організацію функціонування внутрішніх і зовнішніх інформаційних процесів у навчальному закладі [8, с. 45].

Відчуваючи зазначені інформаційні потреби, педагоги не завжди наважуються першими сформулювати відповідний запит і через це можуть довго працювати без необхідних знань, даних чи ресурсів. Суттєвий негативний вплив такої ситуації на перебіг інноваційної практики адміністрація може своєчасно попередити за умови регулярного проведення анкетувань відповідної спрямованості. Так, в умовах Хортицького центру протягом 2006-2012 рр. проводилися моніторингові дослідження на тему: «Рівень обізнаності педагогічного колективу з питань проектної діяльності», актуальність яких пояснювалася проблематикою експериментальної діяльності закладу, зокрема, необхідністю перевірки ефективності використання методу проектів для розвитку в учнів ключових життєвих компетенцій. Проведення моніторингу дозволило своєчасно виявляти прогалини у знаннях педагогів, визначити їх інформаційні потреби та на основі цих фактологічних даних проектувати ефективну систему методичних заходів.

Н. Пугачова пропонує застосовувати для оптимізації управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього закладу ряд інформаційних технологій: взаємодію школи з інформаційними закладами (бібліотеками, архівами, музеями, книготоргами, центрами дозвілля тощо); різні форми телекомунікації (об'єднання внутрішкільних комп'ютерів у локальну мережу, використання інформаційної мережі «Інтернет» тощо); встановлення оперативних інформаційних зв'язків у загальноосвітньому закладі як системі для забезпечення швидкодії керуючого органу; науково-методичну роботу, тобто цілісну, основу на досягненнях науки, передовому досвіді і конкретному аналізі педагогічної діяльності вчителів систему взаємопов'язаних мір, дій і заходів, спрямовану на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога, на збагачення та розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому [23, с. 162-172].

Серед масиву інформаційних даних, які повинен враховувати й аналізувати адміністратор, особливе місце займає опис ризиків інно-



ваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру. До них науковці лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки НАПН України відносять:

- неготовність педагогічного колективу;
- неадекватну інтерпретацію обраних об'єктів і технологій інноваційного розвитку;
- недооцінювання значущості поточних результатів для управління інноваційним розвитком;
- інертність органів влади щодо надання фінансово-економічної самостійності;
- слабку координацію дій суб'єктів інноваційного розвитку [11, с. 35].

Здійснений аналіз наукової літератури та досвіду експериментальної діяльності Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру свідчить про те, що інноваційний режим діяльності будь-якого навчального закладу, в тому числі і реабілітаційного призначення, закономірно веде до актуалізації таких завдань, як створення інноваційної системи, розбудова інноваційного середовища, вдосконалення науково-методичного та управлінського забезпечення інноваційної діяльності педагогічного колективу. За умови успішного розв'язання цих завдань відбувається становлення навчально-реабілітаційного центру як інноваційного закладу, якісна та скоординована перебудова всіх його підсистем. Проте ці позитивні зрушення не тільки викликають у колективу позитивні емоції, але й спонукають його до роздумів над ще одним питанням: «Як об'єктивно оцінити ефективність виконаної роботи, переконатися у відсутності серйозних недоліків, провести, якщо необхідно, роботу над помилками?» Відповідь на це питання лежить у площині аналізу й оцінювання ефективності впровадження інновацій і може мати різні варіації залежно від того, що виступає предметом аналітико-оцінювальної роботи: інноваційна система, інноваційне середовище, управління нововведеннями, психологічний аспект інноваційної діяльності тощо. Залежно від обраного предмета актуальним для аналітичної групи стає один з наступних критеріальних комплексів, прийнятих у сучасній педагогічній науці.

В. Лазарєв зазначає, що якість інноваційної діяльності визначається трьома характеристиками інноваційної системи школи:

- 1) чутливістю до проблем (здатністю інноваційної системи забезпечувати повноту виявлення об'єктивних потреб зміни педагогічної системи й адекватністю оцінки її значущості);

2) сприйнятливістю до можливостей розвитку (здатністю інноваційної системи забезпечувати повноту виявлення об'єктивних можливостей підвищення ефективності педагогічної системи й адекватністю оцінки її потенціалу);

3) впроваджувальним потенціалом (здатністю інноваційної системи, впроваджуючи нововведення, досягати максимально можливих корисних результатів з мінімально можливими затратами ресурсів) [12, с. 77].

Для більш поглибленого аналізу ефективності інноваційної діяльності закладу доцільно використовувати критерії та показники оцінювання ефективності управління нововведеннями в освітній організації, а саме:

- рівень інформованості щодо нововведень, які потенційно можуть бути опановані закладом освіти;
- глибина розуміння актуальних проблем та їх причинно-наслідкових зв'язків, адже проблеми визначають потреби змін у розвитку шкільної організації;
- якість постановки цілей, зокрема раціональність вибору загальної та окремих цілей, їх інтегрованість (мета опанування окремих нововведень завжди має узгоджуватися із загальною метою розвитку та іншими окремими цілями);
- реалістичність, ресурсна та фінансова забезпеченість планів досягнення поставлених цілей;
- міра зацікавленості педагогічного колективу в опануванні нововведень;
- рівень контрольованості інноваційних процесів [16, с. 30-31].

При аналізі ефективності інноваційного середовища доцільно спиратися на критерії та показники, розроблені Л. Ващенко: стратегічне спрямування (визначення перспектив стратегії розвитку освітньої системи; включення педагогів, учнів, батьків, громадськості до реалізації нововведень; залучення різних освітніх процесів та явищ); широта охоплення (залучення відповідних суб'єктів, об'єктів, процесів, явищ до змін); інтенсивність (міра насичення інноваційних процесів та здатність педагогів відтворювати науково-методичні та організаційні вимоги); формалізація (здатність ініціювати нові ідеї, розробляти програми і проекти, реалізувати освітні ініціативи, презентувати інноваційний досвід); упорядкування (рівень керування змінами в освіті регіону; матеріальне і моральне стимулювання); когерентність (узгодженість інноваційного середовища із запитами та потребами особистості та іншими чинниками середовища); інформаційність

(інформаційна насиченість науково-методичними матеріалами періодичних, фахових видань, мережі «Інтернет»); професійність (інноваційна компетентність педагогів); соціокультурна активність суб'єктів інноваційної діяльності (соціальна детермінованість творчого потенціалу педагогів та їх здатність впливати на соціокультурне середовище регіону) [4, с. 26-27].

Для оцінювання ефективності інноваційної діяльності в контексті системного підходу доцільно спиратися на обґрунтовані В.В. Докучаєвою критерії ефективності реалізації проекту інноваційної педагогічної системи:

1) критерії еталонної моделі інноваційної педагогічної системи (показниками є вихідні параметри інноваційної педагогічної системи);

2) критерії процесу реалізації проекту (показниками є характеристики ресурсного забезпечення цього процесу за різними аспектами);

3) цільові критерії (показниками є зовнішні і внутрішні ознаки досягнення соціального ефекту, передбаченого метою інноваційної педагогічної системи);

4) критерії «непрямого ефекту» (включають критерій сформованості привабливого іміджу освітнього закладу; критерій соціальної продуктивності закладу освіти; критерій виходу інноваційної педагогічної системи закладу на новий рівень розвитку) [9, с. 28].

Оскільки як ефективність, так і проблеми інноваційної діяльності в умовах освітнього закладу в найбільшій мірі залежать від потенціалу педагогів, доцільним є проведення психологічної експертизи інноваційної діяльності педагогічного колективу. Модель цього різновиду експертизи, запропонована Л. Ребухою, інтегрує чотири блоки критеріально обґрунтованих експертних методик:

1) експертизи психолого-педагогічного експерименту щодо зміни фундаментальних підвалів життєдіяльності школи;

2) комплексної експертизи професійної інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу;

3) покомпонентної експертизи інноваційних програмно-методичних засобів;

4) моніторингу професійної майстерності вчителів-дослідників та особистісного за діяння учнів до оволодіння системою знань, умінь, норм, цінностей, під час якого інтенсифікуються процеси їх розумового, соціального, психосмислового та духовного розвитку [24, с. 14].

Правильний вибір критеріального комплексу для аналізу та оцінки ефективності інноваційної діяльності, організація в разі потреби її

корекції є фінальними етапами впровадження стратегічних пріоритетів системного інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру. Проте для більшості справді прогресивних закладів ця завершальна робота водночас виступає прологом для нового циклу системного інноваційного розвитку. Його діалектика визначає таку закономірність: по мірі сходження на черговий рівень освітньо-реабілітаційної практики перед колективом відкриваються нові її горизонти, рух до яких вимагає оновлення стратегічних пріоритетів і започаткування наступного витка системного інноваційного розвитку.

У цілісному вигляді описаний процес розробки та реалізації стратегії системного інноваційного розвитку закладу на прикладі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру представлений на рис. 3.

Результати проведеного теоретичного та емпіричного дослідження дозволяють зробити висновок, що інноваційна діяльність є основним механізмом реалізації проекту системного розвитку навчально-реабілітаційного центру. В ході інноваційної діяльності стратегія системного інноваційного розвитку закладу послідовно втілюється в життя, завдяки чому бажаний освітньо-реабілітаційний простір стає актуальним, реальним досягненням педагогічного колективу. З точки зору ефективності інноваційної практики навчального закладу вирішальне значення має тип структури інноваційної системи, який формується в залежності від способу зв'язку локальних нововведень. Для навчально-реабілітаційного центру, який реалізує стратегію системного інноваційного розвитку, оптимальною є повна структура інноваційної системи. Це пояснюється тим, що будь-яке нововведення в закладі цього типу, як правило, має комплексний характер, тобто охоплює всі або більшість підсистем (навчальну, виховну, медичну, реабілітаційну, психологічну, інноваційну, матеріально-технічну, кадрову та управлінську).

Ефективному здійсненню інноваційної діяльності в умовах навчально-реабілітаційного закладу сприяє організація роботи проблемно-пошукових лабораторій – дослідницьких колективів, до складу яких входять педагоги закладу, студенти багатопрофільного коледжу та педпрацівники інших закладів освіти. Очолюють такі об'єднання педагоги, які мають досвід проведення дослідно-експериментальної роботи. Проблемно-пошукові лабораторії є повноцінними науковими групами, діяльність яких включає всі усталені етапи проведення

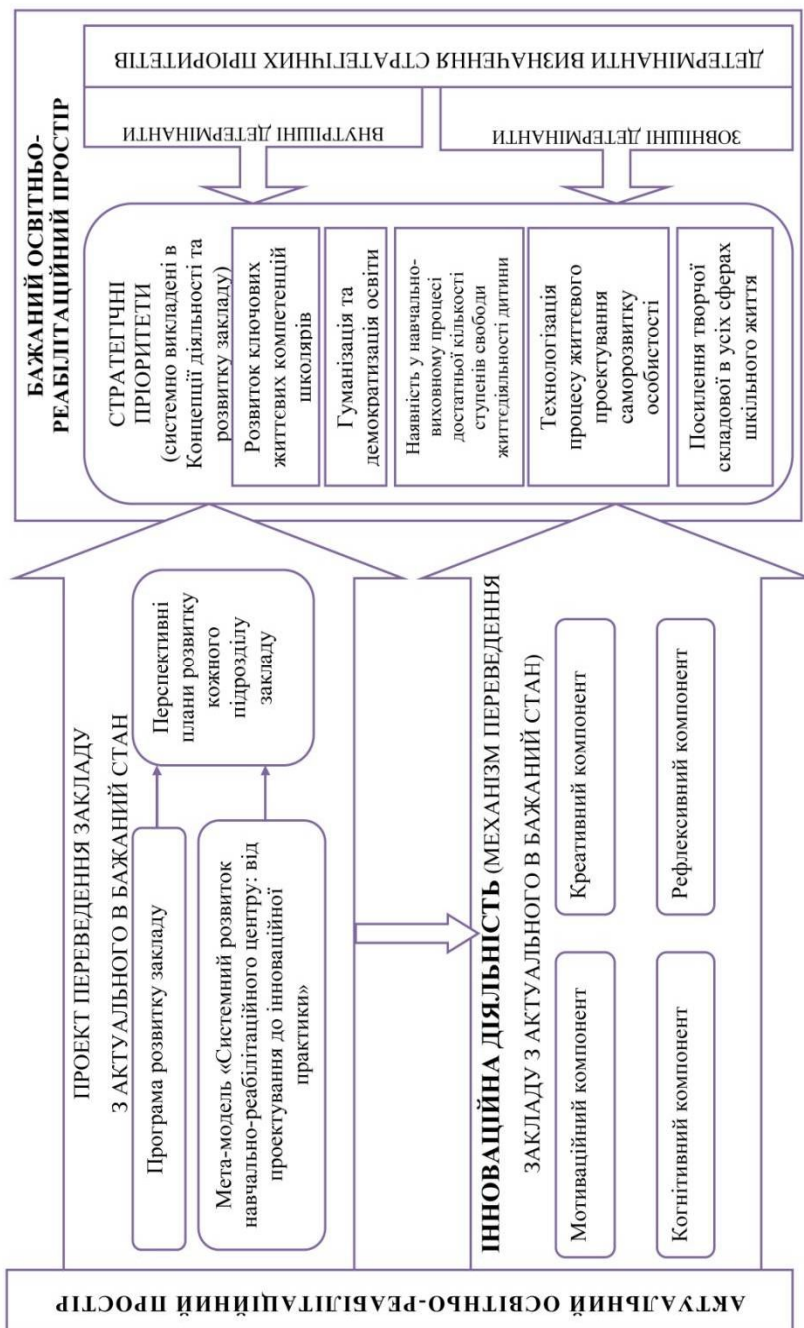


Рис. 3. Модель системного інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру

педагогічного експерименту: вивчення актуальності педагогічної проблеми та наявного досвіду її вирішення; розроблення та системна апробація програм, методик і технологій, спрямованих на оптимізацію освітньо-реабілітаційного процесу; організація моніторингу ефективності впровадження педагогічних розробок; апробація результатів експериментальної роботи.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Бойко А. Стратегія упровадження прискороного розвитку педагогічної практики й теорії / А. Бойко // Рідна школа. – 2009. – №2-3. – С. 3-9.
2. Василенко Н.В. Інноваційна діяльність директора школи / Н.В. Василенко. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 96 с.
3. Василенко Н.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Василенко. – К., 2007. – 21 с.
4. Ващенко Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.М. Ващенко. – К., 2006. – 41 с.
5. Ващенко Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Ващенко Людмила Миколаївна. – К., 2006. – 406 с.
6. Вознюк Л.В. Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 21 с.
7. Гончарова О.А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.А. Гончарова. – К., 2008. – 22 с.
8. Гораш К.В. Інформаційне забезпечення впровадження інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / К.В. Гораш // Інновації в сучасній школі у контексті діалогу педагогічних культур: Практико-зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.І. Петренко; ред. І.Г. Єрмаков, Д.І. Петренко. – К.: ПП «Р.К. Майстер-принт», 2012. – С. 44-48.

9. Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 46 с.

10. Закон України «Про інноваційну діяльність»: за станом на 1 лютого 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

11. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу / Щекатунова Г.Д., Цимбалару А.Д., Красота О.І. [та ін.] // Рідна школа. – 2011. – №6. – С. 28-38.

12. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие / Лазарев В.С. – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

13. Лісіна Л.О. Технологія науково-методичного супроводу інноваційних процесів в закладі освіти / Л.О. Лісіна // Науково-методичне забезпечення розвитку інноваційних процесів у системі післядипломної освіти педагогічних кадрів сільських регіонів: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 08-09 квітня 2010 року / [ред. кол.: В.В. Пашков та ін.]. – Запоріжжя: КПУ, 2010. – 356 с.

14. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти / В.М. Малихіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 6 (59). – С. 277-282.

15. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М. Малихіна. – К., 2005. – 22 с.

16. Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект: Монографія / В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Т.А. Гришина та ін.; за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя: КПУ, 2008. – 312 с.

17. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / С.М. Ніколаєнко. – К., 2009. – 43 с.

18. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04

«Теорія і методика професійної освіти» / Л.О. Петриченко. – К., 2007. – 20 с.

19. Пехарева С.В. Управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.В. Пехарева. – К., 2009. – 22 с.

20. Погрібна Н.С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.С. Погрібна. – К., 2007. – 20 с.

21. Положення «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад»: за станом на 1 лютого 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02>.

22. Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності»: за станом на 1 лютого 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.

23. Пугачева Н.Б. Управление образовательным учреждением инновационного типа: дисс. доктора. пед. наук: 13.00.01 / Пугачева Наталья Борисовна. – Казань, 2003. – 416 с.

24. Ребуха Л.З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.З. Ребуха. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

25. Соснюк О.П. Формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.П. Соснюк. – Харків, 2006. – 17 с.

### **Організація соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних центрів**

Дослідження соціальних практик як самостійного соціального феномену та поняття розпочались нещодавно – з другої половини ХХ століття, однак соціальні практики досить швидко набули статусу соціального явища і досліджувались у руслі соціологічної науки [6]. Відтоді проблематика соціальних практик перебуває в центрі уваги як вітчизняної, так і зарубіжної соціологічної науки. Розгляду даного питання присвячені праці зарубіжних вчених: М. Джонса [41], Т. Крупа



[42], Е. Макдональда [43], Г. Маунтина [44], М. Пейна [45], А. Пінкуса [46], Дж. Райлі [47], С. Тернера [48] та ін.

У вітчизняній науці питання соціальних практик аналізуються в роботах В. Волкова, С. Воронцова, І. Девятко, І. Клімова, А. Кравченко [20], М. Шабанової, В. Добренькова, Т. Заславської, Ю. Резніка, Н. Антонової та ін. [25]. Дослідження свідчать, що у соціально-філософському значенні соціальна практика, насамперед, розглядається, як діяльність суб'єкта, спрямована на перетворення його соціального середовища для повноцінного розвитку самого суб'єкта в цьому середовищі [25].

У педагогіку поняття «соціальна практика» прийшло з соціологічної науки. Ґрунтовний аналіз соціальної практики, як педагогічного поняття, здійснила Г. Нікітіна, викладач Тобольської державної соціально-педагогічної академії ім. Д.І. Менделєєва Російської Федерації. Г. Нікітіна зазначає, що в педагогічних словниках, таких як «Словник з педагогіки» А. Коджаспірова, «Педагогічний словник» В. Загвязинського, «Словник з освіти та педагогіки» В. Полонського, «Словник з соціальної педагогіки» Л. Марджахаєва, виданих в останнє десятиліття, освітнього терміна «соціальна практика» не було зафіксовано. Вищевикладене дозволяє вважати, що «соціальна практика» – це нове педагогічне поняття [25]. Це підтверджують Г. Нусс та Л. Дьячук, наголошуючи на тому, що термін «соціальна практика» як освітній термін в сучасній педагогіці і дидактиці чітко не визначений, хоча в останній час трапляється в науковій літературі [27], [8]. Новизну досліджуваного поняття засвідчує Н. Мамінова: «Поняття «соціальна практика» у вітчизняній педагогічній літературі використовується нечасто» [19]. Науковець стверджує, що засновниками найбільш використовуваного терміна «соціальна практика» є В. Давидов, академік, віце-президент Російської академії освіти та Ю. Громико, директор науково-дослідного інституту Інноваційних стратегій розвитку загальної освіти, доктор психологічних наук. Відповідно до запропонованого ними визначення, «соціальна практика» – це вид діяльності, в ході якої виникають ситуації, що сприяють накопиченню соціального досвіду [19].

Дещо іншої думки щодо витоків терміна «соціальна практика» дотримувалася Л. Дьячук. Вона стверджує, що вперше цей термін трапляється в роботах Н. Еліасберг – доктора педагогічних наук, член-кореспондента Академії гуманітарних наук, завідувача кафедри теорії і методики гуманітарної освіти Санкт-Петербурзького державного педагогічного університету [8].

В Україні витоки поняття «соціальна практика» можемо знайти в працях І. Єрмакова – старшого наукового співробітника відділення корекційної та інклюзивної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. За І. Єрмаковим, соціальна практика – це, по-перше, освітня технологія, за допомогою якої створюються умови розвитку життєвої компетентності учня; по-друге, це технологія активної соціальної дії, яка спрямована на розв’язання конкретних соціальних проблем учня, школи, громади, за допомогою самих учнів [9].

Такі автори, як А. Мудрова, Г. Нікітіна, С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова, Н. Гайтан зауважують, що соціальна практика може розглядатися в широкому сенсі, а І. Єрмаков, Г. Ковганич, О. Заріпова, І. Попова, І. Гайле дають визначення щодо розгляду цього поняття у вузькому сенсі. Під соціальною практикою в широкому сенсі розуміють ситуацію, в якій людина одержує соціальний досвід [25]. Для більш чіткого розуміння змісту поняття «соціальна практика» доцільно звернутися до розгляду визначень з позицій різних авторів (таблиця 1).

Таблиця 1

Визначення поняття «соціальна практика»

Автор	Визначення
Н. Гайтан [5]	Соціальна практика – це організаційна форма виховного простору і водночас механізм залучення учнів до суспільного життя, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти. Вона стимулює та підтримує в школярів суспільну активність, виховує відповідальність, готує до вирішення життєвих завдань, із якими учні стикаються як у процесі навчання, так і після закінчення школи
С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова [1]	Соціальна практика – це процес освоєння, відпрацювання соціальних навичок
Н. Логінова, С. Самсонова [18]	Соціальна практика – це вид діяльності старшокласників, спрямований на придбання позитивного соціального досвіду, в якому вони отримують навички соціальної компетентності та реальної дії в суспільстві
М. Гурьянова [22]	Соціальна практика – це суспільно корисна діяльність, спрямована на вирішення певної соціальної проблеми
Н. Перевознікова [28]	Соціальна практика – це активна громадянська діяльність дітей і підлітків

Продовження таблиці 1

Г. Нікітіна [25]	Соціальна практика – це соціально значуща діяльність, спрямована на вирішення соціальних проблем з метою отримання досвіду соціальної взаємодії. Соціальна практика – це особливий вид діяльності, спрямований на соціалізацію особистості
І. Гайле [35]	Соціальна практика – це певна кількість годин на рік, які учень повинен відпрацювати на користь соціуму (людям) та (в ідеалі) собі
Н. Мамінова [19]	Соціальна практика – це вид діяльності, в ході якої виникають ситуації, що сприяють придбанню підлітком соціального досвіду
Б. Юдин [40], І. Глушко [6], А. Жарова, Г. Чамовских [12]	Соціальна практика – вид практики, в ході якої конкретно-історичний суб’єкт, використовуючи суспільні інститути, організації та установи, впливаючи на систему суспільних відносин, змінює суспільство і розвивається сам
О. Базарова [3]	Соціальна практика – такий вид діяльності, в ході якої людина отримує позитивний соціальний досвід, стає соціально компетентною та може виконувати реальні дії в суспільстві
Муніципальний автономний загальноосвітній заклад «Ліцей №4» м. Перм [21]	Соціальна практика – це освітня діяльність учнів, спрямована на розвиток соціальної компетентності, соціальних навичок, формування та відпрацювання індивідуальної моделі соціальної поведінки, отримання досвіду соціальної дії (взаємодії), осмислення і привласнення теоретичних знань, отриманих в ході вивчення навчальних курсів суспільствознавчого змісту
А. Мудрова [23]	Соціальна практика – соціально значуща, суспільно корисна діяльність, в ході якої студенти отримують соціальні знання та досвід соціальної взаємодії, а також проявляють свою соціально-громадську активність, спрямовану на вирішення проблем
Муніципальний загальноосвітній заклад Староцурухайтуйська середня загальноосвітня школа Російської Федерації [29]	Соціальна практика – це ситуації, в яких людина отримує певний соціальний досвід
Середня загальноосвітня школа №3 міста Югорська [32]	Соціальна практика – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність учнів, в межах якої педагогічними працівниками та спеціалістами-професіоналами здійснюється психолого-педагогічна підтримка процесу вивчення структури та змісту конкретної професії
Н. Антонова [2]	Соціальна практика – це сукупність дій та взаємодій індивідів, груп, спільнот, організацій в часі та просторі, що забезпечує стійке функціонування соціальних інститутів

## Продовження таблиці 1

І. Попова [31]	Соціальна практика – це безпосередня предметно-практична діяльність, обумовлена реальними умовами життєдіяльності, спрямована інтересами дійових осіб та груп та є джерелом нових інтересів та соціальних уявлень
Г. Нусс [27]	Соціальна практика – це діяльність школярів, спрямована на перетворення соціального середовища з метою повноцінного розвитку школяра в цьому середовищі
І. Єрмаков, Д. Пузіков [11]	Соціальна практика – це технологія організації навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, яка може здійснюватися в урочний (шляхом реалізації, наприклад, методу проєктів) та позаурочний час
О. Заріпова [13]	Соціальна практика (соціально-грудова практика) – це форма реалізації співпраці школярів з соціальними суб'єктами, яка забезпечує продуктивне освоєння навколишнього середовища та створює особливий стиль відносин в суспільстві
В. Просяник [33]	Соціальна практика – це організаційна форма виховного простору і водночас механізм залучення учнів до суспільного життя. Вона сприяє засвоєнню учнями основних норм суспільного життя, розкриттю творчих можливостей, самоорганізації й саморозвитку. Добровільне здійснення учнями невеликих справ на користь громади допомагає набути позитивного досвіду громадської співучасті

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури з проблем визначення дефініцій поняття «соціальна практика» вказує на наявність загальної особливості – соціально значущого характеру практики. Такого ж висновку дійшли в своїх дослідженнях А. Мудрова [23] та Г. Нікітіна [25].

Принципова відмінність розглянутих нами визначень полягає в ключових словах – «діяльність», «ситуація», «процес», «функція», «технологія» і т.д.

Ми дотримуємось думки Г. Нікітіної, що в педагогічній науці визначення поняття «соціальна практика» узагальнюється як:

1. Ситуація – сукупність обставин, умов, що створюють соціальні відносини.

2. Діяльність – форма соціальної активності (соціальна активність – суспільна властивість особистості, що виявляється в її мотивованому, діяльнісному відношенні до навколишнього середовища з метою участі в його життєдіяльності та перетворенні.

3. Процес – певна послідовність дій, що мають перетворюючий соціальний характер.

4. Функція – вид діяльності, спрямований на придбання позитивного соціального досвіду, спрямованого на отримання навичок соціальної компетентності та реальної дії в суспільстві [25].

Враховуючи розбіжність поглядів учених на визначення змісту соціальної практики, було визначено, що більшість з них наголошують на тому, що основою практики є діяльність (Н. Логінова, С. Самсонова [18], М. Гурьянова [22], Н. Перевознікова [28], Г. Нікітіна [25], Н. Мамінова [19], О. Базарова [3], А. Мудрова [23], І. Попова [31], Г. Нусс [27] та ін.).

В. Давидов та Ю. Громико розглядають теорію діяльності як інструмент програмування та проектування соціальної практики. Науковці зазначають: «На різних етапах розвитку суспільства виникали моменти, коли виховання окремої категорії підростаючого покоління набувало певного ступеню складності, внаслідок чого залучались різноманітні методи і форми спеціальної діяльності, спрямовані на підготовку підростаючого покоління до життя в соціумі. В основу методів і форм була покладена практична діяльність, спрямована на вирішення проблем, діяльність, що передбачає суб'єктивне осмислення можливих варіантів поведінки» [7].

І. Глушко зазначає, що соціальна практика обумовлена діяльнісним аспектом [6].

На думку О. Маслової, концептуальною основою функціонування і розвитку соціальних практик реабілітації є соціальна дія. Автор дослідила, що дана проблематика висвітлюється в рамках теорій соціальної дії і обговорюється в роботах зарубіжних класиків соціологічної теорії і сучасних соціологів: М. Вебера, Г. Зиммеля, Е. Гідденса, Дж.Г. Мід, П. Бергер, Т. Лукмана, Т. Парсонса, І. Гофмана, Ю. Хабермаса, А. Шюца, М. Емірбайера та ін. У вітчизняній науці це питання розглядається в працях І. Девятко, Ю. Давидова, А. Ковалева, Е. Курулєнко, Ю. Левади, Е. Молевіча, В. Радаєва [20]. Конкретизуємо, що будь-яка соціальна дія індивіда становить послідовну реалізацію активів: аналізу та оцінки ситуації, формулювання мети та операційного складу дій, реалізації плану та оцінки ефективності [15].

Поняття діяльності визначає специфіку суспільного життя людей, яка полягає в тому, що вони цілеспрямовано перетворюють об'єктивну природну і соціальну дійсність [23]. У контексті нашого дослідження ми схилиємося до визначення соціальної практики як діяльності.

Завершуючи аналіз поняття «соціальна практика», зазначимо, що в нашому дослідженні використовуються терміни «соціальна практика» та «соціальні практики». Дані визначення наводяться згідно з авторським викладенням науковців. Наприклад, Н. Мамінова, І. Глушко, О. Маслова, О. Зінатова, О. Клячина в своїх роботах використовують термін «соціальні практики», а Н. Антонова, Г. Нікітіна, Н. Логінова, С. Самсонова, А. Мудрова, І. Єрмаков та інші – «соціальна практика». Оскільки в даному розділі ми розглядаємо досвід організації соціальної практики в навчально-реабілітаційних закладах (поняття «соціальна практика» було проаналізовано з метою більш чіткого визначення проблеми), ми не вважаємо за доцільне зосереджувати увагу на диференціації понять «соціальна практика» та «соціальні практики». Всі наведені визначення у даному розділі відповідають тлумаченню першоджерела.

Розглянувши та здійснивши аналіз поняття «соціальна практика», перейдемо до розгляду досвіду організації соціальної практики в навчально-реабілітаційних закладах. Звернемось до закладів освіти Російської Федерації. В Концепції модернізації змісту російської освіти на період до 2010 року пропонується «використовувати в освітньому процесі різноманітні форми соціальних практик, як одного з головних засобів, що сприяють самовизначенню старшокласника та набуттю ним соціальних компетенцій» [8]. Отже, ознайомимось з практичним досвідом, напрацьованим колегами з Росії, з проблеми організації соціальної практики учнів.

У муніципальному загальноосвітньому закладі Староцурухайтуйської середньої загальноосвітньої школи Російської Федерації на проходження соціальної практики виділяється відповідна кількість годин на рік, яку учні повинні відпрацювати на користь соціуму (людям) та собі.

Основними завданнями соціальної практики в школі визначено:

1. Формування соціально-правових компетенцій шляхом залучення учнів до суспільно значущої діяльності.
2. Формування комунікативної культури в процесі здійснення різних соціальних взаємодій.
3. Ознайомлення з конкретними умовами та змістом окремих соціальних процесів, що проходять в сучасному суспільстві.
4. Формування індивідуальних моделей законослухняної поведінки.
5. Формування вміння застосовувати теоретичні знання в конкретній ситуації.

6. Надання інформації про різноманітні професії, професійна проба на реальному робочому місці.

7. Формування вміння визначати соціальні проблеми.

8. Формування навичок вступати в ділові відносини з державними організаціями або приватними особами.

9. Формування навичок працювати з діловою документацією.

10. Формування навичок кооперуватися з іншими людьми за для виконання спільної справи.

11. Формування навичок вибудовувати, проектувати свою діяльність.

У Староцурухайтуйській середній загальноосвітній школі соціальна практика реалізується у двох формах: волонтерський рух та стажування.

Розглянемо соціальну практику у формі волонтерського руху. Залучатися до даної форми реалізації соціальної практики учні починають з першого класу. Основними напрямками діяльності є:

- самостійний пошук в школі або поза нею місць роботи там, де потребують допомоги і турботи (дитячий садок, дитячий будинок, інтернат, будинок престарілих і т.д.);

- самостійний пошук територій, що потребують благоустрою (двори, вітрини, парки, житлові будинки, школи і т.п.);

- самостійний пошук організацій, які надають різні види допомоги малозабезпеченим людям, нужденним, тваринам тощо.

Іншою формою соціальної практики є стажування. Ця форма реалізації соціальної практики запроваджується, починаючи з восьмого класу, і передбачає формальне (ділове) спілкування і спільну діяльність учнів з представниками різних професій на робочих місцях.

Об'єктами соціальної практики в школі визначені: загальноосвітні навчальні заклади; органи соціального захисту населення; заклади культури і спорту; місцеві органи самоврядування; правоохоронні органи; органи охорони здоров'я; служби зайнятості населення; благодійні організації; громадські організації, що здійснюють просвітницьку діяльність; засоби масової інформації; служби, що займаються соціологічними дослідженнями тощо [29]. Як ілюстрацію, наведемо карту об'єктів співпраці з відповідними формами її реалізації відповідно до авторської розробки педагогів Староцурухайтуйської середньої загальноосвітньої школи (таблиця 2).

## Об'єкти та форми співпраці

Об'єкт співпраці	Форма співпраці
Загальноосвітні навчальні заклади	- шефство над вихованцями закладів дошкільної освіти, молодшими школярами, надання допомоги в організації їх дозвілля та зайнятості в позаурочний час
Органи соціального захисту населення	- надання посиленої допомоги соціально незахищеним верствам населення (пенсіонерам, інвалідам, ветеранам, багатодітним сім'ям, неповним сім'ям)
Заклади культури і спорту	- участь у заходах, спрямованих на підтримку закладів культури і спорту; - надання допомоги музеям, бібліотекам, дитячим спортивним майданчикам та стадіонам
Місцеві органи самоврядування	- участь у суспільно-корисних справах, спрямованих на благоустрій та озеленення території

«Допомогти дитині» – так звучить головне завдання соціальної практики у Державному бюджетному загальноосвітньому закладі м. Москва «Центр освіти №734 «Школа самовизначення». Розглянемо більш детально завдання соціальної практики в даному закладі. Отже, допомогти іншим означає:

- знайти різні способи вибудовування ділового спілкування (навчитися контактувати з незнайомими дорослими людьми, представляти себе, знайомитися, домовлятися, співпрацювати, бути корисним);
  - вивчати сучасний соціум і знайти своє місце в ньому;
  - дізнатися про цікаві професії, спробувати себе на реальному робочому місці, зрозуміти, чи підходить ця професія чи ні;
  - отримати ремісничі навички;
  - отримати досвід пошуку робочого місця;
  - навчитися бачити соціальні проблеми і приносити користь людям;
  - вчитися вступати в ділові відносини з організаціями або приватними особами;
  - вчитися працювати з діловою документацією;
  - вчитися кооперувати з іншими людьми і робити спільну справу;
  - вчитися проектувати свою життєдіяльність.



Соціальна практика в закладі починається з 8-го класу. Вчитель праці І. Гайле робить опис соціальної практики восьмикласників: «Учні нашої школи влаштували «Веселі старты» для маленьких дітей з дитячого будинку, прибирали листя і сміття навколо будинку престарілих. Дані види робіт не вимагають величезних зусиль, але приносять неабияку користь тим, для кого це робилося. Стикаючись з серйозними соціальними проблемами ще в школі, діти стають більш мудрими, м'якими, розуміючими». В школі до навчального плану введено обов'язковий предмет «Соціальна практика». Для координації роботи з організації соціальної практики та допомоги учням самостійно організувати практику створено відділ соціальної практики.

Формою реалізації соціальної практики в Школі самовизначення, починаючи з дев'ятого класу, є стажування, яке має три різновиди:

1. Навчання в іншій школі (9 клас). Учні дев'ятого класу зобов'язані тиждень провчитися в іншій школі. Таке занурення надає можливість учням середньої школи зробити усвідомлений вибір старшої школи.

2. Робота на підприємстві (організації) тощо (10 клас). Даний вид стажування допомагає учням з'ясувати, яких знань та вмінь потребує майбутня професія.

3. Навчання в інституті (11 клас). Учні одинадцятого класу мають змогу провчитися в інституті (або іншому вищому навчальному закладі). Даний вид організації стажування допомагає учням обрати місце здобуття вищої освіти, ознайомитися зі специфікою навчального закладу, з рівнем вимог та умовами навчання у вищому навчальному закладі [35].

У муніципальному загальноосвітньому закладі «Середня загальноосвітня школа №15» м. Канська соціальна практика виступає засобом допомоги «важким» підліткам знайти для себе різні способи вибудовування ділового спілкування (навчитися контактувати з дорослими людьми, представляти себе, знайомитися, домовлятися, співпрацювати, бути корисним); вивчати сучасний соціум і знайти своє місце в ньому; дізнатися про цікаві професії, спробувати себе на робочому місці; отримати ремісничі навички; навчитися нести відповідальність за власні вчинки; вчитися вступати в ділові відносини з приватними особами; навчитися бачити соціальні проблеми і приносити користь людям.

Школою визначені такі завдання соціальної практики:

- формування соціальної компетенції на основі залучення учнів до суспільно значущої діяльності;

- набуття практичних умінь комунікативної культури в процесі здійснення різних соціальних взаємодій;
- знайомство з конкретними умовами та змістом окремих соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві;
- формування індивідуальних позитивних моделей поведінки, адекватних ситуації;
- формування вміння застосовувати теоретичні знання в конкретній ситуації.

Соціальна практика організовується за напрямками:

- робота з благоустрою дворів, вулиць міста;
- ремонт нежитлових приміщень;
- озеленення та облаштування парків;
- виконання замовлень в шкільних майстернях;
- допомога тим, хто її потребує (діти – в дитячих будинках, літні люди – в будинках престарілих, малозабезпечені люди, тварини і т.д.) [19].

У муніципальному автономному загальноосвітньому закладі «Ліцей №4» м. Пермі завданнями соціальної практики для учнів визначені наступні:

- знайти для себе різні способи вибудовування ділового спілкування (навчитися контактувати з незнайомими дорослими людьми, представляти себе, знайомитися, домовлятися, співпрацювати);
- отримати досвід пошуку робочого місця;
- навчитися бачити соціальні проблеми незахищених верств населення (інваліди, ветерани, сироти тощо), знаходити способи допомоги їм;
- навчитися вступати в ділові відносини з організаціями або приватними особами;
- навчитися працювати з діловою документацією;
- навчитися кооперуватися з іншими людьми і виконувати спільні справи;
- ознайомитися з умовами та змістом окремих соціальних процесів, що проходять в сучасному суспільстві;
- познайомитися з конкретними соціальними технологіями і їх реалізацією;
- навчитися самостійно ставити цілі відповідно до своїх соціальних дій, визначати засоби їх здійснення та аналізувати результати;
- познайомитися з процедурою виборів, зрозуміти правила участі у виборах і т.д.

Формою реалізації поставлених завдань є пасивна, активна практика та перетворювальна діяльність. Розглянемо більш детально дані форми і наведемо приклади. Результатом пасивної практики є розуміння та осмислення. Наприклад, учні мають зрозуміти, як функціонують волонтерські організації, систему роботи організацій, кадровий склад, схему виникнення соціальних ініціатив волонтерської діяльності і т.д. Результатом активної практики є освоєння соціальних ролей, функцій, способів взаємодії, навичок та вмінь. Вміння конструктивно вирішувати конфлікти, вміння брати участь у дискусії, вміння писати ділові папери – це яскраві приклади результативності активної соціальної практики. Засвоєння вмінь, навичок, компетентностей – це результати перетворювальної діяльності. Прикладом успішної реалізації даної форми практики є набуття учнями вміння організовувати дії декількох осіб з метою проведення загальношкільного заходу та набуття ними проектної компетентності.

Продовжуючи розглядати діяльність ліцею щодо організації соціальної практики учнів, виділимо її характерні особливості:

1. Зміст практики виходить за рамки шкільних навчальних програм та пов'язаний з реальним життям, актуальним для учнів (на даний момент або в перспективі).

2. Переважна більшість практик організовується за межами ліцею.

3. Соціальна практика – це педагогічно керована діяльність учнів, тобто при організації практики необхідно розуміти, на отримання яких можливих результатів вона спрямована.

4. Результативність соціальної практики виявляється (перевіряється) в якості освоєних дій або в якості отриманого продукту. Дії або продукт є об'єктами оцінювання і для учнів, і для педагогів.

В освітньому процесі на проходження соціальної практики виділяються обов'язкові години, але зміст, форму та час практики учні обирають самостійно. Також учні мають змогу відвідати короткострокові курси соціально-компетентнісної спрямованості та обрати бажані види соціальних практик, що організовуються поза розкладом.

Зупинимось ще на одному важливому аспекті організації соціальної практики в ліцеї – це нормативно-правове забезпечення: положення про соціальну практику; програма соціальної практики, що включає в себе розділ «Система оцінювання» з чітким визначенням критеріїв, показників та процедури оцінювання; договори з відповідними установами та організаціями про умови та порядок проходження

соціальної практики; наказ про проходження соціальної практики на поточний навчальний рік [21].

Продовжуючи розглядати досвід організації соціальної практики в загальноосвітніх закладах Російської Федерації, зупинимось на здобутках муніципального загальноосвітнього закладу «Добрянська середня загальноосвітня школа №2». Н. Перевознікова, керівник шкільної кафедри громадянської освіти, визначає триєдину мету соціальної практики, суть якої полягає в створенні умов для усвідомленого вибору учнями індивідуальних освітніх траєкторій; створенні умов для формування в учнів унікальних актів дії, таких як «відповідальність», «рішучість», «розуміння»; створенні умов для формування соціальної компетентності.

Завданнями соціальної практики для учнів в даному закладі визначені наступні:

- сформувати вміння визначати своє місце в сучасному соціумі;
- сформувати вміння працювати з діловою документацією, різними джерелами інформації та критично їх сприймати;
- сформувати вміння кооперуватися з іншими людьми і робити спільну справу;
- сформувати вміння вибудовувати і проектувати власну життєдіяльність.

Технологія соціальної практики в Добрянській школі передбачає реалізацію двох компонентів: змістовного та комунікативно-діяльнісного. Змістовний компонент включає в себе цілепокладання та предметно-інформаційне накопичення. Комунікативно-діяльнісний компонент включає імітацію діяльності в рамках різноманітних соціальних ролей.

Векторами соціальної практики є самоврядування, самоорганізація, змагання, волонтерська діяльність, здоров'язбереження, інтелектуальна творчість, професійно-рольова діяльність.

Зазначимо, що в даному закладі, на відміну від розглянутих раніше, здійснюється моніторинг соціальної практики. Моніторинг включає в себе два основних компоненти: створення банку «Обдаровані діти» та створення кожним учнем портфелю досягнень при вступі у 5-й та 10-й клас [28].

На сайті інституту проблем освітньої політики «Єврика» Російської Федерації представлено програму «Соціальна практика як засіб формування ціннісних орієнтацій особистості учнів». Програма розрахована на п'ять років та реалізується в два етапи. Перший етап роз-

рахований на молодших підлітків 11-13 років та реалізується впродовж трьох років навчання. Другий етап розрахований на старших підлітків та реалізується впродовж двох років навчання. Прогнозованим результатом програми є соціальний розвиток учнів, що передбачає позитивні зміни поглядів на життя, мотивів життєдіяльності та реальних дій. У програмі передбачається дві форми організації соціальної практики – це активна та пасивна. Активна практика – це соціальна волонтерська діяльність, участь в шкільному самоврядуванні, участь в соціальних та дослідницьких проектах, творчі проекти та їх захист тощо. Пасивна практика – це навчальні соціально-практичні ситуації на класних годинах, зустрічі з цікавими людьми, ветеранами, суспільними діячами, практичними спеціалістами, ділові та рольові ігри [34].

Проілюструємо фрагмент програми «Соціальна практика як засіб формування ціннісних орієнтацій особистості учнів» [34] (таблиця 3).

Таблиця 3

Фрагмент програми «Соціальна практика як засіб формування ціннісних орієнтацій особистості учнів»

Перший етап (молодші підлітки)	
5 клас	
Пасивна практика	Активна практика
<p>Класні години:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ціннісні орієнтири: <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Добро і зло»;</li> <li>- «Що таке чемність?»;</li> <li>- «Що таке повага?»</li> </ul> </li> <li>Наші традиції. <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Що таке традиції?»;</li> <li>- «Правила поведінки в школі»;</li> <li>- «Державні свята»;</li> <li>- «Мій рідний край».</li> </ul> </li> <li>Правила життя. <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Що таке взаємодопомога?»;</li> <li>- «Права та обов'язки учнів»;</li> <li>- «Моя родина»</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участь в акції «Поспішайте робити добрі справи»;</li> <li>- участь в екологічних акціях «Зелене коло», «Збережімо планету»;</li> <li>- КТС «Портрет класу»;</li> <li>- волонтерська діяльність</li> </ul>
6 клас	
<p>Класні години:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ціннісні орієнтири: <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Милосердя»;</li> <li>- «Справжній друг»;</li> <li>- «Як я можу допомогти іншим?»</li> </ul> </li> <li>Наші традиції. <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Історія нашої родини»;</li> <li>- «Свята нашого класу»;</li> <li>- «Мій рідний край».</li> </ul> </li> <li>Правила життя. <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Мистецтво милосердя»;</li> <li>- «Правила довіри»;</li> <li>- «Як відпочивати?»</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участь в шкільному самоврядуванні;</li> <li>- проєкт «Світ моїх захоплень»;</li> <li>- КТС «Великдень»;</li> <li>- екологічний проєкт «Мій кедр»;</li> <li>- волонтерська діяльність</li> </ul>

7 клас	
<p>Класні години:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ціннісні орієнтири: <ul style="list-style-type: none"> <li>«Як зробити світ добрішим?»;</li> <li>«Будь завжди справедливим»;</li> <li>«Будь завжди чемним»;</li> <li>«Як стати вихованою людиною?»;</li> <li>«Давайте жити дружньо».</li> </ul> </li> <li>Наші традиції. <ul style="list-style-type: none"> <li>«Традиції нашої родини»;</li> <li>«Театри, виставки, кіно»;</li> <li>«Мій рідний край»;</li> <li>«Шкільні свята».</li> </ul> </li> <li>Правила життя. <ul style="list-style-type: none"> <li>«Людська порядність»;</li> <li>«Взаємовідносини з батьками»;</li> <li>«Що означає бути принциповим?»;</li> <li>«Самовдосконалення – це...»</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>участь в шкільному самоврядуванні;</li> <li>дослідницька діяльність «Дружба в літературних творах»;</li> <li>екологічний проект «Рідний край»;</li> <li>організація шкільної акції «Георгіївська стрічка»;</li> <li>волонтерська діяльність.</li> </ul>

У програмі соціальної практики для учнів десятого класу середньої загальноосвітньої школи №3 міста Югорська зазначено, що випускники мають бути соціально активними, відповідальними, з певним соціальним досвідом, який допоможе адаптуватися до вимог сучасного життя. В зв'язку з цим учні під час навчання в школі мають отримати соціальний досвід, який допоможе обрати професію та працевлаштуватися. Головною умовою отримання соціального досвіду є організація позаурочної практичної діяльності – соціальної практики. В програмі соціальної практики визначено загальні положення, учасників та сфери їх діяльності, етапи та тематичне планування, вимоги до звітної документації за результатами практики. Метою програми соціальної практики визначено створення умов для професійного самовизначення учнів шляхом отримання соціального досвіду. Очікуваними результатами реалізації програми визначено:

- закріплення в учнів вмінь збирати та аналізувати інформацію;
- закріплення вмінь створювати соціальні проекти;
- розвиток інформаційно-комунікативної компетентності;
- отримання знань про майбутню професію та вибір відповідного вищого навчального закладу.

Зміст соціальної практики включає практичну частину, яка складається з трьох етапів: спостереження, самопізнання та проектування.

Перший етап – спостереження. На його реалізацію відведено 4 години. На цьому етапі учні спостерігають за роботою спеціалістів

конкретної професії. Другий етап – самопізнання. На його реалізацію відведено 2 години. На цьому етапі учні працюють з довідниками, енциклопедіями, Інтернет-ресурсами з метою пошуку інформації про роботу та зміст професійної діяльності конкретного спеціаліста. Третій етап – проектування. На його реалізацію відведено 4 години. Учні співпрацюють з дорослими над проектом вирішення (обґрунтування) певної проблеми. Результатами роботи можуть бути:

- розробка соціальних проектів на теми: «Юридична освіта населення», «Культури – процвітати», «Благоустрій наших вулиць»;
- написання рефератів на одну з запропонованих тем: «Як стати підприємцем?», «Як написати резюме?», «Як знайти роботу?» тощо;
- проведення дослідницької роботи за проблемами: «Планування кар'єри: міф чи реальність?», «Як вирішити проблему зайнятості молоді у нашому місті?», «Точки зростання економіки або новий список популярних професій на найближчі 20 років», «Мій прогноз на майбутнє професії...»

По закінченні соціальної практики кожен учень пише самоаналіз та отримує відгук спеціаліста про проходження соціальної практики [32].

С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова розглядають соціальне проектування як освітню технологію сучасної школи [1]. Соціальне проектування, як технологія, в розумінні авторів включає в себе соціальну пробу, соціальну практику та соціальний проект (рис. 1).



Соціальна проба, соціальна практика та соціальний проект співвідносяться між собою як поняття різного об'єму та змісту, розрізняються за рівнем складності та організації. Найбільш простим видом діяльності є соціальна проба, більш складним – практика та найсклад-

нішим – проект. Але всі вони нерозривно пов'язані між собою. В якості прикладів С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова наводять опис соціальних проектів «Найпопулярніші місця нашої школи», «Мое здоров'я» та соціальної практики «Інша сторона». Оскільки метою нашого дослідження є вивчення досвіду організації соціальної практики, ми більш детально розглянемо приклад соціальної практики, проведеної учнями школи №24 м. Брянська. «Інша сторона» – таку назву мала соціальна практика, концептуальною ідеєю якої був аналіз відносин «покупець-продавець». На підготовчому етапі було визначено об'єкт, мету практики та соціальний заклад, яким став гастроном мікрорайону. Задля полегшення процедури спостереження було розроблено відповідну карту за ситуацією взаємодії покупця та продавця. Впродовж трьох днів учні фіксували особливості взаємодії покупців з продавцями гастроному. Наступні декілька днів учні стояли «з іншої сторони прилавку». Вони спостерігали за роботою продавців, за їх поведінкою та реакцією на зауваження з боку покупців. Продуктами діяльності стали листи спостережень та загальна таблиця спостережень. На етапі рефлексії учні обговорили результати спостережень та дійшли висновку, що їх позиція в конфліктній ситуації – це прояв відповідальності за рівень конфліктності та бажання змінити власну конфліктну поведінку [1].

У муніципальному освітньому закладі «Турунтаєвська середня загальноосвітня школа №1» Російської Федерації соціальна практика розглядається як турбота про навколишнє середовище та життя людей. Здійснюється практика через включення дитини в різноманітні види соціальних відносин в навчанні, спілкуванні, грі та практичній діяльності. Соціальна практика дає змогу учням, спробувавши себе в різних видах діяльності, відповісти на питання: чим хочу я займатися в майбутньому? Таким чином, в просторі соціально-практичної діяльності відбувається професійне самовизначення старшокласників. Учні починають «проживати» реалізацію власного майбутнього.

Соціальна практика в школі виконується по заздалегідь розробленій керівником, розглянутій предметним методичним об'єднанням, затвердженій заступником директора програмі. Робоча програма складається з усталених розділів: мета та завдання соціальної практики, зміст практики, етапи виконання соціального проекту, тематика занять в рамках виконання соціального проекту та контракт на виконання соціального проекту. Виходячи з вищезазначеного, соціальна практика в Турунтаєвській школі реалізується через проектну діяльність. Як приклад, розглянемо проект «Школа як простір вільного вибору в зоні



туризму». В рамках проекту, поряд з іншими важливими нормативними документами, розроблено положення про соціальну практику. Остання реалізується через соціальні проекти діяльності шкільних клубів. Наприклад, на базі клубу «Інфо» в ході соціальних практик виконуються наступні проекти: «Запрошення засобами Photoshop», сайт «Віртуальна подорож по Турунтаєво», курс занять для ветеранів «Word для всіх», газета «Шкільна планета», проект «Економія електроенергії – це прибуток», видання газети «Типографія. З минулого в майбутнє», автобусна екскурсія «Невідоме про відоме», свято «День людини похилого віку». Передбачуваним результатом соціальної практики є створення умов для формування активної громадянської позиції учнів, які здатні до перетворення соціуму та підтримки значущих соціальних інновацій.

Важливим є той факт, що основними характеристиками соціальної практики є творчість, діалог, співпраця. Участь учнів у соціальній практиці забезпечує можливість більш повного розкриття себе у відносинах з оточуючими через позитивні зміни в соціумі. А практичний характер соціальної практики дає можливість застосовувати результати творчої роботи, виконаної учнями для соціуму [16].

Продовжуючи дослідницький екскурс закладами освіти Російської Федерації з проблем організації соціальної практики зупинимось на досвіді муніципального загальноосвітнього закладу «Красноярська університетська гімназія «Універс №1» [18]. Відповідно до положення, метою соціальної практики є створення умов для активної самостійної роботи учня, що сприяє розвитку соціальної та інформаційної компетентності, становлення громадянської позиції та особистісного зростання. Завданнями соціальної практики визначені наступні:

- занурення учнів в соціально значущу творчу діяльність;
- оволодіння проектним методом;
- розвиток цінностей безперервної освіти, міжкультурної толерантності, ідей необхідності розуміння проблем місцевої спільноти;
- створення умов для забезпечення можливості старшокласникам використовувати свої знання та вміння (критичне мислення, інформаційна та соціальна компетентність та ін.).

Також у положенні окреслені етапи організації соціальної практики, а саме:

1. Підготовча робота. Суть даного етапу полягає у створенні команди педагогів – потенційних керівників проектів, проведення серії семінарів, присвячених розумінню мети, суті, методів та механізмів реалізації соціальної практики.

2. Старт соціальної практики – це система заходів, організованих в формі занурення. Основною метою заходів є забезпечення розуміння школярами суті соціальної практики, її специфіки та вимог. Також на цьому етапі відбувається формування команд, відпрацювання проектних ідей та планування проектної роботи. Старт відбувається на початку навчального року – у вересні.

3. Перший семестр. У ході даного етапу старшокласники здійснюють роботу над проектом, підбиваються підсумки виконаної роботи.

4. Проміжна сесія з соціальної практики. На даному етапі учні презентують перші результати, обговорюють проблеми та труднощі, вносять корективи до проектів.

5. Другий семестр. Старшокласники продовжують роботу відповідно до плану.

6. Підсумкова сесія з соціальної практики організовується у формі конференції – публічної презентації результатів роботи.

Знайшли своє відображення в положенні вимоги до системи оцінювання проектів, критерії оцінювання соціальної практики (формальні та змістовні), вимоги до забезпечення соціальної практики, права та обов'язки учасників практики (координаторів, учнів, класного керівника та керівника проекту, заступника директора з виховної роботи), вимоги до затвердження програми соціальної практики.

Головними змістовими компонентами програми соціальної практики визначено:

- мету програми;
- завдання програми;
- очікувані результати;
- етапи реалізації програми;
- оцінювання проектів соціальної практики: критерії оцінки експертної комісії, критерії оцінки спеціалістів з проектування, самооцінка школярів, критерії оцінки школярами проектів один одного, схема підрахунку загального бала за проект та система переводу балів в п'ятибальну шкалу;
- помісячний план реалізації програми соціальної практики;
- форми проміжного контролю, загального звіту за результатами проекту.

Розглянемо приклад здійснення соціальних проектів в рамках проекту «Я – громадянин», реалізованих школярами в ході соціальної практики (таблиця 4).

Таблиця 4

## Проекти, реалізовані в ході соціальної практики [18].

Назва проекту	Результат
«Сільському подвір'ю – квітник»	- благоустрій сільських дворів, розпочатий з дизайну шкільного подвір'я
«Сто послуг – сотому кварталу»	- створення книги доблесті сотого кварталу м. Тольятті; - організація передплати на газети для 35 ветеранів за рахунок спонсорських коштів; - проведення співробітниками університету виїзних безкоштовних юридичних консультацій для пенсіонерів мікрорайону
«Меценати міста»	- збір інформації про меценатів міста – братів Могильовцевих; - організація науково-практичної конференції з теми проекту; - участь у серії передач на місцевому телебаченні про меценатів міста; - встановлення меморіальної дошки та перейменування вулиці на честь братів Могильовцевих
«Блакитна далечина»	- випуск у водойми близько 660 тисяч мальків; - встановлення поблизу водойм заборонних знаків
«Установка світлофора»	- школярі домоглися встановлення світлофора на одній з найнебезпечніших вулиць
«Служба допомоги школярам з працевлаштування»	- школярі встановили контакти з місцевим заводом і житлово-комунальними комітетами з надання робочих місць 42 школярам з неблагополучних та малозабезпечених сімей в літній період і позаурочний час
«Подаруємо тепло своїх рук і сердець»	- школярі виготовили яскравий дитячий одяг для малюків-сиріт з дитячого будинку
«Швидка допомога»	- школярі домоглися виділення машини «швидкої допомоги» і ставки водія для свого села

Муніципальний автономний загальноосвітній заклад «Середня загальноосвітня школа №8» міста Краснокаменська Забайкальського краю. Соціальна практика в даному закладі розглядається як ситуації, в яких людина отримує соціальний досвід. Основними завданнями соціальної практики визначено:

1. Формування соціальних компетенцій на основі залучення учнів до суспільно корисної діяльності.

2. Накопичення практичних вмінь комунікативної культури в процесі здійснення різноманітних соціальних взаємодій.

3. Знайомство з конкретними умовами та змістом окремих соціальних процесів.

4. Формування індивідуальних моделей поведінки та вміння застосовувати теоретичні знання в конкретній ситуації.

Соціальна практика в даному закладі розпочинається з початкової школи і реалізується через позакласну та урочну діяльність в межах освітньої системи «Школа 2100». Наприклад, на уроках риторики учні вивчають теми «Спілкування», «Мовний етикет», «Людина та світ людей», «Що таке суспільство?», «Раси та народи Землі» тощо. Вчителі, використовуючи нестандартні форми проведення уроків та, розглядаючи важливі соціальні теми, працюють над соціалізацією особистості молодшого школяра [12].

У муніципальному закладі «Ірбитська середня загальноосвітня школа №9» соціальна практика розглядається як вид діяльності школярів, спрямований на підвищення мотивації соціальної діяльності та накопичення позитивного соціального досвіду. Мета соціальної практики – створення умов для самостійної діяльності учнів, спрямованої на розвиток власних здібностей в різноманітних сферах (інтелектуальній, соціальній, міжособистісній), засвоєння та відтворення соціального досвіду, знань та норм поведінки. Завданнями соціальної практики визначені наступні:

1. Залучення учнів до соціально значущої діяльності та формування соціальної компетентності.

2. Розширення соціокультурного простору.

3. Формування готовності до суспільної діяльності, бажання бути успішним в комунікативній сфері людських відносин, розвиток здатностей до самореалізації та самовизначення.

4. Засвоєння соціальних ролей, збагачення індивідуального досвіду організації власної життєдіяльності.

Об'єктами соціальної практики в даному закладі є наступні форми суспільної та соціально значущої діяльності:

- функціонування шкільного музею «Сімейні реліквії»;
- організація пошукової та краєзнавчої діяльності з подальшим оформленням матеріалів у формі соціальних проєктів;
- діяльність шкільного прес-центру «Шкільний щоденник»;
- співпраця з міськими ЗМІ;
- функціонування трудового табору з благоустрою навчальних кабінетів та шкільної території;

- проведення благодійних, екологічних та суспільно-значущих акцій;
- соціальне, культурологічне, просвітницьке проектування;
- організація виставок художньої творчості.

Соціальна практика дає можливість випробувати себе в різноманітних видах діяльності: пошуковій, дослідницькій, управлінській та сприяє розвитку ключових компетенцій: інформаційної, комунікативної, соціальної та компетенції самоосвіти. Під час практики учні виступають в активній ролі творців конкретного продукту. Результатами практики є збагачення соціального досвіду, закріплення навичок соціальної взаємодії з міськими закладами культури, центрами дитячої творчості, спілками ветеранів, міським архівом та іншими соціальними інститутами [39].

Відповідно до положення про соціальні практики в муніципальному бюджетному загальноосвітньому закладі «Середня загальноосвітня школа «Новий освітній центр №14» м. Губаха завданнями практик є:

1. Формування соціальних компетенцій.
2. Придбання учнями практичних навичок комунікативної культури.
3. Знайомство з конкретними умовами та змістом соціальних процесів.
4. Придбання навичок формування індивідуальних моделей поведінки.

Соціальні практики охоплюють:

- роботу в трудових таборах, спрямовану на благоустрій та озеленення місцевості;
- роботу в майстернях, знайомство з робітничими професіями, ділове спілкування з представниками різноманітних професій безпосередньо на робочих місцях;
- участь у волонтерських проектах;
- спільний з соціальними працівниками патронат та надання посильної допомоги соціально незахищеним верствам населення району (міста);
- участь у заходах з підтримки функціонування закладів культури і спорту, надання допомоги музеям, бібліотекам тощо;
- шефство над вихованцями закладів дошкільної освіти, молодшими школярами, надання допомоги в організації їх дозвілля та зайнятості в позаурочний час;

- практична робота в дитячих та молодіжних організаціях з метою реалізації їх програм та ініціатив, що мають суспільну значущість;

- участь в роботі творчих груп, що займаються соціальним проектуванням [30].

У Муніципальному автономному освітньому закладі Гімназія м. Чайковський з метою формування соціального і практичного досвіду спілкування та взаємодії в різноманітних соціальних сферах реалізуються соціальні практики, освітні стажування та професійні проби.

Основними завданнями практик, стажувань та проб визначені:

- створення умов для інтенсивного засвоєння старшокласниками нового соціального та освітнього простору життя;

- формування соціальних компетенцій шляхом залучення учнів до суспільно корисної діяльності;

- технологічне забезпечення можливостей надання профорієнтаційної підтримки старшокласників в процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності;

- накопичення практичних вмінь комунікативної культури в процесі здійснення різноманітних соціальних взаємодій;

- придбання навичок формування індивідуальних моделей поведінки, адекватних певній ситуації соціальної взаємодії.

Об'єктами соціальної практики виступають форми суспільно корисної діяльності учнів:

- участь у волонтерському русі різноманітної спрямованості;
- зайнятість суспільно корисною працею, спрямованою на благоустрій та озеленення міста (району);

- спільний з соціальними працівниками патронат та надання посильної допомоги соціально незахищеним верствам населення району (міста);

- участь у заходах з підтримки функціонування закладів культури і спорту, надання допомоги музеям, бібліотекам тощо;

- шефство над вихованцями закладів дошкільної освіти, молодшими школярами, надання допомоги в організації їх дозвілля та зайнятості в позаурочний час;

- практична робота в дитячих та молодіжних організаціях з метою реалізації їх програм та ініціатив, що мають суспільну значущість;

- робота в якості інтерв'юєрів при проведенні соціологічних досліджень;

- участь в роботі творчих груп, що займаються соціальним проектуванням.

У гімназії до індивідуального навчального плану старшокласників включено навчальний курс «Соціальні практики». Даний предмет дозволяє учням освоювати універсальні технології (проектування, моделювання) і застосовувати їх у проектній діяльності [14].

Розглянемо досвід організації соціальної практики у вищому навчальному закладі – Карельській державній педагогічній академії м. Петрозаводська Російської Федерації. Завданнями соціальної практики в академії визначено:

- створення умов для усвідомленого вибору індивідуальних освітніх траєкторій і життєво-професійного самовизначення студентів;
- створення умов для формування у студентів унікальних актів дії, таких як «відповідальність», «рішення», «вибір», «розуміння»;
- створення умов для формування соціальної компетентності, розумового і морального виховання.

Доречними формами реалізації завдань соціальної практики є: волонтерство, суспільно корисні справи (наприклад, діяльність, спрямована на профілактику соціальних пороків (куріння, наркоманії), участь в акціях захисту тварин, участь в музейній роботі закладу, робота в бібліотеці, допомога пенсіонерам-ветеранам війни і праці, участь в організації дозвілєвої діяльності освітнього закладу і т.д.).

Залучення студентів до соціальної практики дозволяє вирішити значущі в сучасних умовах завдання, такі, як формування і розвиток компетенції соціальної взаємодії та соціальної компетентності в цілому [23].

Соціальні практики реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я розглядає О. Маслова. Вона виокремлює соціальну практику трудотерапії як найбільш ефективну при формуванні у дітей базових навичок, необхідних їм в повсякденному житті. В свою чергу соціальна практика трудотерапії розподіляється на широкий спектр конкретних соціальних практик, які застосовуються в реабілітаційному процесі. Однією з нових та актуальних для російської системи соціальної реабілітації є соціальна практика агротерапії. Під соціальною практикою агротерапії О. Маслова розуміє реабілітаційний процес, спрямований на набуття та/або відновлення, компенсацію, корекцію та розвиток індивідом соціальних, інтелектуальних, емоційних та фізичних навичок та здатностей, за допомогою активної чи пасивної взаємодії з рослинами та навколишнім середовищем, що сприяє успішній інтеграції індивіда в суспільство. Експериментальну діяльність

щодо підвищення рівня соціальних, трудових, особистісних якостей дітей в процесі соціальної практики агротерапії науковець здійснювала на базі соціально-реабілітаційного центру для дітей з обмеженими можливостями «Журавушка» та державного закладу «Реабілітаційний центр для дітей та підлітків з обмеженими можливостями» м. Самари.

Участь дітей в соціальній практиці агротерапії сприяє:

- підвищенню ступеню включеності дітей в різноманітні сфери життєдіяльності;
- підвищенню інтересу щодо догляду за рослинами;
- зростанню потреби в корисній для суспільства праці;
- позитивній зміні характеру соціальної взаємодії з іншими дітьми.

Отже, соціальна практика агротерапії спрямована, в першу чергу, на формування у дітей елементарних соціальних навичок (навичок самообслуговування та трудових навичок), які необхідні дітям в їх повсякденному житті для повноцінного та незалежного функціонування в суспільстві [20].

Представлений вище аналіз дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, соціальна практика, як засіб підготовки учнів до самостійного життя, як механізм передачі учням соціального досвіду та як технологія розвитку соціальної компетентності учнів запроваджується в закладах освіти Російської Федерації (Москва, Самара, Петрозаводськ, Чайковський, Ірбит, Красноярськ, Турунтаєво, Брянськ, Югорськ, Добрянськ, Перм, Канськ, Староцурухайтуйськ та ін.). По-друге, запровадження соціальної практики, у більшості випадків, є ініціативою закладів освіти. Кожен заклад самостійно визначає зміст, організацію та форми соціальної практики. Спостерігається відсутність єдиної системи щодо організації соціальної практики в закладах освіти Російської Федерації. По-третє, досвід організації соціальної практики у більшості випадків ми спостерігали в таких закладах як: загальноосвітні школи, ліцеї та гімназії. В цих закладах соціальна практика спрямована на отримання учнями досвіду соціальної взаємодії та розвитку в них соціальної компетентності. Досвід організації соціальної практики в навчально-реабілітаційних закладах представлений соціально-реабілітаційним центром для дітей з обмеженими можливостями «Журавушка» та державним закладом «Реабілітаційний центр для дітей та підлітків з обмеженими можливостями». Соціальна практика в названих центрах реалізується у формі агротерапії і спрямована на формування у дітей елементарних соціальних навичок, які необхідні дітям в їх повсякденному житті.



Організація соціальної практики в Україні має свої особливості. «Перші непоодинокі паростки такого явища як «соціальна практика старшокласників» вже проростають на широких теренах нашої країни», – пише В. Варава у статті «Змінимо світ разом з дітьми» [4].

Значний внесок у вивчення теоретико-методологічних засад організації соціальної практики зробили І. Єрмаков, Г. Ковганич, В. Нечипоренко, Д. Пузіков. Як зазначають науковці, соціальна практика – це освітня (навчально-виховна) технологія розвитку життєвої компетентності учня засобами активної соціальної дії.

Мета (місія) технології соціальної практики – розвиток життєвої компетентності учнів шляхом створення умов для їх активної соціальної дії.

Відповідно до мети науковці визначають цілі та завдання технології соціальної практики:

- розвиток життєвої компетентності (життєстійкості, життєздатності, життєтворчості), конкретних життєвих компетенцій учнів;
- отримання практичного результату – матеріального або нематеріального продукту практики;
- сприяння у вирішенні соціальних проблем громади, школи, конкретних учнів та їх сімей;
- оволодіння учнями практико зорієнтованими знаннями, вміннями;
- інтеграція у реальні соціальні відносини учнів інтернатних закладів, здобуття ними соціального та життєвого досвіду;
- засвоєння способів групової, індивідуальної діяльності (у т. ч. елементів професійної діяльності);
- розвиток життєвого, творчого потенціалу учнів, здатності до соціальної творчості;
- формування вмінь, розвиток здатностей до самоорганізації, самоуправління та саморегуляції;
- сприяння професійному самовизначенню та самореалізації [36].

Л. Тюпля як напрям соціальної практики учнів загальноосвітнього навчального закладу розглядає волонтерську участь у соціальній роботі. Метою волонтерської участі учнів загальноосвітнього навчального закладу в соціальній роботі в процесі соціальної практики є розкриття, розвиток та реалізація їх життєвого потенціалу, здобуття ними життєвого досвіду та досвіду конструктивної соціальної дії.

Волонтерська участь учнів у соціальній роботі в процесі соціальної практики, на думку Л. Тюплі, буде спрямована на реалізацію наступних завдань:

- створення умов для розвитку життєвого потенціалу учнів;
- забезпечення розвитку життєвої компетентності учнів, їх життєстійкості, життєздатності та життєтворчості;
- створення умов для здобуття учнями життєвого досвіду, досвіду конструктивної соціальної дії, спрямованої на вирішення власних проблем, проблем іншої людини, школи, громади та суспільства;
- залучення учнів до соціальної роботи, як сфери професійної діяльності, їх професійна орієнтація;
- надання конкретної допомоги у вирішенні соціальних проблем школи та громади;
- попередження негативних соціальних явищ (тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, правопорушень тощо) в учнівському середовищі;
- надання дієвої волонтерської допомоги учням, які перебувають у складній життєвій ситуації (учням з проблемних сімей, учням з особливими потребами та ін.);
- організацію шкільної соціальної служби;
- організацію групової соціальної роботи у середовищі учнів загальноосвітнього навчального закладу (тренінгові групи, учнівські групи самопомоги, самокеровані учнівські групи).

Відповідно до завдань, автор виділяє наступні форми організації волонтерської діяльності учнів у соціальній роботі:

1. Волонтерська участь учнів у роботі державних та громадських служб соціальної роботи (Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, громадських та благодійних організацій).

2. Волонтерська участь учнів у організації та діяльності шкільної служби соціальної роботи.

3. Участь в учнівських соціальних проектах, присвячених вирішенню соціальних проблем (попередження негативних соціальних явищ, допомога людям з особливими потребами, людям похилого віку тощо).

4. Участь учнів (у межах школи) у груповій соціальній роботі (навчальні тренінгові групи, групи самопомоги, самокеровані групи).

Таким чином, за Л. Тюплею, волонтерська участь учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які беруть участь у соціальній практиці, в соціальній роботі є актуальною технологією їх соціального

виховання. Вона сприяє розвитку та реалізації здібностей дітей, здобуттю ними необхідного життєвого досвіду, досвіду участі у вирішенні соціальних проблем. У процесі соціальної практики розвиватиметься життєва компетентність учнів, вони здобуватимуть практичні життєві результати [36].

Від теоретичного аналізу соціальної практики, як освітньої технології, перейдемо до розгляду практичного досвіду її організації. Зупинимось на здобутках організації соціальної практики старшокласників Святошинського району м. Києва на базі Святошинського центру позашкільної роботи. Центр є відкритою для співпраці соціально-педагогічною системою. Педагогічний колектив плідно працює в налагодженні комунікаційних, творчих зв'язків із соціальними інституціями з метою забезпечення якісної освіти дітей [10].

Цінність соціальної практики в центрі позашкільної роботи полягає в тому що:

- соціальна практика сприяє засвоєнню старшокласниками основних норм суспільного життя, розкриттю творчих можливостей, самоорганізації й саморозвитку;
- соціальна практика допомагає молодій людині здобувати навички соціальної поведінки;
- соціальна практика сприяє створенню умов для засвоєння учнями різних соціально значущих рольових моделей;
- соціальна практика передбачає поступове приєднання підлітків до справ громади: від найближчого оточення до територіальної громади;
- соціальна практика є засобом формування в учнівської молоді соціальних компетенцій;
- соціальна практика веде до зміни переконань у молодих громадян (віра в реальність змінити ситуацію на краще) та виховання в них почуття відповідальності за майбутнє країни.

При Святошинському центрі позашкільної роботи створено молодіжну асоціацію «Нова генерація лідерів». Для членів асоціації базою соціальної практики є Центр позашкільної роботи, інтернати для дітей з обмеженими можливостями, дитячий притулок, оздоровчі шкільні табори, редакція місцевої газети та громадські організації [17]. Організацію соціальної практики учнівської молоді в центрі представлено на рисунку 2.

Однією з форм соціальної практики в центрі є соціальне проектування, яке сприяє створенню таких умов, при яких у дітей виникає природна необхідність приймати самостійні рішення. Участь у реалі-

зації соціальних проєктів є основоположною ланкою соціалізації учнівської молоді, котра набуває практичного досвіду громадської діяльності. Тематика проєктів у молодіжній асоціації «Нова генерація лідерів» містить широкий спектр проблем: «Учнівське самоврядування», «Імідж «Нової генерації лідерів», «Зроби крок у світ своїх прав», «Ровесник ровеснику про здоровий спосіб життя», «Кроки до культури миру та толерантності», «До джерела духовності», «Модель демократичного суспільства», «Вибори в демократичному суспільстві», «Молодь управляє конфліктом», «Дитяча преса», «Учнівський барометр», «Школа лідерів», «Екологічна культура», «Школа рівних можливостей», «Школа «Менеджер соціально значущого проєкту» та ін. [37].

Іншою формою соціальної практики є учнівське самоврядування. Учнівське самоврядування створює сприятливі умови для організації різноманітної діяльності учнівської молоді, простір для соціальної активності, навчає молодь жити в складних умовах соціуму, що постійно змінюються. В структурі асоціації «Нова генерація лідерів» діють центри: освіти і науки, прав дитини, зв'язків з громадськістю, інформації та реклами, праці та економіки, гри та дозвілля, волонтерства, здорового способу життя, екологічний та проєктно-аналітичний центри. Отже, беручи участь у роботі центру, молодь набуває соціальних знань, соціального досвіду, розвиває свій лідерський потенціал. Життєдіяльність асоціації являє собою простір для освоєння соціальних ролей члена громадського формування [38].

У Чернігівському обласному педагогічному ліцеї (ЧОПЛ) для обдарованої сільської молоді вже не один рік реалізується соціально-педагогічна практика. Щороку два навчальні заклади: ЧОПЛ та Русанівський ліцей міста Києва обмінюються учнями. Ліцеїсти мають змогу зануритись у навчально-виховний процес іншого навчального закладу, іншого міста та досліджувати його з середини, занотовуючи свої спостереження в щоденнику практики [10].

Високої ефективності навчально-виховного процесу в ліцеї значною мірою досягають завдяки різноманітним видам навчально-виробничої практики, до якої залучають учнів ліцею. Особливе місце посідає соціально-педагогічна практика. Вона дає учням ліцею змогу набувати безцінного життєвого і професійного досвіду. Під час практики її учасники можуть ознайомитись із освітнім простором навчально-виховного закладу, на базі якого вона проходить, із соціокультурним середовищем міста, містечка чи села, започаткувати продуктивні

# Організація соціальної практики учнівської молоді

## Соціальна творчість

## Соціальна активність

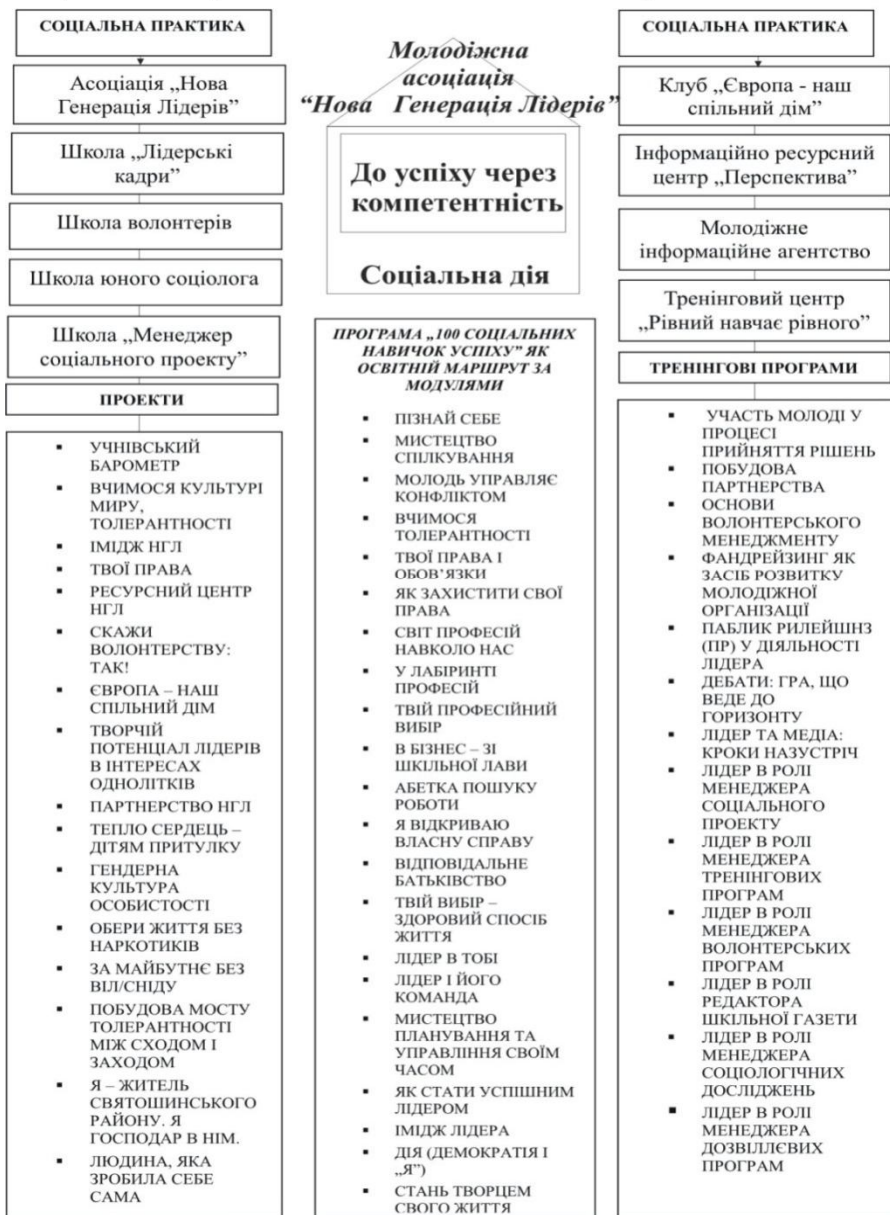


Рис. 2. Організація соціальної практики учнівської молоді в Святошинському центрі позашкільної роботи

контакти з учнівськими та педагогічними колективами навчального закладу.

Наприклад, під час проходження практики в Русанівському ліцеї кожен учень обирає собі тему соціальної практики для поглибленого дослідження. Темати можуть бути: «Обсяг і характер домашніх завдань в Русанівському ліцеї», «Співробітництво, співтворчість учителів та учнів у процесі навчально-виховної діяльності», «Як організоване змістовне дозвілля учнів Русанівського ліцею», «Форми учнівського самоврядування в Русанівському ліцеї», «ВНЗ, на які орієнтуються випускники Русанівського ліцею», «Система та характер підготовки і самопідготовки учнів до участі в олімпіадах», «Учні та випускники, якими пишається ліцей» [26].

У загальноосвітній школі №5 м. Артемівська з метою формування соціально зрілої особистості запроваджено технологічний ланцюжок: соціальне навчання – соціальне проектування – соціальна компетентність – соціальна корекція. Значне місце в роботі з учнями приділяється соціальній практиці. Соціальна практика – це організаційна форма виховного простору і водночас механізм залучення учнів до суспільного життя. Вона сприяє засвоєнню учнями основних норм суспільного життя, розкриттю творчих можливостей, самоорганізації й саморозвитку. Добровільне здійснення учнями невеликих справ на користь громади допомагає набуті позитивного досвіду громадської співучасті, набуті допрофесійних знань і умінь, підвищити самооцінку та сформувати соціально значущі якості особистості [33].

У Київському ліцеї бізнесу вже близько 10 років, як однією з форм соціальної практики, є бізнес-практика. Призначення бізнес-практики полягає в створенні умов для перевірки себе – визначення своєї готовності до реальної діяльності, своїх особистісних якостей, знань, умінь та навичок; ознайомленні учнів з діяльністю та системою управління сучасних бізнес-структур; сприянні пошуку та усвідомленому вибору свого місця в професійній сфері. Організація практики дозволяє старшокласникам відчути режим праці, отримати власні уявлення про те, як працюють українські підприємства [36].

Розглянемо досвід організації соціальної практики в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі (рис. 3) м. Запоріжжя та проілюструємо кожен її компонент. В умовах закладу впроваджено системний підхід до організації соціальної та життєвої практики – вони виступають підсистемами цілісної системи практико-орієнтованої життєтворчості учнів.

В умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру соціальна практика виступає організаційною формою, механізмом передачі учням соціального досвіду, залучення їх до суспільного життя, соціальної дії, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти. Відповідно до цих пріоритетів, підсистема соціальної практики школярів складається з 4 компонентів (рис. 3):

1. Робота школярів над компетентнісно зорієнтованими завданнями.
2. Розробка та реалізація соціальних проектів.
3. Участь у проведенні інтерактивних виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності».
4. Діяльність учнівсько-студентського самоврядування.

Реалізація першого компоненту – роботи школярів над компетентнісно зорієнтованими завданнями допомагає подолати протиріччя між надмірною теоретизованістю освітнього процесу та проблемністю соціального життя, репрезентувати в освітньому процесі життєві ситуації в їх цілісності, підтримувати в учнів інтерес до навчального матеріалу.

Досвід учителів Хортицького центру свідчить про те, що компетентнісно зорієнтовані завдання успішно виконують роль першої сходинки на шляху підйому дитини по вертикалі соціальної практики. Досвід розв'язання умовних (описаних на папері) завдань дозволяє учням перейти до якісно вищого рівня соціальної практики – участі в соціальних проектах, які передбачають реальну дію кожного учасника щодо розв'язання актуальної проблеми.

В умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру школярі працюють над різноманітними соціальними проектами, такими, як: «Я і колектив», «Історія рідного міста», «Заповідна Хортиця», «Кам'яні могили таврійських степів», «Схід-Захід: єдина Україна», «Легендарна історія Запорозького краю: від скіфів до сучасності», «Трагедії ХХ століття», «Моя майбутня професія», «Ми – українці», «Родина», «Свято – дітям», «Дні Європи в Україні», «Школа майбутнього», «Пізнай свою Батьківщину: Київ – столиця України», «Чорнобиль: забути чи пам'ятати?», «Етих днів не смолкнет слава», «Екосім'я», «Подорож рідним містом» та ін. Наведений перелік проектів, над якими учні працювали протягом 2006-2012 рр., показує тематичну багатоплановість системи соціального проектування в закладі.

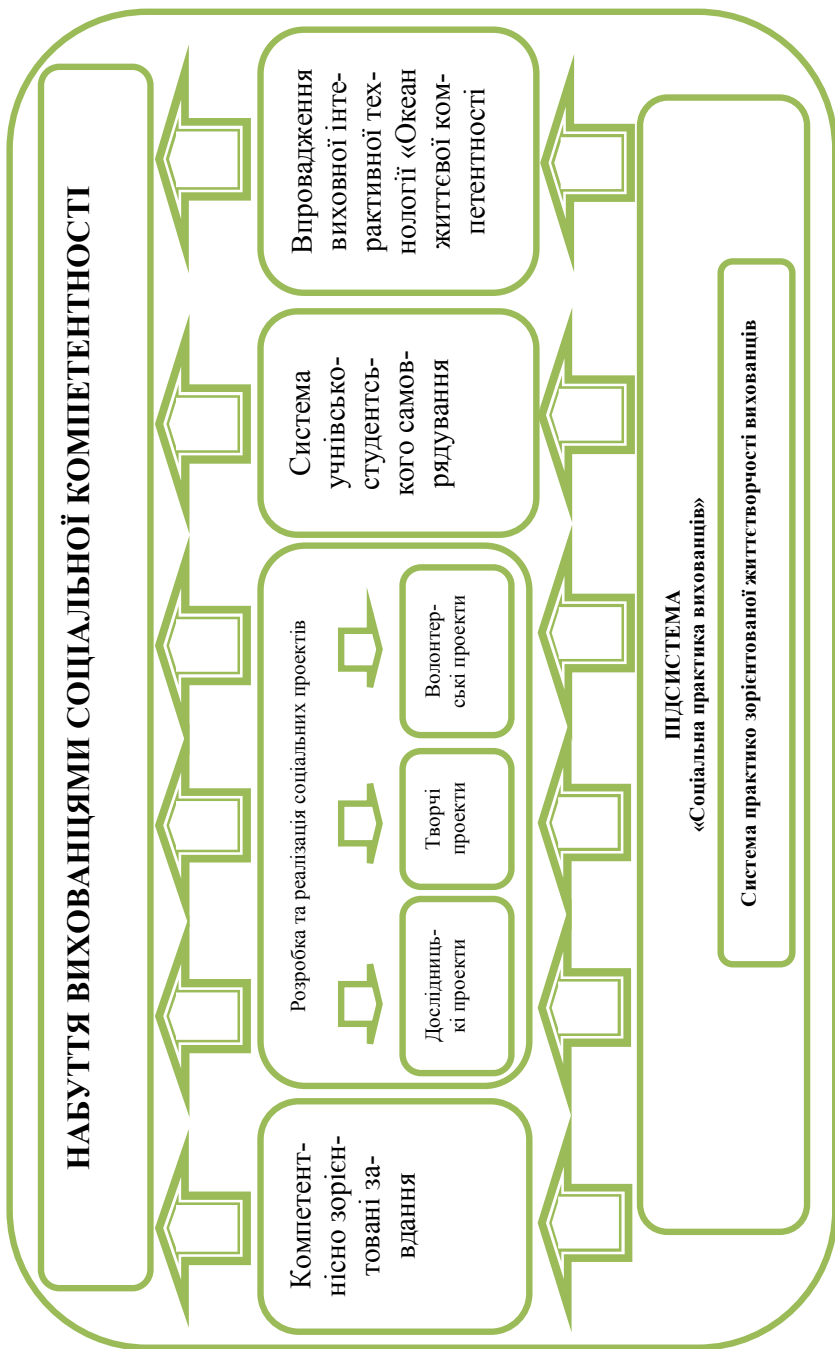


Рис. 3. Модель організації соціальної практики учнів Хортицького центру



У рамках соціальних проектів педагогічний колектив реалізує основні типи соціальної практики: дослідницьку, творчу практику та практику соціального служіння. Охарактеризуємо відповідні типи соціальних проектів на основі досвіду педагогів Хортицького центру.

Працюючи над дослідницькими соціальними проектами, учні здобувають необхідний досвід аналізу сучасних соціальних реалій, виділення актуальних соціальних проблем, розробки програм дослідницької та перетворювальної роботи, активної соціальної дії та взаємодії, рефлексії щодо ефективності власних соціальних ініціатив. Показовим щодо проведення роботи за таким алгоритмом є проект «Я дивлюся у вікно», реалізований закладом у тандемі із Єврейським об'єднаним Центром ім. Макса Гранта і за підтримки Запорізької обласної державної адміністрації. Метою проекту було виховання у школярів почуття любові до рідного краю, надання можливості зробити свій внесок у його покращення. В рамках проекту школярі досліджували та практично вирішували проблему забруднення острова Хортиця – унікального зеленого осередку, Національного заповідника посеред м. Запоріжжя. Учасники проекту визначили причини та масштаби забруднення, розробили пакет пропозицій щодо його усунення. Вагомим був і практичний внесок учнів у розв'язання дослідженої проблеми: вони організували прибирання зеленої частини острова, розташованої уздовж автомагістралі і тому забрудненої побутовими відходами. Запорізька обласна державна адміністрація відзначила серйозний, недитячий внесок школярів у прибирання острова Хортиця та констатувала вагомий соціальний ефект від такої акції.

Робота над проектом позитивно позначилася на рівні сформованості соціальних та екологічних компетенцій школярів. Завдяки проведеній дослідницькій і практичній роботі вони глибше усвідомили важливість колективного підходу до вирішення екологічних проблем, зрозуміли значення внеску кожної людини в їх розв'язання.

Ще один масштабний соціальний проект, до якого були залучені всі учні закладу – «Школа майбутнього». Актуальність даного проекту була зумовлена важливістю перспективного проектування розвитку Хортицького центру як Школи майбутнього – інноваційного навчального закладу, який відповідає вимогам XXI століття. Зрозуміло, що до цієї роботи мають бути залучені всі суб'єкти освітнього процесу: не тільки адміністрація і педагоги, але й учні та їхні батьки. Лише тоді складений проект буде насправді перспективним, цікавим і життєвим (зорієнтованим на актуальні потреби кожної дитини).

Актуальність проекту, його значущість для всіх учнів відкривали безліч можливостей для розвитку їх проектної культури. Це пояснювалося тим, що:

- особиста зацікавленість учнів у вдосконаленні матеріально-технічного забезпечення, організації освітнього процесу рідної школи є потужним мотиваційним фактором, який визначає активність та ініціативність їх проектної роботи;

- різноманіття можливих напрямків моделювання подальшого розвитку школи створює додаткові ступені свободи вибору, необхідні для самореалізації школярів у проектній діяльності;

- зорієнтованість проектної діяльності на розв'язання прикладних проблем розвитку закладу є вагомим чинником створення бази для практичної реалізації ідей учнів.

Робота над проектом включала 8 етапів:

1. Розробка концептуальних засад і загального плану започаткування проектної діяльності.

2. Проведення діагностичних досліджень серед учнів, їх батьків і педагогів з метою визначення їх пропозицій щодо створення Школи майбутнього.

3. Визначення на основі результатів діагностики пріоритетних для суб'єктів освітнього процесу Хортицького центру напрямів розвитку закладу як Школи майбутнього.

4. Проведення «Збору-старту» – загальношкільного заходу, спрямованого на «занурення в проблему» всього учнівсько-педагогічного колективу та його розподіл на проектні групи.

5. Робота кожної проектної групи в межах обраного нею напрямку.

6. Обговорення проблеми проектування Школи майбутнього на педагогічній раді.

7. Презентація проектними групами результатів роботи.

8. Створення на основі доопрацювань кожною групою цілісної моделі Хортицького центру як Школи майбутнього.

Для ілюстрації багатовекторності та наступності роботи над соціальним проектом розглянемо зміст проектної діяльності відповідно до указаних етапів.

На першому етапі адміністрацією закладу було визначено загальні орієнтири проектної діяльності, план і приблизні терміни її здійснення, необхідний обсяг роботи на підготовчому етапі. Було вирішено, що оптимальним варіантом роботи над проектом буде виділення ключових напрямів удосконалення роботи закладу як Школи майбут-

нього та формування проектних груп відповідно до цих напрямів. Для виділення зазначених пріоритетних напрямів було заплановано проведення опитування серед учнів, їх батьків і педагогів закладу.

Завдяки проведенню опитування «Пропозиції суб'єктів освітнього процесу Хортицького центру щодо створення Школи майбутнього» було отримано багато цікавих і слушних ідей з даної проблеми. Їх аналіз і класифікація дозволили виділити наступні найважливіші та найперспективніші напрями вдосконалення роботи Хортицького центру як Школи майбутнього:

1. Створення «Акваріуму творчості» в Школі майбутнього.
2. Засоби масової інформації в Школі майбутнього.
3. Харчування в Школі майбутнього.
4. Дизайн Школи майбутнього.
5. Туристичні маршрути (екскурсії, експедиції, навчальні поїздки тощо) учнів Школи майбутнього.
6. Стиль учня Школи майбутнього.
7. Шкільна ділянка в Школі майбутнього.

Зазначені сім напрямів лягли в основу тематики можливих проєктів, запропонованих для реалізації учнівському та педагогічному колективам на зборі-старті, проведеного в лютому 2009 р. Спочатку на цьому загальношкільному заході школярам і педагогам було презентовано досвід інших країн (США, Швеції, Японії, Ізраїлю) зі створення Шкіл майбутнього, організовано обговорення актуальності започаткування загальношкільного проєкту «Хортицький центр як Школа майбутнього» та повідомлено про результати описаного вище опитування. Після цього учасникам було запропоновано створити робочі групи відповідно до семи вищезазначених напрямів роботи над проєктом. Формування робочих груп визначалося виключно інтересами учнів і педагогів, тобто було реалізовано принцип вільного вибору кожним учасником проєкту напряму роботи та відповідної робочої групи.

Продовження збору-старту включало розробку кожною робочою групою орієнтовного змісту та плану своєї роботи за обраним напрямом. Презентація цієї інформації сприяла ознайомленню всіх учнів і педагогів з особливостями роботи кожної проєктної групи, що стало запорукою формування в них цілісних уявлень про масштаби проєктування.

Таким чином, проведення збору-старту було початком загальношкільної діяльності з розробки проєкту розвитку закладу як Школи майбутнього. Упродовж наступних 4 місяців (з лютого по травень

2009 р.) 7 сформованих проектних груп здійснювали пошуково-дослідницьку, діагностичну, аналітичну та конструкторську роботу відповідно до своїх планів. Оскільки така різнобічна робота часто включала специфічні завдання, з якими учні та педагоги раніше не зустрічалися, для них було організовано майстер-класи та консультації бухгалтера, фахівців з піару (соціальної реклами), комп'ютерного дизайну, ландшафтного дизайну, підготовки телевізійних програм та ін. Протягом усього періоду роботи над проектом керівники робочих груп регулярно отримували консультації методистів науково-методичного відділу стосовно оптимальних варіантів розв'язання можливих і наявних труднощів.

Проблема розбудови Школи майбутнього була розглянута на педагогічній нараді, яка включала обговорення наступних питань:

1. Розбудова Шкіл майбутнього – всесвітній процес.
2. Перші кроки України щодо розбудови Шкіл майбутнього.
3. Хортицький центр – Школа майбутнього.
  - 3.1. Концепція розвитку Хортицького центру як Школи майбутнього.
  - 3.2. Освітнє середовище Хортицького центру як Школи майбутнього.
  - 3.3. Матеріально-технічне забезпечення Хортицького центру як Школи майбутнього.
  - 3.4. Навчально-методичне забезпечення Хортицького центру як Школи майбутнього.
  - 3.5. Інформаційне забезпечення Хортицького центру як Школи майбутнього.
  - 3.6. Мотиваційні фактори навчання в Хортицькому центрі як Школі майбутнього.
  - 3.7. Умови для розвитку, самоствердження та реалізації особистості впродовж життя, які створюються в Хортицькому центрі як Школі майбутнього.
  - 3.8. Кадровий потенціал Хортицького центру як Школи майбутнього.

Така колективна форма роботи з даного питання дозволила розширити коло обізнаності педагогів щодо розбудови Шкіл майбутнього, систематизувати вже набуті ними знання, що сприяло оптимізації педагогічного керівництва проектною роботою школярів.

Специфіка роботи учнів над проектом «Школа майбутнього» сприяла не лише подальшому розвитку їх проектної культури, але і суттєвому збагаченню загального інтелектуального кругозору. Це по-

яснюється, по-перше, різноманіттям об'єктів проектування (система харчування, естетичне оформлення, інформаційне забезпечення школи тощо), по-друге, – розширеним його простором.

Про ефективність роботи над соціальним проектом свідчить перемога Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру у Всеукраїнському конкурсі-захисті моделей навчального закладу «Школа майбутнього» серед педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів комунальної форми власності в 2010 р. В матеріалах, поданих закладом на конкурс, була детально описана мета-модель «Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру: від проектування до інноваційної практики», розроблена саме на основі результатів соціального проекту «Школа майбутнього».

Наведений опис проектів «Я дивлюся у вікно» і «Школа майбутнього» показує, що дослідницькі соціальні проекти, які розробляються та реалізуються в умовах Хортицького центру, відзначаються актуальністю, чіткою послідовністю та організацією роботи, інтенсивною пошуково-дослідницькою діяльністю, співпрацею з різними соціальними інституціями, вагомістю та практичною значущістю кінцевих результатів.

Окремим різновидом соціальних проектів, які розробляються та реалізуються в закладі, є творчі проекти. Яскравим і характерним їх прикладом є масштабний та довготривалий проект проведення інтеграційного фестивалю життєтворчості «Шлях до успіху», який за п'ять років із обласного перетворився на міжнародний. Фестиваль спрямований на створення рівних умов для реалізації творчих здібностей обдарованих учнів і молоді та дітей з особливостями психофізичного розвитку та фізичного стану незалежно від індивідуальних можливостей. Особливістю фестивалю є застосування проектного методу до організації процесу творчого зростання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Природа здатна обмежити дітей у зорі, позбавити їх слуху, обмежити функціональні можливості, але частка талановитих серед них від цього не меншає. Фестиваль побудовано таким чином, що в колективах одночасно виступають і здорові діти, і діти з психофізичними обмеженнями. На фестивалі діти презентують індивідуальні, колективні, сімейні життєтворчі проекти та окремі творчі роботи за номінаціями:

- вокальний жанр;
- хореографічний жанр;

- вокально-інструментальний жанр;
- авторська поезія та проза;
- сценічна декламація;
- театральний жанр;
- образотворче мистецтво;
- декоративно-ужиткове мистецтво;
- художнє фото;
- мультимедійні проекти;
- аматорське відео;
- екологічні мультимедійні міні-проекти та фотоколажі на тему «Перлини малої Батьківщини»;
- сімейні творчі проекти за всіма напрямками та жанрами.

Самобутня ідея проекту визначає його креативність, яка полягає у використанні найбільш цікавого для людей засобу (мистецтва) для сприяння соціальної інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку. В цьому контексті мистецтво можна розглядати з двох позицій:

1) як найбільш доступну сферу творчої самореалізації для дітей та молоді з особливими потребами незалежно від специфіки їх захворювання (окрім окремих категорій дітей з важкими розумовими порушеннями);

2) як важливий предмет інтересів для більшості людей, за допомогою якого можна привернути їх увагу до дітей з особливими потребами.

В останньому фестивалі, який проходив з 30 травня по 1 червня 2011 р., взяли участь 35 колективів дітей та молоді з особливими освітніми потребами з України та країн далекого і ближнього зарубіжжя (Ісламської республіки Іран, Російської федерації, Республіки Білорусь) – усього 479 вихованців з реабілітаційних центрів, шкіл-інтернатів і творчих інклюзивних колективів.

Особливості реалізації в умовах Хортицького центру ще одного типу соціальної практики – практики соціального служіння – ілюструє досвід втілення проекту «Відкрий своє серце людям». Він реалізується на базі відділення соціальної реабілітації Хортицького територіального центру соціального обслуговування (м. Запоріжжя) за активною участю ансамблю «Ровесники», який входить до складу народного дитячого реабілітаційного театру «Інклюзив» Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

Актуальність проекту зумовлена важливістю розширення соціально-культурного простору молоді з особливими потребами та людей

похилого віку, якими опікуються територіальні центри соціального обслуговування. Часто представники цієї категорії населення відчують себе ізольованими від суспільства внаслідок обмежень свого кола спілкування та недостатності позитивних емоцій. Це призводить до виникнення почуття самотності, яке кожна людина переживає дуже важко. Руйнівний вплив цього почуття вимагає від небайдужих оточуючих уваги до людей похилого віку, прагнення збагатити їх емоційне життя та подарувати їм «єдину справжню розкіш – розкіш людського спілкування» (Сент-Екзюпері).

Великі можливості для виконання цієї благородної місії відкриває мистецтво, яке об'єднує людей не тільки просторово (через спільну участь у культурних заходах), але й – і це є головним – духовно, психологічно. Мистецтво допомагає швидко створити атмосферу живого, глибинного та насиченого спілкування навіть при епізодичних зустрічах людей. Саме в такому форматі співпрацюють ансамбль «Ровесники» Хортицького центру та відділення соціальної реабілітації Хортицького територіального центру соціального обслуговування для задоволення соціальних і культурних потреб молоді з особливими потребами та людей похилого віку.

Метою проекту є, з одного боку, розширення та збагачення соціального, комунікативного та культурно-естетичного простору підопічних Хортицького територіального центру соціального обслуговування (а саме: молоді з особливими потребами та людей похилого віку), з іншого боку – виховання у школярів Хортицького центру шанобливого ставлення до старших, співчуття до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, готовності не тільки на словах, але й практично надавати їм певну допомогу.

Благодійний проект «Відкрий своє серце людям» був започаткований у 2007 році за ініціативою педагогів художньо-естетичного профілю Хортицького центру та культурного організатора Хортицького територіального центру соціального обслуговування. За чотири роки проєкт набув системного характеру, адже традиційними та невід'ємними елементами роботи центру стали зустрічі його підопічних зі школярами в Міжнародний день людей похилого віку (1 жовтня), Міжнародний день інвалідів (3 грудня) та в День Перемоги (9 травня).

Слід зазначити, що діяльність за проєктом – це не лише проведення розважальних заходів. Педагоги Хортицького центру постійно працюють над збільшенням соціальної тональності проєкту та збагаченням його змісту за рахунок введення нових культурно-естетичних елементів, які відкривають все більше граней мистецтва для глядачів.

Особливе значення для успішності проекту має цілком добровільна участь у ньому вихованців Хортицького центру. Керівник проекту ніколи не намагається нав'язати дітям своє бачення чергової зустрічі, а навпаки, спрямовує свою енергію організатора на пояснення дітям важливості проекту в цілому і внеску кожного його учасника зокрема.

Аналіз результатів проекту дозволяє констатувати позитивні психологічні зміни у всіх його учасників.

Проект має великий вплив і на вихованців Хортицького центру. Окрім розвитку їх емоційно-ціннісної сфери (поваги до людей похилого віку, співчуття до їх проблем, гуманістичної орієнтації у спілкуванні з соціально незахищеними верствами населення), констатовано підвищення рівня самоорганізації, самоконтролю школярів та їх відповідальності за свій внесок у благородну справу надання емоційної підтримки людям з особливими потребами.

Наведені приклади проектів свідчать про те, що в умовах Хортицького центру ефективно реалізуються всі основні типи соціальної практики (дослідницька, творча та волонтерська). Це значно розширює соціальний досвід вихованців, підвищує їх готовність до активної та компетентної дії у дорослому житті, сповненому соціальних викликів.

Ще одним дієвим чинником збагачення соціальної практики школярів є впровадження виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності» – системи загальношкільних і групових тренінгів, інтерактивних ігор і семінарів, об'єднаних у цілісну технологію на основі оригінального ігрового сценарію – подорожі по океану, який символізує людське життя з метою самовдосконалення та набуття вихованцями та студентами життєвої компетентності. Інтерактивні виховні заходи за вищезначеною технологією спрямовані на обговорення та пошук шляхів вирішення найбільш актуальних проблем шкільного життя.

Протягом останніх років були проведені інтерактивні виховні заходи на такі теми, як «Про добро та зло, обов'язок і совість, честь і гідність», «Компетентність у професійному самовизначенні», «Твоє, моє, наше», «Будь здоров!», «Хлопчики та дівчатка», «Учень – теж професія».

Цінність виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності» для якісного збагачення соціальної практики школярів полягає в набутті ними досвіду визначення, діагностики та раціонального розв'язання актуальних особистісних і соціальних проблем.



При цьому проблеми шкільного життя, над якими працюють вихованці, виступають репрезентаціями суспільних ситуацій, з якими діти вже зустрілися або зустрінуться пізніше. В результаті школярі усвідомлюють значущість, автентичність шкільних проблем, адекватно сприймають їх соціальний смисл, серйозно ставляться до їх вирішення. Досягається один з найважливіших ефектів роботи навчального закладу – життєтворчість кожної дитини.

Саме життєтворчий характер соціальної практики школярів є пріоритетом для освітньо-реабілітаційного простору Хортицького центру. Цей пріоритет ефективно реалізується в рамках реалізації третього компоненту соціальної практики – діяльності учнівсько-студентського самоврядування.

Головним завданням системи самоврядування в закладі є виховання в учнів почуття власної гідності та прагнення активно діяти через залучення їх до суспільно корисних дій і надання їм можливості виявляти свої організаторські здібності, ініціативу та творчість. Участь у шкільному самоврядуванні природним шляхом розкриває життєтворчий потенціал дитини, сприяє мобілізації її компенсаторних ресурсів у процесі активної самодіяльності, спрямованої на розв'язання суспільно значущих завдань.

Психолого-педагогічні можливості моделі самоврядування на засадах педагогіки життєтворчості особистості багатопланові: це, по-перше, створення сприятливих умов для розвитку здібностей вихованців, їх самовиявлення, набуття ними позитивного життєвого досвіду; по-друге, допомога в адаптації до постійних змін у навколишньому середовищі, до сучасних умов ринкової економіки; по-третє, розвиток інтересу до усвідомлення ключових проблем життя та готовності до їх конструктивного розв'язання, відкриття можливостей для самореалізації дитини у різних видах творчої діяльності. Організація шкільного самоврядування також є ефективним способом формування в учнів таких життєво важливих якостей, як відповідальність за доручену справу, принциповість (здатність конструктивно критикувати і належним чином сприймати критику), готовність знаходити правильні рішення та долати труднощі, вміння вносити та впроваджувати пропозиції.

Організаційною формою студентсько-учнівського самоврядування в закладі було обрано державний устрій з елементами президентської республіки, яка має назву «Країна Центріон». Система керівництва країною така: обраний таємним загальним голосуванням президент очолює раду керівників галузевих департаментів: департа-

менту дисципліни та порядку, департаменту самоорганізації, департаменту самореабілітації, департаменту економіки та бізнесу, департаменту інформації. Безпосередньо міста-мегаполіси (дитячі групи) очолюють мери. Президент Країни Центріон разом з Радою керівників департаментів, мерами мегаполісів здійснює керівництво колективною життєтворчістю Країни Центріон, у якій втілюється програма розвитку життєвої компетентності вихованців, реалізується система чергових творчих доручень, діяльність реабілітаційного театру «Інклюзив».

Шкільне самоврядування Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру – відкрита система, що розвивається завдяки постійному залученню нових ідей, зростанню життєтворчої активності всіх членів колективу: вихованців, педагогів, батьків та друзів закладу.

Основні зусилля педагогів при організації шкільного самоврядування спрямовані на реалізацію таких завдань:

- ознайомлення вихованців з ідеями педагогіки життєтворчості; залучення до співпраці, співтворчості у розв'язанні загальношкільних та індивідуальних учнівських проблем;
- організація процесу конструктивного спілкування дітей з метою розвитку їх лідерських здібностей і вміння позитивно впливати один на одного, переконувати та захоплювати корисною справою, спонукати до набуття ними досвіду безконфліктних ділових стосунків;
- формування відповідального ставлення вихованців до своїх дій та вчинків, власної долі в цілому;
- створення умов для набуття особистістю досвіду самоорганізації;
- розвиток життєвої компетентності вихованців за сферами самовизначення «Я – особистість», «Я – громадянин України», «Я і природа», «Я і мистецтво», «Я і праця», «Я серед людей».

Таким чином, поряд з іншими компонентами системи соціальної практики школярів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (компетентісно зорієнтованими завданнями, соціальними проектами та технологією «Океан життєвої компетентності»), система учнівсько-студентського самоврядування забезпечує набуття учнями життєвої компетентності в процесі командної, партнерської роботи, спрямованої на покращення як внутрішньошкільного, так і зовнішнього середовища.

У результаті нашого дослідження ми проаналізували стан проблеми організації соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних центрів та дійшли наступних висновків.

1. Дослідження соціальних практик, як самостійного соціального феномена, розпочались з другої половини ХХ століття у руслі соціологічної науки. В педагогіку поняття «соціальна практика» прийшло з соціології. Дослідженням потенціалу соціальної практики в рамках педагогічної науки займались зарубіжні (Г. Нікітіна Г. Нусс, Л. Дьячук, Н. Мамінова, В. Давидов, Ю. Громико, Н. Еліасберг) та вітчизняні науковці (І. Єрмаков, Г. Ковганич, В. Нечипоренко, Д. Пузіков, Л. Тюпля).

2. Соціальна практика, як засіб підготовки учнів до самостійного життя, як механізм передачі учням соціального досвіду, як технологія розвитку соціальної компетентності учнів запроваджується в закладах освіти Російської Федерації (Москва, Самара, Петрозаводськ, Чайковський, Ірбит, Красноярськ, Турунтаєво, Брянськ, Югорськ, Добрянськ, Перм, Канськ, Староцурухайтуйськ та ін.).

Організація соціальної практики в закладах освіти Росії спрямована на вирішення таких завдань:

- створення умов для інтенсивного засвоєння старшокласниками нового соціального та освітнього простору життя;
- формування соціальних компетенцій шляхом залучення учнів до суспільно корисної діяльності;
- технологічне забезпечення можливостей надання профорієнтаційної підтримки старшокласників в процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності;
- накопичення практичних вмінь комунікативної культури в процесі здійснення різноманітних соціальних взаємодій;
- набуття навичок формування індивідуальних моделей поведінки, адекватних певній ситуації соціальної взаємодії.

3. В Україні соціальна практика розглядається як освітня (навчально-виховна) технологія розвитку життєвої компетентності учня засобами активної соціальної дії.

Завданнями технології соціальної практики визначено:

- розвиток життєвої компетентності (життєстійкості, життєздатності, життєтворчості), конкретних життєвих компетенцій учнів;
- отримання практичного результату – матеріального або нематеріального продукту практики;
- сприяння у вирішенні соціальних проблем громади, школи, конкретних учнів та їх сімей;

- оволодіння учнями практико зорієнтованими знаннями, вміннями;
- інтеграція у реальні соціальні відносини учнів інтернатних закладів, здобуття ними соціального та життєвого досвіду;
- засвоєння способів групової, індивідуальної діяльності (у т. ч. елементів професійної діяльності);
- розвиток життєвого, творчого потенціалу учнів, здатності до соціальної творчості;
- формування вмінь, розвиток здатностей до самоорганізації, самоуправління та саморегуляції;
- сприяння професійному самовизначенню та самореалізації.

4. Досвід організації соціальної практики у більшості випадків ми спостерігали в таких закладах, як: загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії, академії та центри позашкільної освіти.

Організація соціальної практики в навчально-реабілітаційних центрах Росії та України майже не представлена. Виключеннями є соціально-реабілітаційний центр для дітей з обмеженими можливостями «Журавушка», державний заклад «Реабілітаційний центр для дітей та підлітків з обмеженими можливостями» Російської Федерації та Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр в Україні.

Соціальна практика в розглянутих нами реабілітаційних центрах Росії реалізується у формі агротерапії і спрямована на формування у дітей елементарних соціальних навичок, які необхідні дітям в повсякденному житті. В Україні, в Хортицькому центрі, соціальна практика виступає організаційною формою, механізмом передачі учням соціального досвіду, залучення їх до суспільного життя, соціальної дії, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Азаркина С.М. Образовательные технологии Подростковой школы – социальное проектирование / Азаркина С.М., Беспалова Г.М., Виноградова Н.М. // Школа взросления. – Библиотека культурно-образовательных инициатив. – М.: Эврика, 2004. – 128 с.
2. Антонова Н.Л. Социальная практика: теоретико-методологические основания исследовательского анализа / Н.Л. Антонова // Известия Уральского государственного университета. Серия 3. Общественные науки. – №4 (70). – 2009. – 175 с.

3. Базарова О.Ю. Социальная практика в образовательной деятельности [Электронный ресурс] / О.Ю. Базарова. – Режим доступа к публикации: <http://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatelnaaya-tematika>.
4. Варава В. Змінимо світ разом з дітьми / В. Варава // Завуч. – 2006. – №22 (280). – С. 3.
5. Гайтан Н. Шкільне самоврядування: розвиток соціальної активності учнів / Н. Гайтан // Школа. – 2010. – № 11(59). – С. 79-87.
6. Глушко И.В. Осмысление феномена социальных практик и возможностей их развития [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: [dom-hors.ru/issue/fik/1-2011-1-2/glushko.pdf](http://dom-hors.ru/issue/fik/1-2011-1-2/glushko.pdf).
7. Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Теория деятельности и социальная практика // Россия XXI века. – 2005, №7/8 [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко. – Режим доступа к публикации: [http://www.situation.ru/app/j\\_art\\_973.htm](http://www.situation.ru/app/j_art_973.htm).
8. Дьячук Л. Проект «Организация социальной практики воспитанников с учетом ведомственной принадлежности учреждения» [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: <http://www.zavuch.info/methodlib/45/34104/>.
9. Єрмаков І. Соціальна практика: можливості та форми / І. Єрмаков, Д. Пузіков // Завуч. – 2006. – №22 (280). – С. 8-10.
10. Єрмаков І. Центри позашкільної роботи – для соціальної практики / І. Єрмаков, Н. Савенко, Г. Ковганич // Завуч. – 2006. – №22(280). – С. 11-13.
11. Єрмаков І.Г. Соціальна практика розвитку життєвої компетентності учня / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков // Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи: Практико зорієнтований збірник. – Запоріжжя: ЦентрІон, 2006. – С. 11-34.
12. Жарова А.Н. Уроки социальной практики через УМК «Школа-2100» (из опыта работы мастер-класса) [Электронный ресурс] / А.Н. Жарова, Г.Д. Чамовских / Режим доступа к публикации: <http://festival.1september.ru/articles/417311/>.
13. Зарипова Е.И. Становление социальной компетентности школьника в условиях региональной образовательной среды: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Зарипова Елена Игоревна. – Омск, 2005. – 215 с.
14. Зинатова О.Р. Социальные практики и индивидуальная образовательная программа старшеклассника [Электронный ресурс] / О.Р. Зинатова, О.З. Клячина // Режим доступа к публикации: [http://www.shkrab.ru/page42\\_6\\_13/](http://www.shkrab.ru/page42_6_13/).

15. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2006. – 460 с.
16. Карбаинова Л.Л. Социальная практика в образовательном пространстве сельского социума [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: <http://festival.1september.ru/articles/563581/>.
17. Ковганич Г. Педагогічний потенціал соціальної практики / Г. Ковганич // Завуч. – 2006. – №22 (280). – С. 14-19.
18. Логинова Н.Ф. Педагогическое сопровождение социальной практики. Пособие для классного советника и руководителя проекта [Электронный ресурс] / Н.Ф. Логинова, С.Х. Самсонова // Режим доступа к публикации: <http://www.cs-network.ru/library/?content=doc&id=208>.
19. Мамина Н.Я. Ресурсный центр социальных практик в форме клуба как условия социализации «трудного» подростка [Электронный ресурс] / Н.Я. Мамина // Режим доступа к публикации: [festival.1september.ru/articles/572518/pril.doc](http://festival.1september.ru/articles/572518/pril.doc).
20. Маслова О.А. Социальные практики реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте социального действия: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Маслова Ольга Александровна. – Новгород, 2006. – 285 с.
21. Метапредметные и личностные результаты образования в основной школе [Электронный ресурс] / Режим доступа: [liceu4.ucoz.ru/liceu42011/socialnye\\_praktiki.ppt](http://liceu4.ucoz.ru/liceu42011/socialnye_praktiki.ppt).
22. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Под ред. Кривопаловой Н.А., Ушаковой Н.Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2009. – 76 с.
23. Мудрова А.В. Социальная практика как педагогический феномен [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: [http://sociosfera.ucoz.ru/publ/konferencii\\_2012](http://sociosfera.ucoz.ru/publ/konferencii_2012).
24. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никитина Светлана Владимировна. – Омск, 2004. – 214 с.
25. Никитина Г.В. Социальная практика как педагогическое понятие [Текст] / Г.В. Никитина // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство «Молодой ученый», 2011. – С. 33-35.

26. Нудьга Н. Чернігів: досвід соціально-педагогічної практики / Н. Нудьга, Н. Кіблик // Завуч. – 2006. – №22 (280). – С. 47.

27. Нусс Г.В. Социальные практики школьников как условие реализации социальной направленности образования [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: [http://tgspsa.ru/info/study/pedagog/forum/forumfile/stat\\_35.php](http://tgspsa.ru/info/study/pedagog/forum/forumfile/stat_35.php).

28. Перевозникова Н.Ю. Социальная практика как технология реализации компетентностного образования в школе [Электронный ресурс] / сайт «АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика», 2001-2012. – Режим доступа к публикации: [http://eurekanet.ru/res\\_ru/0\\_hfile\\_1219\\_1.pptx](http://eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1219_1.pptx).

29. Положение о прохождении социальной практики учащимися МОУ Староцурухайтуйской средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.sholargun.edusite.ru/DswMedia/polojenie.docx>.

30. Положение о социальных практиках [Электронный ресурс] / сайт «Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №14» (Новый образовательный центр). – Режим доступа: <http://gubaha-noc.ru>.

31. Попова И.М. Социальная практика как основа легитимации и согласия / И.М. Попова // Вісник Одеського національного університету / ОНУ імені І.І. Мечникова. – Том 8, Вип. 9: Сер. «Соціологія, політологія». – Одеса: Астропринт, 2003. – С. 128-135.

32. Программа социальной практики обучающихся 10-х классов [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://86sch3-yugorsk.edusite.ru/DswMedia>.

33. Просяник В.В. Формування соціально зрілої особистості. Матеріали з досвіду роботи класного керівника [Електронний ресурс] / Режим доступу до публікації: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/upbring/12584/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/12584/).

34. Социальная практика как способ формирования ценностных ориентаций личности учащихся [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: [eurekanet.ru/res\\_ru/0\\_hfile\\_1995\\_1.doc](http://eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1995_1.doc).

35. Социальные практики и стажировки [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: <http://www.schools.keldysh.ru/schop/ChtoEst/Masterskie.htm>.

36. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи: Практико зорієнтований збірник / За редакцією І.Г. Єрмакова, Г.Г. Ковганіч. – Запоріжжя: ЦентрІон, 2006. – 405 с.

37. Спіжева Д. Старшокласники в проектній діяльності / Д. Спіжева // Завуч. – 2006. – №22 (280). – С. 18.
38. Спіжева Д. Учнівське самоврядування / Д. Спіжева // Завуч. – 2006. – №22 (280). – С. 21-22.
39. Стендовая защита «Социальные практики» [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации: <http://uoorbit.pf/library/tom-5>.
40. Юдин Б.Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной / Б.Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 2. – С. 126-135.
41. Jones M. An approach to occupational therapy / M. Jones / London: Butterworths, 1964. – 415 p.
42. Krupa T. Theory of occupational therapy / T. Krupa, T. Parker. – Kingstone: Kingstone Publishing, 1997. – 415 p.
43. Macdonald E. Occupational therapy in rehabilitation / E. Macdonald. – London; Bailliere, Tindall and Cassel, 1967. – 434 p.
44. Mountain G. Occupational therapy in social services: a review of the literature / G. Mountain. – London: COT, 2000. – 68 p.
45. Payne M. Social work in England / M. Payne, S. Shardlow // Social work in the Britain Isles / Ed. by M. Payne, S. Shardlow. – London: Jessica Kingsley Publisher, 2002. – 318 p.
46. Pincus A. Social work practice: Model and method / A. Pincus, A. Minahan. – Illinois: Book Publishing, 1977. – 387 p.
47. Riley J. The integration of occupational therapists into the new social services: a dilemma for the profession / J. Riley. – Cardiff: University of Wales, 1999. – 133 p.
48. Turner S. The social theory of practices: tradition, tacit knowledge and presuppositions / S. Turner. – Cambridge: Polity Press, 1994. – 123 p.

### **Моделювання та практичне забезпечення розвитку професійної компетентності педагогів навчальних закладів реабілітаційного спрямування**

Однією з провідних тенденцій розвитку української освіти є загальнодержавний процес моделювання Школи майбутнього – інноваційного навчального закладу, який відповідатиме вимогам і освітнім пріоритетам ХХІ століття. Першочергове значення розробки моделі такого закладу висвітлене в Державній цільовій соціальній програмі «Школа майбутнього», затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2007 р. №1071 [78]. Зокрема, у Програмі зазна-



чено, що інноваційний пошук моделі Школи майбутнього забезпечить розробку еталонів навчальних закладів. Наявність таких еталонів сприятиме оптимізації роботи навчальних закладів на всіх етапах цього процесу – від визначення найперспективніших освітніх інновацій до оцінювання ефективності їх реалізації.

Природно, що Школа майбутнього потребує не тільки кількісного нарощування важливих для інноваційного розвитку показників (обсяг фінансування, відсоткова доля сучасно обладнаних кабінетів тощо), але й якісного оновлення більшості умов роботи навчального закладу. До таких умов відноситься і кадрове забезпечення, рівень якого безпосередньо визначає освітній потенціал Школи майбутнього. І наукові дослідження, і повсякденна шкільна практика свідчать про те, що лише професійно компетентний педагог може створити всі умови для розвитку життєвої компетентності дитини. Тому актуальним напрямом моделювання Школи майбутнього є розробка та апробація моделей компетентного педагога, здатного не лише забезпечити високу якість освіти, але й ефективно працювати в режимі випереджального розвитку, який, на думку експертів, є єдиною можливістю досягнення Україною загально визнаного рівня прогресивних країн світу.

Багатоманітність типів навчальних закладів України вимагає врахування при розробці моделей компетентного педагога специфіки (типу, мети і завдань роботи, контингенту школярів) кожної школи, адже конфігурації освітнього простору кожного конкретного закладу в значній мірі обумовлюють вимоги до його кадрового забезпечення. З цієї точки зору першорядної уваги потребує осмислення впливу цільової, функціональної та організаційної специфіки навчально-реабілітаційного центру на параметри професійної компетентності педагогів, які в ньому працюють.

Аналізуючи зазначену проблему, Г. Обносова наголошує, що фахівець освітнього закладу реабілітаційного типу повинен мати особливі професійні та особистісні якості, високу соціально-педагогічну та індивідуальну свідомість: знати і розуміти специфіку роботи в освітньому закладі реабілітаційного типу, особливості професійної педагогічної діяльності в цих умовах. Важливо вміти ставити, формулювати специфічні педагогічні цілі та завдання, формувати в учнів усвідомлену мотивацію до навчання, приймати стратегію закладу, яка полягає у формуванні та розвитку особистості підростаючої дитини, розвитку її моральних якостей, збереженні та зміцненні її здоров'я [67, с. 77].

Призначення навчально-реабілітаційного центру висуває на перший план важливість здатності педагога до розбудови інклюзивного освітнього простору, застосування в своїй роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації, роботи в режимі експерименту (розвитку власного інноваційного мислення, оволодіння методами пошуково-дослідницької діяльності, розробки та впровадження новаторських підходів до оптимізації освітньо-реабілітаційного процесу). Звичайно, такі здатності не відмінюють, а лише доповнюють і поглиблюють загальні вимоги до особистості та професіоналізму педагога (цінності, особистісні та професійні якості, функції та компетенції, які характеризують педагога, як достойну людину та фахівця своєї справи). Кожна з цих базових передумов компетентності педагога має самостійне значення і визначає успішність його діяльності за певним професійним напрямом. Проте в контексті поставленого завдання (моделювання кадрового забезпечення навчально-реабілітаційного центру) всі зазначені передумови мають бути розглянуті з позицій системного аналізу (в їх сукупності, яка набуває властивостей взаємної кореляції) та інтегровані у формі відповідної моделі. Проведення науково-дослідницької діяльності за цією логікою в умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру дозволило розробити інтегральну модель компетентного педагога, яка об'єднує загально визнані вимоги до педагога-професіонала та специфічні характеристики, зумовлені особливостями освітньо-реабілітаційного простору закладу, і виступає концептуальною базою для розробки локальних моделей компетентного педагога. Такі моделі безпосередньо співвідносяться зі структурою професійної діяльності кожного вузького фахівця, тому саме вони є найбільш важливими та практично значущими результатами моделювання. Педагогічним колективом Хортицького центру розроблено та апробовано наступні локальні моделі компетентного педагога:

- модель компетентного педагога інклюзивної освіти;
- модель компетентного педагога початкової школи;
- модель компетентного педагога гуманітарних наук;
- модель компетентного педагога природничо-математичних наук;
- модель компетентного вихователя дошкільного відділення;
- модель компетентного соціального педагога-вихователя;
- модель компетентного психолога навчально-реабілітаційного центру.

Нижче описані концептуальні та методологічні характеристики дослідження, присвяченого моделюванню структури та шляхів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується визнанням соціокультурної цінності творчого потенціалу особистості компетентного педагога. Разом із тим, протиріччя, які існують у теперішній час між відкриттями педагогічної теорії та їх реалізацією в педагогічній практиці, відсутність професійної готовності вчителів до реалізації нових моделей компетентного педагога, недостатнє розуміння ними змісту, сутності, функцій та напрямків діяльності компетентного педагога вимагають спеціального вивчення. Необхідність вирішення висунутої проблеми і обумовила вибір теми дослідження: «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру».

Об'єкт дослідження – професійна діяльність педагога в умовах інноваційного освітньо-реабілітаційного закладу.

Предмет дослідження – структура та напрями розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та апробація інтегральної та локальних моделей компетентного педагога. Розроблені моделі є основою для системної апробації у навчальних закладах реабілітаційного спрямування щодо набуття вихованцями з обмеженими можливостями життєвої компетентності, що, в свою чергу, є запорукою їх подальшої успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Для досягнення визначеної мети було передбачено виконання таких основних завдань:

1. Здійснити аналіз загальнопедагогічних, корекційно-педагогічних, психологічних, соціологічних досліджень та досвіду педагогів-практиків з основних аспектів проблематики дослідження.

2. Розробити та обґрунтувати інтегральну та локальні моделі компетентного педагога.

3. Розробити критерії та показники щодо відстеження ефективності реалізації розроблених моделей.

4. Провести досліду апробацію розроблених моделей та виявити залежність рівня сформованості життєвої компетентності учнів від рівня професійної компетентності педагога.

Гіпотеза дослідження: вплив професійної компетентності педагога на формування життєвої компетентності учня, який навчається в освітньо-реабілітаційному закладі, є ефективним при застосуванні наступної системи педагогічних умов:

1) реалізація нормативно-правового, науково-методичного, змістового та організаційного аспектів діяльності педагога;

2) технологічне забезпечення діяльності, визначення локальних напрямів та змісту діяльності. Під технологічним забезпеченням розуміється комплекс умов, спрямованих на трансляцію професійної компетентності та життєвого досвіду педагога через його професійну діяльність в освітньо-реабілітаційному просторі, який представлений навчальною діяльністю, позакласною виховною, загальношкільною, естетичною, реабілітаційною діяльністю через обґрунтовану систему сукупних моделей компетентного педагога;

3) дослідно-експериментальна апробація розроблених моделей професійно-компетентної діяльності педагога (за різними напрямками діяльності). При цьому організація набуття вихованцями життєвої компетентності здійснюється на основі розроблених в дослідженні моделей: інтегральної моделі та локальних моделей компетентного педагога виховного напрямку діяльності, компетентного педагога навчального напрямку діяльності, компетентного педагога реабілітаційного напрямку діяльності.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури; експериментальні методи перевірки теоретичних моделей на практико-зорієнтованих діях педагогів; вивчення педагогічної документації, даних анкетування педагогічних працівників та письмових робіт учнів; експертна оцінка перспективних планів та творчих робіт учнів; тестування, інтерв'ювання, статистичні методи обробки отриманих матеріалів; ретроспективний науково-методичний аналіз експериментального досвіду педагогічних працівників інноваційного освітньо-реабілітаційного закладу (протягом 19 років: з 1993 по 2012 рр.).

Дослідно-експериментальна база дослідження включає педагогів Хортицького центру, а саме: педагогів-реабілітологів, які працюють у відділенні ранньої соціальної реабілітації з дітьми з обмеженими можливостями життєдіяльності, вихователів дошкільного підрозділу, соціальних педагогів-вихователів різновікових виховних груп, психологів, вчителів молодших класів, вчителів предметів гуманітарного циклу, вчителів предметів природничо-математичного циклу. Кількість педагогів, залучених до експериментального дослідження, складає 125 осіб.

Крім того, в дослідно-експериментальну базу включено учнів та їх батьків. Кількість учнів – 186 осіб, кількість батьків – 306 осіб.

Наукова новизна дослідження: на основі компетентнісно-діяльнісного та проектного підходів визначена сутність ефективної моделі професійної діяльності компетентного педагога освітньо-реабілітаційного закладу, яка сприятиме формуванню життєвої компетентності вихованців. Теоретично обґрунтовані інтегральна та локальні моделі компетентного педагога навчально-реабілітаційного центру.

Вивчена взаємозалежність між професійною компетентністю педагога і набуттям вихованцями соціальних, навчальних, трудових, професійних та інших компетенцій, як складових життєвої компетентності; конкретизовані методи, прийоми, які сприяють формуванню життєвої компетентності вихованців; визначені інноваційні та реабілітаційні технології, запровадження яких є запорукою ретрансляції групи життєво необхідних компетенцій від педагогів до учнів. Дана система моделей розширює сфери взаємодії педагога з вихованцями, а також сприяє переносу досвіду проектної, реабілітаційної освітньо-виховної діяльності на інші сфери професійної активності.

Визначені складові професійної компетентності педагога:

- комунікативна (здатність ефективно спілкуватися з оточуючими);
- соціальна (суспільна активність, успішне виконання соціальних ролей);
- інформаційна (спроможність шукати, опрацьовувати, використовувати, зберігати і передавати різноманітну інформацію);
- психологічна (реалізація особистісно зорієнтованого підходу до організації навчального процесу, спілкування з учнями на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків);
- самоосвітня (здатність своєчасно поповнювати та розширювати свій життєвий досвід);
- життєтворча (свідоме та обґрунтоване проектування свого життя з поетапним втіленням життєвого проекту);
- нормативно-правова (високий рівень обізнаності щодо нормативно-правового забезпечення у сфері освіти, його дотримання у повсякденній праці);
- загальнокультурологічна (орієнтування в сучасному культурному просторі);
- загальнонаукова (ґрунтовна теоретична підготовка, застосування сучасних наукових методів удосконалення педагогічної праці);

- пошуково-дослідницька (здатність до вивчення та практичного розв'язання освітніх проблем в ході пошуково-дослідницької діяльності);
- технологічно-методична (оптимальне комбінування різноманітних технологій, методик, форм і методів роботи для виконання актуальних педагогічних завдань);
- методологічна (є вимогою для розвитку предметної компетентності, означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення);
- діагностична (здатність до педагогічно доцільного вибору валідних і стандартизованих методик діагностики школярів, її організації, обробки та інтерпретації отриманих даних);
- проєктивна (здатність до попереднього проєктування педагогічної діяльності для її різнобічного аналізу та обґрунтування);
- організаційна (високий рівень організації навчально-виховного процесу);
- здоров'язбережувальна (здійснення педагогічної діяльності відповідно до принципів збереження та зміцнення здоров'я школярів);
- управлінська (здатність успішно виконувати функції керівника дитячого колективу);
- фасилітативна (забезпечення психолого-педагогічного супроводу особистісного зростання школярів);
- корекційно-реабілітаційна (задоволення особливих потреб школярів з особливостями психофізичного розвитку);
- рефлексивна (здатність осмислювати власну діяльність для її критичного аналізу та вдосконалення).

Теоретична значущість дослідження: визначені складові професійної компетентності, форми, методи роботи, технології, а також способи досягнення професійної компетентності в процесі педагогічної діяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу; обґрунтовані зміст і структура кожної локальної моделі компетентного педагога за вищезначеними напрямками. Доведена ефективність професійної компетентності педагога, яка впливає на формування життєвої компетентності вихованців. Визначений педагогічний потенціал щодо взаємодії педагога та вихованця в освітньо-реабілітаційному просторі. Теоретично обґрунтовані інтегральна та локальні педагогічні моделі професійної компетентності педагога:

- модель компетентного педагога інклюзивної освіти;
- модель компетентного педагога початкової школи;
- модель компетентного педагога гуманітарних наук;

- модель компетентного педагога природничо-математичних наук;
- модель компетентного вихователя дошкільного відділення;
- модель компетентного соціального педагога-вихователя;
- модель компетентного психолога навчально-реабілітаційного центру.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що, спираючись на теоретично обґрунтовану модель компетентного педагога, по-перше, розроблена технологічна система набуття педагогами професійної компетентності в інноваційному освітньо-реабілітаційному просторі; по-друге, розроблена система діагностичних методик, за якими визначається рівень професійної компетентності педагогів, розроблені програми тренінгових занять для педагогів щодо вдосконалення професійної компетентності, розроблене методичне забезпечення щодо набуття педагогами професійної компетентності, а саме:

- основоположні роботи («Виховна система Хортицького центру», «Система роботи з батьками», «Структурно-функціональна модель інклюзивної освіти в Хортицькому центрі»);

- освітньо-реабілітаційні технології («Проективно-рефлексивна технологія навчання», «Технологія проективного життєздійснення», «Технологія планування життєдіяльності дитячих колективів», «Виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності», «Технологія реабілітації мистецтвом», «Технологія досягнення учнями життєвого успіху», «Технологія учнівсько-студентського самоврядування»);

- цільові виховні програми («Я – особистість», «Я – громадянин України», «Я серед людей», «Я і природа», «Я і праця», «Я і мистецтво» для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку);

- методичні рекомендації для педагогів щодо впровадження в освітній процес інноваційних форм і методів роботи («Застосування кейс-методу в освітньому процесі», «Портфоліо як одна з форм оцінювання індивідуальних досягнень учнів», «Застосування методу проєктів у навчально-виховній діяльності»);

- методичні рекомендації для вчителів щодо оптимізації навчального процесу («Як підготувати та провести урок-проект», «Забезпечення наступності між початковою та середньою ланками освіти»);

- методичні рекомендації по самореабілітації («Тренування дихання», «Вода – елемент багатогранний (використання води для

самореабілітації)», «Дозована ходьба», «Використання музикотерапії в освітньо-реабілітаційному процесі», «Поради для тих, хто працює на комп'ютері», «Танцотерапія», «Мозок – головний орган організму»);

- довідкові матеріали («Глосарій основних понять з проектної діяльності», «Словник педагога Школи життєтворчості», «Термінологічний компендіум з визначенням базових педагогічних понять»).

Результати даного дослідження можуть бути використані: при проведенні курсів, спрямованих на формування професійної компетентності педагогічних працівників, в освітньо-реабілітаційних закладах для формування окремих складових професійної компетентності педагогів, під час розробки програм та лекційних навчальних курсів, посібників для студентів педагогічних коледжів та вищих навчальних закладів даного профілю, на педагогічних факультетах щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Достовірність дослідження забезпечена його широкою теоретичною та практичною базою, опорою на фундаментальні роботи в галузі загальної педагогіки, корекційної педагогіки, психології, а також сукупними методами дослідження, його тривалістю, практичною перевіркою основних положень дослідження на експериментальній базі Хортицького центру як інноваційного освітньо-реабілітаційного закладу нового типу. Достовірність дослідження забезпечується тим, що експериментальна діяльність здійснювалась протягом 19 років. Її проміжні результати висвітлені у науково-методичних збірниках, фахових виданнях та матеріалах конференцій.

Етапи дослідження:

I. Нагромадження інноваційного досвіду освітньо-реабілітаційної діяльності, який став підґрунтям для моделювання професійної компетентності педагогів.

II. Теоретико-пошуковий етап, який поєднував вивчення та теоретичний аналіз психолого-педагогічної, корекційно-педагогічної, соціологічної літератури з паралельним аналізом розроблених моделей науковцями та педагогами-практиками.

III. На третьому етапі визначено умови формування професійної компетентності педагогів; розроблена інтегральна та локальні моделі професійної компетентності педагогів; моделі обговорювались на засіданнях педагогічної ради, на засіданнях методичних об'єднань, в результаті чого було здійснено аналіз розроблених моделей та їх корекцію.

IV. На четвертому етапі визначено результати дослідження: здійснено систематизацію, узагальнення та інтерпретацію отриманих



результатів, представлено узагальнену модель формування професійної компетентності педагога.

У даному розділі описано результати дослідження, присвяченого моделюванню та практичному забезпеченню розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького центру.

Серед наукових методів моделювання є одним з найбільш складних, адже воно передбачає виконання цілого комплексу різнопланових операцій. Для розробки і доведення ефективності педагогічної моделі здійснюється аналіз наукової літератури, ретроспективний, актуальний і прогностичний аналіз динаміки розвитку об'єкта моделювання, абстрагування від неістотних властивостей об'єкта, проектування його бажаних характеристик. Лише на основі такої підготовчої роботи можна перейти власне до моделювання, тобто побудови матеріальної чи ідеальної системи, яка виступає спрощеним аналогом об'єкта дослідження. При цьому в якості допоміжного використовується метод формалізації, який дозволяє представити модель у формі, найбільш зручній для подальшої роботи. Окрім цього, у процесі розробки та практичної перевірки моделі використовуються конкретно-наукові методи, які максимально враховують специфіку об'єкта дослідження. Тому в рамках педагогічного моделювання традиційно використовуються спостереження, вивчення шкільної документації, експертне оцінювання, анкетування, тестування, експеримент та інші методи, без яких неможливо створити та обґрунтувати практично значущу модель. Отже, навіть сукупність методів, необхідних для локального педагогічного моделювання, утворює певний методичний комплекс, який вимагає подальшого логічного упорядкування. Коли ж мова йде про розробку та апробацію системи педагогічних моделей, обсяг виконуваних операцій і використовуваної інформації значно зростає (через необхідність врахування регулятивів моделювання, різних напрямів педагогічної діяльності, умов апробації розроблених моделей, очікуваних результатів їх впровадження).

Саме таким кількісним нарощуванням і якісним ускладненням даних характеризувався процес моделювання структури та шляхів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького центру. Тому для оптимальної координації дій педагогічного колективу щодо розробки різнорівневих (інтегральної та локальних) моделей компетентного педагога було розроблено мета-модель «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького центру» (рис. 1).

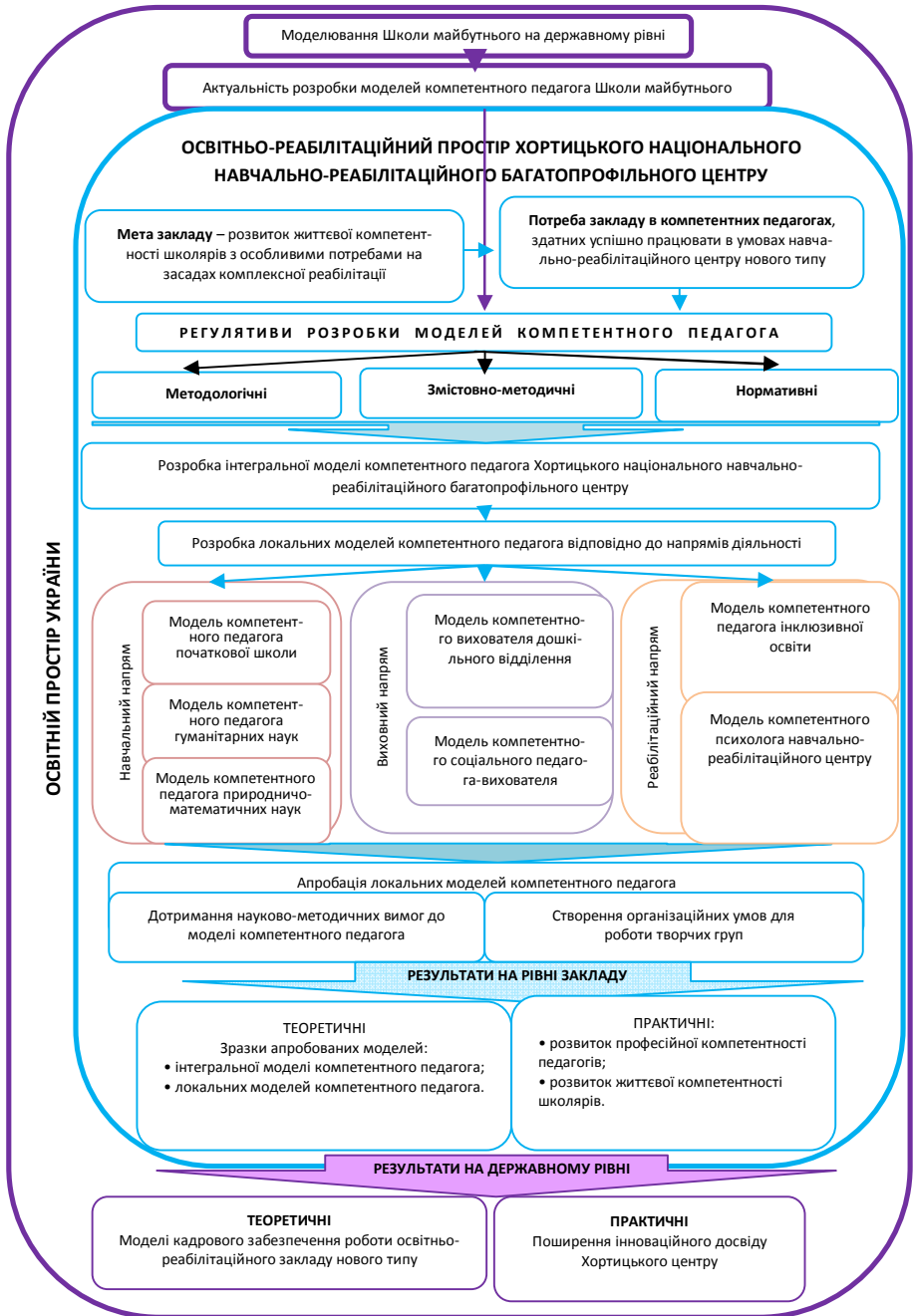


Рис. 1. Мета-модель «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького центру»

Наведена мета-модель описує порядок роботи педагогічного колективу щодо здійснення повного циклу моделювання: від визначення його регулятивів до проведення та поширення досвіду системної апробації різнорівневих педагогічних моделей. Розглянемо етапи цієї діяльності, реалізовані відповідно до мета-моделі «Моделювання структури та шляхів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру».

Вихідним пунктом і головним орієнтиром розробки зазначеної моделі була мета закладу – розвиток життєвої компетентності школярів з особливими потребами на засадах комплексної реабілітації. Успішна реалізація такої мети передбачає впровадження в освітньо-реабілітаційний процес інноваційних програм, методик і технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації, формування в учнів ключових життєвих компетенцій (компетенцій життєтворчості, життєздатності та життєстійкості, компетенцій навчатися впродовж життя, інформаційних, комунікативних, соціальних, професійно-трудова, культурно-дозвілєвих, полікультурних, екологічних, політико-правових, сімейно-побутових компетенцій). Для виконання такої багатопланової роботи необхідні кваліфіковані педагоги, здатні актуалізувати свій професійний потенціал для розвитку життєвої компетентності вихованців. Отже, нині актуальною є потреба закладу в компетентних педагогах, підготовлених до успішної роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру нового типу.

Ефективне забезпечення системного розвитку та саморозвитку професійної компетентності педагогів згідно з кадровими потребами закладу можливе за умов наявності моделі компетентного педагога, яка виступає в якості еталону педагогічної компетентності. Розробка такої моделі має здійснюватися відповідно до певних регулятивів (методологічних, змістовно-методичних і нормативних), дотримання яких лежить в основі педагогічного моделювання. Кожна група регулятивів висуває специфічні вимоги до процесу моделювання, які доцільно розглянути докладніше.

До методологічних регулятивів моделювання професійного портрету компетентного педагога освітньо-реабілітаційного закладу відносяться:

- теоретико-методологічні засади комплексної (медичної, соціальної, педагогічної та психологічної) реабілітації (В. Бондар [14], [15], В. Мухін [61], В. Синьов, А. Шевцов [88], Є. Холостова [100] та ін.);

- компетентнісно спрямована педагогіка (І. Єрмаков [94], О. Лебедев [51], І. Осмоловська [70], Є. Павлютенков [72], А. Петренко [76], Д. Равен [82], І. Родигіна [83], Г. Сазоненко [84], Л. Сохань [57], [58], [94], А. Хуторської [102], С. Шишов [106], Ф. Ялалов [107], І. Ящук [108] та ін.);

- методологія педагогіки та психології життєтворчості (І. Єрмаков [80], Г. Несен [80], В. Нечипоренко [80], Л. Сохань [80]);

- теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної компетентності (О. Абдулліна [1], Ю. Азаров [3], Г. Аксьонова [4], І. Андрєєва [5], Б. Бім-Бад [13], Г. Бреденге [109], А. Вербицький [19], В. Горбенко [24], Р. Гош [111], Л. Гребенкіна [25], В. Гриньова [26], Н. Гузій [28], А. Дорофєєв [31], В. Козієв [39], Н. Кухарев [50], К. Левітан [52], М. Лук'янова [53], Л. Мітіна [59], А. Міщенко [60], В. Сергєєва [87], Л. Сущенко [96], А. Фатихова [98], С. Фултон [110], Н. Хмель [99], К. Цайхнер [112] та ін.);

- теоретико-методологічні засади виділення та обґрунтування ключових компетенцій педагога (Є. Бондарєвська [16], В. Гузєєв [27], О. Іваній [37], В. Колесов [41] та ін.);

- концепції професійного вдосконалення та освіти дорослих (М. Гончар [23], С. Змейов [35], Ю. Кулюткін [49] та ін.);

- теоретичні засади педагогічної творчості та підготовки вчителів до інноваційної діяльності (І. Гавриш [22], Н. Мажар [54], М. Поташник [79], С. Сисоєва [89], [90], Р. Скульський [91], А. Хуторської [103], О. Шапран [105] та ін.);

- акмеологічні принципи особистісного та професійного розвитку педагогів (Л. Антропова [8], О. Козирєва [40], Н. Кузьміна (Головко-Гаршина) [46], С. Сластьонін [92] та ін.).

Змістовно-методичні регулятиви зумовлені особливостями певного напрямку (навчального, виховного та реабілітаційного) професійної діяльності педагогічних фахівців. Зазначені особливості стосуються змісту, форм і методів, які природно відрізняються в рамках різних напрямів педагогічної діяльності. Тому врахування цих відмінностей дозволяє перейти від опису інтегральної (загальної) моделі компетентного педагога до розробки локальних (конкретних) моделей, тобто зробити інтегральну модель більш змістовною, наближеною до специфіки роботи фахівця певного напрямку. Отже, важливість змістовно-методичних регулятивів моделювання пояснюється можливістю конкретизації інтегральної моделі компетентного педагога та створення на її основі низки локальних моделей, які глибоко описують унікальність роботи фахівця відповідно до всіх напрямів педагогічної діяльності в

умовах інноваційного навчально-реабілітаційного центру. Змістовно-методичні регулятиви описуються у змісті локальних моделей компетентного педагога Хортицького центру. До таких регулятивів можна віднести чинні стандарти, програми, технології, методики та моделі, які регламентують конкретно-галузеві параметри діяльності фахівця.

Нормативні регулятиви моделювання професійного портрету педагога представлені:

- принципами педагогічного моделювання;
- алгоритмом розробки моделі компетентного педагога;
- стандартом опису моделі компетентного педагога.

Оскільки інноваційна діяльність педагогічного колективу щодо розробки моделей компетентного педагога безпосередньо визначалася зазначеними регулятивами, кожену їх групу доцільно розглянути окремо.

При розробці педагогічних моделей важливо враховувати те, що вони повинні спиратись на принципи дидактики. Якщо при побудові моделі педагога не дотримуються загальних принципів, в структурі моделі можливе виникнення невідповідності між певними її елементами або виникнення труднощів при її впровадженні у навчально-виховну практику конкретного закладу. Тому доцільним буде спочатку розглянути загальні принципи дидактики, на які спираються принципи педагогічного моделювання.

Принцип в широкому розумінні слова – це керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності чи поведінки. *Принципи дидактики* – певна система основних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [42].

Модель компетентного педагога має розбудовуватися за наступними принципами дидактики (табл. 1).

Таблиця 1

Принципи сучасної дидактики [42]

Принцип	Характеристика принципу
Принцип доступності	Дидактичні матеріали, методи і засоби навчання підбираються вчителем згідно з досягнутим учнем рівнем розумового, морального та фізичного розвитку без інтелектуальних та фізичних перевантажень.
Принцип самостійної діяльності	Робота з навчальними матеріалами здійснюється кожним учнем самостійно.
Принцип індивідуальної спрямованості	Робота з дидактичними матеріалами здійснюється в індивідуальному темпі, складність і вид матеріалів може підбиратись також індивідуально.

## Продовження таблиці 1

Принципи наочності і моделювання	Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють виключно важливу роль в житті людини, використання їх у навчанні є надзвичайно ефективним; моделювання дидактичних понять дозволяє більш активно впливати на процес засвоєння за рахунок, перш за все, створення нової предметної «реальності», в якій учень виступає активною діючою стороною в цій предметній галузі.
Принцип проблемності	У ході роботи учень повинен вирішити конкретну навчальну проблему, використовуючи для цього свої знання, уміння та навички; в ситуації, що відрізняється від звичайних умов, створених на уроці, він здійснює самостійну пошукову діяльність, активно розвиваючи при цьому свою інтелектуальну, мотиваційну, волюву, емоційну та інші сфери.
Принцип міцності	Пам'ять людини має вибірковий характер: чим важливіший, цікавіший і різноманітніший матеріал, тим міцніше він закріплюється і довше зберігається, тому практичне використання отриманих знань і умінь, що є ефективним способом продовження їх засвоєння, сприяє кращому їх закріпленню.
Принцип універсальності	Дидактичні матеріали повинні бути такими, щоб їх можна було використовувати разом з іншими навчальними програмами.

Виходячи з принципів дидактики, можна визначити принципи, на яких базується педагогічне моделювання. Оскільки моделювання відіграє значну роль у педагогічній науці в цілому, принципи, на які воно спирається, повинні бути чіткими і зрозумілими.

При розробці локальної моделі компетентного педагога необхідно керуватись наступними принципами педагогічного моделювання.

Таблиця 2

### Принципи педагогічного моделювання

Принцип педагогічного моделювання	Характеристика принципу
Принцип багатогранності опису об'єктів освітньої системи	Розробка та опис моделей об'єктів освітньої системи (педагогів, учнів тощо) повинні мати багатогранний характер. Опис здійснюється на основі не суб'єктивної точки зору, а об'єктивного погляду на різні аспекти модельованого процесу, явища чи об'єкта
Принцип послідовності у визначенні структури об'єкта моделювання	В результаті аналізу літератури з визначеної проблеми вибудовується структура об'єкта моделювання. Проте, при визначенні кінцевого варіанту модельованого об'єкта необхідно керуватись певною логікою, прийнятною для побудови моделі

Продовження таблиці 2

Принцип цілеспрямованості і відкритості	Кожен модельований об'єкт повинен створюватись з певною метою, яка враховується потім при змістовному її опису; принцип відкритості пояснюється тим, що створена модель повинна бути доступною для сприйняття і зрозумілою кожному
Принцип причинності і єдності сутності об'єкта моделювання	Змістовний аналіз з точки зору соціальної цінності та структурної цілісності об'єкта моделювання
Принцип структурного поділу об'єкта на складові його елементи	Модель об'єкта повинна складатись зі структурних елементів, які її характеризують. Але при застосуванні даного об'єкта на практиці та виявленні його властивостей повинна демонструватись цілісність модельованого об'єкта. Об'єкт неможливо застосовувати по частинах, лише цілісно
Принцип безперервності розвитку об'єкта моделювання	Модель повинна безперервно і послідовно вдосконалюватись
Принцип прогностичності	Модель об'єкта повинна мати ефект передбачуваності. На початковому етапі створення моделі педагог ставить перед собою конкретну мету, для якої розробляється дана модель, тому є можливість спрогнозувати ефект, який вона справить
Принцип достовірності опису модельованого об'єкта	Реальний об'єкт і той, який моделюється, повинні відповідати один одному
Принцип адекватності реальному об'єкту	Модель повинна відповідати не лише об'єкту, який моделюється, а й кінцевим цілям і завданням, які були поставлені і яких треба досягти
Принцип варіативності	Принцип передбачає можливість широкого вибору змісту, форм моделі, шляхів її розробки, етапів побудови тощо
Принцип інформаційної достатності	У педагога повинна бути достатня кількість інформації для розробки моделі. За відсутності або недостатності інформації можна отримати модель, не схожу на оригінал, та не ті результати, що очікувались
Принцип здійсненності	Модель повинна бути такою, яку можна реалізувати на практиці. Якщо вона може існувати лише на теоретичному рівні, вона не буде відповідати загальним вимогам до розробки педагогічних моделей
Принцип науковості і системності	Модель повинна бути науково обґрунтованою та розробленою на основі достовірної інформації. Окрім цього, необхідно, щоб в моделі чітко простежувалась логічність побудови та її структура

## Продовження таблиці 2

Принцип конкретності відображення	Модель повинна чітко відображати суттєві сторони об'єкта, що моделюється. За відсутності виконання цього принципу її не можна вважати ефективною, оскільки оточуючим буде не зрозуміло, що взагалі автор хотів відобразити і донести до свідомості
Принцип реальності умов виконання	При розробці моделі необхідно враховувати умови, в яких її потім будуть реалізовувати. Якщо для втілення її в реальність неможливо створити належні умови, це є показником її низької результативності

Отже, при побудові педагогічної моделі (а саме, моделі компетентного педагога) вчитель повинен керуватися не лише загальними принципами дидактики, але і принципами педагогічного моделювання. За умов дотримання даних принципів можна створити таку модель, яка відповідатиме вимогам дидактики на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

Наступним регулятивом розробки моделі компетентного педагога є алгоритм проведення цієї роботи. На основі опрацьованого теоретичного матеріалу щодо визначення основних етапів педагогічного моделювання розроблено алгоритм роботи над розробкою моделі компетентного педагога (табл. 3).

### Таблиця 3

#### Алгоритм розробки моделі компетентного педагога

Етап	Зміст діяльності
Перший етап. Підготовчий	<p>Під час реалізації даного етапу конкретизується обрана проблема на рівні окремого педагогічного колективу, планується робота проблемної лабораторії.</p> <p>Члени педагогічного колективу починають збір психолого-педагогічної інформації, створюється «банк інформації» для розробки моделі компетентного педагога. Далі здійснюється обробка та аналіз інформації, вивчення проблеми, обговорення та визначення шляхів її розв'язання.</p> <p>На цьому етапі педагог або група, яка працює над проблемою, опрацьовують велику кількість інформації. З неї обирають таку, яка стосується визначеної теми. Коли література опрацьована і матеріали для розробки моделі підібрані, можна приступати до наступного етапу.</p> <p>Якщо педагог працює сам над розробкою моделі, то цей етап він реалізовує самотужки. Суб'єктивізм педагога необхідно враховувати при оцінці моделі та визначенні її ефективності</p>



Продовження таблиці 3

<p>Другий етап. Організаційно-моделюючий</p>	<p>Він включає в себе безпосередню організацію діяльності проблемної лабораторії над створенням моделі. Тут має місце робота над накопиченням матеріалів для вирішення поставленої проблеми, наукове обґрунтування необхідності розробки моделі компетентного педагога, вибір форми для представлення моделі та розробка відповідного проекту.</p> <p>Члени проблемно-пошукової лабораторії розробляють форму моделі. Це можна реалізувати таким чином: розглянути матеріал, який підібрано, і подумати, в якій формі його можна представити. Форма моделі може бути різною. Наприклад, карта, схема, таблиця, опис, графік, малюнок, план тощо. Потім здійснюється підбір форми для його презентації з урахуванням повноти, зрозумілості викладеного матеріалу. Група обирає, яка форма буде найдоцільнішою і найповніше відображає отримані дані. Якщо педагоги працюють групою – думки з цього приводу можуть розійтись. Одні вважатимуть, що краще обрати схему, інші – малюнок тощо. Можна розподілитися на підгрупи, щоб вони представили модель у тій формі, яка, на їхню думку, найбільш точно відображає підібрані матеріали. А в кінці здійснити порівняльний аналіз і виявити, чия модель є кращою</p>
<p>Третій етап. Креативний</p>	<p>Включає розробку моделі компетентного педагога на основі попередніх двох етапів. Колектив творчої групи вибудовує модель і визначає її значення для педагогічного процесу. Модель компетентного педагога обов'язково включає в себе теоретичні знання та практичні уміння, оскільки вони є основою педагогічної компетентності. Необхідно враховувати систему діяльності навчального закладу та категорію дітей, з якою працює педагог.</p> <p>Коли приблизний варіант моделі розроблено, визначається попередня ефективність моделі та розробляються критерії і показники для виявлення ефективності роботи. Для того, щоб оцінити ефективність розробленої моделі, педагоги повинні визначити, чи відповідає вона висунутим вимогам. Якщо їм щось не подобається, вони можуть змінити або доповнити її так, як вважають за потрібне. Але ці зміни мають сприяти її вдосконаленню чи покращенню [12, с. 80-84].</p> <p>Якщо модель визначено як не результативну або такою, що потребує вдосконалення, переходять до наступного етапу</p>
<p>Четвертий етап. Корируючий</p>	<p>Відбувається усунення тих недоліків, які були виявлені на попередньому етапі. Включає: аналіз та корекцію накопиченого педагогічного досвіду, аналіз та оцінку розробленої моделі відповідно до визначених критеріїв ефективності.</p> <p>Якщо доведено, що модель ефективна, можна пропустити четвертий етап і перейти до реалізації п'ятого етапу</p>
<p>П'ятий етап. Підсумковий</p>	<p>Етап включає узагальнення отриманого педагогічного досвіду, підбиття підсумків, підготовку до проведення презентації та захисту розроблених моделей [10, с. 5-12]. Члени лабораторії обирають засоби представлення результатів роботи та безпосередньо проводять презентацію отриманих результатів</p>

Згідно з наведеною таблицею, на кожному етапі розробки педагогічної моделі вибудовується план діяльності пошуково-дослідницької групи за обраною тематикою. Виконання завдань кожного етапу сприяє створенню моделі компетентного педагога, її обґрунтуванню, визначенню ефективності та презентації отриманих результатів.

Структура професійної компетентності педагогів різних профілів включає два типи компонентів: інваріантні (утворюють ядро компетентності всіх педагогів безвідносно до їх профілю) та варіативні (які змінюються залежно від напрямку діяльності фахівця). Необхідність визначення на системних засадах повного переліку інваріантних компонентів педагогічної компетентності зумовила розробку в рамках інноваційної діяльності Хортицького центру інтегральної моделі компетентного педагога. Назва цієї моделі відображає її призначення – опис таких загальних характеристик педагогічної компетентності, на основі яких можна змоделювати професійний портрет фахівця кожного напрямку діяльності (навчального, виховного та реабілітаційного), тобто розробити певну локальну модель компетентного педагога. Таким чином, інтегральна модель об'єднує (інтегрує) універсальні компоненти педагогічної компетентності, які мають бути враховані при розробці локальних моделей.

До універсальних компонентів педагогічної компетентності було віднесено цінності, особистісні та професійні якості, ключові компетенції, принципи роботи, професійні функції педагога, а також його активність щодо використання інноваційних технологій і співпраці з іншими фахівцями навчально-реабілітаційного центру. Всі ці компоненти об'єднані у два блоки моделі: блок «Професійна компетентність педагога» (рис. 2) і блок «Професійне здійснення педагогічної діяльності» (рис. 3).

Перший блок репрезентує професійний портрет педагога як високорозвиненої особистості та фахівця своєї справи, другий блок – характеристики професійної педагогічної діяльності. Тобто ці блоки побудовані за різними структурами: перший – за структурою особистості педагога, другий – за структурою педагогічної діяльності. Саме ці відмінності зумовили доцільність виділення особистісного та діяльнісного блоків моделі.

Перший блок, у свою чергу, розподіляється на два підблоки, які відповідають особистісному та фаховому аспектам педагогічної компетентності. До складових першого блоку відносяться цінності та особистісні якості, які визначають успішність виконання педагогом високої місії навчання та виховання підростаючого покоління. Смысл цієї

місії влучно визначив Г.С. Сковорода: «Лише той Учитель, хто живе так, як навчає». А здатність педагога до того, щоб бути справжнім Учителем, а не грати таку роль на роботі, визначається саме його цінностями та особистісними властивостями.



Рис. 2. Блок «Професійна компетентність педагога» інтегральної моделі компетентного педагога Хортицького центру

### ПРОФЕСІЙНЕ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### ПРИНЦИПИ РОБОТИ:

- загальнопедагогічні принципи;
- дидактичні принципи;
- принципи виховної роботи;
- принципи корекційно-реабілітаційної роботи

#### ПРОФЕСІЙНІ ФУНКЦІЇ:

- діагностична;
- організаційна;
- інформаційна;
- корекційно-розвивальна;
- дослідницька;
- аналітико-оцінювальна
- прогностична;
- комунікативна;
- виховна;
- мобілізаційна;
- здоров'язбережувальна

#### ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ:

- проективно-рефлексивна технологія навчання;
- виховна технологія проективного життєздійснення;
- виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності»;
- технологія реабілітації мистецтвом;
- технологія реабілітації через спілкування з природою;
- технологія студентсько-учнівського самоврядування;
- технологія досягнення вихованцями життєвого успіху;
- технологія роботи медико-психолого-педагогічного консиліуму;
- технологія індивідуалізованого навчання в умовах інклюзивної освіти;
- технологія індивідуалізованої виховної роботи в умовах інклюзивної освіти;
- технологія індивідуалізованого соціально-психологічного супроводу вихованців в умовах інклюзивної освіти;
- технологія моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу

#### СПІВПРАЦЯ З ІНШИМИ ФАХІВЦЯМИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ:

- з учителями;
- з вихователями;
- з дефектологом;
- з логопедом;
- з реабілітологом;
- з педіатром;
- з психологом

Рис. 3. Блок «Професійне здійснення педагогічної діяльності» інтегральної моделі компетентного педагога Хортицького центру

В інтегральній моделі компетентного педагога Хортицького центру педагогічні цінності розглядаються в рамках аксіологічної ієрархії, рівні якої відображають різні типи цінностей: загальнолюдські, національні, корпоративні та особистісні. Звичайно, виділення зазначених рівнів умовне, адже у внутрішньому світі особистості різнорівневі цінності утворюють нерозривну цілісність, і лише цілеспрямована рефлексія дозволяє їх відокремити та розглянути з точки зору певної логічної ієрархії. Стосовно такої діалектичної єдності О. Дахін зазначає: «В розвинутому суспільстві загальнопедагогічна культура має високий ступінь різноманіття, щоб кожен учасник освіти міг знайти в ній підходящу для себе нішу. Іншими словами, зможе побудувати свою модель глобальної культури, зробивши її власним надбанням, тобто продуктом індивідуальної культури [30, с. 45]. Оскільки цінності є ядром культури, описана О. Дахіним діалектика переходу загального в розряд індивідуального (діалектика інтеріоризації) стосується і педагогічних цінностей. Отже, в ситуації розгляду структури і перспектив розвитку педагогічної компетентності виділені рівні цінностей утворюють не статичну піраміду, а гнучку систему, розвиток якої відбувається в напрямі трансферу (взаємопроникнення) її елементів (цінностей).

Разом із тим, навіть умовне виділення різних рівнів існування цінностей має велике значення, адже при проведенні діагностики педагогічної компетентності це допомагає з'ясувати, по-перше, пріоритетність для педагога цінностей певного масштабу, по-друге, баланс (або диспропорцію) представленості цінностей різних рівнів в аксіологічній структурі особистості педагога, по-третє, – індивідуальний ціннісний потенціал педагога (рівень сформованості особистісних цінностей).

Науковці пропонують різні підходи до опису рівнів педагогічних цінностей. Так, В. Сластьонін та ін. виділяють соціально-педагогічний, професійно-груповий та індивідуально-особистісний рівні існування педагогічних цінностей. Перший рівень стосується масштабу соціальних систем, другий – освітніх інститутів, третій – особистості вчителя [71, с. 41]. У сучасній філософії закріпився розподіл цінностей на суб'єктивно-особистісні та надіндивідуальні (групові, національні, класові, загальнолюдські) [18, с. 382].

Інтегральна модель компетентного педагога Хортицького центру містить схожу ієрархію педагогічних цінностей, в якій виділено ще один рівень – національні цінності. Таке доповнення зумовлене важливістю врахування при моделюванні педагогічної компетентності

такої характеристики, як рівень сформованості у педагога ціннісного ставлення до суспільства і держави. Адже формувати таке ставлення у вихованців (згідно з вимогами чинної Національної програми виховання [64]) може лише педагог, який сам поважає та цінує національну складову соціального життя.

Згідно з інтегральною моделлю, кожному із зазначених рівнів відповідають наступні педагогічні цінності.

Основними загальнолюдськими цінностями, які мають бути представлені у ціннісній сфері педагога, є здоров'я, людяність, толерантність, любов, дружба, відповідальність, порядність, освіченість, щастя, добро, істина, мир, свобода, справедливість, екологічна культура, творчість, працелюбність, мистецтво.

Національні цінності: патріотизм, шанобливе ставлення до української історії, мови, символіки, духовних надбань українського народу, повага до Конституції та Законів України.

Для педагогів Хортицького центру корпоративними цінностями виступають життєтворчість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, життєва та професійна компетентність, інноваційна педагогічна діяльність, рефлексивність і критичність мислення.

Особистісними цінностями педагога може бути кожна з вищезазначених цінностей, і чим більша їх кількість засвоєна педагогом та сприйнята як власна, тим потужнішим є аксіологічний потенціал педагогічної діяльності. Він може включати, окрім загальнолюдських, національних і корпоративних цінностей, також індивідуальні цінності, які відображають самобутні конфігурації мотиваційно-ціннісної сфери педагога. Індивідуальними цінностями можуть бути імпульсивність або раціональність, експресивність або стриманість, модерність або консерватизм та ін. Наведені приклади не випадково подані у вигляді дихотомій, адже це акцентує можливу протилежність різних індивідуальних цінностей чи їх конфронтацію з цінностями більшого масштабу.

Оскільки складання переліку особистісних цінностей вимагає застосування ідеографічного методу та виходить за межі завдань моделювання, ми обмежилися позначенням (а не детальним розкриттям змісту) блоку «Особистісні цінності» в інтегральній моделі компетентного педагога Хортицького центру. Разом із тим, передбачається, що складання переліку таких цінностей може сприяти осмисленню педагогом свого ціннісного потенціалу та мобілізації енергії для його збагачення.

Орієнтовний перелік різнорівневих цінностей компетентного педагога Хортицького центру представлений на рис. 4.

Наступний блок інтегральної моделі – «Особистісні якості педагога». Змістове наповнення цього блоку включає наступний перелік якостей, значущих для успішної педагогічної діяльності: висока моральна культура, високий інтелект, відповідальність, доброзичливість, емоційна урівноваженість, емоційність, емпатія, енергійність, організованість, патріотизм, порядність, почуття гумору, принциповість та ідейність, спостережливість, справедливість, сучасний світогляд, тактовність, товарицькість, толерантність, цілеспрямованість (рис. 5).

В інтегральній моделі поряд із блоком «Особистісні якості педагога» розташований блок «Професійні якості педагога», оскільки для набуття педагогічної компетентності недостатньо бути високорозвинутою особистістю – необхідно, щоб людина стала фахівцем своєї справи, набула професійно значущих якостей. Для педагогів Хортицького центру такими якостями є:

- професійна ерудованість;
- педагогічний такт;
- педагогічний оптимізм;
- відкритість педагогічним інноваціям;
- інтерес, повага та любов до дітей;
- ініціативність у спілкуванні;
- поєднання співчуття та розумної вимогливості до дітей з особливими потребами;
- гнучкість мислення та поведінки;
- об'єктивність;
- креативність;
- самоконтроль (рис. 6).

Слід зазначити, що окремі з наведених професійних якостей (креативність, ініціативність у спілкуванні, об'єктивність) є водночас загальними характеристиками особистості людини, і тому їх можна розмістити у блоці «Особистісні якості». Проте той факт, що в рамках успішної педагогічної діяльності зазначені якості набувають додатковий смисл і зміст, зумовлює їх розгляд саме в контексті професійного (а не особистісного) портрету педагога. Так, С. Сисоева характеризує багатоскладовість педагогічної творчості, пов'язану з розв'язанням суперечностей, проблемних ситуацій, з наявністю об'єктивних (соціальних і матеріальних) і суб'єктивних (знання, уміння, професійні навички, характерологічні особливості, мотивація, творчі уміння) умов



**Загальнолюдські цінності:**

- ✓ здоров'я;
- ✓ людяність;
- ✓ толерантність;
- ✓ любов;
- ✓ дружба;
- ✓ відповідальність;
- ✓ порядність;
- ✓ освіченість;
- ✓ щастя;
- ✓ добро;
- ✓ істина;
- ✓ мир;
- ✓ свобода;
- ✓ справедливість;
- ✓ екологічна культура;
- ✓ культура;
- ✓ творчість;
- ✓ працелюбність;
- ✓ мистецтво



**Національні цінності:**

- ✓ патріотизм;
- ✓ шанобливе ставлення до:
  - української історії;
  - мови;
  - символіки;
  - духовних і матеріальних надбань українського народу;
- ✓ повага до Конституції та Законів України



**Корпоративні цінності (цінності колективу Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру):**

- ✓ життєтворчість;
- ✓ суб'єкт-суб'єктна взаємодія;
- ✓ життєва та професійна компетентність;
- ✓ інноваційна педагогічна діяльність;
- ✓ рефлексивність мислення;
- ✓ критичність мислення



**Особистісні цінності педагога**

Рис. 4. Структура ціннісної сфери педагога Хортицького центру



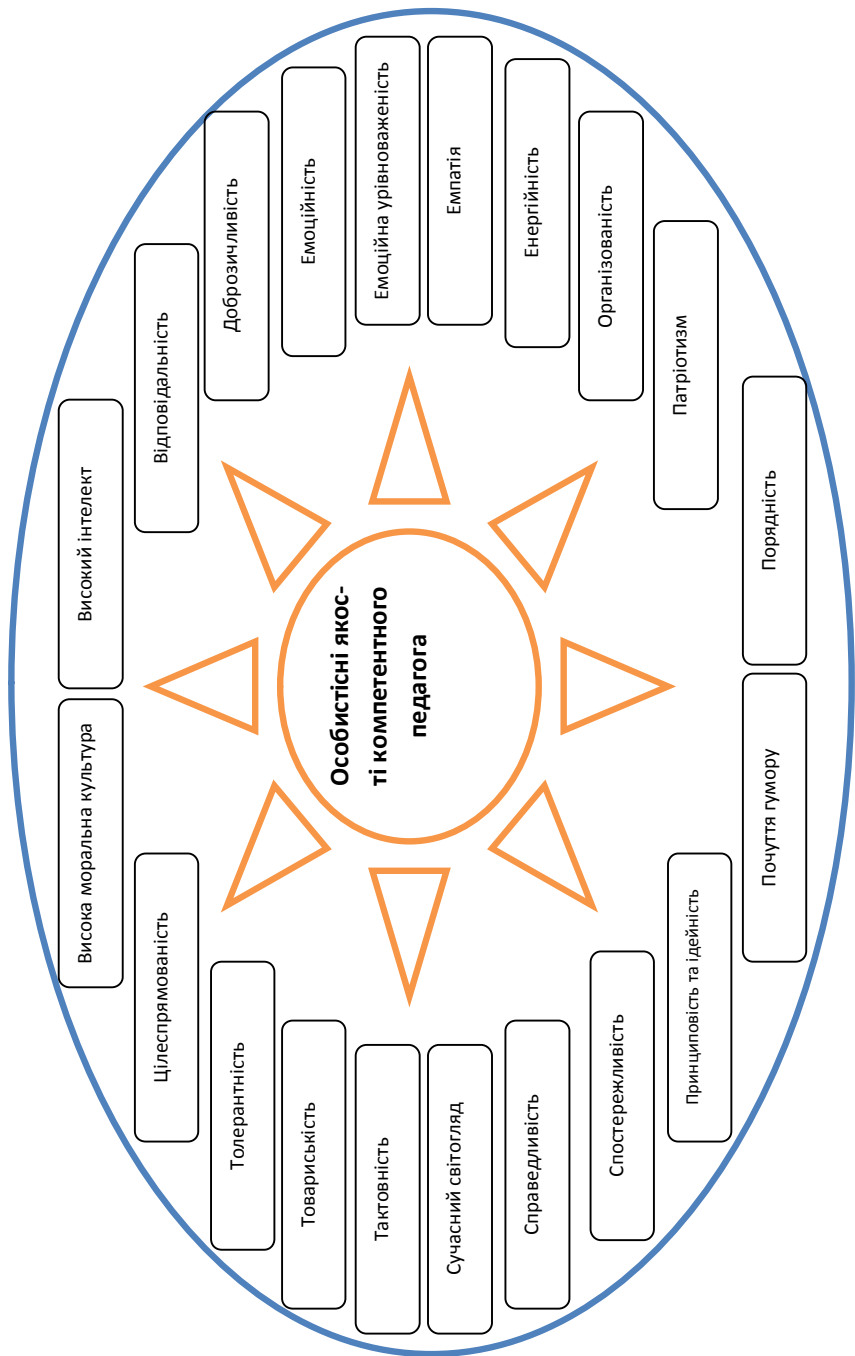


Рис. 5. Перелік особистісних якостей компетентного педагога Хортицького центру

для творчості; об'єктивною чи суб'єктивною новизною та оригінальністю процесу й результату; із соціальною та особистісною значущістю та прогресивністю; з діалектичною взаємообумовленістю впливу на розвиток як учня, так і вчителя зовнішніх чинників і внутрішнього саморуху особистості (виховання й самовиховання, розвиток і саморозвиток тощо) [90, с. 167]. Таким чином, педагогічна творчість, на відміну від творчості взагалі, має ряд специфічних ознак, які дозволяють віднести її до розряду саме професійних якостей педагога. Це стосується і таких якостей, як об'єктивність, самоконтроль тощо, адже в контексті педагогічної діяльності вони набувають нові акценти, не притаманні іншим професіям.

Розглянуті цінності та якості педагога утворюють його професійний потенціал, який стає актуальним чинником освітньо-реабілітаційного процесу за умови сформованості у педагога ключових компетенцій (наступний блок інтегральної моделі). Вони репрезентують готовність і здатність педагога до успішної професійної діяльності в різноманітних (у тому числі нових, нетипових) ситуаціях, які вимагають оперативної актуалізації набутих знань, умінь, навичок, особистісних і професійних якостей, їх переносу в нові умови, а також



Рис. 6. Перелік професійних якостей компетентного педагога Хортицького центру

розширення власного досвіду з урахуванням нових освітніх реалій. Такий погляд на сутність компетенції, сформульований в рамках компетентнісного підходу до освіти, узгоджується з висновками дослідників цього підходу: І. Єрмакова [32], В. Зарицької [34], В. Нечипоренко [32], Є. Павлютенкова [72], Д. Пузікова [32], Д. Равена [82], І. Родигіної [83], Г. Сазоненко [84], Л. Сохань [94], А. Хуторського [102], С. Шишова [106], І. Ящука [108] та ін.

Аналіз структури ефективної педагогічної діяльності та виділення тих її чинників, які безпосередньо пов'язані з рівнем професійної компетентності педагога, дозволяє виділити нижченаведені ключові компетенції педагога Хортицького центру (табл. 4).

Таблиця 4

Перелік ключових компетенцій педагога Хортицького центру

№ з/п	Назва компетенції	Зміст компетенції
1.	Загальнонаукова	Здатність використовувати останні наукові дані для вирішення різноманітних наукових завдань
2.	Загальнокультурологічна	Здатність орієнтуватися у світовому культурному різноманітті, спиратися на найкращі зразки культури різних народів у навчально-виховній роботі
3.	Методологічна	Розуміння та застосування філософських, загальнонаукових і власне педагогічних принципів і підходів до організації освітнього процесу
4.	Пошуково-дослідницька	Здатність до розв'язання педагогічних проблем через проведення пошуково-дослідницької роботи, передусім – педагогічного експерименту
5.	Нормативно-правова	Знання основних нормативно-правових актів, які регламентують діяльність педагога (міжнародних документів у сфері освіти; Законів України; Указів Президента України; Постанов Кабінету Міністрів України; наказів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України)
6.	Діагностична	Знання принципів і основних методик педагогічної діагностики, їх використання для вивчення педагогічних явищ; володіння спеціальними діагностичними методиками, які відносяться до певної сфери педагогічної діяльності
7.	Технологічно-методична	Обізнаність щодо класичних та передових технологій і методик педагогічної діяльності, здатність їх використовувати в оптимальному порядку для досягнення поставлених освітніх цілей
8.	Проективна	Здатність застосовувати метод проектів відповідно до сфери педагогічної діяльності

## Продовження таблиці 4

9.	Управлінська	Ефективне управління дитячим колективом на основі принципів психології управління та гуманістичної педагогіки, з урахуванням соціально-психологічних характеристик колективу та індивідуальних психологічних особливостей кожної дитини
10.	Організаційна	Здатність підбирати та реалізовувати оптимальні форми педагогічної роботи у відповідності до наявних параметрів (часу, кількості дітей, загального плану роботи закладу) освітньо-реабілітаційного процесу
11.	Життєтворча	Здатність самостійно, свідомо і творчо визначати (проекувати) і здійснювати власне життя
12.	Здоров'язбережувальна	Готовність і здатність системно впроваджувати в умовах освітньо-реабілітаційного процесу принципи та технології збереження і зміцнення здоров'я вихованців
13.	Корекційно-реабілітаційна	Ефективне проведення корекційної та реабілітаційної роботи для оптимальної актуалізації навчальних і особистісних можливостей дитини
14.	Соціальна	Здатність і готовність до соціальної дії, соціальної активності та мобільності, набуття і виконання пов'язаних з ними соціальних ролей
15.	Інформаційна	Сукупність здатностей шукати, опрацьовувати, використовувати, зберігати та передавати різноманітну інформацію; окремими проявами даної компетенції є володіння мовами (лексичний аспект), вміння користуватися комп'ютерною технікою, інформаційною мережею «Інтернет», бібліотеками, архівами
16.	Самоосвітня	Готовність і здатність ефективно використовувати та швидко поповнювати, розширювати, інтегрувати власний досвід (в т. ч. знання, вміння, навички) для вирішення нестандартних життєвих завдань, розв'язання проблемних життєвих ситуацій, не схожих на ті ситуації, в яких актуальний досвід особистості набувався та виявлявся
17.	Психологічна	Психологічно грамотна реалізація педагогічного процесу, розуміння та врахування в педагогічному процесі індивідуальних психологічних особливостей вихованців
18.	Фасилітативна	Здатність здійснювати системний педагогічний супровід навчання, особистісного зростання та соціалізації вихованців згідно з пріоритетами особистісно зорієнтованого підходу

## Продовження таблиці 4

19	Комунікативна	Сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземними мовами; знання, вміння та навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність вмінь, пов'язаних з розумінням психологічних особливостей спілкування, здатність та готовність до реалізації навичок уникнення та розв'язання конфліктів, володіння навичками самопрезентації
20	Політична (політико-правова) компетенція	Сукупність здатностей, які визначають рівень політичної та правової культури педагога, його правову освіченість, міру та успішність політичної активності, відповідність його життєдіяльності правовим принципам, встановленим державою; здатність розвивати у вихованців ціннісне ставлення до суспільства та держави
21	Екологічні компетенції	Дбайливе ставлення до природи, яке виражається у діях щодо її збереження; здатність виховувати у дітей ціннісне ставлення до природи
22	Рефлексивна	Здатність критично переосмислювати власну педагогічну позицію та діяльність з метою їх постійного удосконалення

Визначення переліку та змісту ключових компетенцій педагога здійснювалося відповідно до нормативних положень Законів України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту» [62], Національної доктрини розвитку освіти [63] та Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» [78], Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні [64], а також з урахуванням досліджень Б. Андрієвського [6], О. Буздаліна [17], І. Єрмакова, В. Нечипоренко, Д. Пузікова [32], В. Зарицької [34], О. Кузнецової [45], О. Новікова, Д. Новікова [66], Д. Полтавської [77], Д. Равена [82] та А. Храмцової [101].

Отже, описані ключові компетенції разом з цінностями, особистісними та професійними якостями педагога розкривають зміст його професійної компетентності. Її сформованість дозволяє педагогу повноцінно та якісно виконувати свою справу, тобто професійно здійснювати педагогічну діяльність. Оскільки вона має свої нормативні характеристики (принципи та функції роботи педагога, використання ним інноваційних технологій, співпраця з іншими фахівцями навчально-реабілітаційного центру), в інтегральній моделі компетентного педагога Хортицького центру було виділено другий системоутворювальний блок – «Професійне здійснення педагогічної діяльності». Він побудований вже на основі діяльнісного підходу (на відміну від пер-

шого блоку, структура якого співвідноситься зі структурою особистості), в рамках якого розглядаються зазначені нормативні характеристики роботи педагога.

У блоці «Професійне здійснення педагогічної діяльності» перша складова описує принципи, які мають бути реалізовані в педагогічній діяльності для її ефективного здійснення. Залежно від того, на яку сферу вони поширюються, принципи розподілені на 4 групи (загальнопедагогічні, дидактичні, виховні принципи та принципи корекційно-педагогічної діяльності), представлені на рис. 7.



Рис. 7. Принципи професійного здійснення педагогічної діяльності

Складання переліку принципів професійної діяльності компетентного педагога Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру здійснювалося в контексті сучасної педагогічної теорії, представленій в узагальнюючих посібниках [21], [42], [47], [71], [73], [93], [95].

У наступному підблоці інтегральної моделі визначені нормативні функції педагога. Спираючись на роботи Н. Волкової [21], А. Кузьмінського та В. Омеляненка [47], В. Міжерикова та М. Єрмоленко [56], під час розробки інтегральної моделі було виділено наступні професійні функції компетентного педагога:

- діагностична;
- орієнтаційно-прогностична;
- конструктивно-проектувальна;
- організаторська;
- навчальна;
- виховна;
- розвивальна;
- комунікативно-стимулююча;
- аналітико-оцінювальна;
- дослідницько-творча.

Високий рівень реалізації зазначених функцій передбачає ефективне використання педагогом інноваційних технологій, адже нині саме технологізація освіти вважається однією з ключових умов оптимізації роботи будь-якого навчального закладу. Т. Бельчева, С. Ізбаш, М. Елькін та ін. на основі аналізу сучасних підходів до обґрунтування сутності педагогічної технології визначають її як детально продуману модель спільної навчальної та педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя. Педагогічна технологія передбачає реалізацію ідеї повного управління навчальним процесом [74, с. 115]. Здатність педагогічного колективу до розробки та впровадження інноваційних технологій свідчить про прогресивний характер розвитку навчального закладу. Тому в інтегральній моделі за описом принципів і функцій педагогічної діяльності йде перелік інноваційних технологій, про які кожен педагог Хортицького центру має бути обізнаний. До цього переліку входять 24 класичні та інноваційні освітньо-реабілітаційні технології (рис. 8).

Представлений на рис. 8 перелік технологій був розроблений з опорою на роботи А. Белкіна [11], Г. Сазоненко та ін. [84], Г. Селєвка [86].



Рис. 8. Перелік інноваційних технологій професійної діяльності педагога Хортицького центру



Звичайно, поданий перелік містить лише універсальні технології, про які має бути обізнаний кожен педагог. Перелік спеціальних технологій, які відносяться до змісту діяльності вузьких фахівців, описаний у кожній локальній моделі компетентного педагога Хортицького центру.

Технологічна підготовленість педагога є суттєвим чинником підвищення рівня його професіоналізму, проте вона ніколи не зможе замінити багатовекторну освітньо-реабілітаційну роботу команди фахівців. Як зазначає Г. Обносова, у створенні цілісної системи забезпечення освіти в реабілітаційному центрі важливою складовою є міждисциплінарна співпраця фахівців [67, с. 82]. Тому остання характеристика компетентного педагога Хортицького центру, відображена в інтегральній моделі, – напрями співпраці педагога з іншими фахівцями, а саме:

- з учителями (з метою забезпечення цілісності та наступності освіти в умовах Хортицького центру);
- з вихователями (для ефективного функціонування та розвитку виховної системи закладу);
- з дефектологом (для забезпечення ефективної корекційно-розвивальної роботи з усіма вихованцями, які мають особливі освітні потреби);
- з логопедом (з метою надання якісної педагогічної допомоги дітям-логопатам);
- з реабілітологом (для оптимальної реалізації реабілітаційного компоненту освітньої роботи);
- з педіатром (для реалізації здоров'яформувальної і здоров'язбережувальної функцій освіти);
- з психологом (для забезпечення психологічного здоров'я вихованців).

Професійне здійснення кожним педагогом своєї діяльності відповідно до описаних її характеристик дозволить реалізувати стратегічну мету Хортицького центру – забезпечити всебічний розвиток життєвої компетентності дитини. В наочному вигляді логічні зв'язки між описаними вище блоками інтегральної моделі представлені на рис. 9.

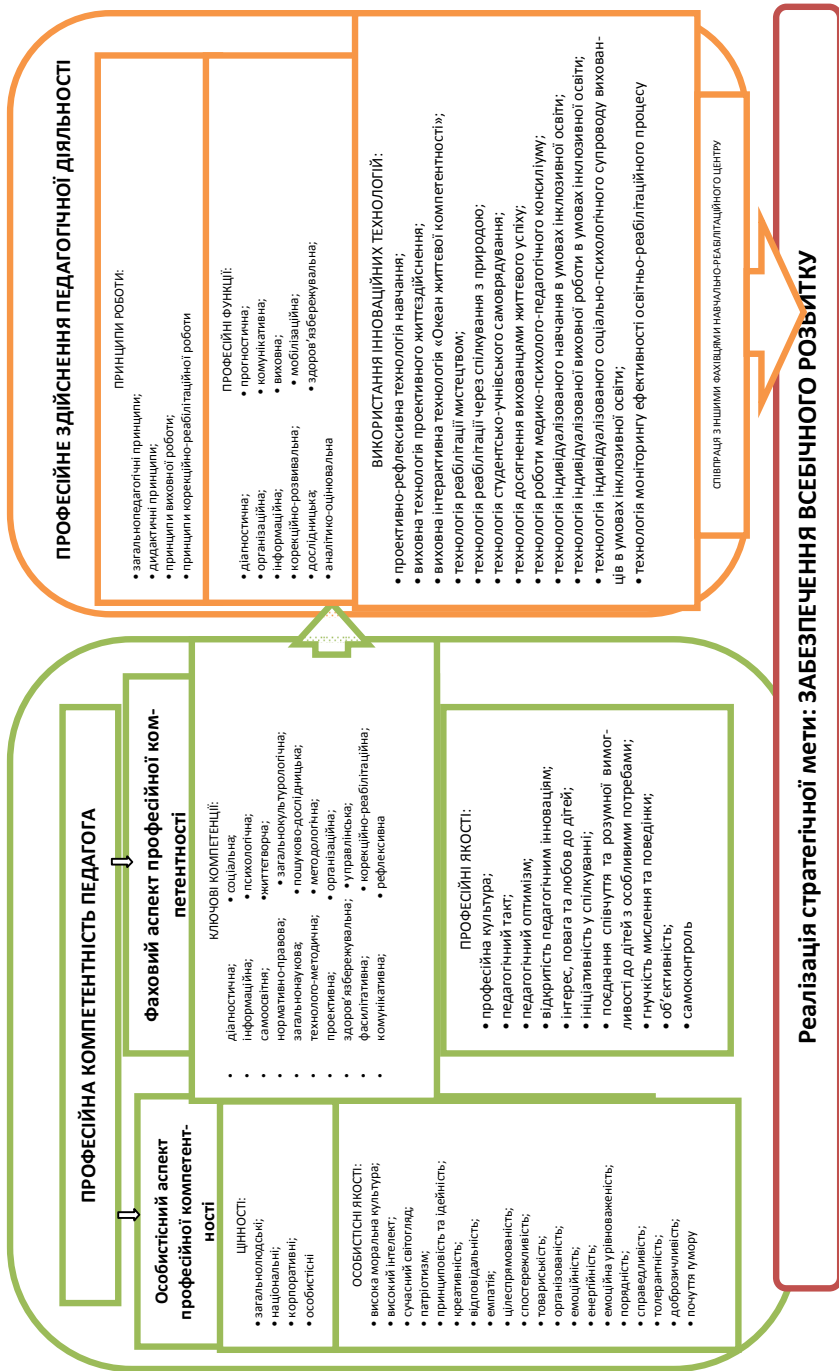


Рис. 9. Інтегральна модель компетентного педагога Хортицького центру

Отже, інтегральна модель компетентного педагога Хортицького центру була розроблена з урахуванням специфіки закладу та сучасних психолого-педагогічних теорій педагогічної компетентності. Це дозволило відобразити в моделі всі ключові характеристики педагога, як особистості та фахівця своєї справи, а також параметри його професійної педагогічної діяльності. З метою конкретизації структури та змісту професійної компетентності педагогів, які виконують єдину, загальну місію (забезпечення ефективного освітньо-реабілітаційного процесу), проте в межах різних профілів діяльності, була розроблена система локальних моделей компетентного педагога Хортицького центру, яка включає:

- модель компетентного педагога початкової школи (рис. 10);
- модель компетентного педагога гуманітарних наук (рис. 11);
- модель компетентного педагога природничо-математичних наук (рис. 12);
- модель компетентного вихователя дошкільного відділення (рис. 13);
- модель компетентного соціального педагога-вихователя (рис. 14);
- модель компетентного педагога інклюзивної освіти (рис. 15);
- модель компетентного психолога навчально-реабілітаційного центру (рис. 16).

Кожна з вищенаведених моделей компетентного педагога має специфічний зміст, але їх загальною ознакою є пріоритет самореалізації педагогів, активізації їх творчого пошуку у контексті життєтворчої і компетентісно спрямованої освіти. Адже лише компетентний фахівець, задоволений своєю працею та орієнтований на творче самовдосконалення, здатний не лише транслювати зміст освіти, але й виконувати набагато складнішу місію – розвивати життєву компетентність дитини, готувати її до успішного життєздійснення.

В якості прикладу системного моделювання особистісного та професійного портрета педагога розглянемо дві моделі – компетентного вихователя дошкільного відділення та компетентного педагога інклюзивної освіти Хортицького центру.

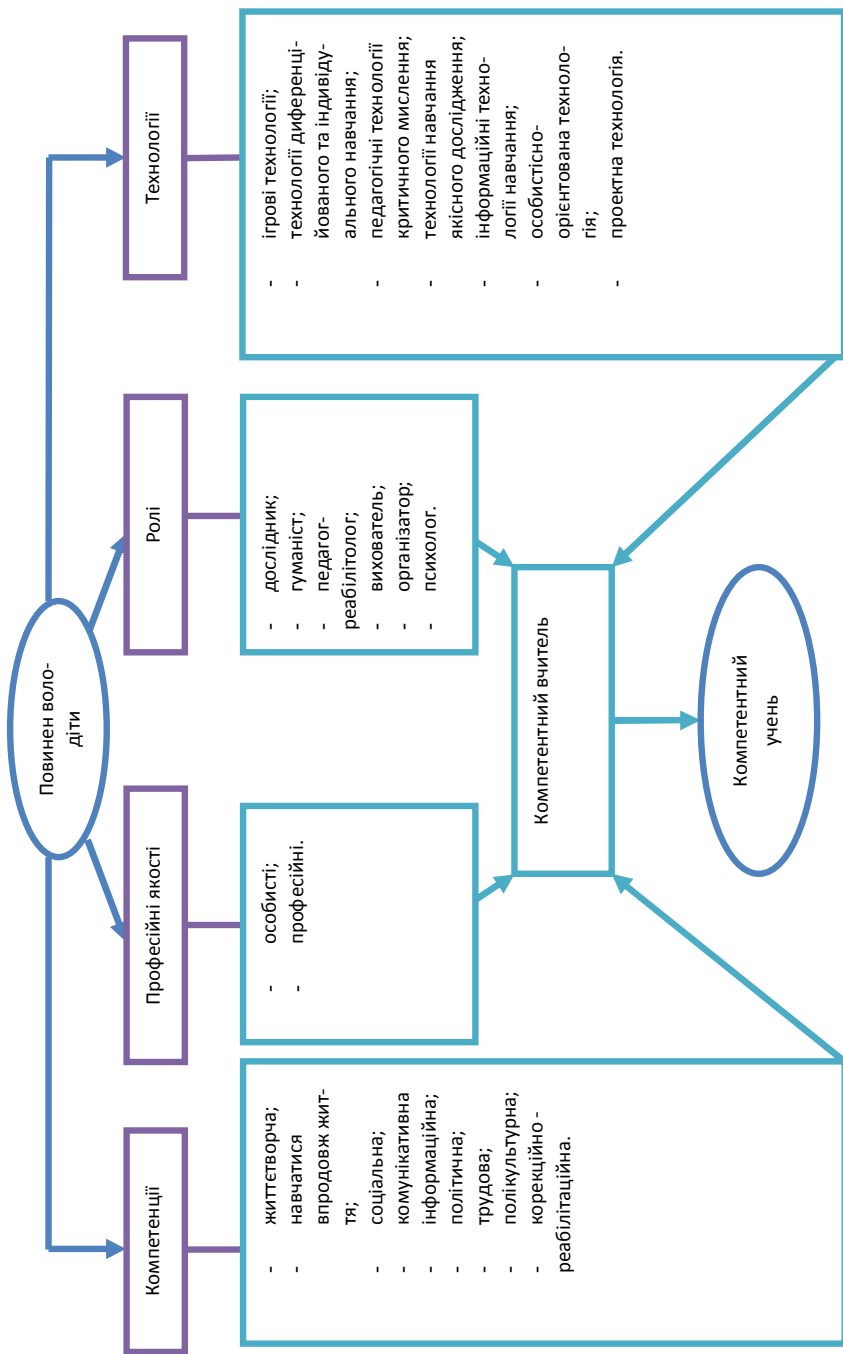


Рис. 10. Модель компетентного педагога початкової школи Хортицького центру



Рис. 11. Модель компетентного педагога гуманітарних наук Хортицького центру

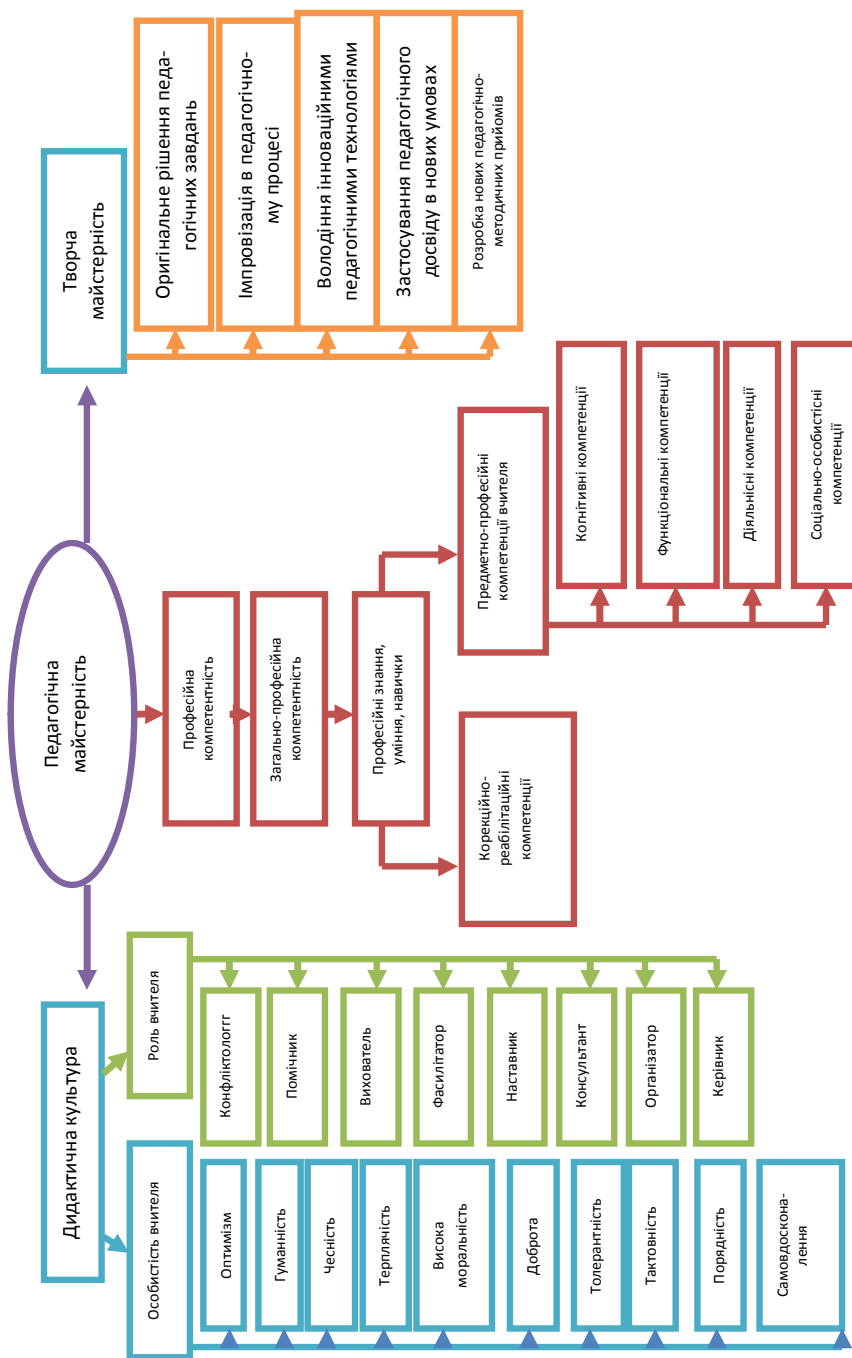


Рис. 12. Модель компетентного педагога природничо-математичних наук Хортицького центру

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО ВІДДІЛЕННЯ

### ЛЕННЯ

#### Особистісний аспект професійної компетентності

- ЦІННОСТІ:**
- зміцнення здоров'я дітей;
  - плекання особистості дитини;
  - гуманізм

#### ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ:

- висока моральна культура;
- сучасний світогляд;
- принциповість та ідейність;
- креативність;
- життєворічність;
- відповідальність

#### ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА:

- любов до дітей, емпатія;
- вміння передавати свої знання в доступній для дітей формі;
- сучасний самогляд;
- постійна самоосвіта, розширення методичної палітри;
- здатність втілювати ідеї педагогіки життєворічності

#### Фаховий аспект професійної компетентності

- КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ:**
- життєворіч;
  - компетенції життєздатності та життєстійкості;
  - самоосвітні;
  - проєктні;
  - спеціальні професійні (фахові)

#### ПРОФЕСІЙНІ ЗНАННЯ, ВМІННЯ, ЗДАТНОСТІ:

- психологічні знання;
- педагогічні знання;
- конкретно-предметні знання;
- науково-дослідницькі знання;
- педагогічні вміння та здатності;
- теоретичні вміння та здатності;
- організаційні вміння та здатності

#### ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ:

- творчий потенціал;
- проєктивність;
- відкритість інноваціям;
- здатність до саморозвитку

## ПРОФЕСІЙНЕ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

- ПРИНЦИПИ РОБОТИ:**
- розвивального та виховного навчання;
  - свідомості та творчої активності дитини;
  - системності та систематичності;
  - позитивного емоційного фону

#### ПРОФЕСІЙНІ ПОЗИЦІЇ:

- здатність до співпраці та співворчності з дітьми;
- відкритість інноваціям;
- виконання ролей аналітика, фасилітатора, консультанта, організатора діяльності дітей

#### ДІЇ, СПРЯМОВАНІ НА СТВОРЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ТА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ:

- інноваційний пошук;
- педагогічна рефлексія;
- створення умов для життєтворчого зростання дітей

#### ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (проектних, здоров'язбережувальних, інтерактивних та ін.), ЕФЕКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ

- ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК З ІНШИМИ ФАХІВЦЯМИ: дефектологом, логопедом, реабілітологом, педіатром, психологами, вчителями початкової школи**

**РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЧНОЇ МЕТИ: забезпечення всебічного (фізичного, інтелектуального, емоційного,**

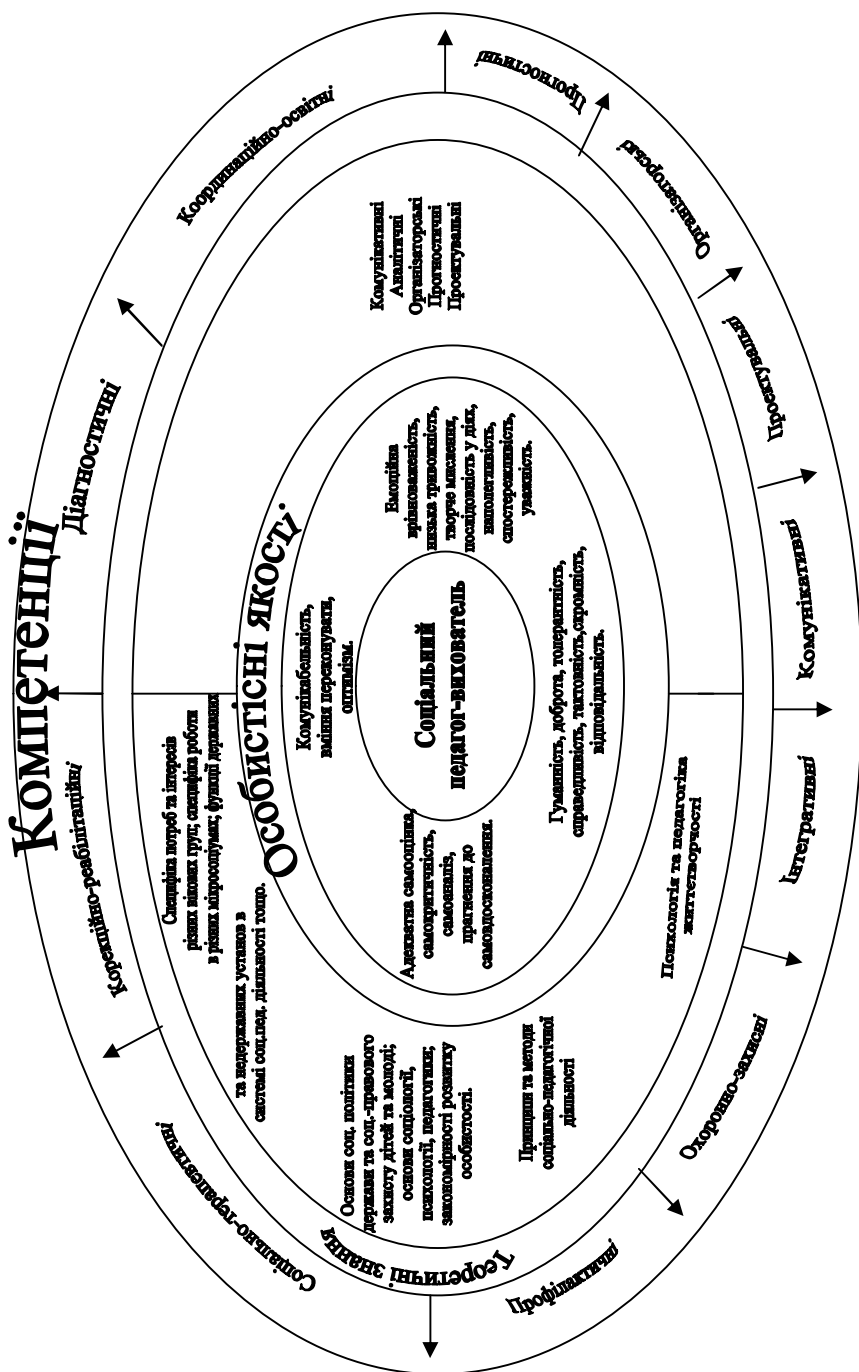


Рис. 14. Модель компетентного соціального педагога-вихователя Хортицького центру



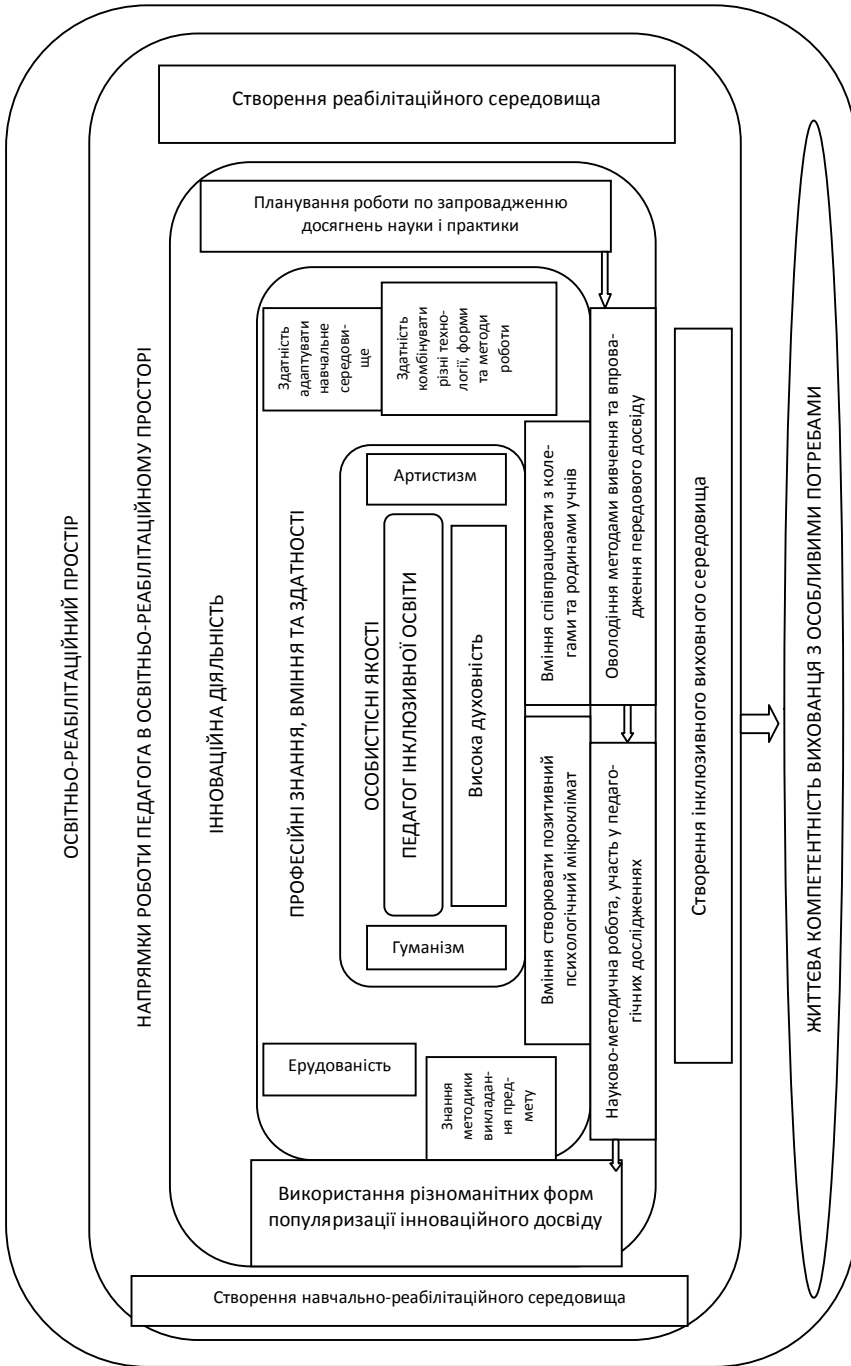


Рис. 15. Модель компетентного педагога інклюзивної освіти Хортицького центру

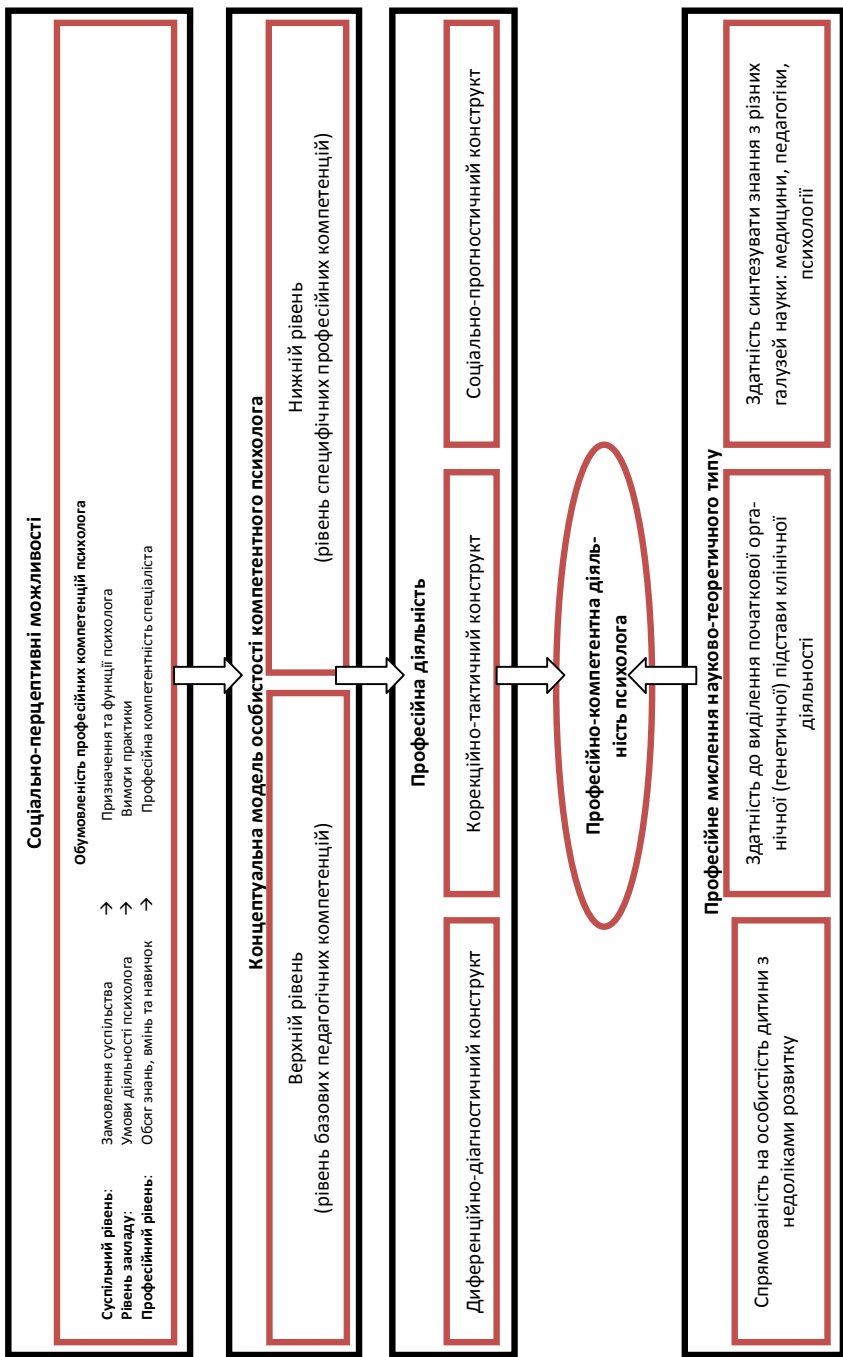


Рис. 16. Модель компетентного психолога Хортицького центру

Дошкільна освіта, як перша ланка організованого навчання та виховання дитини в умовах освітнього закладу, закладає фундамент гармонійного розвитку дитини, визначає успішність її подальшої соціалізації на наступних етапах навчання (у школі, професійно-технічному чи вищому навчальному закладі). Через це держава покладає на педагога, який працює у цій сфері освіти, низку важливих і масштабних завдань, зафіксованих у Законі України «Про освіту». Стаття 33 цього Закону проголошує, що дошкільна освіта і виховання мають на меті забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх всебічного розвитку, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для подальшого навчання. Зазначені пріоритети дошкільної освіти в умовах Хортицького центру розширюються і доповнюються ідеями розвитку у дитини дошкільного віку життєвої компетентності та здатності до життєтворчості. Через це стратегічною метою роботи дошкільного відділення Хортицького центру є забезпечення всебічного (фізичного, інтелектуального, емоційного, духовного і соціального) розвитку дитини як передумови набуття нею життєвої компетентності. Реалізація даної мети передбачає:

- виховання у дошкільників свідомості і самосвідомості;
- розвиток емоційної чутливості та чуйності; підтримка і збагачення креативних здібностей дітей; досягнення збалансованості соціальних вимог з індивідуальними інтересами вихованців;
- формування у вихованців позитивного ставлення до себе, інших, навколишнього світу (самоповаги і впевненості у собі; позитивного ставлення до свого розвитку, ініціативності, уміння ставити мету, уміння визначати життєві пріоритети);
- розвиток умінь і навичок співробітництва під час роботи в групі;
- розвиток умінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації;
- застосування інтегративного підходу не лише під час організації ігор та занять дітей, а й у всій системі виховання і навчання дошкільників.

Успішна реалізація вказаної мети та супутніх завдань можлива за умови діяльності педагога нового типу, здатного бути фасилітатором компетентнісного становлення дитини дошкільного віку, провідником прогресивних гуманістичних ідей вітчизняної освіти. Підготовка такого фахівця повинна здійснюватися на основі чітко описаної перспективної моделі компетентного педагога дошкільного відділення, яка визначатиме доміанти самоосвіти, особистісного та фахового

самовдосконалення педагога. Дана модель повинна мати саме перспективний характер, тобто має бути спрямованою на випереджальне професійне зростання педагога, відповідно до інноваційних тенденцій сучасної освіти. Такий прогностичний характер відрізнятиме зазначену модель від низки традиційних констатувальних моделей педагога, які приречені на перманентне відставання від поступу освітньої теорії і практики. Завдяки впровадженню перспективної моделі, педагог зможе стати прискорювачем інноваційного розвитку свого навчального закладу, він перейде від необхідності постійно наздоганяти останні освітні досягнення до здатності творчо здійснювати самобутню інноваційну діяльність в умовах дошкільного відділення Хортицького центру.

Повний і вичерпний опис моделі компетентного вихователя дошкільного відділення можливий за умови розкриття наступних характеристик особистості педагога та його професійної діяльності:

- цінності та особистісні якості педагога;
- вимоги до особистості педагога;
- ключові компетенції, професійні знання, вміння, здатності та якості, які мають бути сформовані у педагога;
- параметри професійної діяльності (принципи роботи; професійні позиції; дії, спрямовані на створення реабілітаційного та навчально-виховного простору; використання інноваційних технологій, методів і прийомів роботи; взаємозв'язок з іншими фахівцями).

Нижче описано змістовне наповнення кожної вказаної характеристики моделі компетентного вихователя дошкільного відділення Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

В основі професійної майстерності педагога лежить аксіологічний компонент, який описується через певну систему цінностей. Аналіз актуальних і перспективних пріоритетів дошкільної освіти дозволяє виділити наступні цінності, які мають бути притаманні педагогу дошкільного відділення Хортицького центру.

- Особистісні цінності:
  - гуманізм;
  - демократизм;
  - відповідальність;
  - толерантність;
  - активність;
  - ерудованість;

- працьовитість.
- Професійні цінності:
  - інноваційність мислення та діяльності;
  - відкритість для співпраці з колегами, вихованцями, їх батьками;
  - висока якість роботи;
  - досягнення практично значущих результатів роботи (з точки зору компетентнісного розвитку вихованців);
  - збереження та зміцнення психофізичного здоров'я дітей;
  - плекання особистості дитини.

Реалізація зазначених цінностей можлива лише за умови сформованості у педагога дошкільної ланки наступних особистісних властивостей:

- висока особиста моральна культура;
- сучасний світогляд;
- принциповість, гуманістично зорієнтована ідейність у вирішенні суперечливих освітніх проблем;
- креативність;
- життєтворчість;
- гнучкість, дивергентність мислення;
- самоповага та впевненість у собі;
- позитивне ставлення до себе, інших, навколишнього світу.

Для визначення нормативних характеристик професійного портрета педагога вищезазначені цінності та якості доцільно трансформувати у конкретні вимоги до особистості педагога-дошкільника. До цих вимог слід віднести:

- любов до дітей;
- сучасний світогляд;
- емоційна чуйність та чутливість;
- готовність до педагогічного пошуку та новаторства, здійснення експериментальної діяльності;
- вміння втілювати ідеї реабілітаційно спрямованої педагогіки життєтворчості у вигляді конкретних педагогічних дій, спрямованих на розвиток життєвої компетентності дитини;
  - постійна самоосвіта, власний моніторинг прогресивних тенденцій розвитку педагогічної думки та освітньої практики;
  - розширення методичної палітри відповідно до передових відкриттів у сфері освіти;
  - усвідомлення своєї відповідальності за життя вихованців;

- вміння передавати свої знання в доступній для засвоєння дітьми формі.

Описані цінності, якості та вимоги до особистості педагога репрезентують особистісний аспект його професійної компетентності. Його можна доповнити фаховим аспектом, який розкриваються через визначення ключових компетенцій, знань, умінь, здатностей і професійних якостей педагога.

Групи ключових компетенцій педагога дошкільної ланки включають життєтворчі компетенції, компетенції життєздатності та життєстійкості, інформаційні, самоосвітні, комунікативні, правові, фахові та проєктивні компетенції.

- Життєтворчі компетенції – готовність і здатність самостійно, свідомо та творчо проєктувати і здійснювати власне життя. Ці компетенції визначають перспективні параметри професійної майстерності педагога, адже стратегічні вектори фахового самовдосконалення повинні базуватися на загальній життєвій концепції та програмі (проєктному підходу до свого життя).

- Компетенції життєздатності та життєстійкості – сукупність готовностей і здатностей, які лежать в основі розвитку життєвого потенціалу, вміння конструктивно долати екзистенційні труднощі. Дані компетенції обумовлюють високий рівень здійснення педагогічної діяльності навіть у складних умовах (робота з проблемними дітьми, завантаженість терміновими завданнями тощо).

- Інформаційні компетенції – сукупність здатностей, які визначають успішність участі особистості в різноманітних інформаційних процесах, що відбуваються в суспільстві. Сформованість зазначених компетенцій дозволяє педагогу орієнтуватися у багатопланових напрямках розвитку педагогічної теорії, визначати домінантні та другорядні аспекти в отримуваній інформації.

- Самоосвітні компетенції – готовність і здатність ефективно використовувати та швидко поповнювати, розширювати, інтегрувати власний досвід. Самоосвітні компетенції лежать в основі професійного самовдосконалення, вміння розширювати свій методичний арсенал за рахунок творчого осмислення і самобутньої інтерпретації передових педагогічних відкриттів.

- Комунікативні компетенції – сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною мовою; знання, вміння та навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність умінь, пов'язаних з розумінням психологічних особливостей спілкування. Завдяки цим компетенціям педагог може буду-

вати продуктивний діалог з вихованцями, їх батьками та своїми колегами.

- Правові компетенції – знання законодавчих та інших нормативно-правових актів у сфері дошкільної освіти. Дані компетенції забезпечують правове підґрунтя здійснюваної педагогічної діяльності.

- Фахові компетенції – знання педагогіки та психології дітей дошкільного віку, а також спеціальних методик навчання дітей даної категорії. На основі фахових компетенцій будується вся повсякденна діяльність педагога дошкільного відділення, тому високий рівень їх сформованості безпосередньо визначає його міру професійної компетентності.

- Проективні компетенції – здатність організовувати з дітьми дошкільного віку елементарну проектну діяльність. Зазначені компетенції дозволяють педагогам успішно реалізовувати проектний підхід до організації навчально-виховного процесу, пріоритетний для Хортицького центру.

Групи професійних знань, умінь, здатностей компетентного педагога дошкільного відділення містять психологічні, педагогічні, конкретно-предметні та науково-дослідницькі знання, а також теоретичні й організаційні вміння та здатності. Нижче розкрито зміст кожного з цих компонентів професійної компетентності педагога.

Психологічні знання мають наступну структуру:

- диференційно-психологічні – це знання про особливості засвоєння навчального матеріалу у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками дітей дошкільного віку;

- соціально-психологічні – знання про особливості навчально-пізнавальної і комунікативної діяльності групи дітей дошкільного віку і конкретної особистості в ній, про особливості взаємовідносин та спілкування в ній;

- аутопсихологічні – знання про негативні та позитивні сторони своєї професійної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості.

Наступний компонент – педагогічні знання – поділяються на методологічні, теоретичні, методичні та технологічні:

- методологічні – знання закономірностей розвитку загального філософського змісту, обумовленість цілей виховання і навчання дітей дошкільного віку;

- теоретичні – закони, принципи та правила педагогіки та психології дітей дошкільного віку, основні форми діяльності дошкільників та інше;

- методичні – знання, які дозволяють успішно конструювати навчально-виховний процес дітей дошкільного віку;

- технологічні – знання різноманітних педагогічних технологій, володіння методами і прийомами, які дозволяють успішно вирішувати практичні завдання навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Конкретно-предметні знання педагога формуються через оволодіння наступними методиками різнобічного розвитку дітей дошкільного віку:

1. Методика розвитку мовлення і підготовки до навчання грамоти.

2. Методика формування елементарних логіко-математичних уявлень у дітей дошкільного віку.

3. Методика фізичного виховання дітей дошкільного віку.

4. Методика навчання дітей дошкільного віку зображувальній діяльності.

5. Методика музичного виховання.

6. Методика ознайомлення дошкільників з довкіллям.

7. Методика морально-етичного виховання.

Науково-дослідницькі знання:

1. Уявлення педагога про науку як систему знань і метод пізнання.

2. Загальний аналіз методології та визначення її місця в науковому пізнанні.

3. Сутність загальнонаукових і конкретно-наукових методів дослідження.

4. Планування і організація наукового експерименту.

5. Обробка та оформлення результатів наукового дослідження.

6. Робота з науковою літературою та підготовка матеріалів до друку.

Сформованість у педагога описаної системи знань є фундаментом його успішної педагогічної діяльності, яка здійснюється на двох рівнях: теоретичному (аналітико-проективному) та організаційному (практичному). На кожному рівні педагог застосовує відповідні вміння та здатності, зміст яких розкритий нижче.

Теоретичні вміння та здатності:

- аналітичні, через які проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми та інше); знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо;



- прогностичні, які проявляються в прогнозуванні педагогічного процесу, розвитку особистості і її соціальних стосунків;
- проєктивні, що полягають у конкретизації педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтування способів і етапів їх реалізації: добір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо;
- рефлексивні, що проявляються в уміннях педагога аналізувати свою професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням: відповідність форм, методів, засобів індивідуальним та віковим особливостям тощо.

Організаційні вміння та здатності:

- мобілізаційні: розвиток інтересу, формування у дошкільників мотивації до навчального процесу; стимулювання до саморозвитку і самовдосконалення; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості тощо;
- інформаційні: вміння отримувати, систематизувати знання і адаптувати їх до педагогічного процесу; організація їх чіткої і ефективної передачі;
- розвиваючі: організація процесу взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку особистості (психічних процесів, властивостей);
- орієнтаційні: спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду; організація діяльності з метою прояву і закріплення соціальних властивостей;
- перцептивні, що проявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії; всебічно сприймати партнерів по спілкуванню; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття тощо;
- комунікативні, що спрямовані на організацію педагогічного спілкування, встановлення психологічного контакту, коригування і управління процесом, володіння комунікативною культурою.

Останній компонент фахового аспекту професійної компетентності педагога дошкільного відділення становлять професійні властивості, а саме:

- здатність до саморозвитку;
- професійна культура;
- творчий потенціал;
- новаторська педагогічна позиція;
- прогресивність;

- відкритість інноваціям.

Сформованість у педагога всього комплексу вищезазначених характеристик дозволяє йому професійно здійснювати педагогічну діяльність.

Принципи освітньо-реабілітаційної роботи педагога дошкільної ланки:

- системності та комплексності;
- розвивального і виховного навчання;
- науковості і доступності;
- урахування статевих і вікових можливостей дітей;
- свідомості і творчої активності дитини;
- наочності та розвитку мислення, відповідно до вікових особливостей;
- системності та систематичності;
- міцності результатів і розвитку пізнавальних здібностей;
- позитивного емоційного фону;
- урахування індивідуальних особливостей кожної дитини;
- гуманізації та гуманітаризації;
- задоволення потреб у культурно-ціннісному пізнанні довкілля;
- інтегративності та інтерактивності навчання;
- інноваційності.

Основні професійні позиції педагога:

- здатність до співпраці та співтворчості з дітьми;
- відкритість інноваціям;
- надання дітям права вибору;
- здатність виконувати ролі аналітика, фасилітатора, консультанта, організатора колективної діяльності.

Професійну педагогічну діяльність можна описати через визначення дій, спрямованих на створення реабілітаційного та навчально-виховного простору, а також інноваційних технологій, методів і прийомів роботи.

Дії педагога, спрямовані на створення реабілітаційного та навчально-виховного простору:

- пошук шляхів оновлення, осучаснення педагогічної діяльності, дослідництво та експериментування;
- впровадження інноваційних освітньо-реабілітаційних технологій з метою створення пілотних проєктів, авторських програм, раціональних методичних пропозицій;
- педагогічна рефлексія;

- створення умов для саморозвитку та життєтворчого зростання дітей-дошкільників;

- пошук і розробка педагогічних технологій щодо всебічного розвитку дітей дошкільного віку, формування в них основ особистісної культури;

- створення розвитково-реабілітаційного та навчального середовища в умовах дошкільного відділення Хортицького центру;

- організація просвітницької роботи з батьками.

Складовими професійної педагогічної діяльності є інноваційні педагогічні технології, методи та прийоми, якими повинен володіти педагог дошкільного відділення Хортицького центру. До них відносяться:

Інноваційні педагогічні технології:

- технологія проектної діяльності;

- інтегративні технології (спрямовані на комплексну реалізацію освітніх завдань);

- здоров'язбережувальні технології;

- технологія організації пошуково-дослідницької роботи;

- інтерактивні технології.

Ключові педагогічні методи:

- бесіда;

- спостереження та аналіз діяльності вихованців;

- екскурсія;

- розповідь;

- читання;

- створення ситуації успіху.

Прийоми:

- ігрові прийоми;

- сюрпризний момент;

- створення ситуацій цікавості;

- здивування;

- постановка проблеми;

- аналіз життєвих ситуацій;

- демонстрація;

- виявлення ознак;

- порівняння;

- постановка питань та ін.

Високий рівень професіоналізму педагога дошкільного відділення можливий за умови його взаємозв'язку з іншими фахівцями:

- дефектологом (для забезпечення ефективної корекційно-розвивальної роботи з вихованцями, які мають особливі освітні потреби);
- логопедом (з метою надання якісної педагогічної допомоги дітям-логопатам);
- реабілітологом (для оптимальної реалізації реабілітаційного компоненту освітньої роботи);
- педіатром (для реалізації здоров'яформувальної і здоров'язбережувальної функцій освіти);
- вчителем початкової ланки (з метою забезпечення змістовної та методичної наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах Хортицького центру);
- психологом (для забезпечення психологічного здоров'я вихованців).

Головним результатом реалізації моделі є забезпечення всебічного (фізичного, інтелектуального, емоційного, духовного та соціального) розвитку дитини як передумови набуття нею життєвої компетентності. Окрім цього, впровадження моделі сприятиме виконанню завдань, які стоять перед дошкільним відділенням Хортицького центру:

- організація самоосвіти педагогів;
- планування тематики засідань методичного об'єднання педагогів дошкільного відділення;
- моніторинг освітнього процесу у дошкільному відділенні Хортицького центру;
- участь у розробці стратегічних документів, наприклад, – програми розвитку дошкільного відділення (модель при цьому виконує функцію концептуальної бази);
- оптимізація освітньо-реабілітаційної роботи (у моделі на системних засадах відображені відповідні дії педагога, завдяки чому її реалізація забезпечує цілісність освітньо-реабілітаційного процесу в дошкільному відділенні);
- гармонійний, рівномірний розвиток фахівців (модель є збалансованим теоретичним конструктом, розробленим з урахуванням акмеологічних вимог до розвитку професійної компетентності педагога);
- стимулювання педагогів до самовдосконалення (через усвідомлення ними бажаного, ідеального рівня власної професійної компетентності).

Описана модель має конкретно-фаховий характер, адже вона стосується лише вихователів дошкільного відділення навчально-реабілітаційного центру. Натомість, модель компетентного педагога інклюзивної освіти, яка буде розглянута в якості другого прикладу, є інтегрально-фаховою, оскільки сфера її застосування незалежна від певної ланки освіти. Головний критерій використання цієї моделі – інклюзивний характер освітньо-реабілітаційного процесу, який висуває до фахівця вимоги щодо ефективної педагогічної діяльності в умовах інтегрованого дитячого колективу.

Роль педагога, який працює в реабілітаційному закладі і забезпечує ефективність інклюзії дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній процес, суттєво відрізняється від ролі педагога загальноосвітньої школи. На першому місці в його діяльності виступає функція педагогічної реабілітації, соціальної допомоги та захисту. Через це модель вчителя, який працює в системі інклюзивної освіти, можна описати на основі концептуальної бази компетентісно спрямованої реабілітаційної педагогіки, яка розглядає діяльність вчителя цілісно – з урахуванням його дій як у навчальному, так і у виховному й реабілітаційному середовищі. В повній мірі зазначену модель можна описати за допомогою таких компонентів:

- 1) особистісні властивості педагога;
- 2) професійні знання, вміння, здатності та компетенції педагога;
- 3) інноваційна активність педагога;
- 4) напрямки роботи педагога в навчальному, виховному та реабілітаційному середовищі.

Нижче на основі зазначених компонентів описано зміст моделі вчителя, який працює в системі інклюзивної освіти.

Перший компонент професійної компетентності педагога – особистісні властивості педагога – включає сукупність таких властивостей, як гуманізм, здатність до співпереживання, висока духовність та арттизм.

Важливість сформованості у педагога гуманізму та здатності до співпереживання зумовлена тим, що сьогодні всі сфери вітчизняної освіти пронизує проблема практичного втілення ідей особистісно зорієнтованої освіти, філософським підґрунтям якої виступає гуманізм. Гуманізувати процес навчання означає переорієнтувати мислення вчителя на те, що учень є не пасивним об'єктом педагогічних дій, а активною особистістю, яка може піддаватися зовнішнім впливам лише тоді, коли їх приймає. Завдання педагога – активізувати позицію учня відносно прийняття мети навчання, вибору завдань і способів діяльно-

сті. Саме мотиви усвідомлення мети навчання та інтересу до нього є передумовами результативного навчання.

Реалізація принципу гуманізації передбачає вдосконалення всіх компонентів навчання: операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінно-результативного. Операційно-діяльнісний компонент процесу навчання відповідатиме вимогам гуманізації тоді, коли використовуватимуться методи і форми розвивального характеру, які спрямовуватимуться на активізацію різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів. В основу навчання мають бути покладені проблемний підхід, діалог, дискусії, дидактичні ігри, самостійні творчі роботи та інше.

Контрольно-регулюючий та оцінно-результативний компоненти навчання відповідатимуть принципу гуманізації, якщо учитель враховуватиме індивідуальні можливості та здібності кожної дитини, а також регулюватиме процес засвоєння знань і контроль за їх діяльністю. Учитель має навчати дітей критичності та самокритичності в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності, здійснювати самоконтроль за набуттям знань, умінь, навичок.

Забезпечення реалізації принципу гуманізації процесу навчання у сучасній варіативній школі є одним із суттєвих кроків втілення педагогіки життєтворчості.

Наступна ключова особистісна якість педагога інклюзивної освіти – висока духовність.

Учитель школи XXI століття має бути високодуховною людиною. Філософія освіти сучасної України потребує інноваційних підходів до формування гармонійної особистості дитини, підлітка, молоді, зокрема, і крізь призму реабілітаційної педагогіки, що слугує інтересам плекання найкращих людських рис на стику епох, в умовах екзистенційного вакууму, конфронтаційної боротьби матеріального та ідеального, морального паралічу, духовної деградації, інтелектуального спустошення. В таких умовах ефективно розвивати ціннісний потенціал підростаючого покоління може тільки високодуховний педагог, який сам є носієм загальнолюдських і національних цінностей.

Кінцева мета освіти – виховання не просто високоосвічених, а і висококультурних громадян своєї держави та свідомих жителів планети, наділених вищими доброчесностями національної та загальнолюдської культури.

Духовність виступає як ціннісний вимір буття внутрішнього та зовнішнього в їх єдності та співвіднесеністю з вічністю, а не повсякденністю, з прагненням до Істини, Добра, Краси, з творчістю та сво-

бодою. Українській педагогіці завжди був притаманний величний дух високого гуманізму, демократизму, вільнодумства. Вона спиралася на кращі традиції свого народу, а також на прогресивну зарубіжну педагогічну теорію і практику, і була зорієнтована на формування розвиненого інтелекту та високих моральних і духовних цінностей особистості.

Морально вихованій людині властиві такі якості, як вдячність, щирість, чесність, порядність, сердечність, совість, поміркованість, стриманість, доброта, щедрість, правдивість, ласкавість, приязнь, старанність, самостійність, мужність, самовідданість, безкорисливість, глибокий патріотизм, любов до волі, свобода та ряд інших моральних чеснот.

Духовність учителя проявляється і в його зовнішньому вигляді, багатстві мови, в гарних манерах, у проявах поваги до оточуючих, любові до природи та мистецтва.

Ще одна ключова особистісна якість компетентного педагога інклюзивної освіти – артистизм, що реалізується через систему дій, за допомогою яких учитель може оперативнo створити радісну атмосферу спілкування, пробудити в дітей бажання долучитися до запропонованої діяльності. Спеціаліст нової генерації має володіти живим, переконливим, ефективним словом, як інтегративною якістю професійної майстерності.

У спілкуванні з дітьми все може бути засобом впливу: міміка, жести, рухи, інтонації вчителя, здатні викликати відповідну реакцію учнів, пробудити в них уяву, інтерес до того, що відбувається на уроці. Вчитель-артист уміє «і ступити, і мовити».

Артистизм – це діяльність, піднята до рівня мистецтва, це вищий рівень досконалості у своїй роботі. Артистизм учителя яскраво проявляється у здатності до імпровізації. Імпровізація – це майстерність.

Наступний компонент професійної компетентності педагога, який працює в системі інклюзивної освіти – професійні знання, вміння та здатності. Розглянемо ці характеристики компетентності вчителя послідовно, з урахуванням їх специфічного змісту.

Система знань педагога включає високу загальну ерудицію, знання методики викладання свого предмета, особливостей психофізичного розвитку школярів, а також знання головних нормативно-правових актів у сфері інклюзивної освіти.

Вчитель, який працює в реабілітаційному закладі, повинен бути широко освіченим, вміти відповісти на запитання, що стосуються його

предмета та реалій життя взагалі. Це не означає, що вчитель повинен глибоко знати всі навчальні предмети, але певні знання, обов'язкові для кожної освіченої, інтелігентної людини, мають бути в його арсеналі. Адже всім відомо, що навчальні предмети певною мірою пов'язані один з одним за змістом: історія – це і розвиток суспільних відносин, права, науки, літератури та інших видів мистецтва; літературні твори неможливо зрозуміти без знання історичних подій, оскільки література – це художнє відображення життя; вивчення географії неможливе без вивчення історії, економіки, математики.

Якщо ж учитель не може сам відповісти на запитання з якоїсь галузі, то він повинен дати пораду учневі, де можна знайти відповідь, з посиланням на джерела інформації (основні та додаткові) та за допомогою наданої інформації кваліфікованого фахівця. Такого вчителя поважають учні, він є взірцем для них. Діти бачать, як це добре – багато знати, і це пробуджує в них прагнення знати і вміти більше, провчити свої кращі якості в навчальній діяльності.

Вчитель також повинен досконало знати програму і зміст свого предмета, причому в обсязі, що виходить за межі шкільної програми; вміти виділити головне з кожної теми; скласти календарний навчальний план на семестр, а також на кожний урок, передбачаючи при цьому використання наочності та технічних засобів навчання, дидактичного роздаткового матеріалу з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей та можливостей учня.

Для забезпечення високої ефективності інклюзивного навчального процесу педагог також має знати особливості розвитку, стану, захворювання дітей з особливими потребами за нозологіями. Зовнішні прояви стану дитини можуть бути схожими, але мати зовсім різну природу. Через це вони потребують різних підходів для визначення обсягу навчального навантаження, вибору засобів навчання, різних форм педагогічного впливу, попередження педагогічних помилок.

Вчителю, який працює в реабілітаційному закладі, необхідно знати нормативні документи, що стосуються дітей з обмеженими можливостями здоров'я: основи законодавства України про соціальний захист, міжнародні документи про права дитини, нормативні документи з питань навчання і виховання дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку; державні соціальні гарантії, державні стандарти освіти.

Наступний компонент професійної компетентності педагога – професійні вміння – включає вміння створювати та підтримувати позитивний психологічний мікроклімат в інклюзивному класі; вміння



узгоджувати свою діяльність з фахівцями різних напрямків; вміння співпрацювати з родинами школярів, які мають особливі освітні потреби; вміння проводити моніторинг ефективності інклюзивного навчального процесу; вміння забезпечити збереження життя і здоров'я учнів.

Перелік ключових знань і вмінь педагога доповнюється сукупністю його професійних здатностей. До них відносяться здатність адаптувати навчальне середовище з урахуванням особливих освітніх потреб вихованців; здатність здійснювати фасилітацію; здатність вчителя комбінувати в своїй діяльності різноманітні технології, форми та методи роботи з урахуванням особливих освітніх потреб школярів; організаторські здібності; здатність впроваджувати індивідуальний та диференційований підходи до навчання школярів. Розглянемо ці здатності більш детально.

Здатність адаптувати навчальне середовище з урахуванням особливих освітніх потреб вихованців є однією з головних характеристик професійної компетентності педагога у зв'язку з тим, що обов'язковою умовою успішної інклюзивної освіти є пристосування різних аспектів навчального середовища до можливостей та особливих потреб школярів. Саме це є першим кроком на шляху впровадження інклюзії, оскільки навіть просте перебування дитини з особливостями психофізичного розвитку в навчальному закладі вимагає цілеспрямованої роботи адміністрації та педагогічного колективу щодо задоволення її особливих потреб. А якщо перед закладом стоїть мета успішного навчання, соціалізації та реабілітації школярів, то до освітньо-реабілітаційного процесу висуваються додаткові вимоги, зумовлені специфікою навчальної діяльності, спілкування, побутової життєдіяльності учнів даної категорії.

Наступна ключова здатність вчителя інклюзивної освіти – здатність здійснювати фасилітацію, тобто педагогічну підтримку школярів, яка сприяє їх різнобічному розвитку. Особливо важливо в рамках інклюзивного навчання розвивати в учнів особистісні риси, які, за свідченням педагогів і психологів, недостатньо сформовані у більшості дітей з особливостями психофізичного розвитку. До таких якостей відносяться впевненість у собі, особистісна незалежність і відповідальність.

До розряду ключових відноситься також здатність вчителя комбінувати в своїй діяльності різноманітні технології, форми та методи роботи з урахуванням особливих освітніх потреб школярів.

На сучасному етапі в Україні однією із важливих умов модернізації освіти, підвищення її якості і ефективності є забезпечення навчального процесу кваліфікованими, компетентними педагогічними кадрами. Сучасній школі потрібен досвідчений фахівець, який творчо реалізує нові технології навчання, має високі результати у своїй професійній діяльності.

Окрім впровадження інноваційних технологій, компетентний педагог повинен бути здатний застосовувати дієві форми та види роботи. На уроках учитель пропонує і разом з учнями відбирає такі форми діяльності, в яких повною мірою може задовольнятися потреба дітей і в знаннях, і в спілкуванні. Уроки перестають бути стандартними і перетворюються на уроки-пошуки, уроки-спектаклі, уроки-кросворди, уроки-подорожі, обговорення доповідей, захисти проєктів та екскурсії. Урізноманітнити навчальну діяльність, зробити її захопливою та ефективною можна і за допомогою таких видів роботи, як бесіда, колективне читання та обговорення твору, творча дискусія.

Однією з найбільш вдалих і доцільних форм роботи на уроці є дидактичні ігри. Гра – це творчість, гра – це праця. В процесі гри у дітей виробляються навички зосереджуватися, мислити самостійно, розвивається прагнення до отримання знань. Діти не помічають, що вчать, запам'ятовують нове, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, поповнюють запас уяви, понять, розвивають зорову пам'ять, фантазію та координацію рухів.

В умовах інклюзивного простору також доцільно застосовувати інтерактивні форми роботи – соціально-психологічний тренінг і тренінг спілкування. Великі можливості для навчання школярів з особливостями психофізичного розвитку також надає застосування методу проєктів у навчальній діяльності.

Проєктний метод створює умови для:

- максимальної індивідуалізації навчального процесу, його наближення до потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- розвитку у школярів життєво важливих умінь (визначати проблему; працювати з додатковою літературою; відбирати головне та добирати аргументи, приклади, ілюстрації для пояснення власних стверджень; грамотно оформлювати свою роботу; співпрацювати з іншими учасниками проєктів; чітко висловлювати власні думки; презентувати результати своєї діяльності).

Набуває поширення застосування кейс-методу в роботі над навчальним матеріалом, коли учень (група учнів) добирає аргументи для вирішення запропонованої вчителем або іншими учнями навчального

завдання. Завдяки даному методу у школярів розвивається аналітичне мислення та здатність оцінювати проблемну ситуацію в цілісному вигляді, з урахуванням впливу різноманітних чинників.

Ще однією ключовою здатністю вчителя інклюзивної освіти є здатність впроваджувати індивідуальний та диференційований підходи до навчання школярів. Індивідуальний підхід на уроках дає можливість для розкриття особистості кожного школяра. В цьому вчителю допомагає чітке планування ходу уроку з визначенням місця кожного учня в навчальному процесі та очікуваного результату.

Важливе місце в організації навчально-виховного процесу посідає диференційований підхід. Він передбачає досягнення дитьми однакової мети, проте різними шляхами. Диференціація ґрунтується на індивідуальній роботі, використанні різноваріантних завдань, визначенні дидактичних шляхів ліквідації прогалин у знаннях, коригуванні діяльності кожного учня.

У структурі професійної компетентності педагога помітне місце займають організаторські здібності, до яких відносяться, по-перше, вміння організувати учнівський колектив, і, по-друге, вміння організувати власну роботу на уроці. Учитель, який володіє організаторськими здібностями, швидко створює ділову, робочу обстановку на уроці. Усі розпочаті справи він доводить до логічного завершення, ніхто в класі не залишається поза його увагою.

Організація власної роботи учителя полягає в умінні правильно планувати урочний час, розподіляти роботу в часі і контролювати себе. У випадку витрат часу на непередбачувані ситуації, які можуть виникнути на уроці, досвідчені вчителі оперативно вносять корективи в розподіл часу (знають, який матеріал із запланованого можна зняти з даного уроку, який перенести на наступний, яку форму роботи замінити іншою тощо). Якщо залишається резерв часу, то такі учителі завжди мають додатковий матеріал для змістовного заповнення цього резерву.

Наступний компонент у моделі компетентного педагога інклюзивної освіти – інноваційна активність. Її важливість зумовлена тим, що реформування шкільної справи значною мірою залежить від учителя, здатного сприймати і запроваджувати наукові ідеї у практику, збагачувати педагогічні знання. Творчий підхід педагога до виконання своїх функцій виступає умовою оновлення педагогічної практики, орієнтації не на середнього учня, а на особистість вихованця, його неповторну індивідуальність.

Талановиті вчителі свідомо чи несвідомо здатні творчо використовувати досягнення педагогічної науки і практики. Разом з тим, навіть досвідчені вчителі не завжди можуть пояснити творчу суть їх педагогічної діяльності.

Інноваційна активність педагога – це осмислена професійно-педагогічна та науково-дослідницька діяльність учителя, яка характеризується його ініціативністю, самостійним творчим пошуком. Творча діяльність спрямована на удосконалення навчально-виховного процесу на основі запровадження досягнень психолого-педагогічної науки і передового досвіду.

Введення нових та створення авторських навчальних програм, викладання нетрадиційних дисциплін, запровадження оригінальних методик викладання – все це входить у скарбницю досвіду вчителя, активізує його до творчого пошуку та інноваційної діяльності, яка включає наступні дії:

- планування роботи по запровадженню досягнень науки і практики;
- оволодіння методами вивчення і впровадження передового досвіду;
- власна науково-методична робота і участь в педагогічних дослідженнях;
- використання різноманітних форм передачі досвіду (відкриті уроки, семінари, лекції, ділові ігри, дискусії тощо).

Процес перебудови педагогічної системи відкриває широкий простір для різноманітності педагогічних пошуків, нововведень, реалізації оригінальних продуктивних ідей.

Ще один компонент моделі компетентного педагога інклюзивної освіти – напрямки роботи щодо створення навчально-реабілітаційного, виховного та реабілітаційного середовища. Розглянемо вимоги до педагога відповідно до кожного з цих напрямів.

Створення повноцінного навчально-реабілітаційного середовища вимагає від педагога:

- володіння методами та прийомами організації навчальної діяльності учнів в умовах інклюзивного освітнього процесу;
- володіння інноваційними реабілітаційними технологіями, які забезпечують відновлення фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів з особливими освітніми потребами;
- здатності здійснювати методичне та дидактичне забезпечення навчально-реабілітаційного процесу;

- здатності організувати індивідуалізований навчальний процес на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та проектного підходів.

Створення виховного середовища передбачає наступні дії педагога:

- налагодження взаємостосунків з батьками з метою вироблення єдиної стратегії щодо реабілітації хворої дитини;

- реалізацію шести ключових напрямів інклюзивного виховного процесу Хортицького центру та розвиток у вихованців закладу:

- ціннісного ставлення до природи;
- ціннісного ставлення до суспільства та держави;
- ціннісного ставлення до праці;
- ціннісного ставлення до себе;
- ціннісного ставлення до людей;
- ціннісного ставлення до мистецтва;

- пристосування виховного середовища для реалізації особистістю своєї активності у різних видах діяльності.

Створення реабілітаційного середовища ґрунтується на таких діях вчителя:

- створення умов для здійснення інклюзії під час освітнього процесу;

- виконання педагогом реабілітаційних функцій;

- здатність співпрацювати з фахівцями різних напрямів (передусім – через участь у медико-психолого-педагогічному консиліумі);

- вироблення та реалізація єдиної стратегії комплексної реабілітації учнів.

Наявність у педагога всіх описаних вище компонентів професійної компетентності є передумовою розвитку життєвої компетентності у вихованців з особливими потребами.

Загальновизнане методологічне положення – «Практика – критерій істини» – вимагає не лише розробки, але й перевірки практичної цінності будь-яких педагогічних моделей, в тому числі і моделей компетентного педагога. У зв'язку з цим на базі Хортицького центру було організовано процес апробації моделей компетентного педагога. Для забезпечення готовності педагогічного колективу до цієї масштабної роботи було проведено цикл загальношкільних і локальних (в межах

засідань методичних об'єднань) заходів, присвячених розкриттю умов апробації моделей компетентного педагога.

Передумовою для апробації моделей компетентного педагога була педагогічна рада у формі ділової гри на тему: «Оптимізація експериментальної діяльності Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру». Метою педради була активізація діяльності методичних об'єднань щодо реалізації проблемної теми закладу та ознайомлення педагогів з науково-методичними умовами апробації моделей. Зокрема, було представлено різні варіанти критеріїв і показників діагностики рівня сформованості педагогічної компетентності, розкрито логіку трансформації компонентів моделі компетентного педагога в діагностичні критерії та показники.

Наступна педагогічна рада на тему: «Розробка критеріїв, показників та інструментарію щодо доведення ефективності локальних моделей компетентного педагога Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру» була проведена у формі педради-дослідження, на якій було висвітлено вітчизняний і зарубіжний досвід доведення ефективності моделей компетентного педагога; надано алгоритм розробки діагностичного інструментарію для апробації педагогічних моделей; проведено звітування методичних об'єднань про проміжні результати апробації локальних моделей компетентного педагога Хортицького центру.

Отже, на кожній педагогічній нараді підбивалися підсумки певного етапу апробації моделей та водночас визначалися вектори подальшої роботи педагогів. Це забезпечило безперервність і розумну динамічність дій педагогічного колективу щодо реалізації розроблених локальних моделей компетентного педагога.

Загальношкільні педагогічні наради доповнювалися систематичними консультаціями, які надавалися фахівцями науково-методичного відділу в рамках засідань методичних об'єднань. Такі індивідуалізовані консультації проводилися з урахуванням специфіки кожної локальної моделі, завдяки чому методичний супровід процесу апробації локальних моделей набув практико-зорієнтованого характеру.

Апробація локальних моделей компетентного педагога була розпочата з урахуванням попередньо визначених науково-методичних вимог до кінцевого результату. Ці вимоги деталізовані у вигляді критеріїв і показників щодо визначення ефективності апробації моделей (табл. 5).

Критерії та показники щодо визначення ефективності  
апробації моделей компетентного педагога

Загальні критерії щодо визначення ефективності впровадження моделі	Загальні показники щодо визначення ефективності впровадження моделі	Характеристика показників
<b>I. Теоретичний аспект розробленої моделі</b>		
<b>1. Актуальність і перспективність</b>	<b>1.1. Наукова обґрунтованість та достовірність</b>	Модель повинна відповідати вимогам наук, в межах яких вона розроблена. У нашому випадку – педагогічній та психологічній. Якщо ж вона вступає з ними в протиріччя, то це потрібно науково обґрунтувати
	<b>1.2. Наявність елементів новизни</b>	Автор моделі — це завжди творча людина, яка вносить щось значне й обов'язково своє. До ознаки новизни слід підходити діалектично, залежно від потреб практики; те, що не є новим для означеної галузі, може розглядатися як нове на загальношкільному, обласному або всеукраїнському рівні
	<b>1.3. Наявність елементів оригінальності</b>	Визначається тим, що модель повинна бути такою, яка ще не застосовувалась в практиці роботи даного педагога, педагогічного колективу та в умовах сучасного освітнього закладу. Педагог повинен розробляти її самостійно
<b>2. Структурність</b>	<b>2.1. Логічність</b>	Полягає у послідовності думки, в її суворій відповідності законам і вимогам формальної логіки. Якщо в структурі моделі виявлено логічні суперечності, це є підставою вважати її помилковою. Логічною вважають модель, в якій представлені послідовні варіанти вибору дій на основі зроблених висновків та аналізу умов
	<b>2.2. Концептуальна цілісність</b>	Полягає в забезпеченні правильності і точності даних, які використовують при створенні моделі. Якщо існує протиріччя між використаними даними, то це свідчить про недостатню цілісність. Модель повинна бути такою, що відбиває всі істотні характеристики зображуваного явища без їх руйнування, але в той же час абстрагує їх до рівня, доступного для аналізу. Концептуальна цілісність сприяє відображенню повноти описів елементів моделі і зв'язків між ними

Продовження таблиці 5

	<b>2.3. Повнота відображення об'єкту</b>	Досягається лише в тому випадку, якщо в структуру моделі входить весь спектр характеристик, якостей тощо, які повинні бути розглянуті. Модель повинна бути відображена таким чином, щоб не виникало запитань, чому одна характеристика має місце, а інша, яка є її невід'ємною частиною – ні
	<b>2.4. Чіткість</b>	Результативні показники мають бути точними і чіткими та не повинні викликати сумніву стосовно того, що дана інформація означає і що в цій моделі мається на увазі
	<b>2.5. Послідовність</b>	Показники повинні стосуватися безпосередньо питання, яке характеризується; модель повинна бути розроблена у певній послідовності, з урахуванням визначених етапів її побудови. Окрім того, впроваджувати модель також потрібно послідовно, з урахуванням конкретного алгоритму її розробки
<b>II. Практична апробація розробленої моделі</b>		
<b>1. Висока результативність і оптимальність діяльності педагога згідно з розробленою моделлю</b>	<b>1.1. Практична значущість</b>	Розроблена модель повинна сприяти виконанню завдань, поставлених перед освітнім закладом; допомагати розв'язанню найважливіших проблем навчання, виховання і розвитку життєвої компетентності учнів; прискорювати вирішення актуальних проблем педагогічної теорії; допомагати в подоланні окремих труднощів, що виникають у роботі. Також модель повинна підвищувати готовність і мотивацію педагога до особистісного розвитку
	<b>1.2. Досягнення високих результатів при найменших фізичних, розумових і часових витратах</b>	Педагог повинен так планувати розробку власної моделі, щоб витратити менше часу та зусиль (як фізичних, так і розумових) і отримати позитивний результат
	<b>1.3. Сталість одержаних результатів у часі</b>	Отримані результати повинні бути стійкими. Якщо перевірити їх через деякий час, вони повинні бути такими, як і при первинному оцінюванні
	<b>1.4. Стійка ефективність та стабільність результатів в умовах застосування такої моделі іншими працівниками</b>	При розробці власної моделі педагог повинен пам'ятати, що її можуть застосовувати в своїй діяльності інші педагоги. Якщо модель доступна для основної маси вчителів, а педагогічні кадри теоретично і практично готові до її сприйняття і використання, це означає, що вона відповідає даному показнику



Продовження таблиці 5

	<p><b>1.5. Підвищення рівня сформованості складових життєвої компетентності учнів</b></p>	<p>Оскільки педагог працює з учнями, розроблена ним модель повинна сприяти підвищенню рівня сформованості складових їх життєвої компетентності. Це такі ключові життєві компетенції: життєтворчі, компетенції життєздатності та життєстійкості, комунікативні, компетенції навчатися впродовж життя, інформаційні, соціальні, культурно-дозвілєві, полікультурні, професійно-трудова, екологічні, сімейно-побутові, політико-правові</p>
	<p><b>1.6. Підвищення рівня сформованості професійної компетентності педагога</b></p>	<p>Професійна компетентність оцінюється таким чином: рівень сформованості складових професійної компетентності (життєтворчі компетенції, компетенції навчатися впродовж життя, інформаційні, самоосвітні, комунікативні, соціальні, політичні, трудові, полікультурні, професійні, корекційно-реабілітаційні компетенції); готовність до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного зростання; ціннісне ставлення до своєї професії; глибина, логічність, обґрунтованість висновків про напрями вдосконалення професійної діяльності; новизна методичних прийомів, новаторство вчителя; рівень включеності в інноваційну діяльність; вміння аналізувати не лише свій досвід (здатність до самоаналізу), а й досвід своїх колег на професійному рівні; широта і глибина додаткових знань (тобто, знання не тільки свого предмета); рівень комунікативності педагога (здатність використовувати під час спілкування жести, тон, міміку; здатність володіти педагогічною майстерністю, правильною артикуляцією, дикцією, усною мовою; здатність до комунікативного партнерства; емоційність; спроможність працювати в команді (проблемно-пошуковій лабораторії, методичному об'єднанні)</p>
	<p><b>1.7. Особистісний розвиток педагога</b></p>	<p>Включає в себе: зосередженість; педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях); тактовність; витримка; емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції); діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості); креативність мислення; гнучкість мислення; критичність мислення; задоволеність процесом навчання та його результатами</p>

	<b>1.8. Готовність педагога до інноваційної діяльності</b>	<p>Включає такі аспекти: володіння інноваційними технологіями (виховна технологія проєктивного життєздійснення, проєктивно-рефлексивна технологія навчання, особистісно зорієнтована проєктивна технологія); усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик; спрямованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій; здатність вибудувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів; методологічна грамотність</p>
	<b>1.9. Рівень організаційної діяльності педагога</b>	<p>Передбачає наявність у педагога таких вмінь та здатностей: вміння створювати позитивний психологічний клімат в дитячому колективі; керівництво класною та позакласною роботою учнів; вміння виявляти до учнів доброзичливість та розумну вимогливість; створення мотивації до навчальної діяльності шляхом стимулювання емоцій, почуттів дітей; ініціативність, дисциплінованість, активність; неперервна освіта; дотримання санітарно-гігієнічних умов у класі; документальне оформлення діяльності; здатність ефективно розподіляти свій час та час учасників освітнього процесу на різноманітні види діяльності; здатність навчати інших учасників освітнього процесу самоорганізації діяльності; виконавча дисципліна; мотивація до виконання функціональних обов'язків</p>

Відповідно до наведених у таблиці 5 критеріїв і показників проводився аналіз ефективності процесу апробації локальних моделей на проміжних та підсумкових звітуваннях методичних об'єднань про експериментальну роботу в цьому напрямі.

Окрім дотримання науково-методичних вимог до кінцевого результату роботи методичних об'єднань, при апробації моделей компетентного педагога першочергове значення має створення необхідних

організаційних умов. Тому для безперешкодної, максимально економічної та варіативної (з можливими варіантами дій залежно від проміжної мети та конкретних умов роботи) апробації моделей компетентного педагога у закладі створені наступні організаційні умови:

- 1) організація експериментальної діяльності педагогів в умовах методичних об'єднань;
- 2) організація методичної допомоги педагогам з апробації моделей;
- 3) організація діагностичних заходів для визначення рівня професійної компетентності педагогів;
- 4) організація методичних заходів розвивального характеру для підвищення рівня професійної компетентності педагогів (згідно з нормативними рівнями, закладеними у локальних моделях).

Кожна з вищезначених умов реалізується з певними особливостями, які доцільно розглянути детальніше.

Експериментальна діяльність педагогів в умовах методичних об'єднань є першорядною організаційною умовою апробації моделей компетентного педагога. Кожне методичне об'єднання (вчителів початкових класів, вчителів фізичного виховання, вчителів предметів гуманітарного циклу, вчителів предметів природничо-математичного циклу, вчителів предметів естетичного циклу, соціальних педагогів-вихователів, вихователів дошкільного відділення) проводило апробацію відповідної моделі компетентного педагога за власним планом, в якому відображені такі характеристики здійснюваної роботи:

- 1) завдання та послідовність дій щодо їх реалізації;
- 2) термін роботи на кожному етапі процесу апробації;
- 3) ресурси, необхідні для організації якісної роботи щодо апробації моделей компетентного педагога;
- 4) визначення відповідальних за роботу та її виконавців, напрямки їх співпраці з іншими працівниками закладу.

Досвід закладу показує, що саме методичне об'єднання є оптимальним організаційним осередком для розробки та апробації локальних моделей компетентного педагога. Цьому сприяє і попередньо набутий досвід співпраці педагогів певного методичного об'єднання, і усталений порядок розподілу між ними функціональних ролей та обов'язків, і наявність інших, супутніх завдань методичного об'єднання, які консолідують педагогів.

Наступна організаційна умова – надання методичної допомоги педагогам з апробації моделей – була реалізована через проведення консультацій у груповій та індивідуальній формах. Групові консуль-

тації проводилися щомісяця відповідно до плану роботи науково-методичного відділу та охоплювали універсальні (відповідно до змісту роботи всіх методичних об'єднань) питання проведення апробації педагогічних моделей. Це, передусім, вимоги до визначення критеріїв і показників педагогічної компетентності, підбору та (або) розробки діагностичного інструментарію для її вимірювання, правила обробки та інтерпретації результатів діагностики, підходи до проектування системи методичних заходів, спрямованих на розвиток професійної компетентності педагогів та ін. Завдяки таким груповим консультаціям методичні об'єднання успішно пройшли шлях багатомірної науково-дослідницької діяльності, пов'язаної з упровадженням в практику розроблених моделей компетентного педагога. Не менш важливими також є індивідуальні консультації, присвячені аналізу і вирішенню труднощів експериментальної діяльності окремого методичного об'єднання. Так, досвід Хортицького центру показує, що педагогічній практиці часто потребують додаткових консультацій з таких питань, як забезпечення повної узгодженості між змодельованими компонентами педагогічної компетентності та відповідними діагностичними критеріями, показниками і різновидами інструментарію; розробка діагностичного інструментарію (анкет, карт для експертного оцінювання методистом і колегами рівня професійної компетентності педагога); математична обробка та інтерпретація результатів дослідження. Завдяки індивідуальним консультаціям, спрямованим на вирішення цих та інших проблем, забезпечувався поступальний рух методичних об'єднань в напрямі апробації моделей компетентного педагога, вчасно виявлялися та усувалися аберації експериментальної діяльності.

Як відомо, фактологічною основою процесу апробації будь-якої педагогічної моделі є результати діагностичних досліджень, які дозволяють порівняти ідеальний та реальний стани об'єкта, визначити зони невідповідності між ними, запропонувати способи розв'язання виявлених проблем. Тому обов'язковою організаційною умовою апробації всіх моделей компетентного педагога Хортицького центру було проведення діагностичних заходів, спрямованих на визначення рівня професійної компетентності працівників. Об'єктивність процесу діагностики, достовірність отримуваної інформації забезпечуються, по-перше, відповідністю між закладеними в кожній моделі компонентами педагогічної компетентності та інструментарієм для її діагностики; по-друге, дотриманням принципів психолого-педагогічної діагностики; по-третє, залученням до процесу діагностики всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, школярів і їх батьків) в якості респон-

дентів; по-четверте, використанням валідного та надійного діагностичного інструментарію. Наприклад, в рамках апробації моделі компетентного педагога природничо-математичних наук використовувався наступний діагностичний інструментарій: опитувальник «Лідер» (діагностується здатність педагога виконувати ролі організатора та керівника), методика «Педагогічні ситуації» (дозволяє діагностувати здатність педагога до вирішення нестандартних ситуацій і формування професійної майстерності), анкета для старшокласників (розроблена для вивчення здатності педагога виконувати професійні ролі з точки зору школярів), а також дві карти експертного оцінювання керівником методичного об'єднання рівня професійної компетентності педагога (розроблені з метою діагностики особистісних якостей, професійних якостей, здатності до виконання ролей, творчої майстерності педагога, якості його співпраці з іншими фахівцями).

Кожне методичне об'єднання проводило дослідження професійної компетентності педагогів на початку (вхідна діагностика) та наприкінці (вихідна діагностика) навчального року. В результаті вхідної діагностики методичне об'єднання отримувало інформацію про недостатньо сформовані компоненти професійної компетентності педагогів. На основі цих даних розроблялися відповідні корекційно-розвивальні методичні заходи для педагогів. Наприклад, в результаті діагностичного дослідження рівня сформованості у вихователів дошкільного відділення професійної компетентності було констатовано необхідність підвищення рівня професійної обізнаності вихователів щодо психолого-педагогічних можливостей дитячої гри, а також необхідність опанування вихователями інноваційних технологій, форм і методів організації ігрової діяльності в умовах дошкільного відділення. Для вирішення цих завдань розроблено та реалізовано цикл методичних занять відповідно до нижчеподаного тематичного плану (табл. 6).

Проведене в квітні 2011 р. вихідне діагностичне дослідження рівня сформованості професійної компетентності вихователів дошкільного відділення показало, що здійснення методичних заходів сприяло досягненню запланованого ефекту. Зокрема, рівень професійної обізнаності вихователів підвищився з 71% до 80%, ефективність впровадження ними інноваційних педагогічних технологій – з 75% до 80%.

Таблиця 6

Тематичний план проведення циклу занять, спрямованих  
на підвищення рівня професійної компетентності вихователів  
дошкільного відділення у 2011-2012 н.р.

№	Назва модуля, теми	Кількість годин
I.	Модуль I. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку.	4
1.	Семінар «Роль і місце гри в дошкільному навчальному закладі».	1
2.	Семінар «Роль дорослого у розвитку творчих ігор».	1
3.	Семінар «Сюжетно-рольова гра – провідна діяльність дитини дошкільного віку».	1
4.	Семінар «Специфіка організації дидактичних ігор».	1
II.	Модуль II. Психолого-педагогічні можливості дитячої гри.	5
1.	Педагогічний лекторій «Психолого-педагогічні засоби гри дошкільника».	1
2.	Педагогічний лекторій «Сюжетно-рольова гра – школа для дитини дошкільного віку».	1
3.	Педагогічні читання за методичним посібником «Гра як засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку» (автор – А. Бурова).	1
4.	Педагогічні читання за методичним посібником «Використання недирективної ігрової терапії у психокорекційній роботі» (автор – А. Пазуха).	1
5.	Педагогічні читання за методичним посібником «Музична гра як педагогічний феномен» (автор – М. Шугь).	1
III.	Модуль III. Формування розвивально-ігрового середовища у дошкільному відділенні».	4
1.	Педагогічний практикум «Конструювання як самостійний вид діяльності дитини».	1
2.	Майстер-клас «Іграшки для режисерських ігор»	1
3.	Майстер-клас «Настільно-поліграфічні ігри у дошкільному навчальному закладі».	1
4.	Рефлексивна рольова гра «Пісочниця – наш світ, а іграшки в ній – люди».	1

Діагностика, що проводилася в рамках апробації іншої моделі – компетентного соціального педагога-вихователя показала досить високий рівень сформованості особистісних якостей, спеціальних професійних компетенцій (знань, вмінь, функцій та спеціальних здатностей) та загальних професійних компетенцій соціальних педагогів-вихователів Хортицького центру. Соціальні педагоги-вихователі у діяльності використовують діяльнісний, диференційований та особистісно-орієнтований підходи, здійснюють самоаналіз професійної поведінки, мають чітко виражену потребу в постійному вдосконаленні

професійної діяльності, готові до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного зростання. Педагоги здатні самостійно ставити педагогічну проблему та визначати шляхи її нестандартного вирішення.

Хоча більшість отриманих діагностичних результатів відносилися до діапазону високого рівня, було визначено необхідність проведення з вихователями спеціальної методичної роботи, спрямованої на вирішення наступних завдань:

- актуалізація знань соціальних педагогів-вихователів щодо поняття «професійна компетентність»;
- підвищення рівня сформованості навичок роботи з батьками вихованців;
- підвищення рівня сформованості дослідницьких, комунікативних, інформаційних, корекційно-реабілітаційних, соціально-правових та організаторських компетенцій соціальних педагогів-вихователів;
- актуалізація знань соціальних педагогів-вихователів щодо особливостей інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності в умовах Хортицького центру.

Відповідно до цих завдань була розроблена спеціальна програма методичних занять «Підвищення рівня професійної компетентності соціальних педагогів-вихователів», тематичний план якої включає 10 занять (табл. 7).

Таблиця 7

Тематичний план програми методичних занять «Підвищення рівня професійної компетентності соціальних педагогів-вихователів»

№	Тема заняття	Мета заняття	Час (год)
1.	Професійна компетентність соціального педагога-вихователя	Ознайомлення соціальних педагогів-вихователів з поняттям «професійна компетентність», моделлю компетентного соціального педагога-вихователя Хортицького центру, її структурою та змістом	1,5
2.	Особливості інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності в умовах Хортицького центру	Актуалізація знань соціальних педагогів-вихователів щодо особливостей інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності в умовах Хортицького центру	1,5
3.	Комунікативні компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення складових комунікативних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості комунікативних компетенцій соціальних педагогів-вихователів	1,5

## Продовження таблиці 7

4.	Організаторські компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення складових організаторських компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості організаторських компетенцій соціальних педагогів-вихователів; відпрацювання вміння організувати загальношкільний виховний захід та тематичні батьківські збори	1,5
5.	Дослідницькі компетенції соціальних педагогів-вихователів	Актуалізація знань педагогів щодо використання методів педагогічних досліджень у процесі виховної роботи; підвищення рівня сформованості дослідницьких компетенцій соціальних педагогів-вихователів	1,5
6.	Інформаційні компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення основних складових інформаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості інформаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; відпрацювання вміння створювати комп'ютерну презентацію	1,5
7.	Корекційно-реабілітаційні компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення складових корекційно-реабілітаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості корекційно-реабілітаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; відпрацювання вміння складати плани-конспекти корекційних занять, відпрацювання вміння щодо ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у виховну групу	1,5
8.	Соціально-правові компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення основних складових соціально-правових компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості соціально-правових компетенцій соціальних педагогів-вихователів	1,5
9.	Особливості роботи соціальних педагогів-вихователів з батьками	Визначення основних форм взаємодії соціальних педагогів-вихователів з батьками; підвищення рівня сформованості навичок роботи з батьками вихованців	1,5
10.	Педагогічний супровід розвитку життєвої компетентності вихованців Хортицького центру	Ознайомлення педагогів з технологією педагогічного супроводу, етапами та засобами супроводу; формування вміння складати програму педагогічного супроводу	1,5



Для стимулювання професійного самовдосконалення освітян Л. Сущенко рекомендує використовувати в методичній роботі особисто зорієнтовані форми викладання матеріалу (лекції, прес-конференції, лекції-дискусії, лекції-діалоги, проблемні лекції), інноваційні методи навчання (метод синектики, аналіз конкретної ситуації, мозковий штурм), психолого-педагогічні тренінги, залучати вчителів до участі в роботі «Школи педагогічної майстерності», проводити науково-практичні і теоретичні конференції за участю видатних науковців, викладачів-новаторів, організовувати складання та захист учителями індивідуальних програм професійно-особистісного зростання [96, с. 130].

При розробці системи методичних заходів для педагогів особливу увагу доцільно приділяти організації цієї роботи на засадах андрагогічної теорії, зокрема, реалізації основних завдань андрагогіки, до яких М. Баяновська відносить:

- опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих;
- визначення оптимальних інтервалів інтенсивного навчання;
- створення інноваційних технологій навчання та вдосконалення дорослої людини [9, с. 12].

Ефективним є проведення методичних заходів відповідно до андрагогічної моделі навчання, яка, за М. Ноулзом, характеризується такими особливостями:

- зростання самоуправління суб'єктів навчання;
- опора на досвід суб'єктів навчання;
- настанова на якнайшвидше застосування отриманих знань;
- орієнтація в навчанні на вирішення проблеми;
- неформальний психологічний клімат навчання, заснований на взаємоповазі та спільній роботі;
- у визначенні мети, плануванні та оцінюванні результатів навчального процесу беруть участь всі суб'єкти навчання;
- навчальна діяльність включає технології пошуку нових знань на основі досвіду [35, с. 99-100].

Першочергове значення також має дотримання таких принципів андрагогіки, як індивідуалізація, рефлексивність і контекстність навчання, свідомість та активність дорослих в освітньому процесі [35, с. 103-104].

Окрім цього, методична робота повинна враховувати пріоритет, про який пише Л. Сущенко: «Метою керівництва самовдосконаленням учителя є актуалізація позитивних мотивів до саморозвитку, а саме:

формування стійкої позитивної мотивації професійного самовдосконалення, з одного боку, а з іншого – цілеспрямований коригувальний вплив з боку викладача» [96, с. 75].

Для досягнення високої ефективності професійної діяльності у педагога мають бути сформовані як внутрішні, так і зовнішні мотиви щодо її здійснення. Досліджуючи специфіку кожного з цих різновидів мотивації, Л. Сущенко зазначає, що внутрішньомотивована педагогічна діяльність не потребує жодної нагороди, адже вона зумовлена самим процесом навчання. Педагог цікавиться статтями в педагогічних виданнях, регулярно відвідує бібліотеку, займає активну позицію у дискусіях, педагогічних тренінгах, школі педагогічної майстерності. Внутрішньомотивована діяльність спрямована на отримання внутрішньої нагороди, нагороди в собі, наприклад, відчуття компетентності та самовизначення. Натомість, зовнішньомотивована діяльність спрямована на отримання зовнішньої нагороди, поза межами діяльності. Типовими джерелами зовнішньої мотивації можуть бути:

- бажання уникнути нарікання (з боку адміністрації), страх невдачі (негативні мотиви);
- отримання премії, участь у педагогічних конкурсах («Учитель року», «Кращий методист», «Особистісно орієнтований урок» та ін.), відзначення з боку керівництва, бажання вдосконалитися для підвищення категорії, для загального розвитку, успішного складання іспитів до ВНЗ, аспірантури, змагальний мотив, прагнення мати «гідний вигляд» перед колегами (позитивні мотиви) [96, с. 77].

Урахування зазначених чинників оптимізації експериментальної діяльності дозволило організувати в Хортицькому центрі впровадження та відстеження ефективності певного комплексу методичних заходів. При цьому їх спрямованість і зміст мають локальний, специфічний характер (зумовлений рамками проблем, виявлених завдяки діагностичним дослідженням). Але, незважаючи на специфічність кожного комплексу заходів, вони мають проводитися відповідно до загальних принципів і технологій методичної роботи щодо розвитку професійної компетентності педагогів. Зокрема, фахівці науково-методичного відділу керувалися висновками з досліджень ключових проблем розвитку педагогічної компетентності, а саме:

- ефективних технологій, форм та методів розвитку професійної компетентності педагога (Т. Агейкіна-Старченко [2], Н. Гусятіна [29], М. Кіреєва [38], Н. Криволапова [43], І. Круглова [44], О. Нікіфорова [65], О. Осіпова [69], Г. Пугачова [81], О. Урсова [97], О. Чоросова [104] та ін.);

- об'єктивної діагностики динаміки розвитку професійної компетентності педагога (З. Андросова [7], А. Буздалін [17], Л. Кулікова, В. Мізінцев [48], Н. Олійник [68], І. Святченко [85] та ін.).

Проведення апробації моделей компетентного педагога відповідно до сучасних наукових вимог дозволило досягти наступних теоретичних і практичних результатів.

До теоретичних результатів відносяться зразки апробованих моделей:

- інтегральної моделі компетентного педагога;
- локальних моделей компетентного педагога.

Практичними результатами є, по-перше, високий рівень розвитку професійної компетентності педагогів; по-друге, розвиток життєвої компетентності школярів, тобто реалізація ключових пріоритетів компетентнісно спрямованої освіти.

Очікувані результати роботи закладу можна розглянути і на рівні освітнього простору держави. З цієї точки зору результати дослідно-експериментальної діяльності можна визначити наступним чином.

Теоретичні результати: експериментально підтверджена модель кадрового забезпечення роботи освітньо-реабілітаційного закладу нового типу.

Практичні результати: поширення інноваційного досвіду Хортицького центру та оптимізація завдяки цьому освітньо-реабілітаційної практики в інших закладах.

Отже, інноваційний характер функціонування та розвитку навчально-реабілітаційного центру висуває закономірні вимоги до його кадрового потенціалу, передусім, до рівня професійної компетентності педагогів. Призначення навчально-реабілітаційного центру визначає важливість здатності педагога до розбудови інклюзивного освітнього простору, застосування в своїй роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації, роботи в режимі експерименту (розвитку власного інноваційного мислення, оволодіння методами пошуково-дослідницької діяльності, розробки та впровадження новаторських підходів до оптимізації освітньо-реабілітаційного процесу). Звичайно, такі здатності не відмінюють, а лише доповнюють і поглиблюють загальні вимоги до особистості та професіоналізму педагога (цінності, особистісні та професійні якості, функції та компетенції, які характеризують педагога, як достойну людину та фахівця своєї справи). Кожна з цих базових передумов має розглядатися не ізольовано від інших, а системно, в контексті цілісної структури педагогічної компетентності, яка адекватно відображається у вигляді певної моде-

лі. Методологічна послідовність інноваційної діяльності щодо моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів навчально-реабілітаційного закладу може бути забезпечена завдяки розробці ієрархічної системи різнорівневих моделей, яка включає мета-модель «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів» (описує порядок роботи педагогічного колективу щодо здійснення повного циклу моделювання: від визначення його регулятивів до проведення та поширення досвіду системної апробації різнорівневих педагогічних моделей), інтегральну модель компетентного педагога (визначає загальні характеристики педагогічної компетентності, на основі яких можна змоделювати професійний портрет фахівця кожного напрямку діяльності), локальні моделі компетентного педагога навчально-реабілітаційного центру (початкової школи, гуманітарних наук, природничо-математичних наук, дошкільного відділення, інклюзивної освіти, соціального педагога-вихователя), модель компетентного психолога навчально-реабілітаційного центру.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / Абдуллина О.А. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Агейкіна-Старченко Т. Інтерактивні методи розвитку профкомпетентності / Т. Агейкіна-Старченко // *Відкритий урок*. – 2010. – №10. – С. 53-55.
3. Азаров Ю.П. *Мастерство воспитателя* / Азаров Ю.П. – М.: Просвещение, 1971. – 127 с.
4. Аксенова Г.И. *Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки*. – Автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г.И. Аксенова. – М., 1998. – 42 с.
5. Андреева И. *Эмоциональная компетентность в работе учителя* / И. Андреева // *Народное образование*. – 2006. – №2. – С. 216-222.
6. Андрієвський Б.М. *Ключові компоненти професійної компетентності вчителя* / Б.М. Андрієвський // *Проблеми компетентності в системі дошкільної та початкової ланок освіти: Матеріали обласної науково-методичної конференції*. 11 травня 2007 року. – Херсон: РІ-ПО, 2007. – С. 25-27.

7. Андросова З.А. Мониторинг непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности педагогов ДО (дополнительного образования) / З.А. Андросова // Дополнительное образование. – 2005. – №1. – С. 35-31.
8. Антропова Л.В. Акме-технологии в профессиональной подготовке учителя адаптивной школы / Л.В. Антропова // Школьные технологии. – 2003. – №6. – С. 213-222.
9. Баяновська М. Андрагогіка у системі сучасного людинознавства / М. Баяновська // Рідна школа. – 2006. – №10. – С. 11-14.
10. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск, 1990. – С. 5-26.
11. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя / Белкин А.С. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Учеб. пособ. / Бим-Бад Б.М. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
14. Бондар В.І. Освіта дітей з особливими потребами: пошук та перспективи / В.І. Бондар // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти України: Українсько-Канадський досвід / За ред. В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К., 2004. – С. 6-10.
15. Бондар В.І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін / В.І. Бондар // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авт. колективу і наук. редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 29-33.
16. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 23-31.
17. Буздалин А.В. Выявление уровней управленческой компетентности методами нечисловой статистики [Электронный ресурс] / А.В. Буздалин // Режим доступа: [www.buzdalin.ru/text/kompet](http://www.buzdalin.ru/text/kompet).
18. Бучило Н.Ф. Философия: Учебное пособие / Н.Ф. Бучило, А.Н. Чумаков. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 447.
19. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / Вербицкий А.А. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
20. Вішнікіна Л.П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л.П. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – №7-8. – С. 80-84.

21. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Волкова Н.П. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.

22. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 46 с.

23. Гончар М.В. Андрагогические условия развития компетентности учителя в формировании индивидуальности школьников // Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – 221 с.

24. Горбенко В.В. Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Горбенко В.В. – М., 1998. – 189 с.

25. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. – Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.К. Гребенкина. – М., 2000. – 38 с.

26. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти / Гриньова В.М. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.

27. Гузеев В. Матрица разнообразия – способ определения компетентности педагогов / В. Гузеев // Директор школы. – 2006. – №8. – С. 27-30.

28. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Гузій Н.В. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

29. Гусятин Н.И. Особенности повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях школы полного дня / Н.И. Гусятин // Педагогические науки. – 2006. – №4. – С. 202-204.

30. Дахин А.Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре / А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С. 43-50.

31. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 30-33.

32. Єрмаков І.Г. Життєтворчі компетенції у системі компетентнісно спрямованої освіти. Практико зорієнтований посібник / Єрмаков І.Г., Нечипоренко В.В., Пузіков Д.О. – Запоріжжя, 2008. – 272 с.

33. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
34. Зарицька В.В. Виділення необхідної і достатньої сукупності ключових компетенцій як передумова формування здатності особистості до самореалізації / В.В. Зарицька // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. Междунар. межвузовский сб. науч. работ. – К.; М.; Одесса; Запорожье, 2004. – Вип. 23. – С. 99-107.
35. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Змеев С.И. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
36. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Змеев С.И. – М., Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
37. Іваній О. Правова компетентність учителя як основа державно-громадського управління школою / О. Іваній // Освіта і управління. – 2011. – Ч.1., т.14. – С. 84-89.
38. Киреева М.В. Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников / М.В. Киреева // Методист. – 2006. – №6. – С. 54-58.
39. Козиев В.Н. Формирование профессиональных качеств личности учителя / Козиев В.Н. – Л.: Знание, 1987. – 15 с.
40. Козырева О.А. В поиске акмеологических оснований развития компетентности учителя / О.А. Козырева // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – №2. – С. 15-18.
41. Колесов В.П. О классификации компетенций / В.П. Колесов // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – №2. – С. 20-22.
42. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, Ю.А. Костенкова; под ред. Б.П. Пузанова, – 3-е изд., доп. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.
43. Криволапова Н.А. Управление развитием профессиональной компетентности педагога профильной школы / Н.А. Криволапова // Профильная школа. – 2006. – №5. – С. 14-20.
44. Круглова И.В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя / И.В. Круглова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – №1. – С. 25-27.
45. Кузнецова О.А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «Управление качеством»: автореф.

дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.А. Кузнецова. – Тольятти, 2007. – 23 с.

46. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. – М.: Иссл. центр повыш. кач-ва подгот. спец-тов, 2001. – 144 с.

47. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.

48. Куликова Л.Н. Методика измерения сложных педагогических характеристик / Л.Н. Куликова, В.П. Мизинцев // Школьные технологии. – 2003. – №6. – С. 130-146.

49. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю.Н. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.

50. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

51. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.

52. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие / Левитан К.М. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1990. – 168 с.

53. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / Лукьянова М.И. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.

54. Мажар Н.Е. Теоретические основы формирования творческой индивидуальности учителя. – Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мажар Н.Е. // Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1996. – 348 с.

55. Механізм розробки моделей компетентного педагога школи життєтворчості (на засадах компетентнісного підходу до освіти). Методичні рекомендації для педагогів. – Запоріжжя: Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2010. – 56 с.

56. Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.

57. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К., 1997. – Ч. I. Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.



58. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч. II. Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.

59. Митина Л.М. Психологія професійного розвитку учителя / Л.М. Митина. – М.: Флінта, 1998. – 200 с.

60. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса. – Дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.И. Мищенко. – М., 1992. – 387 с.

61. Мухін В.М. Фізична реабілітація: Навч. видання / Мухін В.М. – К.: Олімп. літ., 2000. – 424 с.

62. На допомогу менеджеру освіти. Частина II. Нормативно-правове забезпечення управління закладів освіти. – Тернопіль: Астон, 2002. – 404 с.

63. Національна доктрина розвитку освіти // Національна безпека і оборона. – 2002. – №4. – С. 36-41.

64. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / (Бех І., Алексєєнко Т., Балл Г. та ін.) // Освіта України. – 2004. – №94. – С. 6-10.

65. Никифорова Е.И. Развитие технологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации: методический аспект / Е.И. Никифорова // Методист. – 2006. – №7. – С. 10-13.

66. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.

67. Обносова Г.П. Управление реабилитационным образовательным учреждением в современных условиях: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Обносова Галина Петровна. – М., 2009. – 164 с.

68. Олійник Н. Портфоліо як система роботи вчителя й учня. – Відкритий урок. – 2011. – №3. – С. 18-21.

69. Осипова О.П. Формирование ИКТ-компетентности учителя начальных классов / О.П. Осипова // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – №6. – С. 34-39.

70. Осмоловская И. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. Осмоловская // Директор школы. – 2006. – №8. – С. 64-69.

71. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Ливинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 280 с.

72. Павлютенков Є.М. Орієнтуватись на життєву компетентність людини / Є.М. Павлютенков // Школа життєтворчості особистості: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заступник голови), І.Г. Єрмаков (наук. редактор) та ін. – К.: ІСДО, 1995. – С. 335-341.

73. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

74. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика: Підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів: Бельчева Т.Ф., Ізбаш С.С., Елькін М.В., Дютикова Т.М., Солоненко А.М. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2010. – 364 с.

75. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник. / За ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.

76. Петренко А.А. Компетентностный подход в образовательном процессе / А.А. Петренко // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – №1. – С. 62-65.

77. Полтавская Д.Е. Коммуникативная компетентность педагога как условие результативности профессиональной подготовки специалиста // Компетентностный подход в системе непрерывного художественного образования: теория, практика и перспективы. Материалы областной научно-практической конференции (8-9 ноября 2007 года). Часть 1. – Омск: ГОУ «РИЦ», 2007. – С. 26-29.

78. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2007 р. №1071 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/1071-2007-n](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1071-2007-n).

79. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / Поташник М.М. – К.: Рад. Школа, 1998. – 187 с.

80. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.

81. Пугачева Г.В. Конкурс как мотивационная среда профессионального и личностного развития педагогов / Г.В. Пугачева // Методист. – 2006. – №6. – С. 22-26.

82. Равен Д. Фрагмент книги «Компетентность в современном обществе» / Д. Равен // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – С. 102-106.

83. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Видав. група «Основа», 2005. – 96 с.

84. Сазоненко Г.С. Освіта майбутнього: Наук.-метод. посіб. / Сазоненко Г.С. – К.: Основа, 2008. – 368 с.
85. Святченко І. Моніторинг професійної компетентності педагога / І. Святченко // Відкритий урок. – 2010. – №3. – С. 66-70.
86. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
87. Сергеева В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности: Учеб.-метод. пособие / В.П. Сергеева. – М.: Перспектива, 2007. – 96 с.
88. Синьов В.М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В.М. Синьов, А.Г. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – №2. – С. 6-11.
89. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість / Сисоєва С.О. – К. – Х.: «Каравела», 1998. – 151 с.
90. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 161-172.
91. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості / Р.П. Скульський. – К.: Вища шк., 1992. – 132 с.
92. Слостенин В.А. Професіоналізм педагога: акмеологічний контекст / В.А. Слостенин // Педагогічне образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4-9.
93. Смирнов В.И. Общая педагогика: Учебное пособие / Смирнов В.И. – М.: Логос, 2002. – 304 с.
94. Сохань Л.В. Життєва компетентність у технології життєздійснення / Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. колективу і наук. редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 82-86.
95. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.
96. Сущенко Л.О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика: монографія / Лариса Олександрівна Сущенко. – Запоріжжя: КПУ, 2011. – 148 с.
97. Урсова О.В. Развитие ИКТ-компетентности учителя-предметника как условие успешной реализации профильного обучения / О.В. Урсова // Профильная школа. – 2006. – №5. – С. 29-35.

98. Фатыхова А. Социально-перцептивная компетентность педагога / А. Фатыхова // Высшее образование в России. – 2005. – №7. – С. 159-168.

99. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 // Хмель Н.Д. – К., 1986. – 375 с.

100. Холостова Е.И. Социальная реабилитация: Учеб. пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К<sup>0</sup>», 2002. – 340 с.

101. Храмцова А.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в процессе профессиональной подготовки. – Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Б. Храмцова. – Самара, 2009. – 20 с.

102. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

103. Хуторской А.В. Творческий учитель / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 1999. – №3. – С. 90-97.

104. Чоросова О.М. Методология и практика формирования поликультурной компетентности у субъектов образовательного процесса // Методист. – 2006. – №9. – С. 2-6.

105. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.І. Шапран. – Луганськ, 2009. – 40 с.

106. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест пед. идей та технологій. Школа-парк. – 2002. – №3. – С. 20-21.

107. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

108. Яшук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». – 2001. – 20 с.

109. Bredänge G. Teacher Education in Sweden: An Intercultural Perspective / G. Bredänge // Teacher Education in Plural Societies: An International Review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1996. – P. 116-129.

110. Fulton S. Teacher training and community relations in Northern Ireland / S. Fulton, A. Gallagher // Teacher education in plural societies: an international review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1996. – P. 82-94.

111. Ghosh R. Multicultural teacher education in Canada / R. Ghosh // Teacher education in plural societies: an international review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1996. – P. 45-56.

112. Zeichner K. Educating teachers for cultural diversity in the United States / K. Zeichner // Teacher education in plural societies: an international review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1996. – P. 141-158.

### **Управлінський механізм освітньо-реабілітаційного процесу навчально-реабілітаційного центру**

Специфічні характеристики навчально-реабілітаційного центру висувають особливі вимоги до управлінської діяльності його керівника та всього адміністративного апарату. Ускладнена структура закладу, розширений спектр його функцій, інноваційний характер освітньо-реабілітаційного процесу, його кадрового забезпечення мають бути чинниками розвитку, а не дезінтеграції роботи навчально-реабілітаційного центру. Особливої уваги при цьому потребує системна координація багатовекторних дій медико-психолого-педагогічного колективу щодо надання кожній дитині необхідного обсягу освітньо-реабілітаційних послуг з урахуванням її особливих потреб, психофізичних можливостей, зони актуального та найближчого розвитку. Для того, щоб кожен фахівець повноцінно та з ентузіазмом працював у складі мультидисциплінарної команди, якою є колектив навчально-реабілітаційного центру, необхідно чітко визначити його роль у цілісній освітньо-реабілітаційній системі, створити всі умови для його продуктивної співпраці з колегами, передбачити дієві механізми стимулювання та заохочення його діяльності. На рівні структурних підрозділів системна координація також має вирішальне значення для успішної реалізації місії навчально-реабілітаційного центру, оскільки без належної управлінської підтримки системоутворювальні зв'язки між ними можуть поступово руйнуватися, перетворюючи заклад на конгломерат, компоненти якого поєднуються між собою суто механічним чином. Все це висуває на перший план проблему ефективного управління навчально-реабілітаційним центром, як особливою склад-

ноорганізованою системою, що функціонує та розвивається як відкрита інноваційна соціально-освітня інституція.

Управління школою, за визначенням М. Поташника і А. Мойсева, – це особлива діяльність, у якій її суб'єкти, за допомогою планування, організації керівництва й контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи» [18, с. 24]. Г. Обносова зазначає, що основна мета управління освітньою установою – ефективне, планомірне використання сил, засобів, часу, людських ресурсів для досягнення оптимального результату, заздалегідь визначений, запрограмований стан системи, досягнення якого в процесі управління дозволяє вирішити потрібну проблему [14, с. 22].

Функціонування та розвиток навчального закладу є складними, нелінійними процесами, ефективно управління якими можливе за умови інтеграції у діяльності керівника різних підходів і алгоритмів. Кожен з них має свої переваги і сферу застосування, тому адміністрації закладу при виборі управлінського підходу на певному етапі його системного інноваційного розвитку необхідно враховувати принцип доцільності. Розглянемо сучасні теорії та підходи освітнього менеджменту, які визнані експертами, довели свою ефективність на практиці і відповідають специфіці навчально-реабілітаційного центру.

Є. Хриков дотримується думки, що розвиток теоретичних засад управління навчальними закладами неможливий без аналізу поширених у різних країнах шкіл, концепцій і теорій менеджменту [23, с. 7]. До них вчений відносить:

- школу наукового управління (передбачає використання наукових методів, розроблених з урахуванням стандартів трудових операцій);
- адміністративну школу менеджменту (управління повинне базуватися на принципах розподілу праці, влади, дисципліни, єдності керівництва, підпорядкування індивідуальних інтересів інтересам організації, винагороди працівників, централізації, скалярної мети, порядку, рівності, стабільності персоналу, ініціативи, корпоративного духу);
- школу людських стосунків (управління має справу переважно з групами людей, а не окремими робітниками, і тому потребує створення методів управління поведінкою людей в організаціях);
- кількісну школу (управління розглядається як процес пошуку оптимального з багатьох можливих рішень з використанням методів

лінійного програмування, статистичних методів, теорії ймовірності, теорії черговості, ігрової теорії, комп'ютерної обробки даних та ін.);

- концепцію управління за цілями (управління має починатися в першу чергу з розробки цілей, і тільки після цього визначають функції, системи взаємодії і процеси);

- теорію «X» – «Y» Д. Мак-Грегора (управління за теорією «X» (розглядає середнього працівника як пасивного виконавця, якого треба постійно примушувати, контролювати та спрямовувати) менш ефективне, ніж управління за теорією «Y», згідно з якою більшість працівників бажають і здатні активно використовувати свій досвід і знання у розв'язанні проблем організації);

- школу «соціальних систем» (будь-яка людська організація є відкритою складною системою, управління якою має базуватися на врахуванні впливу та взаємодії багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників);

- теорію «Z» – японську модель менеджменту (управління поєднує переваги типів «X» (індивідуалістичного) та «Y» (колективістського), набуваючи ряд нових ознак: довгостроковий найм працівників, групове прийняття рішень, індивідуальна відповідальність, неформальний контроль чіткими і водночас ненормативними методами, неспеціалізована кар'єра та всебічне піклування про працівників);

- теорію поведінки людини К. Арджириса (управління повинне зменшувати невідповідність між потребами працівників у незалежності, активності, самоконтролі та потребами формальної організації у підпорядкуванні та контролі особистості);

- концепцію «7 S» (ефективна організація формується на базі семи складових: стратегії (strategy), структури (structure), системи (systems), штату (staff), стилю (style), сукупності навичок (skills) і спільних цінностей (shared values); всі складові нерозривно пов'язані між собою);

- ситуаційний підхід (оскільки функції управління по-різному реалізуються в конкретних ситуаціях, завдання менеджменту полягає в аналізі факторів, які визначають ці ситуації, та виборі відповідного стилю керівництва);

- концепцію стратегічного управління, згідно з якою організація, як правило, має декілька стратегій: генеральну (відображає способи здійснення місії організації), функціональні (для досягнення специфічних функцій організації та її окремих підрозділів) та спеціальні (для окремих випадків, наприклад, на період наближення банкрутства);

- теорію організаційної культури (культура людей, які працюють в організації, використовується як потужний інструмент управління, як інтегруючий фактор, що концентрує всі особливості фірми – системні, організаційні, соціокультурні та інші) [23, с. 15-27].

Застосування в умовах навчально-реабілітаційного центру різних теорій і моделей менеджменту має супроводжуватися усвідомленням його специфіки як об'єкта управлінської діяльності. Є. Хриков наголошує, що головною особливістю управління навчальним закладом, на відміну від інших видів соціального управління, є його спрямованість на створення педагогічних умов для розвитку учнів чи студентів. У концентрованому вигляді ці умови виявляються у створенні, підтриманні функціонування та розвитку навчально-виховного процесу як цілісної системи, що забезпечує реалізацію цілей навчального закладу. Сутністю управлінської діяльності зі створення педагогічних умов для роботи навчального закладу є модифікація, перенесення положень педагогіки, психології, передового досвіду в практику роботи навчального закладу [23, с. 41].

З точки зору особливостей навчально-реабілітаційного центру, як об'єкта управлінської діяльності, на перший план виходить системне управління, яке дозволяє багатократно примножувати потенціал закладу за рахунок появи у нього емерджентних властивостей (які притаманні системі в цілому та відсутні у її підсистем). Проблема системного управління освітнім закладом особливо активно розроблялася в 70-х роках ХХ ст. у США, Канаді та країнах Західної Європи. Так, М. Джонсон запропонував загальну модель управління освітою, швейцарець Д. Хаар використав системний підхід для аналізу управління шкільною освітою, американські ж учені П. Монтепло, К. Уімберлі, Д. Раппорт, А. Ендс і Г. Хартлі на основі системного підходу до управління розробили систему менеджменту в освіті, використання його для розв'язання конкретних складових освітнього процесу: в організації, плануванні та фінансуванні освіти [22, с. 20-21].

У 80-90-ті роки активізувалася робота з дослідження системного управління розвитком освітніх закладів у США, країнах Західної Європи. З'явилися нові наукові праці: Т. Буша [25], П. Сілвера [31], Р. Рубора [30], Р. Пер'є [29], В. Фостера [27], Л. Ге [28], Б. Дейвіса й Л. Єллісона [26], А. Був'є [24] та ін., в яких визначено системне управління як таке, що орієнтується на реалізацію не окремого нововведення, а всієї сукупності нововведень, як цілісного комплексу. Системне управління, на їхню думку, передбачає розробку проекту май-



бутнього освітнього закладу і програми його реалізації, де кожне окреме нововведення веде до реалізації всього проекту.

Системне управління орієнтується на те, яким має стати освітній заклад, які зміни та в якій послідовності треба реалізувати, щоб, як радить В. Лазарєв, по-перше, не порушувати стабільності функціонування даного освітнього закладу, а, по-друге, забезпечити послідовне переведення його із даного стану в бажаний [10, с. 261].

Принципово важливим параметром системного управління є вибір оптимальної позиції щодо взаємодії із зовнішнім середовищем. Є. Хриков виділяє три таких позиції. Перша з них – це спроба захистити школу від більшості зовнішніх впливів і в такий спосіб законсервувати наявні форми навчально-виховного процесу. Друга позиція полягає у відмові від будь-яких реакцій на впливи зовнішнього середовища, тобто це відмова від управління процесом взаємодії із середовищем. І перша, і друга позиції є помилковими. Але друга більш швидкими темпами веде до деградації навчально-виховного процесу. Третя, єдино правильна позиція пов'язана з орієнтацією навчально-виховного процесу на прогностичний фон навчального закладу. При цьому внутрішкільне управління відповідає не тільки особливостям навчально-виховного процесу, а й особливостям зовнішнього середовища. Ці особливості через зміст, форми і методи управлінської діяльності трансформуються у зміст, форми і методи навчально-виховного процесу [23, с. 43].

Таким чином, аналіз виділених науковцями основних ознак системного управління дозволив нам сформулювати визначення, яке є базовим у нашому дослідженні, а саме: системне управління розвитком навчально-реабілітаційного закладу – це особлива діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації керівництва й контролю забезпечують сукупність пов'язаних між собою змін, завдяки чому здійснюється перехід навчально-реабілітаційного закладу в якісно новий стан, який базується на ідеї цілісності розвитку.

У контексті системного управління особливо важливим є розгляд навчального закладу з позицій синергетики, тобто як системи, здатної до самоорганізації та саморозвитку. Є. Хриков підкреслює ймовірнісний характер функціонування та розвитку освітніх установ, на відміну від промислових підприємств, що функціонують і розвиваються як детерміновані системи, в яких виробничі процеси можуть бути технологізовані [23, с. 75]. Застосування евристичних принципів і моделей, прийнятих у сучасній синергетиці, є особливо важливим у перебудовчі періоди, коли наявність численних точок біфуркації у

траєкторії розвитку навчально-реабілітаційного центру веде до необхідності прийняття його керівництвом доленосних, часто незворотних рішень. При цьому вибір між різними альтернативами часто визначається з урахуванням наявних і потенційних здатностей освітньо-реабілітаційної системи до самоорганізації та саморегуляції.

В умовах системного управління актуалізується значення обгрунтованого узгодження перспективних і оперативних, інноваційних і стабільних, пріоритетних і поточних цілей кожної підсистеми, їх адекватної реалізації через освітньо-реабілітаційні програми та технології, відповідного інформаційного та науково-методичного забезпечення. Ефективне вирішення цих завдань можливе за умови використання керівництвом закладу активів стратегічного, інноваційного, програмно-цільового та інформаційного управління.

Розглядаючи переваги стратегічного управління, Л. Калініна вважає його найважливішим чинником інноваційного розвитку освітніх організацій у ринкових умовах, які постійно ускладнюються [7, с. 80]. Стратегічне управління сприяє розв'язанню проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей, забезпечує можливість урахування й передбачення змін, використання з часом переваг взаємодії із соціумом; стимулює інноваційний розвиток освітніх організацій у ринкових умовах і сприяє підвищенню їх конкурентоздатності на більшості ринків. Стратегічне управління освітньою організацією характеризується низкою цілеспрямованих рішень, що визначають шляхи її майбутнього розвитку [7, с. 79].

Обгрунтована та перспективна стратегія враховує всі ключові параметри роботи закладу, адже недостатня увага хоча б до одного з них у майбутньому може призвести до суттєвих порушень його системного функціонування та розвитку. У зв'язку з цим Л. Калініна звертає увагу на інтегративну сутність стратегічного управління, яке включає всі аспекти менеджменту: керівництво, маркетинг, фінансовий контроль, організаційну культуру тощо [7, с. 79]. Вчений пише, що до стратегічного управління входять елементи аналізу, вибору та впровадження. Об'єктом стратегічного аналізу є організація, середовище, можливості, ресурси, здібності керівника та персоналу. Стратегічний вибір – це питання щодо вибору тих чи інших можливостей, стратегічного набору; стратегічне впровадження – це питання стосовно структури організації, ресурсів і контролю, а також головних стратегічних змін [7, с. 79].

У контексті аналізованої проблеми важливо враховувати наслідки недостатньої далекоглядності керівництва навчальним закладом.

Л. Калініна відмічає, що за умови нестратегічного управління виробляється програма дій з урахуванням даних аналізу внутрішніх можливостей і ресурсів організації, складається план конкретних дій як на сьогодні, так і на майбутнє, тобто апіорі визначається кінцевий стан і вихідним є положення, що зовнішнє оточення фактично не буде змінюватися. За такого підходу дуже часто виявляється, що освітня організація не в змозі досягти своїх цілей [7, с. 81].

Оскільки стратегічне управління завжди передбачає певні зміни у структурі, функціях і забезпеченні роботи навчального закладу, воно нерозривно пов'язане з інноваційним управлінням, яке дозволяє впровадити ці зміни та отримати спроектований результат. Дослідник цієї проблеми Н. Погрібна метою інноваційної управлінської діяльності керівника навчального закладу вважає визначення головних перспективних напрямів розвитку закладу освіти, накопичення ресурсу та інноваційного потенціалу, розробку та впровадження нового змісту і форм освітнього процесу, створення умов для розвитку нового педагогічного мислення. Основними завданнями інноваційного управління є об'єднання колективу закладу освіти навколо головної мети, здійснення постійного моніторингу результатів управлінської діяльності керівника, розробка різноманітних форм та видів педагогічної діяльності для здійснення права вибору та адаптації членів педагогічного колективу до інноваційних процесів, підтримка та стимулювання експериментальної роботи вчителів, створення особистісно зорієнтованих умов взаємодії учасників навчально-виховного процесу [17].

Для забезпечення поступального інноваційного розвитку навчального закладу управлінська діяльність має сприяти розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу. Є. Хриков виділяє п'ять умов досягнення цього ефекту:

- орієнтація працівника на завдання його діяльності, надання йому самостійності у пошуку та реалізації засобів її здійснення;
- створення в навчальному закладі системи роботи, що стимулює самоаналіз результатів педагогічної діяльності;
- використання об'єктивної оцінки результатів праці педагога в якості основного стимулу розвитку його творчої активності;
- створення в навчальному закладі умов для своєчасного і якісного підвищення кваліфікації, самоосвіти педагогів;
- орієнтація колективу на вирішення актуальних для навчального закладу педагогічних завдань;
- формування в педагогічному колективі суспільної думки, яка підтримує творчий пошук педагогів [23, с. 77].

В сучасній освітній практиці стратегічне та інноваційне управління часто доповнюється програмно-цільовим управлінням, завдяки якому підвищується ступінь обґрунтованості, взаємної узгодженості та ефективності реалізації поставлених цілей розвитку закладу. Результати проведеного В. Войчук дослідження показали, що першоосновою інтегративних процесів у формуванні засад програмно-цільового підходу є поєднання досягнень наукових шкіл управління, а також теоретичних засад концепцій процесного, системного, ситуативного, цільового і програмного управління [2, с. 8]. Є. Павлютенков і В. Крижко лаконічно сформулювали атрибути програмно-цільового управління: воно спрямоване на забезпечення пріоритету першочергових цілей і завдань, орієнтує на комплексний підхід до використання ресурсів і досягнення максимальних кінцевих результатів [16, с. 32].

Впровадження механізму програмно-цільового управління сприяє не тільки визначенню та реалізації актуальних завдань розвитку закладу, але й оптимізації управління з точки зору його соціально-психологічних характеристик. На думку О. Мармази, програмно-цільовий підхід до управління навчальним закладом дає змогу з аохотити працівників до взаємодії шляхом вироблення спільних цілей діяльності; досягти цілей через діалог, широке обговорення; визначити критерії якісної роботи та вимірювати результати з точки зору цих критеріїв; оцінити старанність персоналу, відданість організації; полегшити управління системою винагородження, забезпечуючи розумну основу для заохочень через попередню мотивацію персоналу [11, с. 49].

Використання розглянутих підходів у практиці управління навчально-реабілітаційним центром дозволяє визначити чіткі, обґрунтовані цілі його системного інноваційного розвитку та забезпечити роботу всього колективу щодо їх досягнення. Завдяки цьому і для адміністрації, і для кожного працівника стає зрозумілим значення кожного чергового нововведення, його місце у загальній панорамі бажаних інноваційних змін. Очікуваність і планомірність кожного етапу розвитку стають важливими чинниками ефективності управління навчально-реабілітаційним центром. Проте, навіть за умови високорозвинених прогностичних здібностей директора та всієї управлінської команди передбачити всі можливі варіанти розвитку подій неможливо, адже в сучасних умовах навчальні заклади перебувають під впливом широкого різноманіття чинників – як зовнішніх, так і внутрішніх. Зміни нормативно-правової бази (наприклад, поява нової редакції Положення про навчально-реабілітаційний центр), фінансування закладу,

контингенту учнів, кадрового складу, поява нових партнерів – ці та інші корективи вимагають від адміністрації навчально-реабілітаційного центру швидкої та адекватної реакції, адаптації до нових умов, іноді навіть перегляду обраної стратегії інноваційного розвитку. Для того, щоб це не призвело до системних порушень функціонування та розвитку навчально-реабілітаційного центру, адміністрації необхідно застосовувати арсенал адаптивного управління, яке дозволяє гнучко й оперативно перебудовувати робочі процеси, зберігаючи при цьому принципово важливі характеристики освітньо-реабілітаційної системи.

О. Ельбрехт виділяє такі ознаки адаптивного управління:

- адаптивне управління колективами, групами людей, організаціями є різновидом ситуативного управління, тому розглядається в ракурсі соціального управління і потребує врахування його закономірностей;

- поняття «адаптивне управління» є похідним від понять «адаптація» та «управління», що забезпечує взаємозв'язки керованої системи з оточенням і окремими її елементами та передбачає своєчасну реакцію на їх зміни;

- адаптивне управління враховує складність об'єкта та здійснюється на основі статистично ймовірних об'єктивних закономірностей і законів-тенденцій, які зумовлюють варіативність управління;

- адаптивне управління допускає як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини, надаючи людині право вибору ролі суб'єкта;

- адаптивне управління базується на природовідповідних процесах розвитку керованих об'єкт-суб'єктів, пріоритеті їх розвитку завдяки процесам самоорганізації, спрямуванні їхньої взаємодії на досягнення спільної мети з урахуванням вимог соціуму та конкретної ситуації;

- адаптивне управління спирається на такі основи управління, як якість, нововведення, персонал, моніторинг, аналіз ситуації, перспективне та цілісне бачення розвитку керованої системи, методи роботи з людьми, які забезпечують розкриття їхнього потенціалу;

- методологія адаптивного управління передбачає функціонування та розвиток механізмів управління на основі їх систематичного відстеження, коригування та врахування зовнішніх впливів [3, с. 7].

Проаналізовані переваги системного, стратегічного, інноваційного, програмно-цільового й адаптивного управління можуть бути реалізовані в навчально-реабілітаційному центрі за умови якісного

оновлення інформаційного забезпечення його роботи, адже і поставлені цілі, і механізми їх реалізації, і варіанти гнучкої перебудови діяльності у випадку неочікуваних змін є різновидами освітньої інформації, яку необхідно генерувати, збирати, аналізувати, зберігати та передавати. В контексті цієї проблеми актуальними є результати проведеного Л. Калініною дослідження потенціалу інформаційного менеджменту, який акумулює активи різних видів управління: класичного (ідея групування робіт, розподілу повноважень і відповідальності менеджерів у організаційній структурі виробництва для ефективного їх функціонування, універсальності щодо існування одного найкращого рішення для всіх організацій), кількісного (ідея забезпечення керівників різноманітними засобами та інструментами ухвалення рішень), ситуаційного (ідея варіативності реалізації комплексу функцій для різних систем управління, управлінських рішень та моделей управління організаціями, управлінської поведінки залежно від конкретних ситуацій), стратегічного (ідея перенесення центру уваги керівництва на зовнішнє оточення задля вчасного реагування на зміни, що відбуваються у ньому, та передбачення майбутнього) [8, с. 11]. Інформаційний менеджмент визначено як окремий напрям менеджменту освіти, що збагачується у методологічному й практичному вимірах теоретичним обґрунтуванням інформаційного субстрату процесу управління, електронним інформаційним ресурсом і продуктами, програмним забезпеченням управлінського та освітнього призначення [8, с. 13]. У практичній площині цей різновид менеджменту передбачає застосування керівниками навчальних закладів автоматизованих інформаційно-довідкових та інформаційно-пошукових систем, управлінських інформаційних систем, Інтернет-технологій, телевізійно-супутникових мережевих технологій, кейс-технологій в поєднанні з телекомунікаційною підтримкою процесу управління, інформаційних ресурсів глобальної комп'ютерної мережі «Інтернет», створення власних банків нормативно-директивної інформації, тематично-орієнтованих баз даних тощо [8, с. 14].

Розглянуті управлінські підходи сфокусовані в основному на цільових і операційних аспектах діяльності навчально-реабілітаційного центру. Проте, не менш важливою для його системного інноваційного розвитку є реорганізація роботи з колективом закладу на засадах демократизації, людиноцентризму та продуктивної співпраці, подолання рудиментів командно-адміністративної моделі. Досягти цих результатів можливо за допомогою партисипативного, дистриб'ютивного та

мережевого управління, які знаходять все більше прибічників завдяки своїй демократичній сутності.

Концепція партисипативного управління, як зазначає О. Мармаза, базується на положенні, що якщо людина зацікавлено бере участь у різного роду діяльності організації, то вона тим самим отримує від цього задоволення, працює з більшою віддачею, краще, якісніше і продуктивніше. По-перше, вважається, що партисипативне управління, відкриваючи працівнику доступ до прийняття рішень з питань, пов'язаних з його діяльністю в організації, мотивує до кращого виконання своєї роботи. По-друге, партисипативне управління не тільки сприяє тому, що робітник краще справляється зі своєю роботою, але й веде до більшої віддачі, більшого внеску окремого робітника в життя організації [11, с. 127]. Навіть мінімальна участь працівника в процесі прийняття важливих рішень (можливість висловити свою точку зору при обговоренні перспективних ідей і проєктів, виконання ролей консультанта чи експерта тощо) суттєво впливає на його ставлення до закладу в цілому та змін у ньому зокрема. Цьому сприяє поява відчуття причетності до робочих процесів, зміна відстороненої, байдужої позиції на готовність наполегливо працювати заради реалізації колективних рішень. Ефективність партисипативного управління пояснюється його відповідністю принципу детермінізму психіки, сформульованому С. Рубінштейном: «Зовнішній вплив дає той чи інший психічний ефект лише завдяки заломленню через психічний стан суб'єкта, через склад думок і почуттів, який сформувався в нього» [20].

В умовах навчально-реабілітаційного центру партисипативне управління стає не тільки бажаним, але й обов'язковим підходом, від якого суттєво залежить системний розвиток закладу. Це зумовлено фаховою специфікою більшості управлінських рішень, необхідністю залучення для їх обґрунтованого прийняття додаткових фахівців. Наприклад, якщо в загальноосвітній школі розробка розкладу уроків ефективно здійснюється за усталеним алгоритмом, в умовах навчально-реабілітаційного закладу вона може стати непростою організаційною проблемою, адже необхідно враховувати існуючі індивідуальні навчальні програми для учнів з особливими освітніми потребами, динаміку їх працездатності, можливість проведення обов'язкових реабілітаційних заходів для дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інші принципово важливі питання. Тому до розробки розкладу уроків можуть залучатися в якості консультантів лікарі, педагоги-реабілітологи, дефектологи, вчителі, соціальні-педагоги-вихователі, заступ-

ники директора з лікувально-оздоровчого та виховного процесу та інші фахівці.

О. Мармаза вказує на те, що можливим напрямком здійснення партисипативного управління є надання робітникам права на формування робочих груп із тих членів організації, з якими їм хотілося б працювати разом [11, с. 127]. У навчально-реабілітаційному центрі цю можливість не завжди можна реалізувати в умовах методичних об'єднань і мультидисциплінарних команд, призначення яких зумовлює інваріантні вимоги до їх кадрового складу. Проте, діяльність проблемно-пошукових лабораторій (дослідницьких об'єднань, які займаються експериментальним дослідженням ключових освітньо-реабілітаційних проблем) відкриває широкі можливості для різних варіантів творчої співпраці педагогів. Досвід Хортицького центру свідчить про те, що вільний вибір педагогами певної проблемно-пошукової лабораторії сприяє розкриттю їх евристичного потенціалу та зміцненню культури науково-дослідницької діяльності в педагогічному колективі. При цьому цілком нормальним є періодичний (раз на 3-4 роки) перехід окремих педагогів з однієї лабораторії в іншу, адже це пояснюється природною динамікою наукових інтересів особистості та потребою у зміні окремих видів діяльності. Як правило, у новій лабораторії працівник починає працювати з подвійною енергією та ентузіазмом, швидко адаптується до нової дослідницької проблематики і виходить на високі показники експериментальної діяльності.

Г. Обносова звертає увагу на важливість оптимального вирішення кадрових проблем організації реабілітаційного процесу. Автор зазначає, що сучасний стан управління закладом реабілітаційного типу сприяє розумінню необхідності формулювання ряду концептуальних положень, які можна взяти за основу при організації кадрового забезпечення освітнього процесу в цих установах. Важливу роль у цьому процесі відіграє природне прагнення організаторів педагогічного процесу до творчості та пошуку таких моделей управління закладом, які змогли б забезпечити не тільки якість освіти, але й психологічно комфортні умови навчання та розвитку особистості, ефективність адаптації вихованців до нових соціально-економічних умов [14, с. 75].

Суттєвій оптимізації управлінської діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру сприяє використання потенціалу дистрибутивного та мережевого лідерства. Їх ефективність, за даними А. Сбруєвої і О. Козлової, підтверджується результатами системних реформ шкільництва в розвинених країнах світу. Дистрибутивне лідерство передбачає активний розподіл лідерських ролей по низхідній



лінії через фундаментально ієрархічну структуру організації, інституціоналізацію структур спільної роботи (утворення злагоджених механізмів, наприклад, комітетів); сприяє згуртуванню колективу, перетворенню школи на організацію, що навчається, демократизації шкільного життя. Мережеве лідерство спрямоване на розвиток спільності учасників освітнього процесу, на відміну від підпорядкування та контролю, характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи. В освіті мережі є проміжною ланкою між централізованими і децентралізованими структурами, допомагають у процесі реструктуризації та рекультурації освітніх організацій та систем [21, с. 49-56]. Активи дистрибутивного та мережевого лідерства можуть бути ефективно реалізовані через створення в управлінській структурі навчально-реабілітаційного центру різноманітних профільних рад, які колегіально вирішують ключові питання функціонування та розвитку закладу. Досвід Хортицького центру свідчить про доцільність організації ради центру, адміністративної, піклувальної, медико-реабілітаційної, організаційної, науково-методичної та педагогічної ради, а також ради працівників професійного підрозділу.

Орієнтація вітчизняної освіти на загальнолюдські цінності, на загальновизнаний у передових країнах особистісно зорієнтований підхід до навчання та виховання підростаючого покоління визначила необхідність розробки та реалізації сучасної моделі гуманістично спрямованого управління освітніми закладами на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу. На думку А. Мойсеєва та ін., «головна увага у сучасному внутрішньошкільному управлінні приділяється переорієнтації управління на людину, розвиток її потенціалу, мотивації трудової діяльності» [12, с. 175]. Тобто, на передній план проблематики управлінського менеджменту сьогодні виходять питання психології управління. Актуальними стають завдання, спрямовані на виявлення психологічних передумов ефективного управління та створення оптимального соціально-психологічного клімату в навчальному закладі.

Психологізація управлінської діяльності дозволяє актуалізувати додаткові резерви розвитку колективу закладу, закладені в акумуляції мотиваційних потенціалів усіх працівників. О. Ельбрехт зазначає, що, крім соціально-економічних факторів, на управління навчальним процесом впливають психологічні фактори, наприклад, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні характеристики працівників. Тому важливим для керівників школи є розуміння психологічного змісту людської діяльності. Це свідчить про те, що управління в школі

слід розглядати не тільки з позицій технологічного підходу, а й з позицій психології [4, с. 38].

Поєднання системності та психологізації управління дозволяє не тільки забезпечити психологічно грамотне керування навчальним закладом як цілісною системою, але й суттєво посилити її цілісність. Результати проведених В. Казмиренком досліджень показують, що саме завдяки соціально-психологічним факторам організація, як система, набуває значну частину своїх нададдитивних (системних) властивостей [6, с. 81]. Це цілком природно, оскільки без повноцінної комунікації та інтеракції не може розвиватися колективна співпраця, а без високорозвиненого педагогічного колективу системні якості функціонування закладу втрачають свій динамічний потенціал та стають формальними ознаками.

Сучасні пріоритети розвитку реабілітаційної педагогіки визначають актуальність громадсько-державного та компетентісно зорієнтованого управління навчально-реабілітаційним центром. У контексті його становлення як відкритої соціально-освітньої інституції, цілком справедливою є теза, сформульована О. Онаць: «Щоб відповідати потребам демократичного суспільства і громадян, управління навчальним закладом має здійснюватися як громадсько-державне за допомогою науково обґрунтованих, дієвих організаційних механізмів і технологій, які ліквідують державну монополію на освіту і сприятимуть перетворенню школи з державної установи в соціальний інститут, що діє в інтересах особи, суспільства і держави» [15, с. 24]. Найважливішим чинником розвитку громадсько-державного управління навчально-реабілітаційним центром є залучення батьків учнів до генерування, аналізу, експертизи, впровадження, контролю та оцінки ефективності управлінських рішень. Досвід Хортицького центру дає всі підстави стверджувати, що батьки можуть бути дієвими помічниками адміністрації у забезпеченні оптимальних параметрів роботи закладу. В максимальній мірі потенціал батьків може бути реалізований у складі піклувальної ради, яка займається різноманітними питаннями життєзабезпечення навчально-реабілітаційного центру (облаштування приміщень, придбання матеріалів, обладнання, літератури тощо).

Прогресивна тенденція компетенізації освіти України закономірно веде до становлення відповідних пріоритетів її корекційно-реабілітаційної підсистеми, відображених, зокрема, в новому Положенні про навчально-реабілітаційний центр, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.08.2012 р. №920 [13]. У зв'язку з цим набуває практичного значен-

ня компетентісно зорієнтоване управління, сутність якого І. Войтенко бачить у створенні умов для впровадження компетентісного підходу в навчально-виховний процес, активізації інноваційної діяльності педагогів, індивідуального розвитку учнів [1, с. 15]. Семирічний досвід інноваційної діяльності Хортицького центру (2006-2013 рр.) в рамках Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту дозволяє сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо компетентісно зорієнтованого управління навчально-реабілітаційним центром:

1) основну увагу необхідно приділяти глибокому осмисленню сутності компетентності та компетенцій, розробці внутрішньо узгодженого та обґрунтованого репертуару ключових компетенцій, які мають бути сформовані у випускників навчально-реабілітаційного центру; ці складні та стратегічно важливі питання доцільно обговорювати на рівні всього педагогічного колективу через проведення проблемних семінарів, педагогічних читань, мозкових штурмів відповідної тематики;

2) важливою є організація науково-методичного супроводу підготовки та проведення педагогами уроків і виховних заходів компетентісної спрямованості, адже без належної методичної підготовки вчителі та соціальні педагоги-вихователі можуть не розібратися з основними та другорядними ознаками таких заходів і підмінити реальну справу підвищення їх компетентісної тональності розмовами про ключові компетенції;

3) магістральним напрямом розвитку життєвої компетентності учнів є залучення їх до соціальної та життєвої практики, реалістичність і проблемна насиченість якої стимулює кожну дитину до застосування набутих знань, самовдосконалення інтелектуальних процесів і діяльності, розвитку співпраці з оточуючими тощо;

4) з точки зору вдосконалення змісту освіти найбільший потенціал має впровадження на уроках компетентісно зорієнтованих завдань, кожне з яких є сукупністю взаємопов'язаних завдань, що відображають реальні життєві проблеми та пропонуються учням у вигляді складноорганізованої інформації (текст, графік, таблиця, квитанція, розклад, фото та ін.), опрацювання якої вимагає застосування предметних і надпредметних компетенцій. Такий підхід дозволяє реалізувати призначення компетентісно зорієнтованих завдань: навчити учнів знаходити та обробляти потрібну інформацію, обираючи спосіб діяльності, відповідний певній ситуації; сформувати в них здатність ефективно діяти в нетипових ситуаціях, застосовуючи сукупність предмет-

них знань, вмій і навичок; сприяти розвитку в учнів системного мислення й адекватного, реалістичного світогляду;

5) вирішальне значення для успішності впровадження компетентнісного підходу в умовах навчально-реабілітаційного центру має організація моніторингу рівня сформованості ключових компетенцій учнів; концептуальною основою при цьому виступає модель компетентного випускника закладу, методичним інструментарієм – сукупність анкет, тестів і методик експертного оцінювання, а інформаторами – учні, їх батьки, педагоги (в тому числі ті, які забезпечують переважно корекційно-реабілітаційну функцію) та психологи;

6) у полі зору адміністрації має бути розвиток компетентності не тільки учнів, але й педагогів. Системний підхід до вирішення цього завдання передбачає розробку та реалізацію локальних моделей компетентного педагога в рамках кадрового забезпечення закладу нового типу – навчально-реабілітаційного центру.

Проведений аналіз різних управлінських підходів дозволяє зробити висновок, що використання кожного з них дає змогу оптимізувати певний аспект системного розвитку навчально-реабілітаційного центру як інноваційної соціально-освітньої інституції (цілісність стратегії інноваційних змін, ієрархічність відповідних цілей, інформаційне забезпечення, швидке реагування на непередбачувані зміни, консолідованість і скоординованість дій усього колективу та ін.). Тому питома вага кожного з цих підходів в управлінському арсеналі директора може змінюватися залежно від того, які аспекти розвитку стають пріоритетними або проблемними на певному етапі розвитку закладу. Проте, незмінними за будь-яких обставин залишаються закономірності, принципи та умови ефективності управління навчальним закладом, які складають інваріантний стрижень діяльності адміністрації і тому мають бути розглянуті в контексті досліджуваної проблеми.

Результативність управлінської діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру пояснюється загальними закономірностями процесу управління школою, сформульованими Ю. Конаржевським, а саме:

1) наукове управління школою може бути забезпечене за умови його високого аналітичного рівня;

2) чим вищий рівень доцільності управлінської діяльності, тим ефективніші її результати;

3) чим вищий рівень безперервності управлінських впливів, тим вища ефективність результатів управління;

4) безупинний характер управління можна реалізувати не інакше, як через відносно замкнуті процеси – управлінські цикли;

5) чим стабільніший ритм управління, тим вища організованість управлінської системи й ефективніша її діяльність;

6) управління може бути ефективним тільки в тому разі, якщо керуюча підсистема здатна виконувати усі види діяльності, необхідні для управління такою системою;

7) взаємозалежне й узгоджене функціонування системи в цілому забезпечується дотриманням найважливіших пропорцій у діяльності та структурі керуючої та керованої підсистем [23, с. 68].

З точки зору специфіки навчально-реабілітаційного центру (передусім, його структури та контингенту вихованців) формулювання першої закономірності можна уточнити такою тезою: аналітична діяльність має фокусуватися не тільки на ефективності навчального, виховного та реабілітаційного процесів у їх цілісності та системності, але й на їх взаємовпливі в контексті динаміки розвитку кожної окремої дитини. В освітньо-реабілітаційній практиці цей підхід втілюється завдяки проведенню медико-психолого-педагогічних консилиумів, на яких аналізується вся сукупність чинників, що діють на індивідуальний розвиток особистості.

Остання закономірність також потребує уточнення з урахуванням особливостей навчально-реабілітаційного центру. Взаємна пропорційність його керуючої та керованої підсистем потребує детального аналізу з точки зору управлінської доцільності, адже в закладах такого типу існує необхідність розширення адміністративного апарату відповідно до додаткових (порівняно з навчальними закладами інших типів) напрямів діяльності. Наприклад, створення на базі Хортицького центру в 2002 р. Обласного центру ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів спонукало до необхідності введення посади його завідувача поряд з існуючою посадою заступника директора з лікувально-реабілітаційного процесу. Це дозволило нормалізувати навантаження на кожного керівника структурним підрозділом, а також розширити управлінську підсистему закладу зі збереженням її ефективності.

Г. Обносова зазначає, що справжнє управління неможливе без основоположних принципів педагогічного менеджменту. До них відносяться:

- цілепокладання, як основа планування, організації і контролю всієї діяльності менеджера будь-якого рівня управління;
- цілеспрямованість управління – вміння ставити цілі з урахуванням реальності, соціальної значущості та перспективності;

- функціональний підхід – постійне оновлення, уточнення та конкретизація функцій виконавців;

- комплексність – не тільки визначення цілі та завдань, але й організація виконання прийнятих рішень, періодичний контроль, координація діяльності [14, с. 30].

Н. Пугачова виділяє три групи принципів управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу:

1) філософські принципи: принцип системності (дослідження загальноосвітнього закладу як системи, що включає внутрішню та зовнішню структуру);

2) інтернаукові принципи: принцип маркетингової орієнтації (постійне врахування потреб та інтересів учнів, їх батьків, яке проявляється на практиці в тезі: «робити те, що треба, а не те, що вдасться»), принцип функціональності (визначення функцій керівника загальноосвітнього закладу як системи: маркетинг, діагностика, планування, організація процесів, облік і контроль, мотивація, регулювання та ін.), принцип встановлення нормативів (визначення нормативів управління за всіма підсистемами загальноосвітнього закладу; нормативи повинні відповідати вимогам комплексності, ефективності, обґрунтованості, перспективності застосування по масштабу та часу), принцип комплексності (врахування технічних, екологічних, економічних, організаційних, соціальних, психологічних, при необхідності й інших аспектів управління в їх взаємозв'язку) та принцип директивної регламентації функцій (їх нормативне закріплення в наказах, розпорядженнях, вказівках, стандартах та ін.);

3) конкретно-наукові, тобто специфічні принципи управління загальноосвітнім закладом: принцип педагогічної підтримки (надання допомоги будь-якому члену шкільного колективу в усвідомленні своїх можливостей, творчих здібностей на основі застосування концепцій поведінкових наук до побудови та управління організацією), принцип інтеграції (дослідження та посилення взаємозв'язків між суб'єктами та об'єктами управління), принцип урахування конкретної ситуації (придатність різних методів управління визначається конкретною ситуацією) [19, с. 77-92].

Г. Обносова встановила, що управління освітнім закладом реабілітаційного типу дозволяє забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу, якщо:

- розроблена модель управління реабілітаційним освітнім закладом, яка включає інтеграцію структурних компонентів педагогічного процесу: спеціальне освітнє середовище, яке відповідає цілям

соціально-особистісного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я; види управління реабілітаційною освітньою системою (інноваційний розвиток, кадрове і матеріально-технічне забезпечення тощо); взаємодію учасників цілісного педагогічного процесу (фахівців, дітей, батьків), як об'єкту управління; форми контролю і критерії ефективності управління;

- створені психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність функціонування структурованої моделі управління [14, с. 6].

Реалізація вказаних закономірностей, принципів і умов управління сприяє підвищенню ефективності системного розвитку навчально-реабілітаційного центру як відкритої соціально-освітньої інституції. Проте, при аналізі управлінської діяльності у цьому контексті необхідно враховувати не тільки її об'єктивний аспект (застосовувані підходи, моделі та алгоритми управлінської діяльності), але й суб'єктивний чинник – особистість директора, рівень його професійної компетентності. Б. Жебровським встановлено, що структура професійної готовності директора школи до управління якістю освіти включає такі компоненти: ціннісно-мотиваційний (потреби і здібності інтелектуального розвитку, активної соціалізації, професійного самовдосконалення), інформаційно-когнітивний (здатність оперувати інформаційними потоками, володіти професійними знаннями та вміннями), особистісно-вольовий (високий рівень культури, широта мислення, лідерський потенціал) та рефлексивно-операціональний (готовність до управлінської діяльності, що проявляється в орієнтації на партнерську діяльність, у прогностичних методах діяльності, функціональній організації праці [5, с. 18].

Громадсько-державне управління навчальним закладом висуває ряд додаткових вимог до його директора. О. Онаць зазначає, що керівник навчального закладу є представником держави і водночас таким самим членом громади, як інші учасники навчально-виховного процесу та оточення школи. Тому саме він повинен ініціювати та впроваджувати ефективні форми громадсько-державного управління. Для виконання таких функцій керівник навчального закладу повинен мати високий рівень професійної компетентності, бути лідером, здатним до впровадження системних інновацій, мати сміливість і мужність, бути спроможним до самореалізації управлінських інноваційних підходів у своїй діяльності, мати високий рівень загальної та педагогічної культури [15, с. 25].

Аналіз досвіду управління Хортицьким центром упродовж двадцятирічного періоду його послідовного реформування дозволяє

доповнити зазначені характеристики професійної компетентності директора навчально-реабілітаційного закладу такими якостями і компетенціями, як системне та діалектичне мислення (незамінні для збереження багатопараметричної структурно-функціональної специфіки навчально-реабілітаційного центру в процесі його інноваційного розвитку), управлінська далекоглядність (визначає успішність антиципації перспективних характеристик закладу та обґрунтованість стратегії їх розбудови), організаторський талант (має вирішальне значення для консолідації зусиль всього колективу в напрямі перманентного підвищення якості роботи закладу), інноваційна культура (є основою для адекватного управління всіма інноваційними процесами в закладі, здатності керівника приймати виважені рішення щодо доцільності змін на будь-якому рівні діяльності навчально-реабілітаційного центру), комунікативна компетентність (набуває особливого значення в усіх ситуаціях спілкування директора як зі співробітниками закладу, так і з його партнерами).

Проведений аналіз теоретичних основ управління навчально-реабілітаційним центром дозволяє зробити висновок, що його директору та всьому адміністративному апарату доцільно використовувати активи системного, стратегічного, інноваційного, програмно-цільового, адаптивного, партисипативного, дистриб'ютивного, мережевого, громадсько-державного, компетентнісно зорієнтованого управління та інформаційного менеджменту, які повністю узгоджуються з пріоритетами вітчизняної реабілітаційної педагогіки, є концептуально обґрунтованими та апробованими в освітній практиці. При впровадженні кожного з цих підходів адміністрація повинна враховувати закономірності, принципи та умови ефективного управління навчальним закладом, а також додаткові вимоги до професійної компетентності директора, пов'язані з необхідністю забезпечення системного розвитку навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Войтенко І. Компетентнісно-орієнтоване управління / І. Войтенко // Директор школи. Україна. – 2010. – №4. – С. 14-20.
2. Войчук В.О. Формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.



13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.О. Войчук. – К., 2006. – 21 с.

3. Ельбрехт О.М. Адаптивне управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.М. Ельбрехт. – К., 2004. – 21 с.

4. Ельбрехт О.М. Адаптивне управління навчальним процесом / Ельбрехт О.М. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 128 с.

5. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б.М. Жебровський. – К., 2007. – 22 с.

6. Казмиренко В.П. Соціальна психологія організацій: Монографія / В.П. Казмиренко. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

7. Калініна Л. Стратегія інноваційного розвитку позашкільного навчального закладу / Л. Калініна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – №2. – С. 76-82.

8. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Л.М. Калініна. – К., 2008. – 41 с.

9. Клокар Н.І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти / Н.І. Клокар. – Київ, 2004. – 216 с.

10. Лазарев В.С. Управление школой: теоретические основы и методы: Учеб. пособие / В.С. Лазарев. – М.: Центр соц. и эконом. исследований, 1997. – 336 с.

11. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / Мармаза О.І. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 240 с.

12. Моисеев А.М. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / А.М. Моисеев, А.Е. Капто, А.В. Лоренсов, О.Г. Хомерики. Под общей редакцией А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 272 с.

13. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.08.2012 р. №920 «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>.

14. Обносова Г.П. Управление реабилитационным образовательным учреждением в современных условиях: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Обносова Галина Петровна. – М., 2009. – 164 с.
15. Онаць О.М. Самореалізація інноваційного управлінського потенціалу керівника ЗНЗ / О.М. Онаць // Шлях освіти. – 2012. – №3. – С. 24-29.
16. Павлютенков Е.М. Рабочая книга руководителя школы. Часть 1. Научные основы управления школой / Е.М. Павлютенков, В.В. Крыжко. – Запорожье, ЗОИУУ, 1993. – 100 с.
17. Погрібна Н.С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.С. Погрібна. – К., 2007. – 20 с.
18. Поташник М.М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования: Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Нов. шк., 1998. – 176 с.
19. Пугачева Н.Б. Управление образовательным учреждением инновационного типа: дисс. доктора. пед. наук: 13.00.01 / Пугачева Наталья Борисовна. – Казань, 2003. – 416 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб: Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.
21. Сбруева А.А. Інноваційні моделі управління навчальним закладом: аналіз зарубіжних досліджень / А.А. Сбруева, О.Г. Козлова // Інновації в сучасній школі у контексті діалогу педагогічних культур: Практико зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.І. Петренко; ред. І.Г. Єрмаков, Д.І. Петренко. – К.: ПП «Р.К. Майстер-принт», 2012. – С. 34-43.
22. Управление школой: Теоретические основы и методы. Учеб. пособие / Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр соц. и эконом. исследований, 1997. – 336 с.
23. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
24. Bouvier A. Management et projet des établissements scolaires. – Paris. – 1994.
25. Bush T. Theories of educational management. – Lnd., 1986.
26. Davis B. and Ellison L. School development planning. – Lnd., 1992.

27. Foster W. Paradigms and promises. New approaches to educational administration. – Buffalo (N. Y.), 1986.
28. Gue L.R. An introduction to educational administration in Canada. – Toronto. – 1985.
29. Perie R. Organisation et gestion de l'éducation nationale. – Paris, 1994.
30. Rebores R.W. Educational administration (at the local level): a management approach. – Englewood Cliffs (Ca), 1985.
31. Silver P.F. Educational administration. Theoretical perspectives of practice and research. – N.Y., 1983.

### **Взаємозв'язок особливостей психічного розвитку депривованих батьками підлітків з їх самооцінкою**

У сучасних освітніх документах («Конституція України» [3], «Концепція національного виховання» [4] та ін.) наголошується на перехід до особистісно-ціннісної моделі освіти, згідно з якою дитина – мета і цінність навчання і виховання, центр, довкола якого обертаються усі методи в засоби впливу на особистість, яка розвивається.

Реалізація такої моделі стикається із значними труднощами в системі інтернатних установ, у яких виховання побудоване на факторі депривації, відірваності не тільки від батьківського тепла, турботи, захищеності, але й від широких соціокультурних стосунків. Депривація відгороджує дитину закритого навчального закладу від соціально-перцептивних зв'язків з навколишнім світом, ускладнює процес формування її особистості як унікального і неповторного феномену та її самооцінки.

Значний внесок у наукову розробку проблеми виховання дітей і підлітків у закритих установах інтернатного типу зробили такі вчені, як Дж. Боулбі, Л.І. Божович, Ф.В. Гребель, Я. Корчак, Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський та інші.

Вивченню особливостей психічного розвитку депривованих дітей присвячені праці таких вчених, як: Г. Бевз, Я. Гошовський, О. Дорошенко, Н.І. Карасьов, І. Лангмейєр, З. Матейчек, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, Є.І. Рогов, А.В. Скрипнік, І.А. Фурманов, Л.А. Ядвішик та ін. Проте істотні деформації особистості підлітка, зокрема, його самооцінки, як наслідок перебування в умовах депривації батьківського впливу, не лише потребують постійної уваги з боку педагогів, але й зумовлюють необхідність застосування системного підходу, який дав би змогу здійснити цілісне вивчення проблеми. Сформова-

ність адекватної самооцінки для депривованого підлітка є визначальною, бо свідчить про усвідомленість ним власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, є проявом самосвідомості. Самооцінка істотно впливає на ефективність діяльності і на ставлення особистості до себе на всіх етапах власного розвитку. Залежність характеру і продуктивності усіх форм зовнішньої активності суб'єкта від його ставлення до себе знайшло підтвердження у роботах таких вчених, як: Є.З. Басін, Е. Бернс, І.В. Дубровіна, А.В. Захаров, М.І. Лісін, А.І. Ліпкін, А.А. Реан, Д.В. Ярцов та ін.

Доведено, що самооцінка впливає на суспільні відносини через самосприйняття: чим вищий рівень самооцінки, тим більше підліток вірить у свої власні можливості, в успішний результат своїх починань, тим більших успіхів він досягає. Однак неадекватно завищена або занижена самооцінка може слугувати джерелом особистісних проблем.

Самооцінка може виступати параметром, що характеризує якість освітньо-виховної системи навчального закладу: при добре поставленому процесі навчання і виховання спостерігається відповідність Я-концепції учнів психологічним особливостям їхнього віку.

Крім цього самооцінка є яскравим показником можливих психологічних проблем окремих учнів і їх взаємин з іншими учнями. Оскільки для підлітків у більшості випадків референтною групою є шкільний клас, то проблеми, пов'язані з самооцінкою, найчастіше викликаються саме проблемами в навчальній діяльності, проблемами участі підлітків у позаурочних видах діяльності в класі, в школі, проблемами у взаєминах підлітків з ровесниками, з дорослими (вчителями, вихователями, іншими дорослими).

Особливим у розвитку особистості є підлітковий вік. Якраз у цей період формується психологічна стійкість, позитивні моральні орієнтири, формуються життєздатність і цілеспрямованість, відчуття себе як особистості, як члена суспільства. Ці духовні і моральні якості не розвиваються спонтанно, а формуються в умовах вираженої батьківської любові, коли сім'я виховує у дитини здатність співпереживати іншим людям, бажання навчитися чомусь корисному, відчуття власної цінності, важливості, виховує відповідальність за свої слова і вчинки, повагу до старших, рідних людей та ін. Для комфортного емоційного життя підлітку особливо необхідні лагідний погляд батьків, похвала за гарно виконану справу, за гарну шкільну оцінку, за гарний зовнішній вигляд тощо.

В. Щербина з цього приводу зазначає, що де б людина не була, яке б становище не займала у складній сітці суспільних відносин, вона

завжди, навіть на самоті не залишається одною, бо оточуючі її близькі й дорогі люди продовжують жити у її свідомості, визначають її зміст, характер поведінки, ставлення до себе та до інших у різні вікові періоди, проте їх значущість особливо загострюється у підлітковому віці, коли маленька людина поступово перетворюється у дорослу людину [8, с. 9].

Підліток гостро потребує більш широкого спілкування і взаємодії з ровесниками, які важливі для нього: як канал інформації; як потреба налагодити дружні взаємостосунки з ровесниками; як середовище для самоствердження та самореалізації; як засіб емоційної розрядки, зняття напруги; як спосіб звільнитися на певний час від нагляду і контролю дорослих, з одного боку, а з другого боку, як необхідність належати до певної групи ровесників. Крім того, зростає необхідність не лише в соціальній, але і в просторовій автономії, недоторканості свого особистого простору.

Однак, поряд з цим у підлітків, що живуть в умовах батьківської депривації, має місце суб'єктивний стан душевної і духовної ізоляції, відчуття незадоволеної потреби у спілкуванні, людській близькості. Це відчуття самотності і неприкаяності пов'язане з віковими підлітковими труднощами у спілкуванні і невгамовним бажанням спілкуватися з тими ровесниками, в товаристві яких вони знаходять або сподіваються знайти те, в чому їм відмовляють дорослі: емоційне тепло, порятунок від нудьги, визнання власної значущості та ін. Усього цього у значній мірі позбавлені підлітки, які живуть в умовах батьківської депривації, вчать і виховуються у закладах інтернатного типу.

Феномен «батьківська депривація» трактується як обмеження або позбавлення можливостей задоволення життєво важливих потреб.

Зокрема, Дж. Боулбі батьківську депривацію обґрунтував як розрив тісних зв'язків приналежності і любові, і стверджував, що діти, позбавлені батьківської турботи відчувають затримку в емоційному, фізичному та інтелектуальному розвитку; батьківська депривація виступає і як головний чинник багатьох невротичних симптомів, особистісних розладів і дисфункцій, а також у майбутньому подружніх, сімейних та інших проблем [9, с. 85]. Отже, це такий психологічний стан, який, за дослідженнями Я. Гошовського, виникає внаслідок ускладнених особистісних обставин і ситуацій, через що людина позбавляється реальної змоги задовольнити базову психічну нужденність достатньою мірою та впродовж певного часу [4, с. 85]. Нужденність розглядається як співвідношення біологічного і соціального [5, с. 225]. Нужда в задоволеності батьківським теплом, затишком, захищеністю

в підлітковому віці надзвичайно важлива. І коли вона не задовольняється, то це призводить, як стверджує С.Д. Максименко, по-перше, до угасання підлітка як особистості, по-друге, оскільки особистість – це продукт суспільних відносин, то, вплетений в біологічний організм, соціум, оточення, призводить до того, що індивід, розвиваючись, констатує факт наявності цього біосоціального начала [5, с. 225]. Якщо біологічно організм вимагає, а депривований соціум не забезпечує цієї нужди, то підліток не засвоює навичок належного продуктивного спілкування і взаємодії. Його контакти, за дослідженнями В.С. Мухіної [6, с. 32], поверхові, нервозні, поспішні: він одночасно домагається уваги і відкидає її, переходячи на агресію або пасивне відчуження; нуждаючись в любові і увазі, підліток не вміє себе вести так, щоб з ним спілкувались у відповідності з цією нуждою.

Неправильно сформований досвід спілкування призводить до того, що підліток може займати по відношенню до інших негативну позицію. Постійне перебування серед великої кількості дітей (старших і молодших) в інтернатних умовах змушує адаптуватись до такого співіснування, що призводить часто до емоційної напруги, тривожності, посилює невдоволення та агресію.

Депривовані підлітки, які живуть на державному забезпеченні, звикають до споживацького способу життя. У них не формується бережливість, відповідальність, раціональне ставлення до витрат часу, коштів, зусиль при виконанні будь-яких справ, бо вони все роблять за вказівками дорослих. За таких умов життя у підлітків не формується на належному рівні самооцінка власного «Я», бо немає можливості проявити себе як особистості в повній мірі.

Для прояву себе в повній мірі слід добре себе знати, щоб адекватно оцінити власні можливості. Зокрема, самооцінка у загальному вигляді визначається як оцінка, яку дає собі особистість; вона включає розуміння особистістю себе і своїх реальних можливостей, особистісних якостей, позитивів і недоліків, також розуміння особистістю виконуваних нею соціальних ролей [1, с. 407]. Самооцінка відіграє велику роль в саморегуляції поведінки особистості. Від самооцінки залежить, як людина поводить себе в комунікативному процесі, яке її ставлення до оточуючих, як вона ставиться до власних невдач і досягнень (до тих, що уже відбулися, і до потенційно можливих), як оцінює діяльність інших порівняно зі своєю [1, с. 407].

Самооцінка тісно пов'язана з вимогами людини до самої себе і до оточуючих. У випадку, коли відбуваються ситуації, які показують, що реальні можливості особистості не співпадають з тими, наявність

яких особистість передбачає в себе самооцінка може стати неадекватною (завищеною або заниженою) [1, с. 407]. Адекватність самооцінки – це відповідність самооцінки реальним можливостям особистості. На цьому фоні формується і емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе (певний рівень задоволеності собою, своїми якостями, успіхами та ін.). Для депривованих підлітків самооцінка має вирішальне значення, бо вона визначає рівень усвідомлення власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, є проявом самосвідомості індивіда, як зазначає О.О. Холод, і доводить, що самооцінка істотно впливає на ефективність діяльності й на становлення особистості на всіх етапах її розвитку, вона не тільки впливає на суспільні відносини, але й сама опосередковується ними, а в умовах батьківської депривації, коли, наприклад, підлітку нав'язується чиясь думка, то це може вплинути на формування в нього змін у самооцінці (вона може стати неадекватною, заниженою або завищеною) [7, с. 191].

Особистість треба навчити стати творцем своїх потреб і мати їх стільки, такої природи і якості, скільки вона виконала праці. І це вона мусить чітко усвідомлювати. З цією метою підлітків слід включати в суспільно корисну діяльність таку і доти, доки це усвідомлення не стане частиною їх «Я». Саме тоді освітньо-виховний процес по своїй соціальній сутності у широкому соціально-педагогічному розумінні стане не просто підготовкою особистості до виробничої діяльності, наголошує у своїй монографії Ю.А. Гапон, а природним станом суспільного процесу, який буде процесом соціального захисту особистості, її прав, її праці [2, с. 180]. Тоді засвоєння знань, умінь і навичок буде виступати не як самоціль по відношенню до учня, а як засіб його соціального виховання в соціальному полі реальної соціально-педагогічної системи і зробить це засвоєння особистісно осмисленим, перетворить його з процесу підготовки до роботи в процес розвитку повноцінної особистості з глибоко усвідомленою адекватною самооцінкою [2, с. 211].

Усе вищевикладене дає підстави зробити такі висновки:

1. Підлітковий вік особливий у житті кожної людини, бо саме в цей період активно формується психологічна стійкість, позитивні моральні орієнтири, відчуття себе як особистості і як члена суспільства.

2. Особливо гостра потреба у підлітків у батьківському піклуванні, любові, розумінні, повазі до почуттів, мрій, тривоги, проблем, у допомозі у їх розв'язанні, відсутність яких у депривованих підлітків згубно впливає на їх становлення як особистості через неадекватність

самооцінки своїх можливостей, своєї особистісної значущості серед інших, впевненості у реалізації своїх намірів у майбутньому.

3. Науково доведено, зокрема, С.Д. Максименком, що якщо біологічно організм вимагає, а депривований соціум не забезпечує нужди у задоволенні батьківським теплом, затишком, захищеністю, то підліток не засвоює навичок належного продуктивного спілкування і взаємодії.

4. Контакти підлітка, за дослідженнями В.С. Мухіної, в умовах батьківської депривації поверхові, нервовні, поспішні: він одночасно домагається уваги до себе і відкидає її, переходячи на агресію, бо ця увага, навіть, найщиріша, не від батьків, а від чужих людей, які їх просто жаліють, а підліткам хочеться, щоб їх поважали, цінували, любили.

5. Депривовані підлітки, що живуть у закладах інтернатного типу, слабо соціалізуються, живуть на усьому готовому, тому у них формується споживацьке ставлення до життя. Не маючи можливості до кінця перевірити свої здатності, уміння через слабке включення у соціальне життя, у підлітків не формується адекватна самооцінка у всіх сферах життєдіяльності, крім навчальної, де на уроках оцінюється рівень їх знань підліток може порівнювати свої знання із знаннями ровесників і робити висновки щодо власних здібностей у навчанні.

6. Вченими встановлено, що для формування адекватної самооцінки підлітка навіть в умовах батьківської депривації слід ставити його як особистість при найменшій можливості в ситуацію, для розв'язання якої він сам би приймав рішення, вибирав методи, помилявся, виправляв помилки, змінював шляхи розв'язання до тих пір, поки сам не одержить позитивного результату. Тоді засвоєння знань, умінь, соціального досвіду буде виступати не як самоціль по відношенню до підлітка, а як засіб його соціального виховання, зробить це засвоєння особистісно осмисленим, усвідомленим і дасть можливість оцінити себе як особистість адекватно напрацьованим результатом і у знаннях, і у вихованості, і у соціалізації як такої.

#### Список використаних джерел:

1. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.

2. Гапон Ю.А. Соціально-педагогічні основи процесу виховання особистості /Монографія/ Ю.А. Гапон. – Запоріжжя, 1998. – 217 с.



3. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – Київ : Українська правнича фундація, 1996. – 56 с.

4. Концепція національного виховання. Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 р. //Рідна школа, 1995. – С. 18-25.

5. Максименко С.Д. Генезис существования личности/ С.Д. Максименко. – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.

6. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитываемым в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Вопросы психологи. – №1. – 1988. – С. 32-39.

7. Холод О.О. Особливості самооцінки особистості молодшого шкільного віку в умовах батьківської депривації /О.О. Холод/ Наука і вища освіта : тези доповідей учасників XVIII Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 22-23 квітня 2010 р. : у 4-х т. / Класичний приватний університет. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. – Т. 4. – С. 191.

8. Щербина В. Міжособистісні стосунки в колективі підлітків / В. Щербина // Соціальний педагог. – №4 (64), квітень 2012. – С. 9-10.

9. Bowlby F / Child. Care and Growthof Love. – N.V. : Penguin Book, 1961. – 250 р.

### **Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності**

Актуальність проблеми формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я (далі ОМЗ) зумовлена багатьма причинами. По-перше, діти з ОМЗ в умовах сучасного українського суспільства не мають почуватися неповноцінними через відсутність можливості повномасштабної участі в економічній, культурній та соціальній сферах життя. Юридично вони мають увесь комплекс прав і можливостей, гарантованих їм Конституцією і відповідними законами України. Водночас через обмеження у здоров'ї вони дуже часто не можуть повноцінно скористатися гарантованими їм правами та свободами. У зв'язку з цим одним із головних завдань сучасної педагогіки і має стати ефективна підготовка учнів з ОМЗ до повноцінного життя в суспільстві.

По-друге, необхідність у повноцінній соціалізації дітей з ОМЗ актуальна не тільки для самих дітей, але й для суспільства, в яке вони інтегруються. Як відомо, обмежена у певній сфері людина (в даному

випадку – фізичній активності) за законом компенсації можливостей, обов'язково прагне до гіперкомпенсації у тій сфері, яка для неї в цій ситуації доступна.

По-третє, дуже серйозною проблемою є повноцінне входження осіб з ОМЗ до соціального і виробничого середовища, сімейного життя та ін. Сучасна загальноосвітня школа не акцентує уваги на проблемах такого характеру і такого рівня труднощів. Тому це одна із найсуттєвіших причин багатьох проблем названої категорії молодих людей після закінчення школи.

Зазначене вище зумовлює необхідність використання в навчально-виховній роботі інтерактивних моделей навчання, що дають найбільший простір для самореалізації учня і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Одним із інтерактивних методів навчання учнів є метод проектної діяльності, що передбачає постійну взаємодію учнів між собою, їх співпрацю, співробітництво, спілкування, змінює схему взаємодії учасників навчального процесу, сприяє досягненню учнями більш високих результатів засвоєння знань і формуванню вмінь користуватися ними у практичній діяльності. Саме в процесі такої роботи учень стикається з необхідністю продумувати виконання завдання від початку до кінця самостійно чи в складі невеликої групи учнів; має вміти усно чи письмово доказово доповісти як про хід роботи, так і про її результати; вчиться визначати суспільну її цінність та індивідуальну користь, обґрунтовувати доцільність використаних методів, прийомів та послідовності їх виконання. Проектна діяльність дає учневі можливість переконатися у своїх силах, фізичних та інтелектуальних можливостях, визначитися у власних здібностях, інтересах до тих чи інших видів роботи чи до окремих операцій в них. Так, поступово учні усвідомлюють своє реальне місце в суспільстві, рівень своєї корисності для себе й для інших, тож виважено зможуть підійти до вибору сфери своєї майбутньої діяльності.

Проблемі формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я присвячено численні психолого-педагогічні дослідження. Спеціальні поняття, сутність і зміст соціальної компетентності з різних позицій проаналізували К. Абульханова-Славська [1], А. Гордєєва [3], О. Демчук [5], Л. Діденко [6], І. Єрмаков [7], Т. Коновалова [9], Л. Лепіхова [10], А. Щербаківа [19] та ін. Результати теоретичних і емпіричних досліджень проблеми соціалізації осіб з різними вадами життєвих обмежень, в тому числі і з обмеженими можливостями здоров'я, представлені в роботах В. Бондаря [2], П. Горностаї [4], В. Нечипоренко [11], В. Синьова [12], Л. Сохань

[13], І. Тараненко [14], Т. Титаренко [15], О. Тютті [17], В. Циби [18] та ін. Проте, недостатньо з'ясованими залишаються можливості використання засобів проектної діяльності для формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлює актуальність теоретичного дослідження проблеми формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності, розробки моделі та технології практичного розв'язання зазначеної проблеми.

В основі конструктивного розвитку соціальної компетентності дитини з ОМЗ лежить процес її соціальної адаптації. В. Синьов наголошує, що це «процес і результат пристосування людини до соціального середовища на основі оволодіння соціально нормативною поведінкою, виконання вимог суспільства, які ставляться до особистості у відповідних ситуаціях» [12, с. 20]. Реалізація здатності особистості адаптуватися у змінюваних умовах соціального життя, відзначає вчений, є найважливішою метою корекційного навчання і виховання, оскільки погіршення адаптаційної поведінки як наслідок субнормального інтелектуального функціонування є основною суттєвою ознакою у сучасних визначеннях поняття «розумова відсталість». Коли мова йде про можливості соціальної адаптації людини, у якої виникли значні порушення процесів розвитку і соціалізації, вживають терміни «реабілітація», «соціальна реабілітація», що в медико-педагогічному розумінні означає повернення хворої людини до життя і праці в межах її психофізіологічних можливостей [12, с. 21].

Незважаючи на відсутність термінологічної єдності щодо понять, якими визначають готовність особистості до самостійного життя та професійної діяльності, переважна більшість дослідників змістом процесу адаптації і показником її успішності вважають засвоєння людиною спеціальних знань; конструктивних, організаторських, комунікативних умінь; норм, правил, традицій, культури, духовності, які склалися у суспільстві, знаходження власного місця в ньому. До основних критеріїв сформованості соціальної адаптації вони відносять змістово-когнітивний, поведінковий, емоційно-вольовий, мотиваційний.

У випадку виникнення утруднень соціальної адаптації дитини виникає потреба в організації її соціально-трудової реабілітації. Показником її результативності, за даними К. Турчинської, є професійна стійкість випускників допоміжної школи як властивість особистості, у якій проявляється інтенсивність, дієвість і стійкість професійної спрямованості. Як зазначає дослідниця, «професійна стійкість, як властивість особистості, сприяє удосконаленню особистісних якостей пра-

цівника, усвідомленню ним суспільної необхідності і важливості праці, розвитку творчого ставлення до неї, професійних інтересів, формує позитивне ставлення до виробничого колективу» [16, с. 31]. Таким чином, професійну стійкість К. Турчинська розглядає як зумовлену ставленням людини до професійної діяльності установку на розвиток якостей, необхідних для успішної праці за обраною спеціальністю.

Ми поділяємо думку, що соціальна й професійна компетентності не можуть розглядатися як синоніми. Так, поняття «соціальна компетентність» є ширшим і змістовнішим, стосовно якого професійна компетентність є її, нехай і найважливішим, та все таки складником. Ефективність реалізації життєвих планів особистості визначає не тільки професійність, але й інші особистісні й соціальні фактори, хоча задоволеність професією є одним з основних факторів, що впливають на усвідомлення людиною себе щасливою або нещасливою.

Проведений аналіз літературних джерел дозволив виділити три найхарактерніші ознаки соціальної компетентності. Перша ознака: будь-яка компетентність може бути визначена лише відносно, тобто залежно від вимог, пропонованих людині зовнішнім середовищем, і залежно від потенціалу людини. Соціальна компетентність пов'язана з компромісом між вимогами спільноти, у яку входить людина, і його персональними потребами. Отже, соціальна компетентність завжди є ситуаційно й персонально залежним поняттям.

Друга ознака: соціальна компетентність у жодному разі не повинна ототожнюватися тільки з готовністю допомогти, тобто з соціально орієнтованими вчинками, тому що набагато більшою мірою для неї характерний зв'язок з індивідуальними цілями людини. Нарешті, третя ознака: соціально компетентне поведіння опирається на оцінку ефективності, є раціональним з погляду поставленої мети. Таким чином, до найістотніших характеристик соціальної компетентності варто віднести ситуаційну специфічність, орієнтацію на мету й доцільну раціональність поведінки. Це означає, що соціальна компетентність базується на здатності людини в певних ситуаціях досягати своїх цілей і реалізовувати свої плани з урахуванням ситуаційних особливостей, з урахуванням потреб і точок зору своїх партнерів по соціальній взаємодії.

Соціальна компетентність учнів вважається сформованою тоді, коли:

- знання про суспільство й своє місце в суспільстві поєднуються з навичками соціальної взаємодії, конструктивними способами поведінки у важких ситуаціях;

- ставлення до суспільства, виражене в мотивації, цінностях й якостях особистості, що містить мотиви саморозвитку й досягнення, з'єднується із соціальною відповідальністю й переростає із цінності «Я» у цінність «Іншого».

Умовою й засобом формування психічних новоутворень, що відповідають певному віковому етапу розвитку, є провідна діяльність, а базовим психічним новоутворенням, яке «пронизує» всі етапи розвитку школяра, є довільність й усвідомленість регуляції своєї особистісної активності. Кожен етап навчання має вирішувати конкретні психологічні завдання. Так, наприклад, початковий етап – оволодіння навчальною діяльністю як умова формування психологічних структур довільної регуляції, основна школа – оволодіння соціально-комунікативними видами діяльності як умова особистісного самовизначення, старша школа – освоєння проектування особистістю свого життєвого шляху як умова соціального самовизначення. Це дало можливість виокремити вікові складники соціальної компетентності й наповнити їх конкретним змістом для основних вікових груп: дошкільників, молодших школярів, підлітків і старших школярів.

Формування соціальної компетентності відбувається протягом всього життя людини, цей процес тісно пов'язаний з його різноманітними складниками й періодом їхнього набуття особистістю. Досвід соціальної взаємодії складається з перших кроків життя людини. На самому початку набуття соціального досвіду дитина перебуває в тісному спілкуванні з матір'ю, яка є посередником між дитиною й навколишнім світом. Осягаючи закономірності суспільства через систему сімейних відносин у дитини вже до дошкільного віку складається ієрархія мотивів, виникає довільне поведження й прагнення до здійснення соціально значущої діяльності як фундаменту соціальної компетентності.

Для молодшого шкільного віку найбільш значущими психологічними складниками соціальної компетентності є: сформованість мотивації досягнення в навчальній діяльності продуктивних прийомів навчальної роботи; висока самооцінка й самоприйняття, засвоєння навичок конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими та навичок конструктивного поведження у важких життєвих ситуаціях.

Початок навчання в школі веде до корінної зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Оволодіння навчальною діяльністю створює умови для розвитку соціальної компетентності. Істотною ознакою молодшого шкільного віку є поява саморегуляції поведження, що дуже важливо для подальшого формування соціальної компетентності й

особистісного розвитку в цілому. У цьому віці складається новий тип відносин з оточуючими. Діти засвоюють соціальні норми, зближуються з однолітками, уводять до міжособистісних відносин категорії «погано» й «добре».

Як відомо, підлітковому періоду притаманна вікова криза. Це пов'язано із психофізіологічними змінами, що відбуваються в організмі дитини, у цьому віці підліток задовольняє свої провідні потреби в самопізнанні й самоствердженні. Бажання підлітків набути вмінь та властивостей, що характеризують дорослу людину, і становить основу формування відповідальності – найважливішої характеристики особистості. Саме відповідальність є основним складником соціальної компетентності. У підлітковому віці відбувається становлення нового рівня самосвідомості, Я-концепції.

Психологічно підлітковий вік винятково складний і суперечливий. Не випадково вже з початку ХХ століття він привертає пильну увагу дослідників.

Характерні риси підліткового віку визначають:

- конкретні соціальні обставини, насамперед зміна місця дитини в суспільстві;
- зміна позиції дитини у процесі входження в нові відносини зі світом дорослих, світом їхніх цінностей, що багато в чому визначає новий зміст її свідомості.

Таким чином, соціально відповідальна діяльність підлітків максимально відповідає їхнім потребам, сприяючи соціальному дозріванню, розширює можливості освоєння нових соціальних ролей.

Однак у сучасних умовах сфера соціального функціонування підлітків украй звужена. Крім того, перешкодою на шляху розвитку соціальної дорослості підлітків і формування їхньої соціальної компетентності є тривале ставлення дорослих до підлітка як до дитини. Воно суперечить уявленням підлітка про ступінь його власної дорослості, його претензіям на нові, «дорослі» права і є додатковим джерелом різних конфліктів і труднощів у взаєминах з «дорослим» соціумом.

Необхідно розширити права підлітка, сферу соціального функціонування й змінити тип стосунків «дорослий/підліток», щоб створити йому умови для прояву реальної суспільної активності. Крім того, спілкування дорослого з дитиною може бути перспективним у плані формування соціальної компетентності, якщо враховувати потребу підлітка в аналізі мотивів поведінки людини, прагнення з'ясувати різні погляди для оцінювання тих або інших вчинків у дотриманні або порушенні певних соціальних норм. Тому в спілкуванні з підлітками

дорослим варто не стільки декларувати нормативні вимоги, скільки допомагати їм аналізувати можливі варіанти поведінки людини в ситуаціях соціальної взаємодії.

Такий підхід відповідає потребам досліджуваного вікового періоду й деякою мірою забезпечує формування соціальної компетентності підлітка, оскільки рівень і зміст соціальної діяльності, широта й характер суспільних відносин, у які він включений, визначають прийняття особистісних норм і вибір того або іншого варіанта поведінки в соціумі. Розширення простору соціальних інтересів підлітка, формування суспільної спрямованості особистості приводять його до усвідомлення можливості брати участь у житті суспільства. Підліток реально вступає в суспільні відносини, що значно розширюються, включається в нові форми взаємозв'язків, спілкування, намагається зрозуміти їхній характер і самовизначитися, у нього формується критичне ставлення до себе й інших. Прагнення до повнішого виявлення й розвитку власних особистісних можливостей у підлітка виражається в певному ставленні до різноманітних ділянок самореалізації, у спробі зайняти активну життєву позицію й показати своє ставлення до соціуму.

Однак у підлітковому віці основними труднощами в прояві соціальної компетентності є властиве невміння правильно зіставити свої можливості й прагнення з реальними результатами діяльності, спілкування. Досить часто підлітки демонструють неадекватні реакції на неуспіх у досягненні цілей, що супроводжуються почуттям емоційного неблагополуччя. Це виявляється в завзятому ігноруванні невдач у процесі взаємодії з іншими, у надмірній наполегливості й небажанні знизити власні домагання в тому або іншому виді соціальної діяльності. Такі реакції в підлітка зазвичай пов'язані з повним запереченням думки про те, що причини неуспіху можуть критися в ньому самому, у низькому рівні його соціальної компетентності; із прагненням обвинуватити у своїх невдачах когось іншого або посиленням на об'єктивні обставини, з почуттям образи й сприйняттям ситуації як несправедливої. Такий комплекс переживань і дій підлітка призводить до виникнення «афекту неадекватності».

Це актуалізує необхідність поглибленого вивчення особливостей, умов розвитку об'єктивного ставлення людини, яка дорослішає, до себе й інших, до результатів своєї соціальної діяльності й поведінки в соціумі.

Інша важлива проблема підліткового віку в контексті розвитку соціальної компетентності – відмова підлітка від набутих раніше уяв-

лень про себе, коли за короткий строк відбувається переструктурування чи повна зміна думки про себе. В основному така мінливість характеру властива особистостям, у яких виникають проблеми цілісного уявлення про себе. Формування в учнів суб'єктивної картини світу й уявлення про місце свого «Я» в ньому відбувається шляхом взаємодії з іншими людьми, коли в ході діяльності, спілкування підліток здобуває «значення» як систему цінностей (через оцінки й думки інших людей). Якщо такі цінності й «значення» особистість приймає, вони набувають особливого особистісного змісту. Втім, якщо осмислення їх як власного надбання не відбудеться, вони й надалі будуть сприйматися як закладені ззовні, що позначиться на залежності підлітка від оцінок і думок інших людей, впливі їх на поведінку підлітка в проблемних ситуаціях.

Рівень соціальної компетентності підлітків багато в чому пов'язаний з успішністю їхньої соціально-психологічної адаптації й взаємодії із середовищем.

Одна із проблем пов'язана з несформованістю в підлітків таких цінностей, як активне діяльне життя, пізнання й творчість. Недооцінка ролі власної соціальної активності свідчить про недостатню відповідальність і небажання брати її на себе (що, як ми вже відзначали, вступає в суперечність із основними потребами й психічними новоутвореннями віку), без чого неможливо бути компетентним. Відкидання цінності творчості підсилює стереотипність реакцій і невміння бачити різноманітні виходи із обставин, що склалися. Отже, підлітки мають потребу в позитивному досвіді переживань творчого підходу до соціальної взаємодії й відповідальної поведінки.

Численні дослідження незаперечно свідчать про те, що ефективне вирішення проблем самосвідомості підлітка, самовизначення, самоствердження неможливе поза спілкуванням з оточуючими людьми, без їхньої допомоги.

У соціальній компетентності підлітків провідну роль відіграють відповідальність, емоційна саморегуляція, навички конструктивної взаємодії, адекватна самооцінка, погоджена з потребою в досягненні, мотивація досягнення успіху, конструктивна поведінка в життєвих труднощах.

У юнацькому віці для соціальної адаптації принципове значення має готовність до самовизначення, яка виражається у вибудовуванні власної перспективи майбутнього, осмислення життя.

У старшому шкільному віці принципове значення для соціальної компетентності мають соціальний інтелект, осмислення життя, побу-



дова тимчасової перспективи, сформованість мотивації досягнення успіху, рефлексивність, високий рівень самоповаги і його ідентичність, соціально значущі ціннісні орієнтації, відповідальність.

Отже, психологічні складники соціальної компетентності проходять кілька етапів формування:

- початковий рівень, якому притаманний низький ступінь сформованості необхідних для соціальної адаптації особистісних новотворів;

- нестійкий рівень, коли окремі показники соціальної компетентності сформовані на достатньому рівні й можуть створити основу для досягнення успіху в соціально значущій діяльності або взаємодії, а інші перебувають на низькому рівні. При цьому можуть бути різноманітні поєднання ступеня сформованості складників соціальної компетентності;

- стійкий рівень, коли досягнуто стійкого розвитку всіх особистісних новотворів віку, які забезпечують успіх у соціальній діяльності, тобто високі показники розвитку всіх найважливіших для віку складників соціальної компетентності.

Аналіз літературних джерел дає можливість виокремити основні фактори формування соціальної компетентності на всіх вікових етапах розвитку особистості: сім'я, соціальне оточення, референтна група, транснаціональний вплив (нація, культура тощо), засоби масової комунікації, культурно-історичний аспект, вікові особливості, адаптивність особистості, особистісне самовизначення, адекватна самооцінка, умови виховання.

Основним психологічним механізмом, що забезпечує оволодіння особистістю соціальною компетентністю, є соціальне мислення. Його сутність полягає в здатності індивіда інтерпретувати суспільну реальність шляхом пошуку смислів, що визначає не тільки його безпосередню життєдіяльність, але й дає можливість ширше аналізувати соціальне середовище, такі суспільні інститути як наука, релігія, політика. Основною категорією тут є розуміння, як постійна взаємодія, форма співіснування людини й суспільства. Процес розуміння наділяється діяльно-комунікативною природою, саме в процесі розуміння створюються смисли, вони продукуються в конкретних комунікативних ситуаціях.

Так, індивід ніби створює свою власну модель суспільства, центром якої є він сам, як культурну систему, насичену різноманітним змістом, частково пізнаними, частково прийнятими на віру.

Виокремлюють такі особливості соціального мислення старшокласників:

1. Уявлення про суспільство або занадто ідеалізоване, або різко негативне, якщо торкається жорсткої системи норм і суспільного контролю в колишньому радянському суспільстві.

2. Перше обґрунтування розходження процесів дорослішання, пов'язаних з ідеологією, має яскраво виражений символічний характер, в умовах, коли такий ярлик ще не сформований, не завжди чітко визначається розуміння подібних особливостей нашого часу. У той же час через подібну символізацію, відбувається визначення образу іншого, у цьому випадку вчителя.

3. Сприйняття соціального середовища за допомогою персоналій відбувається через згадування імен-носіїв ідеологічних принципів, соціалістичного часу.

4. Усвідомлення умов процесу дорослішання супроводжується високою емоційністю.

Окремого аналізу потребує специфіка набуття соціальної компетентності учнями з ОМЗ. Протягом останніх десятиліть ця проблема як в нашій країні, так і в інших країнах світу стала особливо актуальною, бо з'явилися додаткові труднощі, нові проблеми у зв'язку із екологічними та економічними змінами у світовому просторі, які зумовили соціальні зміни в стосунках між державами, окремими спільнотами та окремими людьми. У зв'язку з цим виникла необхідність відповідальніше поставитись до формування у дітей з ОМЗ здатності пристосовуватись до тих соціальних умов, політичних, економічних обставин, які склалися в сучасному суспільстві. Одним із найважливіших завдань є соціалізація дитини з ОМЗ, тобто перетворення її (з урахуванням природних задатків, потенційних можливостей, розумових, психічних чи моральних обмежень) у повноцінного члена суспільства, бо соціалізація – це формувальний механізм суспільства. Він пов'язаний із засвоєнням особистістю соціальних норм і оціночних критеріїв, з придбанням соціального досвіду, визначає рівень її соціальної компетентності. У зв'язку з цим серед актуальних проблем розвитку особистості з ОМЗ особливо гострою є формування в неї соціальної компетентності як важливого складника соціальної зрілості в цілому.

Ураховуючи винятково важливе значення успішного розв'язання зазначеної проблеми, учені, практичні педагоги, психологи, соціологи намагаються дослідити це явище, виокремити його суттєві ознаки, закономірності розвитку, з'ясувати чинники та умови, які

сприяють чи гальмують формування соціальної компетентності дітей з ОМЗ.

Специфіка розвитку соціальної компетентності цієї категорії дітей полягає в тому, що засвоєні ними зовнішні соціальні впливи набувають особистісного смислу і значення. Оскільки ці впливи не завжди позитивні і можуть призводити до неправильного усвідомлення дитиною свого місця і ролі в суспільстві, є потреба цілеспрямовано розвивати в ній такі соціальні норми й установки, які б допомагали їй протистояти негативним соціальним впливам, усвідомлено будувати своє життя і ставлення до себе здорових людей, а також адекватно оцінювати свої можливості і своє ставлення до людей, щоб мати моральне право претендувати на визнання себе як особистості іншими членами суспільства.

Науково доведено, що в дітей з ОМЗ формування соціальної компетентності відбувається на складній психологічній основі. Насамперед це стосується розвитку умінь і навичок зі сфери соціального здоров'я. Це особливо важливо в дитячому віці (дошкільному й особливо шкільному), бо в цей час, відбувається становлення особистості на рівні ще не розвиненої свідомості, встановлюються перші її зв'язки з людьми, головним чином з рідними, вчителями, вихователями. Дитина тільки вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих ситуацій, співвідносити наявні в неї уявлення з життям, з реальними вчинками, з конкретною поведінкою. Діти довірливо ставляться до дорослих, вони для них є авторитетними людьми, тому це найсприятливіший період для цілеспрямованого впливу на дітей щодо формування позитивних емоційних, соціальних, моральних цінностей. Дітям імпонує, коли з ними обговорюють серйозні речі, життєві проблеми, цікавляться їхньою думкою. Вразливість дитини шкільного віку дає можливість впливати не лише на свідомість, а й на почуття. Під впливом позитивних переживань виникають позитивні прагнення і треба допомогти їх реалізувати. За таких умов діти опановують високі суспільні мотиви поведінки. Вони спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоюють всю систему людських взаємин, що становить основу їх соціальної компетентності. Результатами соціального здоров'я є: а) компетентність у сфері збереження і зміцнення здоров'я (фізичного, психічного, соціального, духовного); б) соціальна адаптація, успішне включення в соціум; в) інтеріоризація – включення соціальних норм і цінностей до внутрішнього світу; г) самостійність у вирішенні власних проблем.

Другою важливою особистістю неадекватного сприйняття суспільства і себе в цьому суспільстві є усвідомлення ними своєї неповноцінності на фоні обмежених можливостей через знижений стан здоров'я. У цих дітей виникає відчуття власної негативної відмінності від здорових ровесників, розвивається установка на життєву неспроможність виконувати ті дії, які під силу здоровим ровесникам, на постійну залежність від інших людей.

У зв'язку з цим виокремлюється третя особливість соціального розвитку дітей з ОМЗ – тенденція до обмеження (звуження) їхніх життєвих ролей. Ця проблема може бути розв'язана за рахунок створення необхідних ситуацій, в яких дитина могла б реалізувати свої здібності, продемонструвати свої можливості та розвинути їх. Це може бути як активна творча діяльність, що розвиває креативність мислення (вироби мистецтва, якість дії, організація якоїсь діяльності та ін.), так і пасивна (читання книжок, перегляд телепередач, кінофільмів, гра в шахи, шашки та ін.) чи рольова гра (розважальна, навчальна, психотерапевтична, гра побутового характеру, елементи професійної діяльності та ін.). Рольове переживання є саме по собі засобом переборювання травматичного досвіду і подолання життєвих труднощів, тому є умовою соціальної компетентності людини.

Для інтенсивного формування соціальної компетентності в учнів з ОМЗ педагогам доцільно використовувати метод проектів. Одні вчені (Г. Селевко та ін.) характеризують його як метод навчання, що передбачає сукупність навчально-пізнавальних прийомів, сприятливих для розв'язання освітньої проблеми в результаті самостійної роботи учнів з обов'язковою презентацією своїх результатів. Інші (С. Полат, В. Гудзєєв) розглядають метод проектів як педагогічну технологію, що містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за суттю.

Цінність проектної діяльності полягає в тому, що учень починає усвідомлювати необхідність спланувати роботу, визначити порядок дій, необхідні засоби, наявність певних конкретних знань і умінь, виконати роботу, проаналізувати її якість, оцінити, пояснити недоліки, якщо вони були, визначити шляхи подальшого її удосконалення.

Виконуючи проект, дитина вчиться зіставляти свої зусилля з зусиллями інших, якщо робота групова, і розподіляти свої зусилля на період виконання роботи, якщо проект індивідуальний.

Проектна діяльність учнів передбачає напрацювання в учнів таких якостей і умінь, які б дали можливість знайти своє місце в житті. Серед них можна назвати такі: вміння швидко адаптуватися в мінли-

вих життєвих ситуаціях, здатність критично мислити, здатність використовувати набуті знання і уміння у повсякденному житті, уміти генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в команді, уміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій, цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному та особистому планах, так і в інтересах суспільства, держави, уміти добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення, бережливо ставитись до свого здоров'я та здоров'я інших, як найвищої цінності, бути здатним до вибору альтернатив, які пропонує сучасне життя, уміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватися в системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати своє кредо і свій стиль.

У системному вигляді здатності, які формуються в учнів завдяки проектній діяльності, представлені в розробленій нами моделі (рис. 1).

Проектна діяльність учнів містить вісім етапів: 1 – підготовчий; 2 – визначення проблеми, яка потребує вирішення; 3 – з'ясування та обґрунтування процесу дослідження; 4 – збір та аналіз інформації з цієї проблеми; 5 – вибір ефективного способу розв'язання проблеми; 6 – практичне розв'язання проблеми; 7 – презентація проекту; 8 – оцінка результативності роботи й аналіз набутих здатностей в процесі роботи над проектом. Для виконання кожного етапу проекту нами розроблено відповідну технологію, яка визначає послідовність виконання певних операцій для досягнення запланованої мети.

Підготовчий етап містить оприлюднення ідеї, обговорення того, які знання й уміння необхідні для розроблення й здійснення цього проекту. Кожному учаснику проекту дають доручення поповнити раніше набуті знання і вміння новими даними, рекомендують джерела пошуку необхідної інформації (книги, посібники, прилади, інформаційна мережа «Інтернет», консультації з учителями, вузькими спеціалістами тощо). Визначають групи людей за інтересами, яких варто залучити для підготовки та реалізації проекту.

Готують опитувальники, які сприяють досягненню мети проектної діяльності та визначають категорії осіб, які будуть задіяні в опитуванні з метою одержання необхідної інформації.

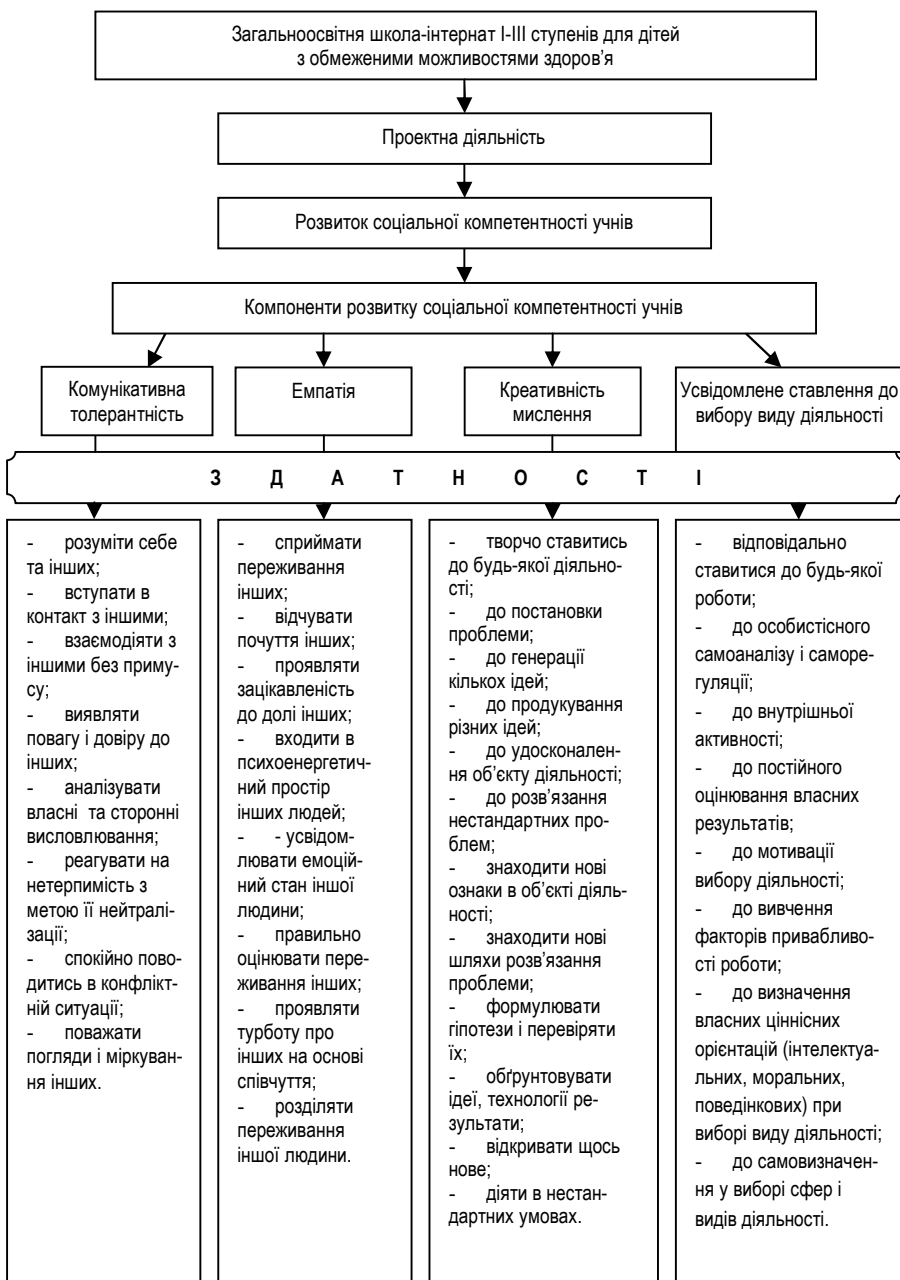


Рис. 1. Модель формування соціальної компетентності учнів з ОМЗ в процесі проектної діяльності

Технологію першого етапу проектної діяльності представлено на рис. 2.

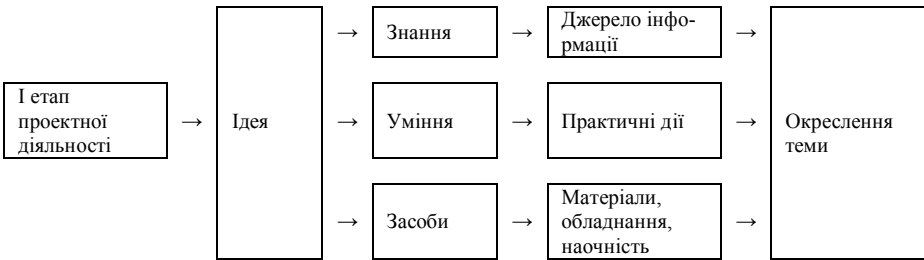


Рис. 2. Технологія виконання першого етапу роботи над проектом

На другому етапі уточнюють і формулюють проблему, визначають її конкретний аспект (тема), мету, завдання та очікувані результати проектної діяльності. Здійснюють прогноз колективних та індивідуальних потреб спільної діяльності, обговорюють означені аспекти, визначають якість і обсяг роботи, проведеної кожним учасником на підготовчому етапі; учні виявляють уміння висловлювати власну думку, обґрунтувати її, творчо підходити до пошуку шляхів розв’язання визначених завдань, слухати опонента, толерантно ставитись до думок інших, поважати один одного, а не конфліктувати при розбіжності суджень, перевіряти готовність розробників проекту до ініціювання пропозицій, обґрунтування дискусії та здатності знаходити конструктивні рішення. Як бачимо, вже на етапі вибору мети, завдань та визначення очікуваних результатів активізуються знання й уміння, що визначають рівень розвитку всіх базових компонентів соціальної компетентності. Технологію другого етапу проектної діяльності представлено на рис. 3.

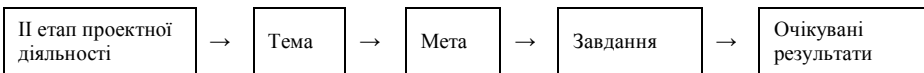


Рис. 3. Технологія виконання другого етапу проектної діяльності

На третьому етапі виробляють стратегію проекту, формують банк інформації та ідеї проекту, з’ясовують рівень усвідомлення процесу виконання завдань проекту через обґрунтування кожної деталі в роботі. Вислуховують думку кожного учасника і його пропозиції щодо здійснення проекту, вибирають за обоюсторонньою згодою найдоціль-

ніші форми, методи й прийоми роботи, розподіляють обов'язки кожного для підготовки до четвертого етапу, визначають термін його виконання.

Технологію третього етапу проектної діяльності представлено на рис. 4.

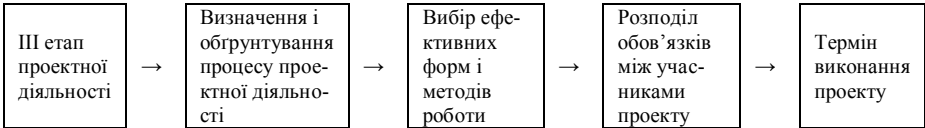


Рис. 4. Технологія виконання третього етапу проектної діяльності

На четвертому етапі здійснюють моделювання індивідуальних (групових) проектів, кожний учень вибирає та аналізує зібрану інформацію, вивчає можливості використання пристроїв, приладів та інших технічних засобів, які уможливають глибше проникнення в сутність досліджуваного явища. Ця робота вимагає комунікативних умінь, доброзичливого ставлення до людей, які будуть допомагати у зібранні необхідних даних, відповідальності, мобільності, щоб впоратися з роботою за визначений проміжок часу, творчого підходу до опрацювання матеріалу і його аналізу щодо цінності для певного проекту. Закінчується четвертий етап детальним обговоренням напрацьованого матеріалу, аналізом його цінності й достатності для виконання визначеної роботи.

Технологію четвертого етапу проектної діяльності представлено на рис. 5.



Рис. 5. Технологія виконання четвертого етапу проектної діяльності

На п'ятому етапі обговорюють і вибирають шляхи й засоби виконання роботи, методи, прийоми та розробляють чітку, детальну технологію виконання завдань: послідовність дій, призначення відповідальних за виконання кожної дії у певний термін. На цьому етапі чіткіше проявляються здатності учасників, які є базовими для форму-



вання соціальної компетентності: учні активно обговорюють безліч питань, спрямованих на розв'язання життєво значущої проблеми, демонструють вміння слухати й поважати думки інших, обґрунтовують доцільність того чи іншого прийому. На цьому етапі, коли вже зібрано достатньо інформації, сформовано досвід спілкування, налагоджено взаємопорозуміння і взаємодію між учасниками освітнього процесу, колектив вихованців перетворюється на дієвий творчий колектив, здатний вирішувати проблеми, ефективно виконувати життєві і соціальні ролі.

Технологію виконання п'ятого етапу проектної діяльності представлено на рис. 6.

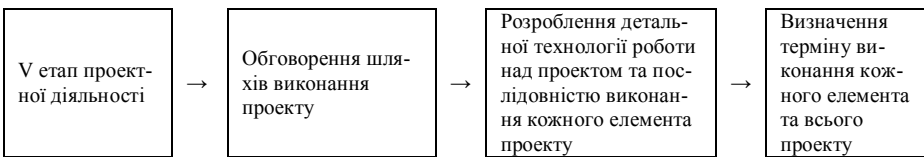


Рис. 6. Технологія виконання п'ятого етапу проектної діяльності

Шостий етап – це етап практичного виконання дій кожним з учасників проекту самостійно у складі групи чи індивідуально, максимально використовуючи свої можливості. Учасники проекту роблять корективи, випробовують свої сили, доводять проект до логічного завершення – готують до презентації письмово оформлені документи, макети, таблиці та ін. На цьому етапі чітко проявляються ділові якості учнів, здатність консолідувати зусилля для виконання завдань і відповідного оформлення матеріалів, які б засвідчували обсяг і якість роботи та її соціальну цінність. Усвідомлення того, що проектна діяльність спрямована на розв'язання значущої проблеми, яка має практичний характер та важливе прикладне значення, упевнює учнів у власних силах. Вони завзято і з хвилюванням готуються до зустрічі з експертами та до прилюдного захисту кінцевого продукту діяльності. Це важливий крок у житті кожного учасника проекту – оприлюднити й показати цінність виконаної роботи.

Технологію шостого етапу проектної діяльності представлено на рис. 7.

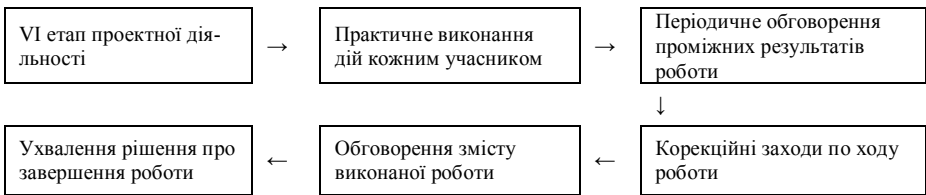


Рис. 7. Технологія виконання шостого етапу проектної діяльності

Сьомий етап – презентація проекту. Процес презентації передбачає виконання таких завдань:

- інформування присутніх про соціальну й практичну значущість виконаної роботи;
- ознайомлення присутніх з послідовністю виконання проекту: інформаційними матеріалами, наочністю, пристроями; загальна характеристика процесу проектної діяльності, самоаналіз та рефлексія успішності та результатів;
- наведення прикладів альтернативних шляхів та засобів виконання проекту, обґрунтування доцільності вибраного саме такого шляху;
- розповідь про корисність такого проекту для кожного з учасників, групи в цілому і відповідного соціуму.

У процесі реалізації вищезначених завдань учасники проекту використовують демонстраційні матеріали, які дають змогу усвідомленіше сприймати зміст повідомлень.

Презентаційні матеріали мають відповідати певним вимогам, зокрема, таким, як:

- переконливість (актуальність змісту роботи, раціональність способів її виконання, соціальна значущість самого процесу та результату її виконання);
- практичність (доцільність, відповідність пізнавальним та віковим можливостям учнів, можливість практичної реалізації творчих ідей, економність);
- скоординованість дій (взаємопов'язаність дій учасників проекту, чіткий розподіл доручень, добір різних за змістом і тривалістю навчальних завдань проекту);
- цілеспрямованість (поступовий перехід від виконання проектних завдань до самостійного висунення цілей, проблем проектної діяльності й засобів їхнього вирішення).

У ході презентації учні вчаться відповідати на запитання експертів чи присутніх, які можуть попросити:

- ще раз пояснити деякі тези;
- обґрунтувати певні твердження;
- навести приклади використання знань, одержаних у процесі проектної діяльності, в інших сферах життєдіяльності;
- відповісти на запитання про набуті в ході дослідження знання й досвід, труднощі й перешкоди, які доводилось долати (доводити власну думку, переконувати когось у доцільності вибраної дії, чи сприяла ця робота покращенню взаємостосунків, чи відчули підвищений рівень самостійності та відповідальності тощо).

Напрацювання такого досвіду – суттєвий крок у соціалізації особи, яка перебуває в такій ситуації, а для дітей з ОМЗ – це ще одна сходинка у підвищенні усвідомленості своєї значущості в суспільстві, посилення віри у свої сили, підвищення самооцінки й черговий чинник позитивного прогнозування майбутнього.

Презентація може здійснюватися в різних формах: повідомлення, виступ, захист результатів дослідження тощо.

Технологію сьомого етапу проектної діяльності представлено на рис. 8.

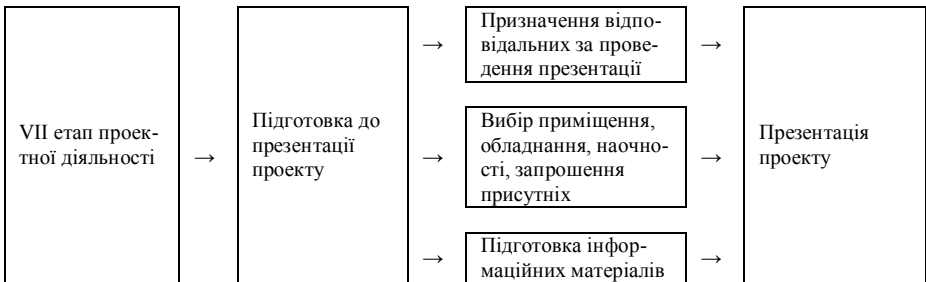


Рис. 8. Технологія виконання сьомого етапу проектної діяльності

Восьмий, підсумковий етап не менш важливий з точки зору набуття соціальної компетентності. На цьому етапі експерти (глядачі й слухачі) аналізують оцінку роботи учасників проекту, обговорюють зауваження й поради, які було висловлено в процесі презентації, та досягнення, які було продемонстровано.

Технологію восьмого етапу проектної діяльності представлено на рис. 9.

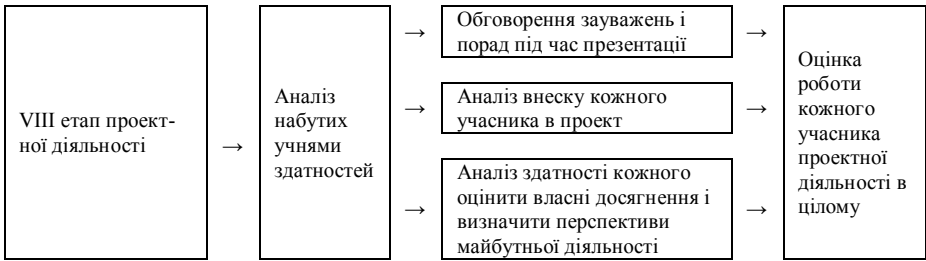


Рис. 9. Технологія виконання восьмого (заключного) етапу роботи над проектом

Критеріями оцінювання результатів проектної діяльності є: завершеність, зрозумілість, інформативність, доказовість, наочність, переконливість дослідження.

Завершеність визначають за такими показниками: чи достатньо необхідних матеріалів для здійснення проекту; чи немає зайвих матеріалів.

Зрозумілість визначають за тим, чи логічно розміщені матеріали; чи зрозумілою нормативною мовою вони написані; чи виписані чітко аргументи, докази виокремлених положень, висновків.

Інформованість перевіряють таким чином: чи точною і перевіреною є інформація; чи охоплює інформація найважливіші поняття і факти; наскільки важливою є інформація для розуміння суті і технології виконання проекту.

Доказовість визначають за такими критеріями: чи доповнюється та підтверджуються документами основні ідеї проекту; чи використано надійні, вірогідні та різноманітні джерела інформації; чи одержана з різних джерел інформація не суперечила висновкам, зробленим у процесі роботи над проектом; наскільки використано найновіші джерела інформації.

Наочність оцінюють за такими критеріями: чи відображають наочні матеріали специфічний зміст проекту; чи є вони інформативними; чи є в кожного наочного посібника назва або підпис, наскільки логічно пов'язані описові матеріали з демонстраційними; чи допомагають наочні матеріали зрозуміти зміст проекту й логіку його виконання.

Переконливість визначають тим, наскільки змістова чи інформаційна частина проекту не суперечить законам України, Конституції України.

Про критерії, за якими будуть оцінювати роботу, дітей попереджують заздалегідь.

Це одна сторона оцінки. Інша, не менш важлива, оцінка власного внеску кожного учасника у виконання проекту. Саме тут проявляється здатність особистості адекватно оцінювати власну роботу, визнати помилки, усвідомити важливість, цінність роботи, її користь для людей і самого себе. Ще одна особливість проявляється у здатності учнів на основі досягнень і недоліків адекватно визначати перспективи життєдіяльності. З цією метою учасникам проекту в процесі обговорення його результатів пропонують відповісти (в усній чи письмовій формі) на такі запитання:

1. Якщо вам треба було б розпочати новий проект, що Ви зробили б інакше?
2. Яких здатностей Ви набули, працюючи над цим проектом?
3. Які переваги роботи в команді?
4. Які недоліки групової роботи?
5. Який Ваш особистий внесок у групову роботу?
6. Які труднощі виникали в процесі виконання завдань проекту?

Підсумки підбиваються для того, щоб учні продовжували свою суспільну активність, висловили побажання щодо їхньої подальшої участі в проектній діяльності (груповій чи індивідуальній) та пропозиції щодо тематики наступних проектів та учасників, які їх розроблятимуть.

Беручи до уваги рівень сформованості соціальної компетентності учнів, який проявився у процесі виконання проекту, учитель, враховуючи недоліки попереднього досвіду, створює атмосферу, в якій, з одного боку, усувається авторитарність, моралізаторство, пресинг та інші негативні прояви, з іншого, – стимулює прояви доброзичливості, уваги, позитивного ставлення до інших, упевненості в можливостях вихованців, віру в себе, бажання робити корисне для себе та суспільства, самореалізовуватися в проектній діяльності. Тільки таким чином досягається стійка мотивація учнів у проектній діяльності.

На наш погляд, описана технологія проектної діяльності дає змогу учням з ОМЗ набути здатності глибоко занурюватися у зміст роботи, домагатись якісного її виконання, очікувати позитивну оцінку результатів, відводити на другий план думку про хворобу, фізичний стан, не зациклюватись на цьому, а навпаки шукати шляхи поліпшення або підтримування наявного стану здоров'я, щоб успішно ввійти до дорослого життя.

Доведено, що позитивна оцінка навіть невеликих досягнень стимулює та активізує учня до подальшої продуктивної соціально цінної роботи, що є важливим чинником успішної соціалізації і відчуття повноцінності у мікросоціумі, членом якого він є. Як бачимо, проектна діяльність, як ніяка інша, успішно розвиває когнітивну діяльність, комунікативну толерантність, емпатію, креативне мислення та свідоме ставлення до вибору виду діяльності.

Представлена структура поетапного включення до проектної діяльності та технологія виконання кожного її етапу спрямована переважно на групове виконання поставлених завдань. Маючи певний досвід проектної роботи в групі, учень зможе визначити, які дії йому під силу, а які ні, з якою інформацією він здатний працювати самостійно, аналізувати її, добирати необхідні засоби для виконання завдань і досягнення мети. Набутий у груповому проекті досвід учень може застосувати в індивідуальних проектах, які передбачають наявність знань і умінь, що містять елементи, які вимагають нестандартних підходів до виконання запланованої роботи. Це необхідно для того, щоб креативні здібності набували подальшого розвитку, змушуючи учня щось обдумувати, змінювати, аналізувати, прораховувати, запитувати в інших, звертатися до відповідної літератури, використовувати інструменти, пристрої та ін.

У процесі виконання індивідуальних проектів учень усвідомлює себе як особистість, переконується у власних здібностях та потенційних можливостях, помічає недоліки, труднощі й проблеми, які перешкоджають досягненню бажаних успіхів. Ситуація успіху в груповій діяльності є рушійним мотивом досягнення успіху, що спонукає до участі в індивідуальних проектах.

Ефективність соціальної компетентності в процесі проектної діяльності доцільно визначати на основі градації, яка включає три рівні: високий, середній і низький.

Учні з високим рівнем соціальної компетентності вільно орієнтуються у власних інтересах і можливостях, здібностях, толерантні у спілкуванні, емпатійні, уміють дати самооцінку дій у різних ситуаціях, що виникають у процесі проектної діяльності; уміють зіставляти вимоги до роботи зі своїми індивідуальними особливостями; володіють способами саморозвитку; здатні самостійно визначити мету діяльності, стратегію і тактику поведінки та діяльності адекватно власних можливостей.

Учням із середнім рівнем соціальної компетентності властиві такі показники: нечітка визначеність у своїх інтересах і можливостях;

неадекватна самооцінка дій; невпевненість у виборі нових видів діяльності; діяльність часто ефективна, але не стабільна, використання власних можливостей часткове, невдачу супроводжує емоційний дискомфорт, незадоволеність собою чи іншими учасниками проекту; недостатній рівень комунікативної толерантності та емпатії.

Учням із низьким рівнем соціальної компетентності притаманні: низький рівень комунікативної толерантності, емпатійності, агресивні прояви або депресія у разі невдачі чи труднощів, низький рівень творчого потенціалу; вибір виду роботи часто неусвідомлений, без урахування власних здібностей і фізичних можливостей, тому результативність роботи низька; слабка віра у власні сили, схильність пояснювати невдачі зовнішніми умовами, а оцінки інших людей, якщо вони невтішні, вважати несправедливими. Такі діти не демонструють бажання брати участь у наступних проектах; не можуть визначитися з напрямками подальшої роботи; пасивні, погоджуються на репродуктивні види діяльності і відмовляються від творчих завдань через страх перед невдачею.

Виразніше критерії оцінювання соціальної компетентності учнів з ОМЗ представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Критерії оцінювання соціальної компетентності  
учнів 5-11 класів з ОМЗ

Рівні соціальної компетентності	Зміст рівнів соціальної компетентності
Високий	<p>Вільне орієнтування у своїх інтересах і можливостях, здібностях, толерантність у спілкуванні, емпатійність.</p> <p>Уміння дати самооцінку дій в різних ситуаціях.</p> <p>Уміння зіставляти вимоги до роботи зі своїми індивідуальними особливостями.</p> <p>Володіння способами саморозвитку.</p> <p>Здатність визначити самостійно мету діяльності, стратегію й тактику поведінки в тій чи іншій діяльності адекватно власним можливостям.</p> <p>Здатність толерантно спілкуватися, проявляти активність, емпатію, вибирати і обґрунтовувати пріоритетні для себе види діяльності.</p>
Середній	<p>Не зовсім чітка визначеність в інтересах і можливостях, часткове уникнення творчих видів діяльності.</p> <p>Не завжди адекватна самооцінка власних дій.</p> <p>Недостатня впевненість у виборі видів діяльності, діяльність часто ефективна, але не стабільна.</p> <p>Супроводження невдач емоційним дискомфортом, незадоволеністю собою чи іншими учасниками проекту.</p> <p>Недостатній рівень комунікативної толерантності та емпатії.</p>

Низький	<p>Низький рівень комунікативної толерантності та емпатійності, агресивні прояви, байдужість.</p> <p>Депресія у разі невдачі чи появи труднощів.</p> <p>Низький рівень творчого потенціалу.</p> <p>Вибір виду роботи без врахування своїх здібностей і фізичних можливостей, прояв незадоволеності низькими результатами.</p> <p>Невпевненість в своїх силах, уникнення ускладнених видів роботи.</p> <p>Схильність пояснювати невдачі зовнішніми обставинами.</p> <p>Пасивність, схильність до репродуктивних видів діяльності і відмова від творчих.</p>
---------	--

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що соціальна компетентність розглядається в різних аспектах, а саме як: багатомірна, багатоаспектна, інтегральна якість особистості, здатної до засвоєння системи знань, гнучких умінь, узагальнень, навичок й активного відтворення соціально-культурного досвіду в певній галузі практичної діяльності; готовність жити в надскладному суспільстві, досягати соціально значущих цілей, ефективно взаємодіяти й вирішувати життєві проблеми; здатність брати відповідальність, ініціативу, активну участь у командній роботі; показник особистісного розвитку й чинник розвитку в учнів самостійної діяльності, самоініціативи, самокерування, самопізнання, самоактуалізації та самореалізації.

Одним із ефективних засобів розвитку соціальної компетентності учнів з ОМЗ є проектна діяльність, яку розглядаємо як сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних способів конструктивної самостійної навчальної діяльності, творчої за суттю; як особливий вид навчально-пізнавальної активності, що в поєднанні з іншими формами навчання (класно-урочного, групового, індивідуального), сприяє інтеграції фактичних знань, умінь і навичок, їх застосуванню для набуття нових та реалізації їх у повсякденному житті для задоволення як особистісних, так і суспільних потреб.

Для максимально ефективного формування в учнів з обмеженими можливостями здоров'я соціальної компетентності проектна діяльність має включати вісім етапів:

- 1 – підготовчий;
- 2 – визначення проблеми, яка потребує вирішення;
- 3 – з'ясування та обґрунтування процесу дослідження;
- 4 – збір та аналіз інформації з цієї проблеми;
- 5 – вибір ефективного способу розв'язання проблеми;



- 6 – практичне розв'язання проблеми;
- 7 – презентація проекту;
- 8 – оцінка результативності роботи й аналіз набутих здатностей в процесі роботи над проектом.

Для виконання кожного етапу проекту нами розроблено відповідну технологію, яка визначає послідовність виконання певних операцій для досягнення запланованої мети.

На наш погляд, описана технологія проектної діяльності дає змогу учням з ОМЗ набутися здатності глибоко занурюватися у зміст роботи, домагатись якісного її виконання, очікувати позитивну оцінку результатів, відводити на другий план думку про хворобу, фізичний стан, не зациклюватись на цьому, а навпаки шукати шляхи поліпшення або підтримування наявного стану здоров'я, щоб успішно ввійти до дорослого життя.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени // Психология личности. Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – С. 114-129.
2. Бондарь В.И. Реабилитация детей-инвалидов – общегосударственная проблема // Вопросы курортологии, физиотерапии и ЛФК. – 1995. – №3. – С. 22-25.
3. Гордеева А.В. Овладение основами реабилитационной педагогики как составляющей профессиональной компетентности современного учителя // Педагогическая компетентность, мобильность, творчество педагогов: Тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1994. – С. 95-99.
4. Горностай П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. – К.: Контекст, 2000. – С. 44-47.
5. Демчук О.О. Соціально-психологічна компетентність особистості та її психологічні прояви // Оновлення змісту, форм та методів навчання й виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип. 37. – Рівне: РДГУ, 2007. – С. 46-48.
6. Диденко Л.А. Социально-педагогическая компетентность учителя // Школа. – 2001. – №6. – С. 31-32.
7. Єрмаков І.Г., Єрмаков І.Т. Освіта і життєва компетентність для ХХІ століття // Життєва компетентність особистості: Наук.-метод.

посіб. / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – С. 12-75.

8. Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посіб. / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

9. Коновалова Т.Ю. Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД и методы ее развития. – Дисс. ... канд. психол. наук. – Г., 2004. – 235 с.

10. Лепихова Л. Социально-психологическая компетентность в педагогическом взаимодействии // Вища освіта України. – 2004. – №3.

11. Нечипоренко В.В. Комплексна реабілітація дітей-інвалідів (досвід) // Директор школи. – 2008. – №17-18. – С. 41-45.

12. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Ч.1. – К., 2007. – 238 с.

13. Сохань Л.В. Життєва компетентність особистості в технології життєтворчості // Життєва компетентність особистості: наук.-метод. пос. / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – С. 160-178.

14. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С. 37-41.

15. Титаренко Т. Дитина з особливими потребами та її життєвий світ: напрямки психологічного консультування // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 48-53.

16. Турчинская К.М. Профорентация во вспомогательной школе // Современная школа. – К., 1976. – 126 с.

17. Тюття О. Комунікативна компетентність особистості // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 200-207.

18. Циба В.Т. Життєва компетентність особистості в соціальному контексті // Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. пос. / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – С. 221-224.

19. Щербакова А.М., Москаленко Н.В. Формирование социальной компетентности учащихся старших классов специальных общеобразовательных учреждений // Дефектология. – 2001. – №3. – С. 19-34.

## **Формування соціальних норм у дітей та молоді з інвалідністю як профілактика їх стигматизації в умовах освітньо-реабілітаційного простору**

Сучасні пріоритети вітчизняної освітньої політики визначають першочергову важливість розбудови ефективної загальнодержавної системи інклюзивного навчання, яке дозволяє всім дітям, незалежно від особливостей психофізичного розвитку, задовольнити свої освітні права. Реалізація цього завдання можлива за умови підвищеної уваги суспільства до потенційних ризиків спільного навчання дітей та молоді з інвалідністю разом зі здоровими однолітками, зокрема, до розповсюдженого явища стигматизації, яка руйнує основоположні принципи інклюзивної освіти – гуманність, доброзичливість і паритетність. У зв'язку з цим спеціального дослідження потребує проблема профілактики стигматизації дітей та молоді з інвалідністю в умовах освітньо-реабілітаційного простору.

В цілому стигматизація загрожує людям з певними фізичними, психічними та соціальними особливостями, які відрізняють їх від більшості інших членів суспільства. Через виділення «інших» на основі характерних ознак і відмінностей і відчуження від них «нормальні» підтримують свою соціальну ідентичність. У будь-який історичний період люди намагалися відповідати параметрам більшості, щоб не стати об'єктом насмішок або навіть аутсайдерами своєї групи.

Відомий американський соціолог і соціальний психолог Ервін Гоффман виділив три типи стигми:

- 1) фізичні і психічні недоліки (інваліди, розумово відсталі, психічно хворі, люди з надлишковою вагою тощо);
- 2) індивідуальні недоліки характеру, що сприймаються як слабкість волі (злочинці, наркомани, алкоголіки, люди з нетрадиційною сексуальною орієнтацією, безробітні тощо);
- 3) родові стигми раси, національності та релігії, які передаються від одного покоління до іншого і розповсюджуються на всіх членів родини (расові стереотипи, упередження проти етнічних меншин, членів певних релігійних громад тощо).

Т. Ліпай зазначає, що суть соціальної стигматизації проявляється в реакції на будь-які відхилення від норм конкретного суспільства та закріпленні цих відхилень за допомогою різних символічних форм – стигм (ярликів). Стигматизовані стани (нав'язана соціальна якість чи ознака) приймаються людиною, стають її невід'ємною характеристикою, визначають її місце і роль у даній громаді. Соціальна стигматизація як явище виникає в процесі взаємодії людей всередині

соціальних спільнот і виявляється в результаті розв'язання протиріччя між ціннісно-нормативними стереотипами громади і ціннісно-нормативними настановами людини. При цьому вона, як правило, виникає по ініціативі домінуючих членів спільноти і виступає в якості символічної форми визначення соціального статусу людини (на основі тих чи інших її відхилень від прийнятих в даній спільноті норм) [4].

Результатом стигматизації звичайно стає повне або часткове відторгнення індивіда від соціальної групи чи навіть від усього суспільства. У випадку, коли накладена стигма приймається самим індивідом, вона може стати фактором самоздійснюваного пророцтва. Джерелом стигматизації стають різноманітні страхи. Стигматизація дуже небезпечна як для окремих людей (оскільки негативно впливає на їх соціальну ідентичність і здатна викликати девіантність), так і для суспільства, оскільки стигматизація певних груп не тільки наносить удар по суспільній моралі і гуманним соціальним настановам, але й призводить до конфліктів всередині суспільства) [3].

Суттєві негативні наслідки стигматизації зумовлюють спрямування уваги науковців на її мінімізацію та профілактику. Проведені Т. Ліпай дослідження дозволили встановити, що основною рисою сучасних стратегій попередження стигматизації, дискримінації і насилля є комплексний підхід, що зумовлено комплексністю самої проблеми, адже існує велика кількість причин стигматизації. Якщо «стигматизовані» не отримують необхідної психолого-педагогічної чи соціально-психологічної підтримки, вони часто самі стають агресивними по відношенню до інших і, врешті, вступають у конфлікт із законом. У багатьох розвивається депресія, думки про самогубство, які в ряді випадків реалізуються, що підтверджує статистика самогубств серед дітей і підлітків [3].

На нашу думку, профілактика стигматизації дітей та молоді з інвалідністю в умовах освітньо-реабілітаційного простору буде ефективною лише у разі своєчасного формування в них соціальних норм. Поняття «соціальна норма» у словнику-довіднику з соціальної роботи [7, с. 152-153] трактується як засоби соціального регулювання поведінки індивіда і груп, сукупність фіксованих у вербальній, знаковій або символічній формі очікувань і вимог соціальної спільноти (групи, організації, класу, нації, суспільства в цілому) до своїх членів відносно головної спрямованості їх діяльності (поведінки) як представників даної спільноти.

Соціальна норма, як елемент суспільної свідомості, – це завжди правило, вимога суспільства до особистості, в якій означені об'єм, ха-

рактер і межі можливого і допустимого у її поведінці. Тому соціальні норми виступають як регулятори не будь-якої діяльності людини, а тільки її суспільної діяльності. У зв'язку з цим особистість під впливом різних факторів, як об'єктивних, так і суб'єктивних, відпрацьовує для себе індивідуальні правила життя, які можуть або збігатися з існуючими у суспільстві нормами, на що націлюють освітні заклади, або вступати з ними в протиріччя, тоді розвивається соціальна девіація, тобто відхилення від визнаних у суспільстві соціальних норм [1, с. 217], яку змушені долати як школа, так і інші соціальні інститути.

Відомо, що на процес формування соціальних норм основний вплив здійснює соціальне середовище, сім'я, освітні заклади, особливо соціальні стосунки як одна з найважливіших соціальних систем, що відображає діалектичні взаємозв'язки індивідів і їх спільнот у всіх сферах життєдіяльності. М. Лукашевич і В. Солодков [5, с. 50-51] доводять, що соціальні стосунки виникають у зв'язку з реалізацією потреб та інтересів, досягненням певних життєво важливих цілей окремими людьми або групами людей. Усвідомлені людські потреби називаються соціальними потребами та інтересами. Слід зазначити, що методи і форми задоволення потреб та інтересів не повинні суперечити соціальним нормам, яких дотримуються інші члени даного суспільства чи окремої групи людей. Усвідомлення цих норм і процес набуття досвіду діяти у відповідності з соціальними нормами, визнаними у суспільстві, найефективніше протікає у період дошкільного, шкільного та вузівського навчання і виховання. Дошкільні, шкільні та інші освітні установи і соціальні структури виступають носіями знань про соціальні норми, а також практичною базою, де відпрацьовується досвід користування цими знаннями, формується здатність жити за нормами, визнаними даним суспільством. Ця здатність забезпечує соціальну орієнтацію особистості і впливає на формування позитивних соціальних стосунків.

М. Лукашевич і В. Солодков [5, с. 56-57] виділяють деякі особливості соціальних стосунків в освітніх закладах. По-перше, соціальний інститут освіти інтегрує своєрідність стосунків всіх соціальних структур суспільства (класової, демографічної, етнічної, територіальної, професійної та ін.); соціальні стосунки будуються в єдності поточних і перспективних інтересів його суб'єктів і суспільства в цілому. По-друге, соціальні стосунки мають особистісно-груповий характер: вчитель у процесі заняття вибирає такі способи взаємодії, щоб одночасно вступати в діловий контакт з цією групою учнів, а сукупність різних учнівських індивідуальностей ініціюють творчий потенціал і

підтримують професійне натхнення вчителя, забезпечуючи соціальний розвиток кожного із них. По-третє, соціальні стосунки можуть бути проблематичними, тому що у цьому процесі беруть участь люди з якісно різним рівнем свідомості, знань, життєвим досвідом. По-четверте, учасники соціальних стосунків виходять із необхідності взаємодії як в інтересах освіти і виховання, так і в особистих інтересах. Процес навчання і виховання сприяє оволодінню вихованцями соціальними нормами і цінностями. Тут одночасно використовуються різні методи впливу і різнорівневе спілкування (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне). По-п'яте, найважливішою домінантою соціальних стосунків виступає соціальна (навчальна або виховна) група як первинна структура соціальної організації освіти.

При цьому, звичайно, стосовно дітей з інвалідністю, слід враховувати індивідуальні освітні потреби, на важливості яких наголошує А. Шевцов [9, с. 33-36], і проблеми, пов'язані із засвоєнням соціальних норм. Вони полягають у тому, щоб:

- 1) якомога раніше виявити порушення і рівень їх складності;
- 2) спеціалізоване навчання і реабілітаційні процедури повинні починатися зразу ж після діагностування, незалежно від віку дитини;
- 3) вчасно були визначені всі напрямки розвитку «соціального вивиху», їх ролі у соціальному розвитку дитини, характер і зміст спеціального навчання, спрямованого на усунення вже виниклих і попередження нових соціальних вивихів;
- 4) у зміст навчання були введені спеціальні завдання, спрямовані на розв'язання проблем у розвитку дитини, які відсутні у змісті освіти однолітків, що не має вад;
- 5) у навчальний процес були включені необхідні «обхідні шляхи» навчання, використані специфічні засоби, що не застосовуються у освіті здорових дітей;
- 6) здійснювався систематичний контроль за відповідністю обраної програми, педагогічного інструментарію та технології навчання реальному розвитку дитини;
- 7) була забезпечена особлива просторова і часова організація освітнього середовища;
- 8) усі близькі і дорослі, що оточують дитину, брали максимально можливу участь у розв'язанні освітніх завдань дитини за межами освітньої установи і їх зусилля були скоординованими;
- 9) напрацьовані соціальні норми засобами освіти не закінчувались шкільним періодом, а робота була організована так, щоб дитина була здатна продовжувати удосконалюватися протягом життя;

10) процес засвоєння соціальних норм дитини здійснювався кваліфікованими фахівцями різного профілю, компетентними у вирішенні завдань соціалізації дитини в ході навчання.

Задоволення вищезначених потреб у дітей з інвалідністю, буде сприяти забезпеченню соціальної адаптації та інтеграції дитини з інвалідністю у суспільство. В цьому вбачається сутність соціалізації, що і визначатиме рівень засвоєння особою з інвалідністю соціальних норм, визнаних у суспільстві, як соціально значущі.

Таким чином, освітнє середовище виступає як найважливіша складова загального соціального середовища для осіб шкільного віку і тих, хто навчається далі, де під соціальним середовищем у соціології розуміють економічні, політичні, соціальні та духовні умови, територіальні та інші спільноти тією мірою, якою вони впливають на свідомість та поведінку людини [6, с. 62]. Воно охоплює людину з моменту її народження і з тієї пори безперервно впливає на неї, не випускаючи ні на хвилину з-під цього впливу, тому жодний уникнути останнього не може, як не може не дихати тим повітрям, що його оточує.

Паралельно з освітнім середовищем важливу роль в процесі засвоєння соціальних норм особою з інвалідністю відіграє сім'я, її соціальна культура, характер ставлення до дитини, соціально-реабілітаційна активність у медичній допомозі, активність у психологічній та інтелектуальній допомозі, характер спілкування і стосунків. Особливістю сімейного середовища, де проживають особи з інвалідністю є те, що більшість батьків, за результатами досліджень, наприклад А.І. Капської, О.Г. Карпенко, І.М. Пінчука [8, с. 54], або виконують усі життєві завдання і вирішують проблеми замість своїх дітей, або нав'язують дії і ретельно їх контролюють; батьки ж звичайних дітей в основному розподіляють життєві завдання і функції між ними і дітьми в загальній соціальній групі. Батьки, котрі мають двох і більше дітей, один із яких є інвалідом, дають останньому більше волі і можливості на відміну від дітей з інвалідністю, які в сім'ї не мають сестер і братів. Це можна пояснити не лише наявністю досвіду виховання, але і більш широкими соціальними контактами. Одинокі матері, які мають одну дитину з інвалідністю, схильні використовувати гіперпротекцію, потворювання і не надають дитині соціальної волі. Вони всі життєві обов'язки виконують за дитину і відмовляються від участі своїх дітей у групових діях. Особливості їхньої поведінки можна пояснити відсутністю досвіду сімейних взаємодій і поза сімейних соціальних контактів. Відмову від соціальних взаємодій можна оцінити як страх за неупіх дитини. Особливості поведінки родин із дітьми-інвалідами також

полягають і у тому, що потреби, які вони декларують, різко відрізняються від реальних.

Надзвичайно важливою складовою освітнього середовища в засвоєнні соціальних норм є профорієнтаційне та профільне навчання, які забезпечуються умовами шкільної і професійної освіти. Особливостями і шкільної і професійної освіти у дітей і молоді з інвалідністю є:

1) доведення до їх свідомості необхідності і здатності до виробничої діяльності;

2) виявлення і розвиток їх індивідуальних здібностей і можливостей для розвитку цієї здатності;

3) напрацювання з ними шляхів самореалізації у певній виробничій діяльності з урахуванням своїх індивідуальних особливостей і потенційних можливостей;

4) формування установки і впевненості у змозі долати життєві труднощі, перешкоди, пов'язані з інвалідністю, на що, зокрема, вказують В.В. Засенко і А.А. Колупаєва [2, с. 45], вважаючи головною метою навчання і виховання формування у дітей і підлітків з інвалідністю спроможності нарівні із здоровими однолітками нести соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опанувати морально-етичні норми людських взаємин

Якщо ці особливості дітей з інвалідністю будуть враховані у навчально-виховному процесі, то сама система роботи в освітніх закладах буде сприяти засвоєнню визнаних у суспільстві соціальних норм, ці діти і молодь будуть жити повноцінним активним життям на рівні із своїми здоровими ровесниками.

Однією з перешкод до засвоєння визначних у суспільстві соціальних норм і формування у особистості з інвалідністю позитивного ставлення до людей і суспільства в цілому є стан її здоров'я. Якщо він незадовільний, то дуже важко такій категорії людей вибирати моделі поведінки, адекватні конкретній ситуації, особливо в таких випадках, коли вона реально відчуває себе безпомічною через свою інвалідність. В зв'язку з цим, одним із шляхів залучення дітей і молоді з інвалідністю до активної соціальної і професійної діяльності є створення сприятливих умов для їхньої фізичної активності, для занять фізкультурно-оздоровчою і спортивною діяльністю. Вона може бути організована як в межах освітнього закладу, так і поза його межами.

Соціальна значущість фізкультури і спорту для особи з інвалідністю полягає ще і в тому, що вона систематично, виконуючи фізичні вправи, здатна коректувати і компенсувати свої вади. Водночас фор-



муються у особи з інвалідністю певні характерологічні риси: воля, наполегливість, організованість, активність, сміливість та ін.

Вищеозначене дозволяє зробити висновок про те, що фізкультурно-оздоровча робота – суттєвий компонент в структурі системи завоювання особою з інвалідністю соціальних норм, завдяки розширеним можливостям у спілкуванні, духу змагання, досвіду подолання перешкод і досягнення певних успіхів, позитивним емоціям – все це розширює в цілому соціальний досвід, а саме оздоровче середовище стає і соціальним середовищем, що активізує усі реабілітаційні процеси, тому його можна вважати реабілітаційним середовищем. Для формування соціальних норм необхідним є створення сприятливих умов в першу чергу у таких соціальних середовищах, як: освітнє, сімейне, виробниче, оздоровче, при допомозі державних та недержавних структур, об'єднань.

В результаті аналізу проблеми формування соціальних норм у дітей та молоді з інвалідністю як профілактики їх стигматизації в умовах освітньо-реабілітаційного простору можна зробити висновок, що набуття стигми є реальною загрозою для вихованців зазначеної категорії, адже фізичні недоліки людини можуть актуалізувати у певній частині суспільства деструктивні стереотипи. Результатом стигматизації звичайно стає повне або часткове відторгнення індивіда від соціальної групи чи навіть від усього суспільства. У випадку, коли наклadena стигма приймається самим індивідом, вона може стати фактором самоздійснюваного пророцтва. Для профілактики цього негативного явища фахівцям доцільно приділяти особливу увагу процесу формування у дітей та молоді з інвалідністю соціальних норм, які виступають засобами соціального регулювання поведінки індивіда і груп, фіксованими у вербальній, знаковій або символічній формі очікуваннями і вимогами соціальної спільноти (групи, організації, класу, нації, суспільства в цілому) до своїх членів відносно головної спрямованості їх діяльності (поведінки) як представників даної спільноти. На процес формування соціальних норм основний вплив здійснює соціальне середовище, сім'я, освітні заклади, особливо соціальні стосунки як одна з найважливіших соціальних систем, що відображає діалектичні взаємозв'язки індивідів і їх спільнот у всіх сферах життєдіяльності. Дошкільні, шкільні та інші освітні установи і соціальні структури виступають носіями знань про соціальні норми, а також практичною базою, де відпрацьовується досвід користування цими знаннями, формується здатність жити за нормами, визнаними даним суспільством. Ця здатність забезпечує соціальну орієнтацію особистості і впливає на фор-

мування позитивних соціальних стосунків. Надзвичайно важливою складовою освітнього середовища в засвоєнні соціальних норм є профорієнтаційне та профільне навчання, які забезпечуються умовами шкільної і професійної освіти. Якщо особливості дітей з інвалідністю будуть враховані у навчально-виховному процесі, то сама система роботи в освітніх закладах буде сприяти засвоєнню визнаних у суспільстві соціальних норм, ці діти і молодь будуть жити повноцінним активним життям на рівні із своїми здоровими ровесниками.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Большой толковый психологический словарь. Т.1. (А-О); Пер. с англ. / Ребер Артур. – ООО «Издательство «АСТ»; «Издательство «Вече», 2003. – 592 с.
2. Засенко В.В., Колупаева А.А. Громадянська освіта та соціалізація дітей з вадами слуху. Збірник наук.-метод. матеріалів.: К., 2002. – 85 с.
3. Липай Т.П. Социальная стигматизация как объект управления в образовательном пространстве: автореф. кан. социол. Наук: спец.22.00.08 «Социология управления» / Т.П. Липай. – Москва, 2008. – 11 с.
4. Липай Т.П. Социальная стигматизация как предпосылка социальной маргинализации молодежи. // [www.actualresearch.ru/nn/2011\\_1/Article/.../lipai.htm](http://www.actualresearch.ru/nn/2011_1/Article/.../lipai.htm)
5. Лукашевич Н.П., Солодков В.П. Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.
6. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навчально-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
7. Социальная работа: Словарь-справочник/ Под ред. В.И. Филоненко. Сост.: Е.П. Агапов, В.И. Акопов, В.Д. Филоненко, А.О. Бухановский и др. – М.: «Контур», 1998. – 480 с.
8. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 168 с.
9. Шевцов А.Г. Методичні основи соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: Монографія. – К.:НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.

## **Компетентнісно спрямована реабілітаційна освіта як теоретико-методологічне підґрунтя системного розвитку навчально-реабілітаційних центрів**

Загальною тенденцією розвитку системи освіти у передових країнах є відмова від пріоритету отримання учнями безмежного багажу знань, умінь і навичок, натомість утвердження нової домінанти – набуття дитиною здатності та готовності до вирішення нестандартних життєвих завдань. Пошук можливостей системної реалізації цієї домінанти є особливо важливим для навчально-реабілітаційних закладів, адже розвиток життєвої компетентності у дітей з обмеженими можливостями здоров'я потребує додаткової уваги фахівців, застосування інноваційних підходів, заснованих на чіткому розумінні зони найближчого розвитку дитини та її особливих освітніх потреб. Ці актуальні проблеми мають розглядатися і вирішуватися системно, з єдиних теоретико-методологічних позицій, що передбачає ґрунтовний аналіз сутності життєвої компетентності і способів її розвитку у підростаючого покоління.

Осмислення феномена життєвої компетентності людини триває багато століть. Провідні мислителі різних епох у своїх міркуваннях доходили до висновку, що ключовим показником якості освіти є не тільки грамотність людини, але й її всебічна (фізична, інтелектуальна, емоційна, духовна) підготовленість до успішного життя, до самореалізації в умовах актуального соціального середовища. Ще на початку нової ери видатний римський філософ Сенека наголошував: «*Non scholae, sed vitae discimus!*» (слід вчитися заради життя, а не заради школи). Але протягом багатьох століть реальні можливості для втілення передових ідей щодо наближення освіти до життя були мінімальними. Навіть в елітних школах, найбільш ефективних для свого часу, часто панувала схоластика. І лише в XX столітті, коли освіта звільнилася від дискримінацій, ідеологічних і схоластичних кайданів, коли значно зріс добробут суспільства, – тоді з'явилися справжні можливості для всебічного розвитку життєвої компетентності школярів. І, як прогнозують експерти, перспективи XXI століття для людства тісно пов'язані з тим, наскільки компетентнісно спрямована освіта стане масовою, наскільки повно її пріоритети втіляться у повсякденному шкільному житті.

Нині все більше передових країн світу оцінюють освітні результати саме в контексті компетентнісного підходу. В результаті масштабного діалогу між теоретиками та практиками освіти було вироблено єдину концепцію щодо визначення конкретних показників життєвої

компетентності. Так, Рада Європи в 1996 р. визначила орієнтовний перелік ключових компетентностей, який включає 5 пунктів:

- 1) політичні та соціальні компетентності;
- 2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;
- 3) компетентності, що стосуються володіння усним та писемним мовленням, включаючи знання більш ніж однієї мови;
- 4) компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства;
- 5) компетентності вчитись впродовж життя.

Україна не стоїть осторонь від процесу компетенізації освіти, її спрямування на підготовку життєво компетентних випускників навчальних закладів. У своїх роботах вітчизняні науковці І. Єрмаков [4], В. Нечипоренко [4], Є. Павлютенков [7], І. Родигіна [9] Л. Сохань [11] та ін. розкрили сутність життєвої компетентності, запропонували перелік ключових компетенцій як компонентів життєвої компетентності, розглянули проєкції феномену життєвої компетентності на різні сфери особистого та суспільного життя людини. Реабілітаційний аспект компетентнісно спрямованої освіти висвітлено в роботах В. Бондаря [1], П. Горностая [3], В. Нечипоренко [5], [6] та ін.

Науковці-теоретики заклали концептуальний фундамент компетентнісно спрямованої освіти, обґрунтували її доленосне значення для сьогодення та майбутнього української освіти. Однак, важливість компетентнісно спрямованої освіти довели саме навчальні заклади, адже практика є критерієм істини. Численні педагогічні експерименти підтвердили практичну значущість компетентнісно спрямованої освіти, її здатність успішно виконувати роль акмеологічного середовища, сприятливого для самоактуалізації особистості, її становлення як суб'єкта власної життєдіяльності.

Вагомий внесок у практичну перевірку ідей компетентнісно спрямованої реабілітаційної освіти зробив і педагогічний колектив Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. Протягом багаторічної (з 1993 р.) експериментальної діяльності в закладі створено цілісний збагачений освітньо-реабілітаційний простір, сприятливий для розвитку у кожного вихованця ключових життєвих компетенцій. Центральним механізмом розбудови такого простору виступає впровадження освітньо-реабілітаційних нововведень (технологій, програм, методик, навчальних і методичних посібників, організаційних структур), завдяки яким заклад системно

перейшов від режиму функціонування на шлях інноваційної діяльності на засадах компетентісно спрямованої освіти.

Визначення цих засад, тобто базових положень щодо розвитку життєвої компетентності дитини, відбувалося в ході творчого педагогічного пошуку, призначеного дати відповіді на актуальні питання освітньої практики, а саме:

- Що таке життєва компетентність?
- З яких компонентів складається життєва компетентність?
- Яким чином можна розвивати життєву компетентність учнів навчально-реабілітаційного центру?

Розглянемо відповіді на кожне з цих питань, отримані в результаті науково-дослідницької роботи педагогічного колективу Хортицького центру.

Обґрунтована відповідь на перше питання – про сутність життєвої компетентності – була отримана завдяки аналізу наукової літератури та розробці моделі життєвої компетентності особистості (рис. 1).

Як показано на рис. 1, життєву компетентність особистості можна системно описати через виділення двох її параметрів: здатності та готовності до успішної життєдіяльності. Поняття «здатність» відображає потенціал особистості щодо успішної життєдіяльності, який включає в себе здібності (індивідуально-психологічні особливості) особистості й отриманий нею досвід (знання, уміння та навички). Таким чином, здатність дитини до успішної життєдіяльності проявляється через реалізацію генетично успадкованого у вигляді задатків потенціалу в процесі набуття життєво важливого досвіду. Тісний зв'язок розвитку здібностей та досвіду діяльності індивіда відображається у принципі єдності свідомості та діяльності, який сформулював С. Рубінштейн: «Формуючись у діяльності, психіка, свідомість у діяльності й проявляється. Діяльність і свідомість – не два в різні боки спрямовані аспекти. Вони створюють органічне ціле – не тотожність, але єдність» [10].

Слід відмітити, що в контексті формування життєвої компетентності знання розглядаються не як сукупність умоглядних, відірваних від життя поглядів та уявлень, а в якості інструменту правильної інтерпретації та ефективного розв'язання життєвих проблем. Це призначення знань А. Петровський і В. Петровський характеризують наступним чином: «Знання як інструментальна основа діяльності – це не лише відомості про світ, а вони виступають тут у своєму функціональному аспекті, як такі, що призначені для чогось, слугують чомусь. Такий самий, по суті, смисл надається терміну «функціональна грамо-

тність», що означає здатність людей орієнтуватися в системі соціальних відносин, діяти відповідно до обставин у будь-яких життєвих ситуаціях. Знання, як частина інструментальної основи активності, тісно взаємопов'язані з навичками» [2, с. 265].

Другий параметр життєвої компетентності – готовність – визначає успішність мобілізації наявних ресурсів особистості (здібностей, знань, умінь і навичок) для вирішення життєвих завдань. Готовність людини до активної дії ґрунтується на сформованих переконаннях, настановах і ціннісних орієнтаціях, які підтримують мотивацію на належному рівні та надають їй цілеспрямованого характеру. Згідно з діяльнісним підходом до розуміння становлення особистості, мотивація

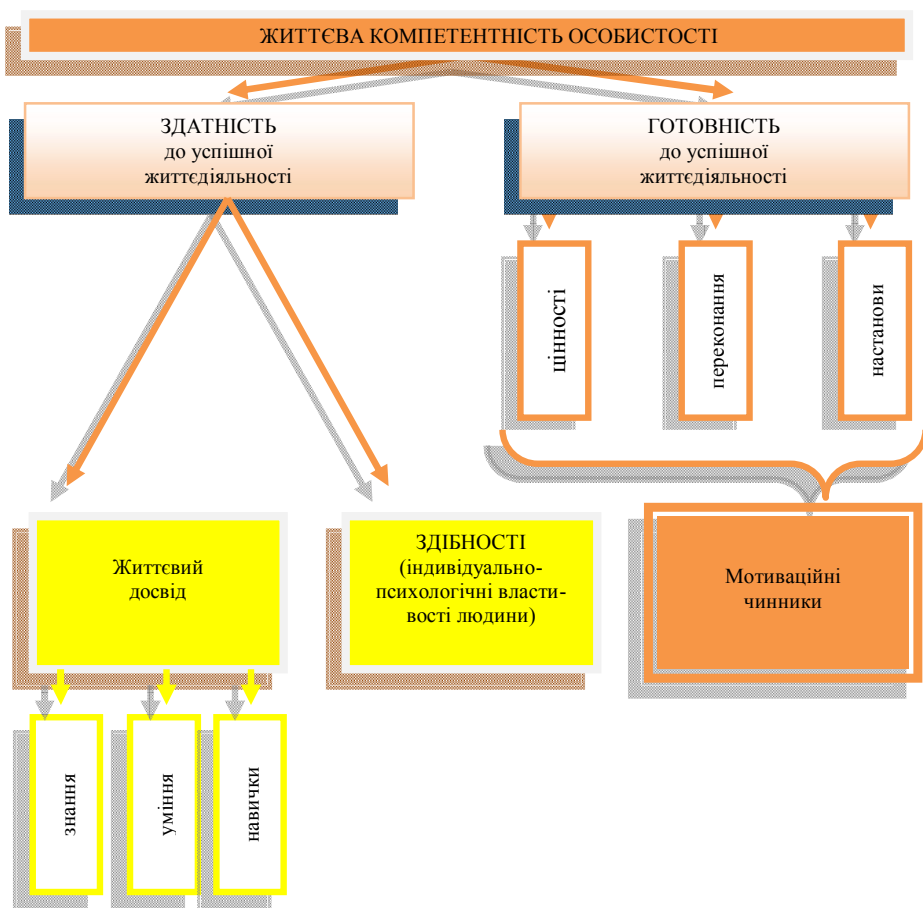


Рис. 1. Модель життєвої компетентності особистості

є початковою ланкою та першочерговим фактором успішності будь-якого виду діяльності. Відповідно до запропонованої О. Леонтьєвим структури мотивації (мотив – мета – умови), наявність сталих мотивів є передумовою постановки та реалізації індивідом цілей і завдань, а, отже, і одним із системоутворювальних чинників успішної життєдіяльності [8, с. 188].

Системний характер життєвої компетентності закономірно визначає взаємообумовленість властивостей особистості, відображених у поняттях «готовність» і «здатність». З одного боку, готовність є необхідною умовою реалізації здатності (як зазначалося вище, будь-яка діяльність починається з мотивації). Разом із тим, готовність до виконання певних завдань є результатом успішного розв'язання аналогічних проблем у минулому, адже переживання успіху є найпершим фактором виникнення в особистості інтересу та системи дієвих мотивів. У психології вплив набутого досвіду на мотивацію та цілепокладання отримав назву «феномену апробації цілі дією».

З'ясування сутності та параметрів життєвої компетентності дозволило педагогічному колективу перейти до пошуку відповідей на друге центральне питання: «З яких компонентів складається життєва компетентність?» Повний та вичерпний опис цих компонентів можливий завдяки виділенню ключових компетенцій, якими має оволодіти особистість. Нині існує велика кількість можливих варіантів репертуару ключових компетенцій, адже не тільки наукові центри, але й окремі навчальні заклади розробили власні переліки компетенцій. Свій внесок у масштабну дискусію з даного питання зробив і педагогічний колектив Хортицького центру. Розроблений у закладі репертуар ключових життєвих компетенцій враховує не тільки європейські тенденції та вітчизняні нормативні документи, але й особливості суб'єкта компетентності – дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Ці особливості актуалізують важливість компетенцій життєздатності та життєстійкості, оволодіння якими дозволить дитині компенсувати проблеми зі здоров'ям і досягти повноти самореалізації. Виключно важливими для дитини з особливими потребами також є життєтворчі компетенції, які визначають ефективність проектування та творчого здійснення особистістю власного життя. До категорії ключових слід віднести також компетенції, що лежать в основі успішної життєдіяльності людини в сучасному суспільстві – динамічному, глобалізованому, інформатизованому, комунікативно насиченому, наповненому демографічними та екологічними проблемами. У зв'язку з цими реаліями на перший план розвитку особистості виходять компе-

тенції навчатися впродовж життя, соціальні, сімейно-побутові, комунікативні, інформаційні, політико-правові, професійно-трудова, полікультурні, культурно-дозвілєві та екологічні компетенції. У Хортицькому центрі ці компетенції описані не ізольовано, а системно – в рамках цілісної моделі компетентного випускника закладу.

Конкретизований опис параметрів життєвої компетентності логічно призвів до постановки нового питання: «Яким чином можна розвивати життєву компетентність учнів навчально-реабілітаційного центру?» Відповіддю є модель підготовки компетентного випускника Хортицького центру, в якій відображені основні шляхи розвитку 12 ключових компетенцій завдяки компонентам освітньо-реабілітаційного простору закладу:

- виховній системі «Школа життєтворчості»;
- системі учнівсько-студентського проектування;
- діяльності учнівсько-студентського самоврядування;
- функціонуванню «Школи здоров'я та самореабілітації»;
- роботі над різноманітними соціальними проектами;
- побудові навчального процесу на засадах особистісно зорієнтованих технологій навчання;
- реалізації різноманітних цільових програм життєтворчості («Мистецтво життєвого проектування», «Життєстійкість і життєздатність особистості», «Соціологія та історія життя», «Самопізнання», «Профільне самовизначення», «Розвиток самоосвітніх компетенцій», «Змістовне дозвілля», «Сім'я», «Екологія рідного краю» та ін.).

Звичайно, зміст, форми і методи роботи педагогів щодо розбудови компетентісно спрямованої освіти суттєво відрізняються залежно від віку школярів та специфіки конкретного предмета. Так, у початковій школі вчителі не лише дають знання з навчальних предметів, але й сприяють розвитку у кожної дитини дрібної моторики, мислення, пам'яті, уваги, емоційно-вольової сфери. Наприклад, заучування і декламування віршів забезпечують одночасно декілька цінних результатів: розвиток пам'яті та літературного смаку школярів, а також створення на уроці позитивного емоційного настрою.

Для вчителів фізкультури пріоритетним напрямом компетентісно спрямованої освіти є розвиток ціннісного ставлення до власного здоров'я, яке є стрижнем здорового способу життя. Без усвідомлення здоров'я, як головної цінності, всі засвоєні фізкультурні вправи, сформовані рухові вміння будуть для людини пасивним вантажем, який не втілюється у повсякденному житті. Розвитку в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я сприяє проведення вчителями уроків-



свят, уроків-змагань, уроків-забав, спортивних ігор, емоційний заряд яких глибоко впливає на мотиваційно-ціннісну сферу особистості.

Для вчителів-предметників фізико-математичного циклу цінним методом забезпечення компетентнісної спрямованості навчального процесу є кейс-метод, який дозволяє зробити абстрактний матеріал, властивий точним наукам, більш цінним, практично значущим для учнів, сприяє розвитку у них здатності інтегрувати різні інформаційні потоки, розуміти загальний контекст життєвої ситуації, розвитку аналітичних умінь і креативності. Вже в початкових класах вчителі в ігровій формі пропонують дітям елементарні проблемні ситуації, пов'язані з життєвим досвідом молодших школярів. У міру просування учня по шкільній вертикалі вчителі ускладнюють кейси – як кількісно (за обсягом інформаційних потоків, інтегрованих в одному кейсі), так і якісно (за ступенем проблемності кейсу). Завдяки цьому у старших класах учень оволодіває складною життєтворчою компетенцією – здатністю бачити проблемні ситуації у реальному житті та застосовувати свій інтелектуальний і творчий потенціал для їх розв'язання.

Досвід аналізу (а іноді, у випадку з найбільш здібними учнями – і складання) проблемних ситуацій допомагає дитині зрозуміти практичну значущість не лише прикладних, але й фундаментальних фізико-математичних проблем, усвідомити важливість теоретичних знань з точних наук для матеріально-технічного прогресу людства. Навіть елементарні завдання вчителі намагаються пов'язати з життєвим досвідом школярів. Наприклад, при вивченні теми «Теорія ймовірностей» вчитель пропонує близьке учням завдання – підрахувати, «скільки існує способів обрати старосту та його заступника в нашому класі», а не уможлидне – «скількима способами члени комісії з 8 осіб можуть обрати голову та його заступника».

Універсальним для системи компетентнісно спрямованої освіти закладу є метод проектів, який впроваджується на уроках з усіх шкільних предметів. Завдяки широкому спектру видів діяльності на всіх етапах роботи (розробка, захист, реалізація проекту) кожна дитина може зробити свій внесок у загальну справу, знайти найкращий для себе варіант самореалізації. Оскільки термін роботи над проектом визначається за згодою педагогів і дітей, а жорсткі вимоги до кінцевого результату відсутні, проектна діяльність є незамінним засобом задоволення індивідуальних запитів і потреб учнів незалежно від їх психофізичних можливостей.

Окремо доцільно зупинитися на такому аспекті, як розвиток професійно-трудова компетенцій вихованця навчально-реабілітацій-

ного центру, питання про які сьогодні дуже гостро стоїть перед освітянами України у зв'язку з недостатньою конкурентоспроможністю на ринку праці молодих людей з особливими потребами. В результаті аналізу та пошуку шляхів розв'язання даної проблеми колектив Хортицького центру запропонував сучасне бачення професійно-трудова компетенцій, засноване на їх інтегрованому розумінні – з урахуванням, по-перше, загальноцивілізаційних вимог до сучасної людини (її грамотності та культури); по-друге – чинних вимог до освітньо-кваліфікаційної підготовки фахівця; по-третє – вимог до спеціаліста, які висувають роботодавці, зацікавлені у професійно компетентних працівниках. Саме таку інтерпретацію змісту професійно-трудова компетенцій можна вважати адекватною тенденціям розвитку сучасного суспільства. Орієнтація саме на актуальну та прогнозовану суспільну ситуацію дозволяє досягти насправді ефективного розвитку професійно-трудова компетенцій дитини, що є основою її успішної інтеграції в суспільство та майбутньої професійної самореалізації.

Досягнення інтегрованого розуміння змісту професійно-трудова компетенцій особистості значною мірою стало можливим завдяки унікальній структурі закладу, яка відкриває шляхи для поступального професійного становлення особистості та відстеження ефективності цього процесу. Наявність у структурі Хортицького центру дошкільного відділення, загальноосвітньої школи та коледжу дозволяє закладу виступати одночасно у двох якостях: освітнього закладу та роботодавця (для випускників педагогічного відділення коледжу, які залишаються у рідних пенатах працювати соціальними педагогами-вихователями в дошкільному відділенні та школі). В якості освітнього закладу Хортицький центр орієнтується на вимоги до грамотності, культури та освітньо-кваліфікаційної підготовки майбутнього фахівця. А в якості роботодавця заклад сам висуває такі вимоги, оскільки робота в дошкільному та загальноосвітньому підрозділах національного навчально-реабілітаційного центру інноваційного типу вимагає від педагогів високого рівня сформованості професійно-трудова компетенцій. Ефективність циклу розвитку професійно-трудова компетенцій школярів і студентів залежить від зворотного зв'язку, тобто від впливу інформації про рівень сформованості компетенцій молодого спеціаліста (з точки зору закладу як роботодавця) на процес їх формування (у закладі як навчально-реабілітаційному центрі). Причому і постачальником, і реципієнтом зворотного зв'язку є один заклад, завдяки чому унеможливаються непорозуміння, характерні для діалогу між навчальними інституціями та роботодавцями. Широко розпо-

всюдженою є ситуація, коли обидві сторони замість того, щоб проаналізувати реальні труднощі та спробувати знайти шляхи їх вирішення, висувають одна одній неадекватні вимоги та претензії. Єдино можливі способи оптимізації такого діалогу – згода обох сторін стосовно взаємних зобов'язань або ж об'єднання навчального закладу та роботодавця в одній структурі. Звичайно, другий спосіб вимагає особливих умов, але у випадку його реалізації – як у Хортицькому центрі – перед такою структурою відкриваються принципово нові можливості розвитку професійно-трудових компетенцій майбутніх працівників. Важливо при цьому те, що будь-яка критика однієї сторони (постачальника навчальних послуг або роботодавця) автоматично стає самокритикою, яка, як відомо, є неодмінною умовою поступу.

Таким чином, процес розвитку професійно-трудових компетенцій школярів і студентів є цілісною і замкненою системою. Завдяки цьому забезпечується безперервність впровадження технології, наступність між її етапами та ефективність в цілому, оскільки циклічність є важливою умовою успішного функціонування будь-якої системи, в даному випадку – системи розвитку професійно-трудових компетенцій. Розглянемо змістове наповнення цієї системи в рамках загальноосвітнього та фахового навчання в умовах Хортицького центру.

Ядром професійно-трудових компетенцій є грамотність людини, її здатність до сприйняття й розуміння необхідного обсягу соціокультурної інформації, закодованої в певній знаковій або комунікаційній системі. Роль грамотності для сучасної людини безсумнівна, проте, не всі сьогодні розуміють значущість інших, більш складних компонентів професійно-трудових компетенцій – пошуково-дослідницької та проектної культури. Їх універсалізація нині відбувається не лише в наукових та інженерно-технічних колах, а й проникає в повсякденне життя суспільства. Цей процес пов'язаний з якісним збагаченням вимог суспільства до професійної компетентності, творчої особистості з високорозвиненим аналітичним і критичним мисленням, орієнтацією на глибоке дослідження та розв'язання конкретної проблеми.

Основи грамотності, пошуково-дослідницької та проектної культури школярів закладаються в період навчання дитини в дошкільному відділенні закладу, збагачуються в рамках навчального процесу загальноосвітньої школи та набувають професійного спрямування під час навчання у коледжі. У дошкільному відділенні зазначені компоненти професійно-трудових компетенцій формуються на навчальних заняттях та під час роботи над елементарними проектами, у загальноосвітній школі – за рахунок уроків і диверсифікації проектної діяльно-

сті, у коледжі – завдяки раціональному балансу між теоретичною, науково-дослідницькою та практико зорієнтованою підготовкою студентів.

Важливим компонентом професійно-трудова компетенцій особистості є загальна культура, формування якої в умовах Хортицького центру також організовано за принципом наступності: від закладання основ культури (у дошкільному відділенні), посиленого розвитку ціннісних орієнтацій особистості – ядра культури (у загальноосвітній школі) до професійної спеціалізації культурного розвитку особистості (у коледжі).

Розвиток зазначених компонентів професійно-трудова компетенцій (грамотності, пошуково-дослідницької, проектної та загальної культури) детермінований функціями центру як навчального закладу, який орієнтується на державні освітні стандарти.

Третій компонент професійно-трудова компетенцій – професійна компетентність – формується у студентів під час навчання у багатопрофільному коледжі. При цьому в силу вступає роль закладу, як потенційного роботодавця, для студентів педагогічного відділення. Студенти отримують ґрунтовну теоретичну підготовку, залучаються до пошуково-дослідницької діяльності (у складі колективів проблемно-пошукових лабораторій), опановують інноваційні методи (проектний, метод аналізу проблемних ситуацій) та освітньо-реабілітаційні технології:

- проективно-рефлексивну технологію організації навчальної діяльності;
- технологію планування життєдіяльності дитячих колективів;
- технологію реабілітації мистецтвом;
- технологію реабілітації через спілкування з природою.
- виховну інтерактивну технологію «Океан життєвої компетентності».

Вирішальне значення для становлення компетентного фахівця має багатопланова практична підготовка, яку він отримує під час навчання в коледжі. Педагогічна практика – критерій істини, адже вона докорінно змінює професійне мислення студента, наближує його до реалій шкільного життя – з усіма його складнощами, але, водночас, і можливостями дієвого впливу на розвиток життєвої компетентності дитини. Проходження практики в освітньо-реабілітаційних підрозділах закладу (відділенні ранньої соціальної реабілітації, дошкільному відділенні, загальноосвітній школі) дозволяє студенту набути досвід роботи з дітьми різного віку та різними нозологіями. Це не лише під-

вищує конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, але й значно розширює його професійний кругозір, розвиває розуміння цілісності траєкторії освіти та реабілітації дитини при якісній своєрідності різних етапів цієї траєкторії.

У ролі потенційного роботодавця заклад готує студентів, здатних не лише ефективно виконувати актуальні вимоги до педагогічної діяльності, але й постійно збагачувати свою професійну компетентність з урахуванням глобальних, національних і регіональних перспектив удосконалення освіти. Це виключно важливо для успішної роботи фахівця в інноваційному навчальному закладі, що працює в режимі випереджального, проектного розвитку.

Таким чином, теоретико-методологічні засади розбудови в закладі компетентісно спрямованої реабілітаційної освіти визначалися та уточнювалися в ході лонгitudного педагогічного дискурсу, присвяченого пошуку відповідей на три центральних питання:

- 1) Що таке життєва компетентність?
- 2) З яких компонентів складається життєва компетентність?
- 3) Яким чином можна розвивати життєву компетентність учнів навчально-реабілітаційного центру?

Відповіді на ці питання були представлені системно – у вигляді освітніх моделей, а саме:

- 1) моделі життєвої компетентності особистості;
- 2) моделі компетентного випускника закладу;
- 3) моделі підготовки компетентного випускника закладу.

В основу моделей покладено розуміння життєвої компетентності, як інтегральної властивості школяра, яка системно об'єднує знання, вміння, навички, здібності, переконання, настанови та цінності. Спрямованість освітньо-реабілітаційного процесу на ці компоненти компетентності визначає підготовленість випускників закладу до активної та продуктивної життєтворчості в сучасних соціокультурних умовах, до постійного самовдосконалення (інтелектуального, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного) для досягнення життєвого успіху та повноти самоактуалізації.

Список використаних літературних джерел:

1. Бондар В.І. Освіта дітей з особливими потребами: пошук та перспективи / В.І. Бондар // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти України: Українсько-Канадський досвід / За ред. В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К., 2004. – С. 6-10.

2. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – Москва: «Академия», 1996. – 496 с.
3. Горностай П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. колективу і наук. редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 44-47.
4. Єрмаков І.Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої середньої школи: Практико зорієнтований посібник / Єрмаков І.Г., Нечипоренко В.В., Пузіков Д.О. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 204 с.
5. Нечипоренко В.В. Комплексна реабілітація дітей-інвалідів / Нечипоренко В.В. // Директор школи. – 2008. – №17-18. – С. 41-45.
6. Нечипоренко В.В. Становлення освітньо-реабілітаційного закладу нового типу // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. – К.: Контекст, – 2000. – С. 158-161.
7. Павлютенков Є.М. Орієнтуватись на життєву компетентність людини / Є.М. Павлютенков // Школа життєтворчості особистості: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заступник голови), І.Г. Єрмаков (наук. редактор) та ін. – К.: ІСДО, 1995. – С. 335-341.
8. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Видав. група «Основа», 2005. – 96 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб: Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.
11. Сохань Л.В. Життєва компетентність у технології життєздійснення / Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. колективу і наук. редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 82-86.

## **Організація інклюзивного навчання як засіб досягнення життєвого успіху дитиною з особливостями психофізичного розвитку**

Загальновизнаним освітнім пріоритетом у всіх прогресивних країнах є забезпечення розвитку кожного учня як активної, повноцінної особистості, здатної ефективно вирішувати актуальні суспільні завдання. Тому цілком закономірно, що одним із ключових напрямів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки є реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму. Виключна важливість втілення ідей і положень цієї філософії вимагає від навчальних закладів надання цілеспрямованої психолого-педагогічної допомоги всіх дітям, незалежно від їх психофізичних можливостей. Оптимальною формою системного здійснення цієї роботи є інклюзивне навчання, яке дозволяє задовольнити права кожної дитини на отримання якісної освіти, спілкування з однолітками, участь у шкільному житті. Суспільна необхідність інклюзивної освіти підкреслюється в нормативних документах міжнародного значення: Декларації прав дитини, Конвенції про права дитини, «Стандартних правилах щодо зрівняння можливостей інвалідів», Декларації Саламанки та ін. Проте численні виклики, які стоять перед інклюзивною практикою (починаючи від створення відповідних матеріально-технічних умов і завершуючи створенням позитивного психологічного клімату в дитячих колективах), спонукають педагогів до дослідження і практичного розв'язання локальних проблем залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх шкіл.

Проблему організації якісної інклюзивної освіти досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: В. Бондар [3], М. Баркаускайте [5], В. Гудоніс [5], П. Гюнваль [6], В. Засенко [7], В. Золотоверх [4], А. Колупаєва [8], Д. Лупарт [9], М. Малофєєв [10], У. Мікаїлова [11], М. Родда [12], Н. Шматко [10] та ін. Зусиллями науковців та небайдужих громадських діячів інклюзивна освіта з кожним роком отримує все більше поширення та суспільне визнання, набуває відповідної нормативно-правової бази. В Україні вона включає Закони «Про охорону дитинства» (стаття 26), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (статті 21, 27), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (стаття 37); постанову Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08. 2011 р. №872; накази Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 01.10.2010 р. №912, «Про затвердження

Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» від 11.09.2009 р. №855; листи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» від 26.07.2012 р. №1/9 – 529, «Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» від 18.05.2012 р. №1/9 – 384 та ін.

Нині актуальним напрямом підвищення ефективності системи інклюзивної освіти України є дослідження та оптимізація її впливу на різні аспекти фізичного, особистісного та соціального розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку, зокрема, на досягнення нею життєвого успіху. Від зусиль педагогів у значній мірі залежить результативність подолання руйнівного соціального стереотипу – погляду на дитину з особливостями психофізичного розвитку як на дефективну та потенційно неуспішну особистість, неспроможну витримати сучасний темп життя і тому приречену бути аутсайдером. На зміну подібним уявленням має прийти інша, адекватна та конструктивна точка зору, згідно з якою кожна дитина, незважаючи на певні обмеження здоров'я, може стати успішною за умови, якщо її здібності будуть своєчасно помічені та розвинені батьками і педагогами. Саме така ідейна домінанта покладена в основу інклюзивного навчання в умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

Системний підхід до організації інклюзивної освіти в закладі забезпечується завдяки впровадженню структурно-функціональної моделі інклюзивної навчання (рис. 1), специфіка якої зумовлена двома основними ознаками. По-перше, спрямованістю закладу на реалізацію повного варіанту інклюзивного навчання, який, відповідно до нормативних документів і висновків з психолого-педагогічних досліджень, має забезпечувати реалізацію наступних завдань:

- 1) адаптація матеріально-технічних умов закладу до особливих потреб вихованців;
- 2) надання вихованцям необхідних медичних послуг;
- 3) варіатизація та індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- 4) забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах;
- 5) психолого-педагогічний супровід батьків вихованців;
- 6) залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг.



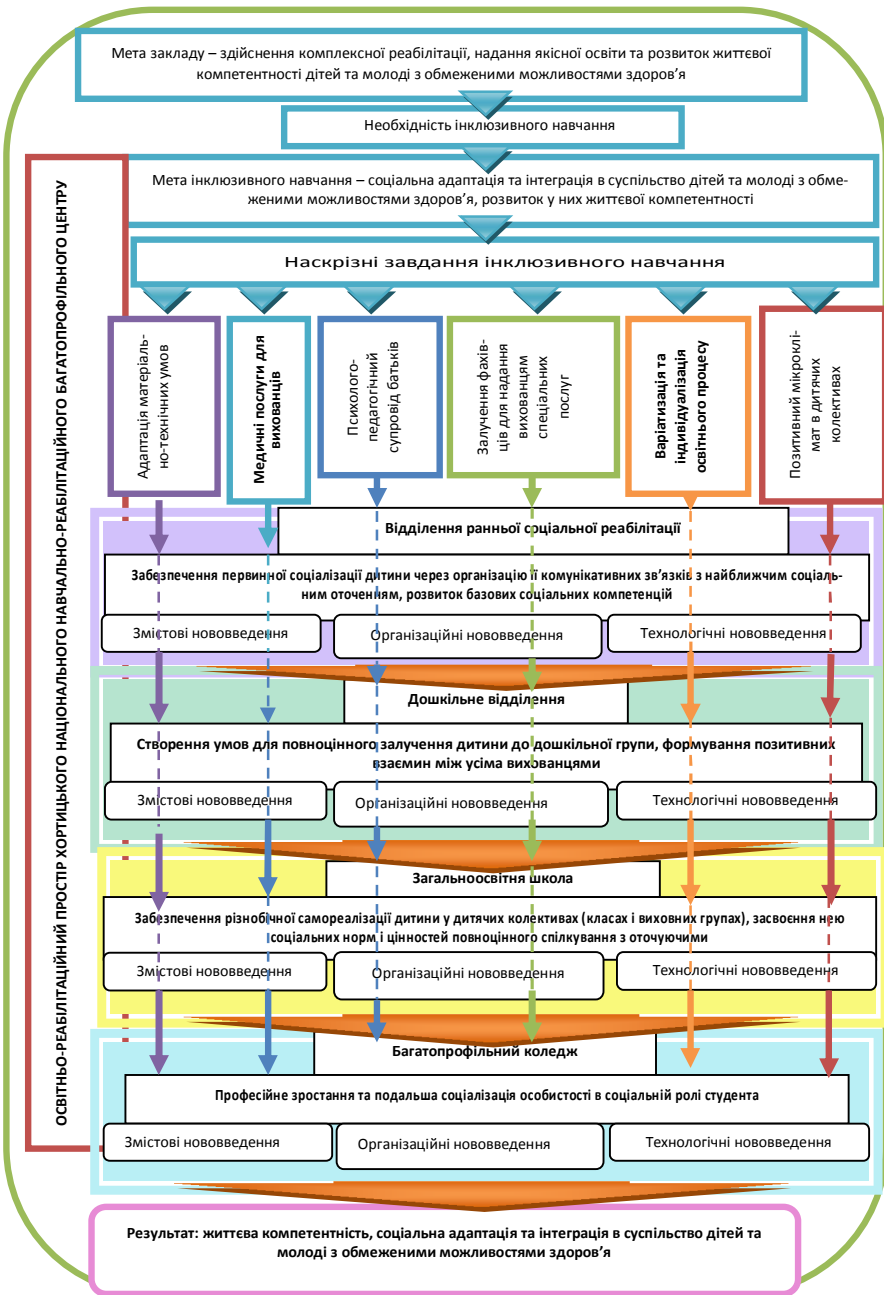


Рис. 1. Структурно-функціональна модель інклюзивного навчання в Хортицькому центрі

У моделі інклюзивного навчання зазначені завдання розглядаються як наскрізні, тобто такі, які проходять через всі освітньо-реабілітаційні ланки закладу. Комплементарність цих ланок утворює другу специфічну ознаку моделі – наступність інклюзивного навчання, можливість безперервної соціалізації особистості від перших місяців життя до моменту отримання документу про професійну освіту. Така можливість з'явилася внаслідок розбудови унікальної структури закладу, яка включає:

- обласний центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів;
- дошкільне відділення;
- санаторну загальноосвітню школу-інтернат I-III ступенів;
- коледж I-II рівня акредитації.

Модель інклюзивної освіти в Хортицькому центрі послідовно описує процес розбудови в закладі інклюзивного освітньо-реабілітаційного простору: від визначення його мети (в контексті загальної мети закладу) до отримання кінцевого результату – життєвої компетентності, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я.

Для системної розбудови акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору, в якому кожна дитина має варіативні можливості для успішної самореалізації, в закладі розроблено та впроваджено ще одну модель – модель досягнення учнями життєвого успіху (рис. 2). Вона базується на положенні про те, що досягнення школярами успіху в умовах навчального закладу є найбільш надійним фундаментом їх майбутнього успішного життєздійснення. Ця залежність була простежена дослідниками в галузі акмеології, які виділяють своєрідні «мікроакме» на кожному віковому етапі життя людини. Такі «мікроакме» виступають певними сигналами-провісниками виходу на рівень макроакме у зрілий період життя. Враховуючи залежність між актуальним і перспективним життєвим успіхом, педагоги закладу цілеспрямовано створюють ситуації успіху, які особливо важливі для вихованців з особливостями психофізичного розвитку. Притаманне багатьом з них почуття власної неповноцінності, детально описане А. Адлером [1], нейтралізується лише через переживання власного успіху, реального самоствердження в ході особистісно цінної діяльності. Для однієї дитини джерелом таких переживань є навчальні досягнення, для іншої – активна участь у самоврядуванні, в реабілітаційному театрі

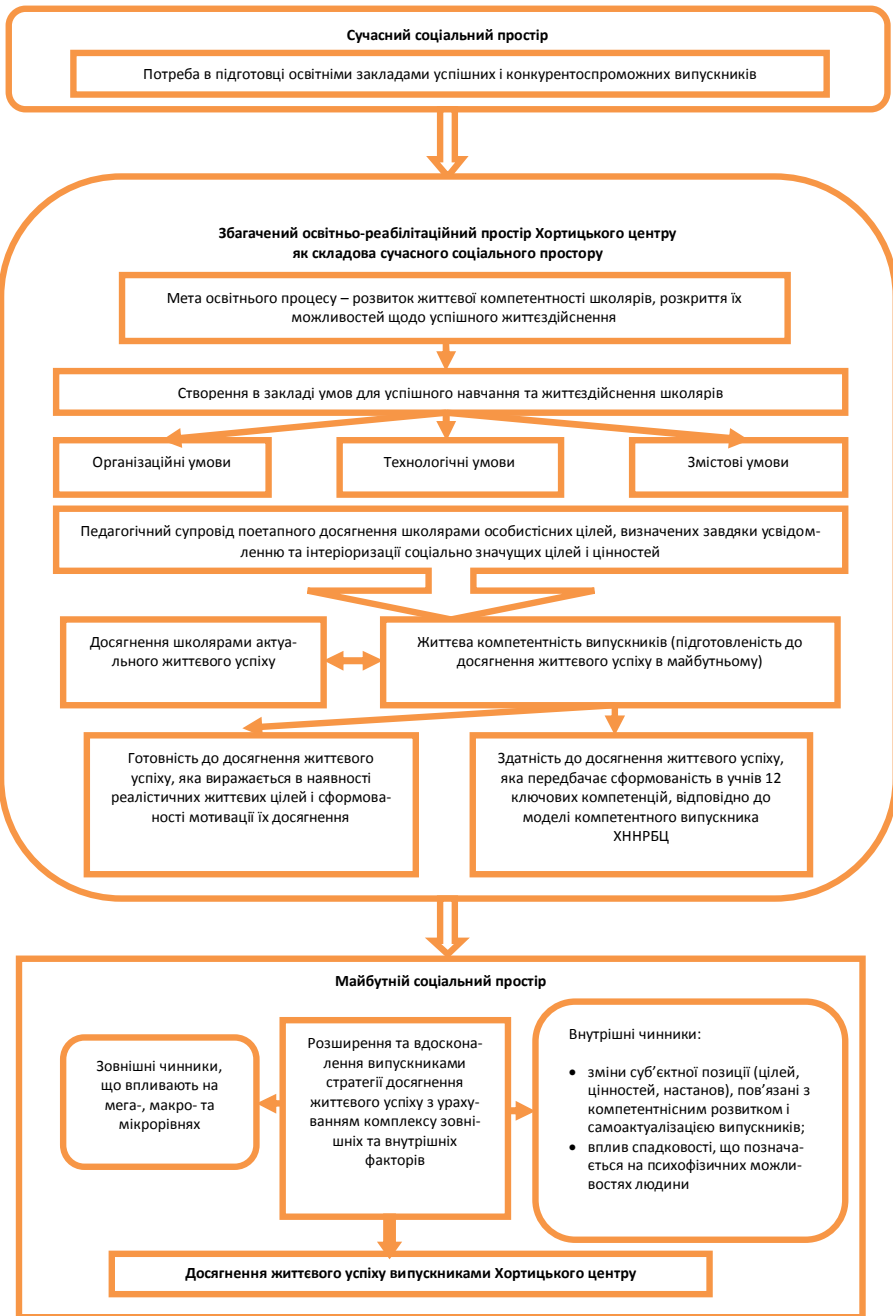


Рис. 2. Модель досягнення життєвого успіху учнями Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру

«Інклюзив» тощо. Але незалежно від сфери самореалізації кінцеві зміни – задоволеність учня самим собою, зміцнення його готовності докладати зусилля для досягнення власних цілей – є найбільш цінним, очікуваним результатом створення ситуацій успіху.

Створення ситуацій успіху без перебільшення можна визначити як один із магістральних шляхів реалізації гуманістичної та акмеологічної місії школи. Погоджуючись з А. Белкіним, ми стверджуємо, що «головний смисл діяльності Вчителя полягає в тому, щоб створити кожному вихованцю ситуацію успіху» [2, с. 30].

Найважливішим результатом впровадження в закладі наведеної моделі є розбудова збагаченого освітньо-реабілітаційного простору, в якому кожна дитина може обрати індивідуальну траєкторію досягнення успіху відповідно до своїх потреб і можливостей. Для більшості учнів ця траєкторія проходить через навчальну, мистецьку або спортивну сфери життєдіяльності, особливості яких доцільно розглянути детальніше.

Інклюзивний навчальний процес у закладі базується на принципі суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма його учасниками. Позитивний психологічний мікроклімат в інклюзивних класах, яких у 2012-2013 н.р. налічується десять, забезпечується злагодженою діяльністю вчителів і психологів. Педагогічним колективом ведеться активний пошук щодо побудови індивідуального розвивального педагогічного процесу. Особлива увага звертається на розроблення та реалізацію індивідуальних програм розвитку і саморозвитку кожного учня. Організація особистісно зорієнтованого навчання спрямована на розробку вчителями технологій, мета яких – не нагромадження знань, умінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного учня. В основу навчальних програм закладаються умови для оволодіння тими видами діяльності, які дають учням широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, де вони виступають як активні творці цих відносин. Коротко сформулюємо основні вимоги до розроблення дидактичного забезпечення особистісно зорієнтованого навчального процесу:

- дидактичний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, його постійне перетворення;
- активне стимулювання учня до самоцінної діяльності, зміст і форму якої повинні забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку в ході оволодіння знаннями;

- конструювання і організація навчального матеріалу, який дає можливість учневі обрати його зміст, вид і форму при виконанні завдань;
- виявлення й оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, продуктивно;
- при введенні метазнань, тобто знань про прийоми виконання навчальних дій, необхідно виділяти загальнологічні та специфічні предметні способи навчальної роботи з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку;
- освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку суб'єктної діяльності учня.

Широкі можливості для досягнення дитиною успіху у мистецькій сфері відкриває реабілітаційний театр «Інклюзив», який має звання народного та є ключовим компонентом виховної системи закладу. На базі театру «Інклюзив» проводяться як внутрішньошкільні вистави, так і масштабні заходи, такі, як інтеграційний фестиваль життєтворчості «Шлях до успіху», що проходить під девізом: «У таланті кожної дитини відкриєм зірку світову». За шість років фестиваль із обласного перетворився у міжнародний та став осередком творчої самореалізації для 35 дитячих колективів з різних регіонів України. Метою фестивалю є створення рівних умов для реалізації творчих здібностей обдарованих учнів і молоді та дітей з особливостями психофізичного розвитку та фізичного стану незалежно від індивідуальних можливостей розвитку. Мистецтво може бути дієвим каталізатором особистісного та соціального розвитку дитини з особливими потребами, розкриття її потенціалу, компенсації наявних обмежень життєдіяльності. Але найголовнішим можна вважати психологічний ефект від самопрезентації дитиною своїх художньо-естетичних здібностей, адже позитивні відгуки глядачів допомагають їй вибратися з безмежного кола хвилювань і думок про свою хворобу, подолати комплекс неповноцінності, повірити в себе, як успішну особистість.

Ще одним магістральним напрямом досягнення вихованцями життєвого успіху є їх самореалізація у сфері фізичної культури та спорту. В 2012 р. українські паралімпійці в черговий раз яскраво довели, що обмеження здоров'я не є перешкодою для активного способу життя та спортивних успіхів. Переконливо підтвердила це і учениця 9-А класу Хортицького центру Савцова Вікторія, виборовши на Паралімпійських іграх у Лондоні золоту медаль у змаганнях з плавання. Дівчинка, що має дитячий церебральний параліч, довела слухність життєвого кредо: «Перемагає той, хто перемагає себе».

Такі приклади спортивного поступу дитини всупереч певним обмеженням здоров'я з'являються не на порожньому місці. Їх обов'язковим фундаментом є система комплексної реабілітації вихованців, яка постійно вдосконалюється за рахунок перманентного інноваційного пошуку медико-психолого-педагогічного колективу, його відкритості передовим ідеям і технологіям реабілітації. Так, у 2009 р. в індивідуальні реабілітаційні програми вихованців почали вводитися елементи іпотерапії, як одного із важливих методів реабілітації дітей з ДЦП, заснованого на взаємодії людини зі спеціально навченим конем, адаптованим до можливостей хворого в опануванні верхової їзди. У закладі працюють кілька інструкторів з іпотерапії, які серйозно займаються даним видом реабілітації і лікування, пройшли відповідну спеціалізацію.

Найближчим часом планується впровадження ще одного перспективного напрямку реабілітації – каністерапії, яка заснована на використанні спеціально підготовленої собаки-терапевта для реабілітації дітей із синдромом Дауна, затримкою психічного розвитку, розумовим відставанням, аутизмом.

Визначальним чинником ефективності зусиль працівників закладу щодо створення акмеологічного простору є педагогічно грамотне культивування філософії життєвого успіху. Цьому сприяє випуск Всеукраїнської газети «Майстер-клас», яка заснована та видається Хортицьким центром щомісяця. У її рубриках «Особистість» і «Життєве море» публікуються статті про результати успішної життєвої практики відомих і звичайних людей з інвалідністю, які успішно реалізували свої життєві плани, змогли достойно пройти через випробування долі та готові розповісти про власний досвід подолання життєвих труднощів, особистісного та професійного самовдосконалення. Статті відзначаються життєстверджувальною тональністю, яскравістю та повчальністю наведених у них життєвих уроків. Оскільки кожне життєве дослідження є оригінальним, некомпільованим проектом, на сторінках газети воно завжди перетворюється у самобутню статтю, яка привертає увагу читачів і спонукає їх замислитися над фундаментальними питаннями та справжніми цінностями життя. Відповідно до назви газети, подані в ній публікації є своєрідним майстер-класом перемог, успіхів і життєвого поступу людей з особливими потребами.

Отже, спрямування інклюзивної освіти на досягнення життєвого успіху дитиною з особливостями психофізичного розвитку є актуальним педагогічним завданням, яке вимагає об'єднання зусиль педагогів, психологів і медичних працівників. Цементуючою ланкою такої

консолідованої діяльності є розбудова збагаченого освітньо-реабілітаційного простору, в якому кожна дитина може обрати власну траєкторію досягнення успіху. Ця можливість є принципово важливою, адже наявність достатньої кількості ситуацій успіху школярів в умовах навчального закладу є найбільш надійним фундаментом їх майбутнього успішного життєздійснення та компетентнісного розвитку.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е.А. Цыпина. – СПб.: «Академический проект», 1997. – 256 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 2-5.
4. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) // Дефектологія. – 2004. – №1. – С. 2-10.
5. Гудонис В., Баркаускайте М. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения // Дефектология. – 2006. – №3. – С. 78-82.
6. Гюнваль Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 73-78.
7. Засенко В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред.: В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2004. – 200 с.
8. Колупаєва А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір, як напрям гуманізації системи освіти // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007. – С. 14-19.
9. Лупарт Д. До справедливості та досконалості у канадських школах: чи може інклюзивне навчання зменшити прірву // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський дос-

від): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред.: В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2004. – 200 с.

10. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008. – №1. – С. 71-78.

11. Микаилова У.Т. О развитии инклюзивного образования в Азербайджане // Дефектология. – 2006. – №4. – С. 63-68.

12. Родда М. Громадянське суспільство, Канада, Україна і проблеми освіти глухих // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред.: В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2004. – 200 с.

### **Організація педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру**

Проблема формування життєвої компетентності акумулює в собі багато значних та вагомих питань, характерних не лише для перехідного періоду розвитку України, а й для реформування системи освіти та виховання, де компетентнісний підхід стає дедалі актуальнішим. Обов'язковою умовою повноцінного розвитку особистості є її підготовка до успішної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства, що вимагає формування у підростаючого покоління життєвих компетенцій. Останніми десятиріччями в освітньо-виховній системі складається особлива культура підтримки і допомоги дитині та її батькам шляхом педагогічного супроводу, що розглядається як особливий вид допомоги дітям та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу.

Поняття «супровід» у сучасній педагогіці та психології розглядається досить широко. У словнику В. Даля супровід розглядається як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти разом для проводження, проводжати, слідувати [3, с. 272]». У новому тлумачному словнику української мови «супровід – це те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось [6, с. 457]».

Особливості психолого-педагогічного супроводу досліджували М. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова, В. Петровський, М. Качан, М. Бітянова та інші.

І. Мамайчук розглядає супровід як діяльність психолога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, які забезпечують



успішну реабілітацію, особистісне зростання дитини з особливостями розвитку в соціумі [7, с. 23].

На думку Є. Казакової, супровід забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору [5].

В. Зінченко визначає супровід як «систему професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях дошкільної взаємодії». Об'єктом супроводу психолога є дитина [4, с. 5].

І. Бех пов'язує супровід з особистісно орієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення дітей до взаємодії з довкіллям і на цій основі «формування у дітей ціннісних ставлень до довкілля з позицій сучасної культури» [1, с. 4]. Отже, центральним ядром психологічного супроводу, за І. Бехом, є конструктивна і гуманістично спрямована взаємодія, а центральним механізмом взаємодії виступає «особистісне спілкування педагога з вихованцем», спрямоване на «зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу, формування «ми-переживання» дорослого і дітей» [2, с. 17].

Аналізуючи перевагу технології супроводу за п'ятьма позиціями, І. Печенко, зазначає, насамперед, можливість організації дорослими такої взаємодії дитини із соціальним середовищем, яка дозволяє їй виявляти активність, ініціативність, самостійність, здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення і відповідати за кожну дію та вчинок [9].

Особливості здійснення соціального супроводу неблагополучної сім'ї досліджувала І. Трубавіна [10], яка визначила завдання, зміст і функції роботи центрів соціальних служб, обґрунтувала поняття «життєвих сімейних умінь і навичок», розкрила їх зміст і здійснила класифікацію.

Особливості психологічного супроводу батьківства досліджувала Р. Овчарова [8, с. 252]. Дослідниця розкрила теоретичні засади формування батьківства, структуру і компоненти батьківства, психологію батьківства, технології психологічного супроводу батьківства.

Дана стаття спрямована на розкриття особливостей організації педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру.

Інтенсивний розвиток життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру забезпечується реалізацією багатьох фундаментальних умов. Однією з таких умов виступає впровадження

технології педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру.

Технологія педагогічного супроводу передбачає розробку змісту, засобів, методів навчально-виховного процесу, спрямованого на виявлення та застосування суб'єктного досвіду вихованця, розкриття його особистісного потенціалу, будівництва індивідуального розвитку через реалізацію моделі підготовки компетентного випускника навчально-реабілітаційного центру.

Метою діяльності навчально-реабілітаційного центру виступає комплексна медична, психологічна, педагогічна реабілітація хворої дитини та інтеграція її в суспільство. Освітній процес навчально-реабілітаційного закладу забезпечується різноманітними корекційними технологіями, в основі яких лежить особистісно орієнтований підхід.

Концепція педагогічного супроводу розглядається як процес зацікавленого спостереження, консультування, особистісної участі, заохочення максимальної самостійності дитини, що виявляється в його активності.

Педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів діагностично-корекційної роботи з дітьми, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, набуття життєвого досвіду, розвитку життєвої компетентності.

Метою педагогічного супроводу вихованців виступає створення соціально-психологічних та педагогічних передумов для успішного розвитку їх життєвої компетентності.

Педагогічний супровід розвитку життєвої компетентності підпорядкований певному алгоритму і складається з п'яти етапів: етапу проблематизації, організаційно-підготовчого, пошуково-варіативного, змістовно-технологічного та аналітичного етапу і представлений на рис. 1.

Перший – етап проблематизації. На цьому етапі педагоги разом з учнями виявляють і актуалізують проблему, труднощі, визначають рівень сформованості життєвих компетенцій.

На другому (організаційно-підготовчому) етапі визначається мета, завдання та об'єкт діяльності.

На третьому (пошуково-варіативному) етапі здійснюється визначення шляхів вирішення проблеми, відбувається пошук варіантів, визначається ставлення до даної проблеми вихованця, розробляється програма дій з вирішення певної проблеми.



Рис. 1. Алгоритм педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності вихованців центру

На четвертому (змістовно-технологічному) етапі реалізовується намічена програма з вирішення проблеми щодо підвищення рівня сформованості життєвих компетенцій у вихованців.

На п'ятому (аналітичному) етапі відбувається аналіз діяльності педагога та учня, а також прогнозування можливості появи певних труднощів і визначення шляхів їх подолання в аналогічних життєвих ситуаціях. Прогноз є установкою для саморегуляції, в процесі якої дитина отримує певний досвід.

Процес педагогічного супроводу розвитку життєвих компетенцій передбачає виділення двох типів супроводу: безпосереднього та опосередкованого. Особливістю безпосереднього супроводу є пряма взаємодія між педагогом і учнем. Опосередкований тип супроводу передбачає участь трьох і більше суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу. У роботі з вихованцями педагог може використовувати такі види супроводу:

- супровід-співробітництво;
- супровід-стимулювання;
- супровід-моделювання;
- супровід-настанова;
- супровід-ініціювання;
- супровід-попередження.

Супровід-співробітництво передбачає спільне планування дорослого і дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступної самостійної діяльності, прояв особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей учня.

Супровід-стимулювання. Цей вид педагогічного супроводу використовується педагогом для стимулювання до дії самої дитини різними методами: соціально-психологічним тренінгом міжособистісного спілкування, профорієнтаційними та діловими іграми, навчальними дискусіями, професійними консультаціями тощо.

Супровід-моделювання передбачає створення ситуації успіху для дитини. Педагог створює на заняттях ситуації, в процесі вирішення яких учні навчаються слухати, співчувати, ідентифікувати себе з різними героями занять, заглиблюватися у внутрішній світ інших людей, розуміти їхню поведінку, використовуючи власний досвід та інтуїцію. Педагог поступово навчає дитину проводити самоспостереження, використовувати тестові методики, аналізувати власні вчинки, особисті відносини з іншими людьми, ставити перед собою нові цілі, долати труднощі тощо.

Організуючи супровід-ініціювання, педагог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань. «Відкриваючи велосипед», вихованці реалізують свій особистісний творчий потенціал і водночас збагачують, розвивають його, при цьому зберігаючи його індивідуальну своєрідність.

Супровід-попередження особливо актуальним виступає у процесі обмеженості індивідуального досвіду дитини. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог в рамках супроводу-попередження передбачає невірні кроки дитини і, тим самим, допомагає дитині обрати адекватні рішення.

У процесі супроводу-настанови педагог надає поради учню, ділиться особистим досвідом, залучає інших фахівців, які надають необхідну інформацію.

Реалізація педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності учнів передбачає використання двох основних форм: індивідуальної та групової. Індивідуальна форма супроводу передбачає роботу педагога з однією дитиною, колективна – з певною групою дітей (класом, виховною групою, проектною групою тощо).

Засобами педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності виступають спеціально розроблені програми, тренінги, проекти тощо.

Отже, технологія педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності вихованців спрямована на безпосередній супровід педагогом всього навчально-виховного процесу з метою надання допомоги дитині у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, набуття життєвого досвіду, розвитку життєвої компетентності. Головним результатом впровадження зазначеної технології виступає високий рівень сформованості життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру.

Організація педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності – це складний і багатогранний процес, який підпорядкований єдиній меті – надання можливості вихованцям в отриманні досвіду соціальної взаємодії у процесі педагогічного супроводу.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 6-12.

2. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – № 3. – С. 3-6.
3. Даль В. Толковый словарь / В. Даль : в 4 т. – М. : Русский язык, 1982. – Т. 4. – 1982. – 488 с.
4. Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В.М. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – №1. – С. 15-17.
5. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества [Текст] / Е.И. Казакова. – СПб.: Питер, 1995. – 129 с.
6. Новий тлумачний словник української мови. – Т.4. – К. : АКОНІТ, 1999. – 684 с.
7. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2003. – 232 с.
8. Овчарова Р.В. Психология родительства. – М., 2005. – 363 с.
9. Печенко І. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві / І. Печенко // Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка. – 2008. – №7. – С. 121-128.
10. Трубавіна І.М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї / І.М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 208 с.

### **Роль освітньо-реабілітаційного середовища в соціалізації учнівської молоді**

Освітній процес, як форму соціальних видозмін особистості та суспільства, наприкінці ХІХ сторіччя вперше розглянув американський соціолог Лестер Уорд. Питання зв'язку процесів соціалізації та освіти розглядали соціологи Г. Гідінге, Г. Тард, Т. Парсонс, наукові положення яких об'єднують ідеї про нерозривний зв'язок соціалізації з освітою та вихованням, з адаптивними процесами; про соціальні контакти як одну із змістовних сторін соціалізації; про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для успішного входження в соціум. Сьогодні соціалізація особистості з філософсько-соціологічної проблеми все більше стає педагогічною, розв'язання якої є найважливішим чинником оптимального розвитку окремої особистості й суспільства загалом (А.Й. Капська та О.В. Безпалько). У зв'язку з означеним вище, у сфері освіти виникає свій спектр форм соціалізаційної діяльності, серед яких, на думку М.Б. Лукашевич, виділяються такі: навчання, виховання і освіта.

Н.Ф. Голованова, здійснивши глибокий аналіз сучасних теоретико-методологічних позицій щодо співвідношення дефініцій понять «соціалізація» та «виховання», сформулювала кілька типових положень:

- соціалізація «поглинає» виховання (це широкий прижиттєвий процес, в якому виховання як «соціально контрольована соціалізація» необхідно лише в певному віці і з певними цілями);
- соціалізація і виховання існують «паралельно» (у кожного з цих процесів свої специфічні функції в розвитку особистості);
- соціалізація і виховання чергують свою значимість у соціальному розвитку особистості (в певні періоди, насамперед у дитинстві, людина більше виховується, а подорослішавши, більше соціалізується);
- соціалізація починається раніше виховання і, як «естафету», передає йому свої досягнення (тобто виховання розуміється як процес, завжди наступний за соціалізацією);
- соціалізація, як стихійний і лише відносно спрямовуваний процес, доповнюється вихованням, яке цілеспрямовано і в системі організовує соціальний вплив [2].

Деякі дослідники, розглядаючи проблему освіти як соціального феномену, приходять до висновку про перелік їх специфічних функцій, а саме: продуктивна (створення нових ідей, технологій, форм поведінки), репродуктивна (полягає в безпосередній участі освіти в процесі відтворення існуючих суспільних відносин, соціальної структури), стратифікаційна (освіта є засобом соціального переміщення і просування вгору), функція відбору та функція передачі накопичених людством знань, спадковості та соціального досвіду. У соціально-культурному просторі освіти «засвоюються ціннісні орієнтації суспільства, формуються здібності та вміння досягати найвищої соціальної позиції через реалізацію найбільш значущої соціальної функції» [9]. На думку В. Петрук провідними функціями сучасної освіти є: функція соціалізації – розвиток, навчання та виховання дитини, у результаті яких вона буде підготовлена до активного самостійного життя в суспільстві; людиноутворююча – збереження й відтворення екології людини, її тілесного та духовного здоров'я, особистості свободи, сенсу життя, створення умов для її розвитку й самореалізації; культуротворча – збереження та передача, відтворення й розвиток культури, сприяння національній та загальнолюдській культурній ідентифікації. Для реалізації цих функцій у змісті освіти мають бути закладені механізми

адаптації, життєтворчості, рефлексії, збереження індивідуальності особистості [7].

А.К. Ташенко розглядає соціалізаційні аспекти освіти з позицій еволюційного підходу та зазначає, що спочатку відбувається трансляція в нові покоління соціально-групової ціннісної орієнтації норм групового співжиття, яка стає завданням виховання. З часом з'являється новий рівень соціалізації, де метою соціалізації стає соціально-етнічне самовизначення, культурно-історична приналежність і патріотизм, тобто, фактори відповідальності індивіда за виживання конкретного соціального співтовариства. На думку дослідниці, освіта стає найважливішим фактором, що забезпечує становлення соціальної сутності людини і включення її в систему суспільних відносин як суб'єкта суспільного життя [10].

Інституціолізований характер освіти, як цілісної самостійної системи, підкреслює В.В. Вербець та зазначає, що це не просто діяльність з навчання і виховання, а особлива організована та структуризована рольова діяльність, що опирається на спеціальні установи, регульована спеціальними нормами. Освіта інтегрує різні види навчальної діяльності, її зміст, суб'єктів в єдину соціальну систему, орієнтуючи їх на соціальне замовлення, на соціокультурні потреби суспільства [1].

Проблемі визначення соціалізаційної ролі освітніх закладів присвячено багато наукових робіт. Так, деякі науковці дотримуються позиції про те, що процес соціалізації в основному є інституціоналізованим і реалізується через систему певних соціальних інститутів (В.В. Вербець, Є.Л. Віноградова, А.К. Ташенко). Німецькі дослідники К. Хуррельман та Б. Пьомбахер зазначають, що освітній заклад є провідним фактором соціалізації дітей, оскільки для них це є першим кроком у світ дорослих [12]. З ними погоджується російська дослідниця С.В. Нікітіна, яка стверджує, що освітній заклад виступає для дитини першою і основною моделлю соціального світу [5]. Саме в освітньому закладі молода людина набуває умінь включатися в існуючі соціальні зв'язки, підкорятися сформованим нормам і правилам, але в той же час дуже важливою виступає і позиція порівняння існуючих нормативних систем і побудова своєї власної життєвої позиції. Г.М. Андреева говорить про те, що школа задає первинні уявлення людині як громадянину і отже, сприяє його входженню в цивільне життя, а також розширює можливості дитини в плані її спілкування. Тогожну думку висловлює С.В. Нікітіна, говорячи про те, що освітній заклад задає первинні уявлення людині як громадянину і отже, сприяє



її входженню в громадянське суспільне життя. О.І. Зарипова розглядає загальноосвітній заклад як місце, де реалізується процес набуття дітьми соціальної компетентності. О.З. Лютак доводить, що соціалізація учнів у загальноосвітній школі взаємозв'язана і взаємозалежна з їх розвитком, навчанням та вихованням, проте ці поняття не є тождешними.

Щодо ролі освітнього закладу у становленні особистості, її соціального розвитку, С.В. Нікітіна зазначає, що саме він забезпечує учневі систематичну освіту, яка сама по собі є найважливішим елементом соціалізації, і, крім того, у зв'язку з тим, що освіта переорієнтується на людину цілісну, тобто яка не тільки знає, але і вміє орієнтуватися в складних проблемах культури, він забезпечує формування особистості, здатної осмислити своє місце у світі. [5]. У цьому контексті доцільно зазначити, що орієнтація на цілісний розвиток учнівської молоді, є домінантою формування сучасних освітніх систем. Провідні українські вчені зазначають, що освітній заклад має формувати у учнівської молоді життєву компетентність, складовими якої є соціальна, комунікативна, життєтворча, інформаційна, проектна тощо та бути для дітей «не школою життя, а самим життям» (Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, В.В. Нечипоренко та інші).

Щодо засобів впливу освітнього закладу на особистість, то О.З. Лютак зазначає, що освітній заклад повинен впливати на дітей не тільки як чинник педагогічний, але і як чинник соціально-психологічний і психолого-педагогічний (через відношення, що складаються між педагогами, учнями, батьками в навчально-виховному процесі, сприятливий морально-психологічний клімат у колективі, тобто успішну взаємодію кожного учня і шкільного середовища) [4]. При цьому показниками успішності дитини в освітньому процесі та соціалізації залежать від єдності багатьох факторів (навички та вміння дитини, підтримка сім'ї, очікування батьків, особистості педагогів, організаційні умови в закладі) (К. Хуррельман та Б. Пьомбахер).

Процес соціалізації у контексті даного дослідження нами розглядається як процес інституалізований, і, відповідно, може відбуватися не тільки в умовах школи, а і в умовах освітніх закладів інноваційного типу. Одним із таких типів закладів є освітньо-реабілітаційні заклади, стратегічною метою діяльності яких, як зазначено у Положенні про навчально-реабілітаційний центр (2012 р.), є соціалізація учнівської молоді з особливими освітніми потребами та подальша їх успішна інтеграція у суспільство [8]. Аналіз моделей соціалізуючих складових освітнього процесу, які реалізуються в навчально-реабілі-

таційних закладах системи освіти України, дав змогу В.В. Нечипоренко стверджувати, що саме форма навчально-реабілітаційного центру забезпечує основні методологічні вимоги у здійсненні процесу соціалізації, як однієї із складових комплексної реабілітації учнівської молоді з особливими освітніми потребами.

Н.М. Гордієнко, у своєму дисертаційному дослідженні «Соціалізація дітей з особливими потребами», доводить, що освітні заклади, у тому числі і освітньо-реабілітаційні центри, є специфічною соціалізаційною сферою з чітко вираженими відмінними від інших певними ознаками, що і дозволяє їй вирішувати поставлені соціумом завдання щодо соціалізації особистості [3]. Шляхом емпіричного дослідження, Н.М. Гордієнко виявила, що освітнє середовище, як соціальний інститут, сприятиме соціалізації дітей з особливими потребами за умов організації інтегрованого навчання та виховання як молодих людей з обмеженими можливостями, так і фізично здорових у межах освітньої установи, де передбачається не тільки освітня, а й соціальна інтеграція за умов створення інтегрованого виховного середовища за принципами співжиття, співтворчості, спрямованого на подолання соціальної ізоляції. Слід підкреслити, що за результатами дослідження, 65,7% дітей з особливими потребами віддали б перевагу навчанню у загальноосвітніх закладах, а не освітнім закладам закритого типу, що свідчить про необхідність впровадження інклюзивного навчання. Щодо останнього положення, то зазначимо, що змістом сучасної освітньої парадигми передбачено використання інклюзивної освіти як одного з провідних засобів соціалізації підростаючого покоління. Визначаючи стратегічні завдання інклюзивного навчання, В.І. Гордєєв та Ю.С. Александров пропонують вживати термін «якість життя», який, на думку авторів, є квінтесенцією більшості педагогічних положень інклюзивної освіти. Подібну думку висловлює К. Грюневальд, який пропонує підвищувати якість життя учнівської молоді за рахунок найбільш повної їх соціалізації в умовах освітнього середовища.

Середовищний підхід у вихованні і навчанні, тобто управлінні розвитком дитини через середовище, має глибокі корені і в історії психолого-педагогічної думки (Г.П. Обносова). Одним з перших взаємозв'язок із середовищем зафіксував Я.А. Коменський. В історії педагогіки досить широко розкрито характер впливу середовища на виховання і навчання дитини, визначено зовнішні та внутрішні фактори її розвитку (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський та інші). У другій половині XIX століття з'являються педагогічні системи, в яких середовище, що оточує дити-

ну, розглядається як головний засіб її розвитку та виховання (М. Монтесорі, О. Декролі та ін.).

Середовищний підхід знаходить своє відображення і у наукових дослідженнях сучасних вчених. Так, В.І. Ляшенко підкреслює, що діти-інваліди становлять особливу категорію дітей, у реабілітації, розвитку та вихованні яких важливу роль має середовище, у якому вони перебувають. Від його змісту, спрямованості, характеру впливу залежатиме успіх у формуванні життєвої компетентності дітей та адаптації їх до різних сфер життєдіяльності. Актуалізуючи питання середовищного підходу, Н.В. Кудиненко застосовує термін «освітнє середовище» та розкриває його зміст таким чином: це структурована система педагогічних факторів та умов їхнього освоєння особистістю в процесі її становлення. В. Петрук вживає термін «соціальне середовище» та пояснює, що його треба розуміти не тільки як оточення, але і як систему можливостей, вимог та очікувань, яка виконує консультативні та регулятивні функції щодо цього процесу [7]. Успішність процесу соціалізації багато в чому залежить від створення гуманного розвиваючого середовища, що демонструє опосередкованість навчання та здійснення його через формування середовищних якостей [6]. Саме за умови збагаченого освітнього середовища у кожній вміщеній туди дитині з особливими освітніми потребами мимоволі і природно запускаються реабілітаційні механізми. Середовище також сприяє придбанню якостей, необхідних для суспільного життя (Л.П. Буєва, Н.Г. Гусєва) та виступає способом трансформації зовнішніх відносин у внутрішню структуру особистості (А.В. Мудрик). Л.І. Божович визначає середовище як поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов.

Отже, у науковій літературі натрапляємо на терміни «соціальне середовище», «розвиваюче середовище», «предметно-розвиваюче середовище», «збагачене освітнє середовище», «корекційне середовище», «освітньо-реабілітаційне середовище» тощо. У нашому дослідженні ми використовуємо термін «освітньо-реабілітаційне середовище», розуміючи під ним сукупність умов, які забезпечують набуття дитиною з особливими освітніми потребами життєтворчих компетенцій з врахуванням індивідуальних особливостей її психофізичного розвитку. На думку деяких дослідників, сутність освітнього простору освітньо-реабілітаційного закладу саме і полягає в створенні умов для саморозвитку особистості в новому розумінні освіченості – не як «багатознанності», а як розвиненості різноманітних здібностей системного характеру і високого рівня їх продуктивності (Г.П. Обносова).

І.Г. Єрмаков та В.В. Нечипоренко у своїх наукових дослідженнях погоджуються з вищевикладеною думкою та у цьому контексті вживають термін життєтворчості, як сукупності здатностей та вмінь дитини до здійснення нею продуктивної і повноцінної життєдіяльності.

Г.П. Обносова виділяє такі структурні одиниці освітньо-реабілітаційного середовища: просторово-предметне оточення (ландшафти, архітектурні споруди, внутрішкільний дизайн); суб'єктне оточення (соціальні спільності, субкультура, національні особливості суб'єктів, різновікові групи); психолого-орієнтовані фактори (особливості взаємодії суб'єктів, характер і спрямованість діяльності, стилі викладання, стиль спілкування) [6]. Особливостями такого середовища, на думку дослідниці, виступають: створення різноманітних зон розвитку зі спеціально обладнаними приміщеннями, навчально-методичних комплексів особистісного розвитку дітей, діагностичного і методичного інструментарію для педагогічного персоналу в роботі з дітьми та розробка індивідуальних навчально-розвивальних програм, – комплекс засобів і заходів, спрямованих на зміцнення психофізичного і психологічного здоров'я дітей.

Вимоги до організації освітнього середовища формулює М.С. Каган таким чином: воно повинно бути зручним, злагодженим, доцільним, гармонійним, інформативним. С.Л. Писарева вказує на спрямованість середовища на дітей, на їх психічний (розумовий) розвиток і на особистісне благополуччя дитини. Характеризуючи освітнє середовище, О.З. Лютак робить акцент на суб'єкт – об'єкт – суб'єктній взаємодії всіх учасників освітнього процесу і пояснює, що вона має базуватися на співробітництві, діалогічній манері спілкування, демократичному стилі відносин.

У контексті досліджуваної нами теми особливої уваги потребує питання організації умов, які сприятимуть підвищенню якості соціалізаційних процесів учнівської молоді. Означене питання розглядали такі науковці, як: Є.Л. Віноградова, Н.Ф. Голованова, В. Горпинюк, М. Лісіна, В.І. Ляшенко, В. Міхіна, В.В. Нечипоренко, Н. Пєєва, А. Прихожан, О. Смирнова, Т. Цимбал, К. Хуррельман, Н.Б. Шуст.

Так, результати емпіричного дослідження Є.Л. Віноградової демонструють потребу у створенні спеціальних умов, які підвищують ефективність процесу соціалізації учнівської молоді. Умови, на думку дослідниці, повинні бути диференційовані відповідно до складових соціалізаційного процесу (ідентифікація, індивідуалізація, персоналізація) та містити специфічні завдання та перспективні особистісні якості тощо. Модель оптимізації процесу соціалізації сучасних підліт-

ків, на думку Є.Л. Віноградової, має бути побудована відповідно до змісту програми психолого-педагогічного супроводу, метою якої є створення психолого-педагогічних умов для формування соціальних навичок, формування психологічної готовності старшокласників до вступу у доросле життя, розвиток соціального інтелекту (оволодіння способами і прийомами конструктивної взаємодії з оточуючими) на основі формування стійкої моральної самосвідомості особистості.

Щодо умов ефективної соціалізації у освітньому закладі, то Н.Ф. Голованова зазначає, що у центр уваги потрібно покласти соціальний досвід дитини, як основу її соціалізації [2]. Крім цього, дослідниця зазначає, що сучасна педагогічна теорія бачить в якості змісту виховання систему головних життєвих цінностей особистості. Саме тут знаходиться основна педагогічна область процесу соціалізації. Як засіб формування життєвих цінностей, Н.Ф. Голованова визначає систему ситуацій організованого соціального досвіду. Такі педагогічно організовані ситуації дозволяють зробити предметом переживання, усвідомлення та присвоєння дитини широку систему його соціальних взаємодій і вражень.

Німецький науковець Клаус Хуррельман досліджував проблему стартових умов, які ведуть до успіхів чи невдач у школі. Використовуючи теорію соціалізації, він пояснює, що існує дуже сильний зв'язок між рівнем освіти сім'ї учнів та їх нахненням досягати високих освітніх цілей [12].

Умови ефективної соціалізації дітей з особливими потребами обґрунтовує у своєму дисертаційному дослідженні В.І Ляшенко. Дослідник зазначає, що виховна функція центрів ранньої соціальної реабілітації має виключно важливе значення для формування життєвої компетентності дітей-інвалідів, адже її суть полягає у тому, щоб найважливіші прояви життєдіяльності набули у свідомості дітей ціннісного забарвлення. У дітей-інвалідів важливо формувати ціннісне ставлення до життя, у різних його виявах, залучати тим самим до світоглядних, моральних, естетичних, правових та інших духовних цінностей. Н. Пеева, досліджуючи питання особливостей процесу соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, посилається на більш ранні роботи М. Лісіної, В. Міхіної, А. Прихожан та О. Смирнкової і виділяє такі особливості, як: виховання дитини в умовах «закритого» навчального закладу може призвести до її соціальної деривації (порушення уявлень про майбутнє, відчуття тривоги, небезпеки, нестабільності), суб'єктне середовище закладу характеризується низькою емоційністю, низький ступінь участі батьків у життєдіяльності

своїх дітей та закладу в цілому, більш регламентований характер діяльності (порівняно з сім'єю). Н. Пеева вбачає організацію ефективного процесу соціалізації, як такий, що протистоїть вищезначеним особливостям «закритого» навчального закладу.

В.В. Нечипоренко науково обґрунтувала та практично перевірила умови створення системи комплексної реабілітації дитини, яка забезпечує високий рівень соціалізації учнівської молоді з особливими освітніми потребами [11]. Дослідниця визначила, що по-перше, в основу освітньо-реабілітаційного процесу має бути покладено принцип організаційно-технологічного поєднання програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації. Кожна з цих програм реалізується методами і засобами діагностики, корекції і профілактики. Організаційною структурою у освітньо-реабілітаційному процесі виступає медико-психолого-педагогічний консилиум, як засіб управління комплексною діагностикою стану дитини, як засіб розробки індивідуальних проєктів реабілітації та моніторингу ефективності діяльності вихованців і фахівців. Другою умовою є глибока психологізація навчально-виховного процесу, оволодіння педагогами, вихователями сучасними психолого-педагогічними діагностиками вивчення особистості, надання консультативної допомоги батькам, учням у саморозвитку та самореалізації. Третьою умовою є комплексність застосування медичних та психолого-педагогічних заходів у створенні освітньо-реабілітаційного середовища. Четвертою умовою є орієнтація на особистісно зорієнтований підхід. Умовою створення простору комплексної реабілітації дитини також є оновлення навчально-виховного процесу, педагогічних технологій на основі провідних ідей педагогіки життєтворчості. На думку В.В. Нечипоренко, педагогічний процес на засадах педагогіки життєтворчості – це значною мірою і шлях, і засіб відновлення та підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Значних успіхів у цьому плані досягають науковці та педагоги-практики, які будують свою діяльність на засадах педагогіки життєтворчості. Над розробкою цієї проблеми працювали і працюють такі українські вчені, як І. Бех, І. Єрмоєнко, І. Єрмаков, М. Кирилова, М. Козленко, Г. Несен, Є. Постовойтов, О. Савченко, Л. Сохань та багато інших. Саме в педагогіці життєтворчості, корені якої сягають філософської та педагогічної спадщини А. Макаренка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського закладено потужний проєктивний потенціал, використання якого школою дає можливість дітям оволодіти мистецтвом самореабілітації – здатністю здійснювати самопомогу, продуктивно долати кризові ситуації, виходити із

скрутного становища, повертатися на тимчасово втрачену траєкторію життєвого шляху. Реалізація ідей життєтворчості в реабілітаційному процесі сприяє розкриттю творчого потенціалу дітей з будь-яким рівнем розвитку і є бажаною в навчальних закладах різних типів:

Отже, аналіз науково-методичної літератури щодо визначення ролі освітньо-реабілітаційного середовища в соціалізації учнівської молоді, дав змогу нам визначити, що більшість науковців, які досліджували питання соціалізації учнівської молоді, вказують на нерозривний зв'язок соціалізації з освітою та вихованням. Підкреслюючи інституціалізований характер освіти, дослідники зазначають, що саме освітній заклад виступає для дитини першою і основною моделлю соціального світу та задає первинні уявлення молодій людині як громадянину і, отже, сприяє її входженню в суспільне життя. Серед відомих нам інститутів освіти особливе місце займають освітньо-реабілітаційні центри, які створюються зі стратегічною метою: соціалізація учнівської молоді (у тому числі учнівської молоді з особливими освітніми потребами) та подальша їх успішна інтеграція у суспільство. Освітньо-реабілітаційні центри є специфічним соціалізаційним середовищем з чітко вираженими відмінними від інших певними ознаками, що сприяє соціалізації дітей з особливими потребами за умови організації інклюзивної освіти. Окрім цього, науковці визначають широкий спектр умов, який, на їх думку, є доцільним для побудови розвиваючого освітньо-реабілітаційного середовища.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Вербець В.В., Субот О.А., Христюк Т.А. Соціологія: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закладів] / Вербець В.В., Субот О.А., Христюк Т.А. – К.: Кондор, 2009. – 550 с.

2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

3. Гордієнко Н.М Соціалізація дітей з особливими потребами (на матеріалах Запорізької області): дис.. ... кандидата соц. наук : 22.00.03 / Гордієнко Наталія Миколаївна. – К., 2011. – 293 с.

4. Лютак О.З. Психологічні особливості соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.З. Лютак. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.

5. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы: дис. ... кандидата пед. наук : – Омск, 2004. – 214 с.

6. Обносова Г.П. Управление реабилитационным образовательным учреждением в современных условиях): дис. ... кандидата пед. наук: 22.00.03 / Обносова Галина Петровна. – М., 2009. – 212 с.

7. Петрук В. Проблеми соціалізації та індивідуалізації навчання в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища / Вікторія Петрук // Освіта і управління. – 2011. – №14. – С. 86-93.

8. Положення про навчально-реабілітаційний Центр [Електронний ресурс]. Верховна Рада України 1994-2013 – Режим доступу до публікації : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98>

9. Соціологічна енциклопедія / Уклад. В.Городяненко. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.

10. Тащенко А.К. Специфіка соціалізації учнівської та студентської молоді за умов перехідного суспільства (на матеріалах Криворізького регіону): дис. ... кандидата соц. наук : 22.00.06 / Тащенко Алла Казимірівна. – Кривий Ріг, – 2001. – 208 с.

11. Теорія і практика розвитку соціальної компетентності школярів: Науково-методичний посібник / [І.Г. Єрмаков, В.В. Нечипоренко, О.Л. Позднякова та ін.]; за науковою редакцією кандидата історичних наук І.Г. Єрмакова, кандидата педагогічних наук В.В. Нечипоренко. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 186 с.

12. Pörnbacher B. Seminar: Soziale Ungleichheit in der Bildung – Universität Koblenz [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb6/sowi/soziologie/download/handouts-seminar-soziologie-der-kindheit-und-jugend-ss-09.pdf>

### **Розвиток комунікативних здібностей учнів середніх класів навчально-реабілітаційного центру засобами тренінгової роботи**

Оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства, вступ системи освіти у новий етап розвитку, пов'язаний із трансформацією соціально-демократичних відносин, зміною менталітету суспільства і особистості, сприяло появі потреби у новому поколінні, здатному співпрацювати, налагоджувати стосунки, оптимізувати міжособистісні відносини, долати комунікативні бар'єри, організовувати людей на досягнення спільної мети. Саме тому проблема розвитку комунікативних здібностей особливо актуальною є в підлітковому віці, який є сен-



ситивним періодом для комунікативного розвитку, остаточного відшліфовування даного роду здібностей, засвоєння зразків поведінки і соціальних ролей, набуття досвіду спілкування та комунікативної культури [5, с. 95-96].

Розвиток здібностей дітей підліткового віку до встановлення контактів з дорослими та однолітками, висловлювання ними своєї точки зору, вміння бути цікавими співрозмовниками виступає одним з важливих завдань педагогіки і практичної психології. Це завдання зафіксоване в документі «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні», а саме: «У підлітковому віці зростає цінність дружби з однолітками, розширюється сфера спілкування, засвоюються соціальні цінності, формуються соціальні мотиви поведінки. Необхідним є виховання особистості в колективі, формування умінь налагоджувати взаємодію, співпрацю, вміння гармонійно виходити з конфліктів. Тому одним з напрямів виховної діяльності навчальних закладів є розвиток комунікативних здібностей учнів...» [6, с. 8-9].

В умовах сучасного суспільства зростає кількість дітей, які мають певні особливості психофізичного розвитку. А отже, на перший план виступає проблема розвитку комунікативних здібностей учнів навчально-реабілітаційних центрів. Адже, невміння спілкуватися може призвести до зниження самооцінки дитини, переживання стану відчуженості, викривлення особистісного розвитку, цінностей та ставлення до життя. Тому, зважаючи на вищезазначене, необхідним є впровадження спеціальних заходів з метою розвитку комунікативних здібностей підлітків.

Проблемою розвитку комунікативних здібностей підлітків займалися такі науковці як Ф.С. Бацевич [1], Д.Б. Ельконін [2], М.М. Забродський [2], Б.Д. Карвасарський [10], Ю.В. Касаткіна [4], Н.В. Ключєва [4], В.У. Кузьменко [5], Г.А. Міськова [5], Р.С. Немов [7], Е.С. Палихата [1], Л.І. Федоренко [1] та багато інших.

Ю.В. Касаткіна [4], Н.В. Ключєва [4], Р.С. Немов [7] визначили поняття комунікативних здібностей, досліджували їх розвиток, значення для індивіда, їх структуру.

Д.Б. Ельконін [2], М.М. Забродський [2], Р.С. Немов [7] вивчали особливості вікового розвитку підлітків та роль, яку відіграє формування комунікативних здібностей саме в цьому віці.

Б.Д. Карвасарський [10], Ф.С. Бацевич [1], Е.С. Палихата [1], Л.І. Федоренко [1] розглядали спеціальні профілактичні заходи, які сприяють розвитку комунікативних здібностей підлітків. Вони визна-

чили поняття «тренінг», «тренінгова робота», етапи тренінгової роботи та її переваги.

Разом з тим, проблема розвитку комунікативних здібностей учнів середніх класів навчально-реабілітаційного центру засобами тренінгової роботи є малодослідженою, що і зумовило її актуальність.

Р.С. Немов вважає, що здібності – це високий рівень розвинених загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання людиною різноманітних видів діяльності [7, с. 316].

Н.В. Ключова та Ю.В. Касаткіна визначають комунікативні здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективність її спілкування і сумісність з іншими людьми. На їх думку, вони включають в себе: бажання вступати в контакт з оточуючими людьми; вміння організувати спілкування, що включає в себе вміння слухати співрозмовника, вміння емоційно співпереживати, вміння вирішувати конфліктні ситуації; знання норм і правил, яких необхідно дотримуватися під час спілкування з оточуючими [4, с. 6-7].

Р.С. Немов вважає, що до структури комунікативних здібностей людини входять техніка і прийоми спілкування. Техніка спілкування – це засоби психонастрою людини на спілкування з людьми, її поведінка в процесі спілкування. Прийоми спілкування – це переважаючі засоби вербального і невербального спілкування (окремі елементи техніки спілкування) [7, с. 126].

Аналізуючи здібності до спілкування, варто звернути увагу на те, що без уміння адаптуватися до контактів міжособистісного характеру й до людей, які беруть у них участь, правильно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними й налагоджувати приязні стосунки в різних соціальних ситуаціях, нормальне життя і психічний розвиток особистості були б просто неможливі.

Особливо важливим є розвиток комунікативних здібностей в учнів середніх класів, а це, як відомо, підлітковий віковий період. Це зумовлено тим, що вони не вміють запобігати виникненню конфліктів, конструктивно їх вирішувати, а також налагоджувати позитивні взаємовідносини з однолітками. За класифікацією Д.Б. Ельконіна [2, с. 15-23] підлітковий вік охоплює віковий період від 10-11 до 13-14 років. Центральним моментом соціальної ситуації розвитку в підлітковому віці є прагнення зайняти соціальну позицію дорослого. Соціальна активність підлітків спрямована на прийняття і засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для дорослих, і відносин між ними.

М.М. Забродський стверджував, що провідним видом діяльності в підлітковому віці є інтимно-особистісне спілкування. Центральне місце в житті підлітка займає спілкування з однолітками. Воно набуває такої значущості, що і спілкування з батьками, і навчання відходять на другий план. Підлітки схильні встановлювати близькі, проте нестійкі відносини з різними однолітками. Спілкування в основному охоплює не ділові, а особисті проблеми, питання взаємовідносин, загальних інтересів, тому і зветься інтимно-особистісним. У зв'язку зі специфічними особливостями розвитку дітей даного віку, спілкування з дорослими стає більш конфліктним. Основною причиною конфліктів найчастіше виступає відсутність взаєморозуміння [2, с. 60-62].

У підлітковому віці відбувається активний розвиток загальних і спеціальних здібностей. Формуються загальні інтелектуальні здібності (понятійне теоретичне мислення, вміння робити висновки тощо); комунікативні здібності (вміння вступати в контакт, добиватись взаєморозуміння); організаторські здібності (вміння розподіляти обов'язки, домовлятися з іншими людьми); практичні вміння та навички (використання персонального комп'ютеру, робота з Інтернетом); спеціальні здібності (музичні, математичні, мовні та інші).

У зв'язку з підвищеною чутливістю, тривожністю і відсутністю навичок спілкування у підлітків нерідко виникають комунікативні труднощі (сором'язливість, грубість, напруженість і неприродність спілкування, нездатність самостійно встановити контакт, неадекватність вираження почуттів і таке інше) [2, с. 60-62].

Особливо актуальним виступає розвиток комунікативних здібностей учнів середніх класів освітнього закладу інноваційного типу – навчально-реабілітаційного центру.

Навчально-реабілітаційний центр – це заклад освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади психофізичного розвитку. Його мета – здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації хворої дитини.

Основними завданнями навчально-реабілітаційного центру є:

- створення умов для формування соціально-адаптивної та соціально-продуктивної особистості;
- забезпечення умов для отримання вихованцями якісної освіти певного рівня (дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої);

- розробка та втілення у практику інноваційного змісту, форм та методик навчально-виховного й лікувально-реабілітаційного процесу [8].

Варто звернути увагу на те, що в закладах даного типу навчаються діти з особливими освітніми потребами. Це діти, які мають певні відхилення у фізичному та (або) розумовому розвитку, та потребують їх корекції у спеціально створених для цього умовах [9]. Здійснюючи розвивальну роботу з розвитку комунікативних здібностей даної категорії дітей, педагог має враховувати їх вікові та індивідуальні особливості.

Все вищезазначене сприяло пошуку ефективних засобів розвитку комунікативних здібностей учнів середніх класів навчально-реабілітаційного центру. Зокрема Ф.С. Бацевич наголошував на тому, що для ефективного розвитку навичок спілкування необхідно використовувати активні методи групового навчання, а саме дискусійні та ігрові методи [1, с. 46-54]. Л.І. Федоренко та Е.С. Палихата з метою підвищення рівня розвитку комунікативних здібностей учнів запропонували застосовувати наступні засоби: бесіди, дискусії, розумові штурми, проблемно-рефлексивні полілоги, розповіді педагога, диспути, діалогівання [1, с. 75-77]. Проте як найефективніший засіб було визначено тренінг.

Під поняттям «тренінг» Б.Д. Карвасарський розуміє сукупність психотерапевтичних, психокорекційних та навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжособистісної взаємодії, комунікативних і професійних умінь [10, с. 921].

М.І. Станкін виділяє такі етапи тренінгу: перший етап – аналіз психологом проблемних ситуацій; другий етап – підбір вправ на розвиток вмій контактувати з людьми; третій етап – виконання вправ на розвиток вмій спілкування [11, с. 21].

Труднощі та суперечності, які об'єктивно роз'єднують людей, породжують атмосферу страху, викликають відчуття «самотності серед натовпу», невпевненості, безсилля. Але досвід, набутий у навчально-тренувальних групах, створює певний соціально-психологічний «імунітет», який допомагає розв'язувати складні проблеми, що виникають у міжособистісному і діловому спілкуванні практично у кожній людини. Вміння та навички, що формуються в штучно створеному соціально-психологічному середовищі, допомагають ефективно долати труднощі, збагачувати міжособистісні стосунки. В цьому полягає

перевага тренінгової роботи перед іншими засобами формування та розвитку комунікативних здібностей [10, с. 921].

Тренінгова робота використовувалась різними фахівцями з метою формування комунікативних навичок осіб різного віку. Тому доцільно було обрати дану форму роботи для розвитку комунікативних здібностей підлітків.

На основі проведеного теоретичного аналізу науково-методичної та психолого-педагогічної літератури було розроблено «Програму тренінгу з розвитку комунікативних здібностей підлітків». Дану програму можна застосовувати як у загальноосвітній навчальній установі, так і у закладі освітньо-реабілітаційного спрямування.

Актуальність програми полягає в тому, щоб створити умови для розвитку комунікативних здібностей підлітків. У сучасному суспільстві надзвичайно важливо вміти встановлювати контакти з дорослими та однолітками, вміти висловлювати свою точку зору, бути цікавим співрозмовником. Використовуючи дану програму, можна сприяти розвитку комунікативних здібностей підлітків в спеціально створеній тренінговій групі. В процесі тренінгової роботи підвищується рівень комунікативних здібностей – спочатку в групі, а потім і в реальному житті.

Метою впровадження тренінгової програми є сприяння розвитку комунікативних здібностей підлітків, розвиток здатності учасників ефективно взаємодіяти з оточуючими їх людьми. Завданнями програми визначено: розвиток здатності пізнавати себе та інших і адекватно їх оцінювати; формування позитивного ставлення до себе та до життя; формування навичок вербальної та невербальної комунікації; формування почуття впевненості в собі; допомога учасникам в освоєнні вміння вести розмову; розвиток вміння слухати співрозмовника; розвиток умінь та навичок профілактики і подолання комунікативних бар'єрів за будь-яких ситуацій спілкування; формування в учасників навичок самоаналізу.

Тренінгова програма розрахована на 11 занять. Передбачає наявність 10-15 осіб у тренінговій групі. До категорії учасників відносяться підлітки з низьким рівнем розвитку комунікативних здібностей. Заняття проводяться відповідно до тематичного плану програми два рази на тиждень. Одне заняття триває 45 хвилин (1 академічна година). В цілому програма реалізовується протягом шести тижнів.

Кожне заняття структуровано таким чином: вступна частина, що включає в себе привітання, організаційні моменти, розминку (розрахована на 5 хвилин); основна частина, що складається із розвивальних

вправ (35 хвилин); заключна частина, яка включає підбиття підсумків та рефлексію заняття (5 хвилин). Тренінгова програма передбачає отримання учнями позитивного досвіду побудови міжособистісних стосунків.

Згідно з тематичним планом програма включає в себе опис наступних тренінгових занять:

- «Знайомство»;
- «Позитивне ставлення до себе та до життя»;
- «Найкращі людські якості та характеристики»;
- «Впевненість – шлях до успіху»;
- «Невербальна комунікація – невід’ємний компонент людського життя»;
- «Як навчитись вести розмову?»;
- «Розвиваємо вміння слухати співрозмовника»;
- «Як зрозуміти поведінку інших людей та навчитись їх сприймати такими, якими вони є?»;
- «Вчимося долати комунікативні бар’єри»;
- «Активне самопізнання та здібність до самоаналізу»;
- «Заключне заняття».

Дана тренінгова програма є ефективним засобом практичного вирішення проблеми розвитку комунікативних здібностей учнів середніх класів навчально-реабілітаційного центру.

Отже, спираючись на вищезазначене, бачимо, що комунікативні здібності є одними з найважливіших якостей людини. Доцільно їх розвивати саме в учнів середніх класів, оскільки провідним видом діяльності підлітків є інтимно-особистісне спілкування, успішність якого визначає подальший психологічний розвиток дитини. На сучасному етапі розвитку суспільства збільшується кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку, які здобувають освіту та виховуються у навчально-реабілітаційних центрах. Розвиток комунікативних здібностей саме у даній категорії учнів сприятиме формуванню у них позитивного емоційного стану, почуття згуртованості, належності до дитячого колективу, адекватної самооцінки, вміння конструктивно вирішувати конфлікти тощо.

Найефективнішим засобом підвищення рівня розвитку комунікативних здібностей підлітків було визначено тренінг, оскільки дана форма роботи сприяє усвідомленню та усуненню учнем причин своїх комунікативних труднощів. В ході теоретичного аналізу науково-методичної та психолого-педагогічної літератури було розроблено «Програму тренінгу з розвитку комунікативних здібностей підлітків»,

опис якої включає в себе: актуальність програми, її мету та завдання, структуру та тематику тренінгових занять. Дана програма є ефективною у застосуванні як у загальноосвітньому навчальному закладі, так і в навчально-реабілітаційному центрі.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
2. Забродський М.М. Основи вікової психології: навчальний посібник / М.М. Забродський. – Тернопіль: Навчальна книга, 2003. – 112 с.
3. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 240 с.
5. Кузьменко В.У. Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків / В.У. Кузьменко, Г.А. Міськова // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 10: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 95-102.
6. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2004. – 18 с.
7. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 к. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – 494 с. Книга 1. Общие основы психологии. – 1995. – 494 с.
8. Положення від 28.08.1997 №325 «Про навчально-реабілітаційний центр» [Електронний ресурс] / сайт «Верховна Рада України», 1994-2013. – Режим доступу до публікації: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98>
9. Положення від 09.12.2010 №1224 «Про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс] / сайт «Управління комп'ютеризованих систем Апарату Верховної Ради України», 2010. – Режим доступу до публікації: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z1412-10>

10. Психотерапевтическая энциклопедия / [Под ред. Б.Д. Карвасарского]. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.

11. Станкин М.И. Если мы хотим сотрудничать: книга для преподавателя и воспитателя / М.И. Станкин. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 384 с.

### **Науково-методичне забезпечення життєвого проектування учнів**

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ століття» сформульовано чотири базові принципи освіти третього тисячоліття, згідно з якими вона має допомогти людству навчитися жити разом, навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити.

У життєтворчому і життєво-компетентнісному розумінні реалізація принципу «навчитися жити» передбачає сприяння розвитку особистості з метою формування її спроможності діяти, виявляючи незалежність, свідомо передбачаючи, прогножуючи майбутнє, визначаючи власну життєву стратегію і життєвий проект [1, 12]. Реалізуючи ідеї, висвітлені в доповіді ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ століття», сучасні заклади освіти мають навчити дітей визначати свою життєву мету та життєві цінності, формулювати життєві цілі та складати власний життєвий проект, сприяти виробленню потреби досягнення життєвого успіху для кожного учня.

Загальнопедагогічні проблеми теорії та практики життєвого проектування досліджували багато фахівців, серед них І.Г. Єрмаков, В.В. Нечипоренко, Д.О. Пузіков, Л.В. Сохань, С.М. Шевцова, М.Д. Степаненко, Т.М. Лобанова. Аналізуючи роботи вищезазначених вчених, у яких започатковано розгляд психолого-педагогічних основ процесу життєвого проектування, можна сказати, що досить детально вивчені питання теорії життєвого проектування, проаналізовано психологічну структуру життєвого проектування, виокремлено життєтворчі компетенції у життєвому проекті, наведено педагогічну технологію супроводу життєвого проекту учнів. Отже, репрезентованість у наукових роботах вітчизняних педагогів свідчить про те, що теорія та практика життєвого проектування стає освітянською реальією.

Однак дуже гострою залишається проблема реального практичного втілення у діяльність загальноосвітніх навчальних закладів системи роботи, спрямованої на набуття учнями знань та вмінь щодо складання власного життєвого проекту. Розв'язання цієї проблеми має



вийти за межі теоретичних обговорень у площину інструментального-прикладного застосування.

Серед численних дефініцій поняття «життєве проектування» та «життєвий проект» віддамо перевагу визначенням Т.М. Лобанової. Життєве проектування – це технологія розробки, ціннісного, ресурсного обґрунтування та здійснення життєвого проекту. Життєвий проект – це динамічна, ієрархічна, цілісна система життєвих цілей особистості, яка доповнюється уявленнями про засоби, шляхи та терміни їх досягнення, визначає вірогідний прообраз розвитку, життєдіяльності особистості в певний період її життя [2].

І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков пропонують структуру життєвого проекту особистості, що включає в себе шість взаємопов'язаних елементів (підсистем):

1. Життєві цінності, принципи та норми сприяють виникненню життєвих цілей. Вони можуть бути їх безпосередньою причиною (через механізми рефлексії, мотивації) або постають критеріями вибору та мірилом реалізації цілей.

2. Життєві цілі – образи, передбачення життєвих результатів, реалізація яких підпорядковує собі життєдіяльність особистості на певному етапі її життєвого шляху. Узгоджені, систематизовані життєві цілі утворюють основу життєвого проекту.

3. Життєві завдання та плани – це суперечності між життєвою ціллю та її досягненням, які постають на кожному етапі її реалізації. Оптимальна деталізація життєвої цілі (визначення ієрархії життєвих завдань, які з нею пов'язані) – це перший і найважливіший крок до неї. Життєвий план деталізує (через розподіл життєвих завдань та ресурсів) досягнення життєвої цілі. Визначення ресурсів, необхідних для вирішення кожного життєвого завдання, часових (терміну) та просторових (місце) меж їх реалізації, взаємозв'язку, супідрядності між життєвими цілями та завданнями, які реалізують одночасно – це функції життєвого плану.

4. Життєві ресурси – це індивідні, особистісні та соціальні надбання людини (життєвий потенціал, соціальні зв'язки, статуси і ролі, духовний (наприклад, освіта) та матеріальний (статки) здобутки життєдіяльності), які вона може використати у процесі життєвого проектування.

5. Життєва програма – відносно стійка сукупність життєвих цілей, завдань та планів, пов'язаних з ними ресурсів, які здійснюються протягом тривалого періоду часу (кілька років).

6. Життєвий результат – це наслідок реалізації життєвої цілі, плану, програми, проекту в цілому; кількісно або якісно новий стан життєдіяльності особистості [3, 91-92].

Учні Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру складають власні життєві проекти за вищевказаною структурою. Для того, щоб допомогти кожній дитині написати власний життєвий проект, розроблено корисні поради для вихованців «Як розробити життєвий проект». У порадах детально описано кожен крок роботи по створенню життєвого проекту.

Починаючи роботу над проектом власного життя, учні, перш за все, знайомляться з визначенням життєвого проекту, отримують детальні рекомендації стосовно оформлення проекту. Діти заповнюють наступні розділи життєвого проекту: особисті дані, резюме проекту, життєві цінності та принципи, життєві цілі, життєві плани, життєві результати.

У першому розділі «Особисті дані» діти надають інформацію про себе, свою родину, своє життя.

Заповнюючи другий розділ – «Резюме проекту», учні висловлюють свої думки з приводу цінності власного життєвого проекту для майбутнього життя. У порадах «Як розробити життєвий проект» діти дізнаються, як правильно написати дані про себе, як скласти резюме проекту, отримують зразки написання розділів.

Третій розділ – «Життєві цінності та принципи». У цьому розділі учні мають визначити та сформулювати цінності свого життя та його принципи. Для того, щоб вони могли це зробити, у порадах розкривається зміст понять «життєві цінності» та «життєві принципи», розкриваються форми та функції життєвих цінностей, надаються приклади написання даного розділу.

Працюючи над п'ятим розділом, учні формулюють життєві цілі. Перш за все, діти знайомляться з визначенням «життєва ціль», далі знайомляться з категоріями життєвих цілей – це родинні, освітні, соціально-економічні, культурно-дозвілєві, політичні і духовні цілі. Також на допомогу учням пропонуються основні процедури визначення життєвих цілей. Виокремлюючи цілі свого життя, учні ранжують їх за часовими параметрами на короткострокові (до одного року), середньострокові (від двох до шести років) та довгострокові цілі (цілі на все життя).

У шостому розділі свого життєвого проекту вихованці складають плани досягнення визначених життєвих цілей. Діти знайомляться з поняттям «життєвий план», з основними компонентами життєвого

плану, отримують приклади форм складання життєвих планів. Це один з найбільших та найважчих розділів життєвого проекту.

Останнім розділом життєвого проекту є розділ «Життєві результати». В цьому розділі відображуються перші досягнення учнів.

Слід зазначити, що не існує конкретних та чітких вимог щодо вигляду та змісту життєвого проекту. Учням надається інформація у цікавій та доступній формі (користуючись порадами, діти, ніби розмовляють зі спеціалістом, який їм пропонує, радить, підказує, що і як краще зробити, щоб отримати змістовний життєвий проект). Життєвий проект – творча справа, і кожен учень складає свій, індивідуальний, неповторний проект.

Педагогічний супровід процесу життєвого проектування здійснюють учителі та вихователі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. Вони поряд з учнями на кожному етапі життєвого проекту. Педагоги надають індивідуальну допомогу кожній дитині у складанні її власного життєвого проекту.

Ефективною формою роботи з педагогічним колективом з проблеми життєвого проектування є семінари-тренінги. Розглянемо детальніше даний вид роботи. На тренінговому занятті педагоги отримують можливість активного спілкування та активного навчання. У ході тренінгу вчителі та вихователі самі стають учнями та вчать заповнювати життєвий проект. Одночасно з практичними вміннями вони отримують і теоретичну інформацію. Під час тренінгу використовуються мультимедійні засоби: вся інформація демонструється на екрані. Також спеціально для педагогів і вихованців створено навчальну відеопрезентацію «Як написати життєвий проект». Презентація знайомить з основними розділами життєвого проекту та вимогами до їх написання. Так, у ході тренінгу педагоги засвоюють теоретичні основи процесу життєвого проектування та вчать на практиці створювати життєві проекти. Важливим є той факт, що дане тренінгове заняття може бути проведено педагогами для учнів, щоб вони у цікавій, ігровій формі засвоїли основи життєвого проектування. Головне те, що на тренінговому занятті формуються практичні вміння складати життєвий проект.

У Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі широко застосовуються різноманітні форми роботи, спрямованої на набуття учнями знань та вмінь щодо складання власного життєвого проекту. Така робота сприяє особистісному зростанню учнів, набуттю ними основних життєтворчих компетенцій, вчить складати життєві проекти та досягати життєвого успіху.

Завдання на майбутнє – продовжувати роботу в даному напрямку. По-перше, розробляти цікаві та доступні для учнів форми роботи, що допоможуть їм працювати над власними життєвими проектами. По-друге, підвищувати компетентність педагогів з проблеми життєвого проектування, адже лише компетентний і впевнений в своїх знаннях, педагог зможе надати учневі необхідну допомогу з тієї чи іншої проблеми, що може виникнути у процесі роботи над життєвим проектом.

#### Список використаних літературних джерел:

1. Єрмаков І.Г., Нечипоренко В.В., Пузіков Д.О. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості: Практико-зорієнтований посібник. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 436 с.
2. Лобанова Т.М. Особливості технології психолого-педагогічного проектування розвитку особистості учня // <http://www.nbuv.gov.ua/>
3. Життєвий проект особистості: від теорії до практики. Практико зорієнтований посібник / Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. – Київ: Освіта України, 2007. – 209 с.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
<b>Розділ перший. ДИНАМІКА ЕТНОКУЛЬТУРНОГО Й ЕТНОСОЦІАЛЬНОГО РОЗМАЙТТЯ В ГЛОКАЛІАЛЬНОМУ ВИМІРІ.....</b>	<b>4</b>
Арабаджі О.С., Левада О.М., Семікін М.О. Формування соціокультурного простору Запорізького краю.....	4
Глебова Н.І. Етнокультурна ідентичність спільнот Запорізького Приазов'я.....	17
Глебова. Н.І. Етнокультурні процеси в трансформаційних умовах суспільства.....	32
Афанасьєва Л.В. Менталітет народів Запорізького Приазов'я: досвід експлікації.....	40
Орлов А.В. Толерантність як чинник формування міжетнічної злагоди Запорізького Приазов'я.....	65
Букреєва І.В. Етнічна ідентичність як фактор адаптації до культурної реальності болгар Запорізького Приазов'я.....	72
Орлов А.В. Полікультурність в ЗМІ як фактор формування безпечного соціального простору (досвід дослідження багатонаціонального регіону).....	78
<b>Розділ другий. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ НАРОДІВ ЗАПОРІЗЬКОГО ПРИАЗОВ'Я.....</b>	<b>84</b>
Позднякова-Кирбят'єва Е.Г. Дослідження історичної та соціальної пам'яті в сучасній соціогуманітарній науці: до постановки проблеми.....	84
Букреєва І.В. Повсякденність як основа соціального діалогу в поліетнічному суспільстві.....	91
Глинська Л.Ф. Усна історія як сфера духовної спадщини народів.....	99
Глебова Н.І. Вплив глобалізації на етнокультурні ідентичності в сучасному вимірі.....	103
Глинська Л.Ф. Знаково-символічні виміри геокультурного простору Запорізького Приазов'я.....	115
Поправко О.В. Динаміка свят в контексті української культури.....	133
Глинська Л.Ф. Календарна і родинна обрядовість та фольклор в повсякденному вимірі.....	138
Глинська Л.Ф. Особливості гендерних взаємин народів інтеркультурного Мелітополя.....	163
Афанасьєва Л.В. Соціокультурні особливості родинних ролей жінки-циганки.....	181
<b>Розділ третій. ПОЛІТИЧНА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ТА ЕЛЕКТОРАЛЬНА КУЛЬТУРА ЕТНОКУЛЬТУРНИХ СПІЛЬНОТ В РЕГІОНАЛЬНОМУ ВИМІРІ НАСЕЛЕННЯ.....</b>	<b>195</b>
Букреєва. І. Політична культура сучасної молоді в умовах трансформаційних процесів українського суспільства.....	195
Шинкаренко О.Є. Детермінанти електоральної поведінки населення Запорізького Приазов'я.....	205
Букреєва. І. Громадянська активність студентської молоді: форми прояву та тенденції розвитку.....	223
<b>Розділ четвертий. РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ МОЛОДІ.....</b>	<b>230</b>
Молодиченко В.В. Роль освіти у формуванні гуманітарної культури особистості.....	230
Афанасьєва Л.В., Букреєва І.В. Освітній простір та етнічні компоненти його формування.....	239

Молодиченко В.В. Діалектики ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах трансформації суспільних відносин.....	248
Позднякова-Кирбят'єва Е.Г. Життєві цінності школярів різних типів шкіл як основа соціокультурної диференціації в середовищі учнівської молоді.....	258
Афанасьєва Л.В., Глинська Л.Ф. Механізм формування толерантності в молодіжному поліетнічному просторі Запорізького Приазов'я.....	264
Молодиченко В.В. Мова як механізм маніпуляції цінностями молоді.....	270
Поправко О.В. Місце святкової обрядовості у національному вихованні.....	279
<b>Розділ п'ятий. ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПРОСТІР ЗАПОРІЗЬКОГО ПРИАЗОВ'Я.....</b>	<b>287</b>
Нечипоренко В.В. Етапи становлення освітнього простору Запорізького Приазов'я: історичний ракурс.....	287
Нечипоренко В.В. Концептуальні засади стратегічних пріоритетів системного інноваційного розвитку навчально-реабілітаційних закладів.....	312
Нечипоренко В.В. Інноваційна діяльність як механізм реалізації проекту системного розвитку навчально-реабілітаційного центру.....	327
Нечипоренко В.В. Організація соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних центрів.....	360
Нечипоренко В.В. Моделювання та практичне забезпечення розвитку професійної компетентності педагогів навчальних закладів реабілітаційного спрямування.....	408
Нечипоренко В.В. Управлінський механізм освітньо-реабілітаційного процесу навчально-реабілітаційного центру.....	493
Нечипоренко К.С. Взаємозв'язок особливостей психічного розвитку депривованих батьками підлітків з їх самооцінкою.....	515
Позднякова О.Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності.....	521
Гордієнко Н.М. Формування соціальних норм у дітей та молоді з інвалідністю як профілактика їх стигматизації в умовах освітньо-реабілітаційного простору.....	547
Маврін В.В. Компетентнісно спрямована реабілітаційна освіта як теоретико-методологічне підґрунтя системного розвитку навчально-реабілітаційних центрів.....	555
Сілявіна Ю.С. Організація інклюзивного навчання як засіб досягнення життєвого успіху дитиною з особливостями психофізичного розвитку.....	567
Червоненко К.С. Організація педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру.....	576
Шашук О.О. Роль освітньо-реабілітаційного середовища в соціалізації учнівської молоді.....	582
Маришина Л.В. Розвиток комунікативних здібностей учнів середніх класів навчально-реабілітаційного центру засобами тренінгової роботи.....	592
Кудінова М.С. Науково-методичне забезпечення життєвого проектування учнів.....	600

Для записів

Монографія

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

*Автори:*

*Арабаджі О.С., Афанасьєва Л.В., Букрєєва І.В., Глебова. Н.І., Глинська Л.Ф.,  
Гордієнко Н.М., Кудінова М.С., Левада О.М., Маврін В.В., Маришина Л.В.,  
Молодиченко В.В., Нечипоренко В.В., Нечипоренко К.С., Орлов А.В., Позднякова О.Л.,  
Позднякова-Кирбят'єва Е.Г., Поправко О.В., Семікін М.О., Сілявіна Ю.С.,  
Сташук О.О., Червоненко К.С., Шинкаренко О.Є.*

**Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я:  
проблеми, пошуки та перспективи**

*За редакцією:*

*Л.В. Афанасьєвої, В.В. Молодиченко., В.В. Нечипоренко*

*Видавець:*

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів  
видавничої продукції Серія ДК №4324

Макет – Павло Демченко  
Дизайн обкладинки – Татевік Геворкян-Тарасова  
Редактор – Надія Мороз

Підписано до друку 18.04.2013  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк Riso.  
Ум.-друк. арк. 35,3. Обл. вид. арк. 35,9  
Наклад 100 прим. № зам. 41

*Надруковано:*

Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного  
багатопрофільного центру,  
69017, м. Запоріжжя, о. Хортиця, вул. Наукове містечко, 59.  
Свідоцтво ДК №4287 від 29.03.2012  
тел./факс: (061)286-53-04, 286-54-81.  
E-mail:polyg10@yandex.ru  
E-mail:hort@ukr.net