

**Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
“Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”**

Овчаренко Г. Е.

**ОРГАНІЗАЦІЯ
ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Навчальний посібник

**Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2009**

УДК 37.013.78
ББК 60.553.251.Я73+74.58
О35

Рецензенти:

- Рижанова А. О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи Харківської державної академії культури.
- Сорочан Т. М.** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
- Чернуха Н. М.** – доктор педагогічних наук, професор, генеральний директор науково-методичного інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.

Овчаренко Г. Е.

О35 Організація процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. культури і мистецтв – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 146 с.

ISBN 978-966-617-210-8

Посібник висвітлює ключові питання соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності.

Для викладачів інститутів культури і мистецтв, кураторів, студентського активу.

УДК 37.013.78
ББК 60.553.251.Я73+74.58

ISBN 978-966-617-210-8

© Овчаренко Г. Е., 2009
© ДЗ «ЛНУ імені
Тараса Шевченка», 2009

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
-------------------	----------

МОДУЛЬ І.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ .5

1.1. Теоретичні основи процесу соціалізації особистості 5

1.2. Особливості сучасного процесу
соціалізації особистості 37

МОДУЛЬ ІІ.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ

СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 63

2.1. Сучасна практика соціалізації студентської молоді
мистецько-педагогічних спеціальностей 63

2.2. Модель упровадження педагогічних умов у практику
соціалізації студентів мистецько-педагогічних
спеціальностей у позанавчальній діяльності 84

**Організаційно-методичні умови запровадження
навчального курсу „Організація процесу соціалізації
студентської молоді мистецько-педагогічних
спеціальностей у позанавчальній діяльності” 118**

ЛІТЕРАТУРА.....	122
------------------------	------------

Вступ

З початку 90-х років XX століття Україна стала на шлях самостійного розвитку, що викликало фундаментальні зміни економіки, суспільного життя та духовної сфери. Входження нашої країни в нову історичну епоху, відродження національних традицій у суспільстві в умовах перехідного періоду висувають на перший план проблему соціалізації молоді. Значне місце в соціалізаційному процесі відводиться вибору особистістю системи цінностей, формуванню власних мотивів, інтересів та ідеалів, які забезпечували б участь молоді у відродженні української державності.

В умовах переоцінки фундаментальних цінностей в останні роки змінюється парадигма виховного процесу. Сьогодні держава орієнтує на виховання творчої, ініціативної людини, яка має активну громадянську позицію.

Особливого значення проблема соціалізації студентської молоді набуває в педагогічних навчальних закладах. Це зумовлюється тим, що гуманістичне виховання, проголошене зараз як досягнення сучасної культури, може бути ефективно реалізоване за умови особистісно-професійної готовності педагога до роботи з дітьми на гуманістичних началах.

За сучасною парадигмою виховного процесу особистість, що формується, не може виконувати роль об'єкта виховного процесу, який поступово перетворюється в процес соціалізації.

Мета посібника – допомогти слухачам засвоїти та застосовувати на практиці найбільш ефективні шляхи соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності.

Основні завдання:

1. Створити умови для формування у слухачів уявлень про рівень дослідження проблеми соціалізації особистості у філософській, соціологічній, психологічній, педагогічній, соціально-педагогічній мистецтвознавчій літературі.

2. Допомогти слухачам з'ясувати особливості соціалізації студентської молоді.

3. Розкрити вплив мистецтва на соціалізацію студентської молоді у вищому педагогічному навчальному закладі.

МОДУЛЬ I.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

1.1. Теоретичні основи процесу соціалізації особистості

У переломні моменти світового розвитку, за умов радикальних перетворень у суспільному житті перед людством завжди постають проблеми пошуку нових життєвих орієнтацій, нової системи цінностей та ідеалів. В останні роки змінюються концептуальні підходи до визначення цілей та змісту виховного процесу. Сучасний виховний процес вимагає перетворення особистості на суб'єкт соціалізації. Сьогодні головним завданням і виховання, і соціалізації є намагання допомогти особистості „зорієнтуватися в суспільному вирі подій та явищ – соціальних, економічних, інформаційних, а також оволодіти досвідом старших генерацій, самостійно знайти свій професійний та життєвий шляхи. Усе це передбачає розвиток активного творчого самоствердження в суспільстві” [127, 3].

Як наслідок, на сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема соціалізації є однією з найбільш актуальних і значущих. Її науковою розробкою займаються дослідники різних спеціальностей – філософи, історики, соціологи, психологи, соціальні педагоги які з різноманітних позицій характеризують соціалізаційний процес.

Перш ніж говорити про соціалізацію особистості необхідно хоча б у загальному вигляді розглянути деякі підходи до розуміння поняття „особистість”. Представники різних наук, визначаючи це поняття, звертають увагу на його соціальну складову. Так, у філософії особистість розуміють як стійку систему соціально значущих рис, визначають її як соціальний та психологічний образ людини [106, 314]. Соціологія, досліджуючи особистість, спирається не на індивідуальні особливості людини, а на її соціальне оточення – соціальну систему, та соціальні ролі, які вона виконує в цій системі [141, 25]. На думку відомого психолога Б.Ананьєва, особистість

виступає джерелом (суб'єктом) пізнання, праці й спілкування, тобто основних видів діяльності, притаманних розвинутому людському індивіду. Щоб стати суб'єктом діяльності, індивідуум повинен попередньо соціалізуватися, тобто сформуватися в конкретній соціальній культурі, сприйняти її вимоги й норми, „вжитися” в соціальне середовище. В іншому випадку його суб'єктивність (активне начало) не буде продуктивною, його дії не будуть сприйняті суспільним середовищем, а навпаки, зустрінуть протидію як „асоціальні” [291, 72].

Слід підкреслити, що в психології існують різні підходи до опису та розуміння особистості. Звернемо увагу на уявлення про особистість як систему особистісних смислів, індивідуальних способів упорядкування зовнішніх вражень та внутрішніх переживань. При такому підході акцент робиться на зміст потребнісно-мотиваційної сфери людини. Спираючись на нього, Ж. Годфруа визначає фізичний, емоційний, когнітивний, соціальний та моральний розвиток особистості, який відбувається в процесі соціалізації [63; 124]. Заслугує на увагу в контексті соціалізації намагання психологів зафіксувати основні сфери особистості, а саме: 1) потребно-мотиваційну [див.: 6; 24; 45; 200; 241; 255 та ін.]; 2) емоційно-вольову [див.: 161; 168; 182; 200; 274 та ін.]; 3) когнітивно-пізнавальну [див.: 33; 69; 75; 129; 140; 143 та ін.]; 4) моральну [див.: 126; 142; 204; 226; 238 та ін.]; 5) екзистенційно-побутову [див.: 46; 69; 158; 181; 251; 260; 266 та ін.]; 6) дієво-практичну [див.: 2; 104; 119; 131; 165; 186 та ін.]; 7) міжособистісно-соціальну [див.: 14; 32; 148; 194; 200; 219 та ін.].

Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що особистість – це системна якість, яку набуває індивід у взаємодії з соціальним оточенням. Ця взаємодія проходить у трьох провідних формах: спілкуванні, пізнанні й спільній діяльності.

Вчені-педагоги також вважають, що особистість доцільно розглядати як суверенну реальність, яка розвивається у двох магістральних напрямках – персоніфікації та соціалізації. Головне ж педагогічне завдання, з точки зору Н. Лавриченко, полягає в гармонізації цих взаємозалежних векторів особистісного розвитку вихованців [127, 129 – 130].

У зв'язку з цим виникає необхідність розглянути сутність та механізм соціалізації людини, з'ясувати, яким чином цей процес впливає на формування та розвиток особистості; яке місце соціалізація займає в педагогічному процесі?

Як уже зазначалось, наукове осмислення проблем соціалізації відбувається в усіх галузях науки, де головним об'єктом дослідження є людина. Аналізуючи відповідні філософські, історико-філософські, соціологічні, психолого-педагогічні праці, визначимо не тільки характерні риси соціалізації як суспільного явища, а й її педагогічний зміст.

Українські дослідники Н. Лавриченко, М. Лукашевич, С. Савченко та інші простежують генезис наукових уявлень про соціалізацію, аналізують погляди зарубіжних учених з цього приводу. Спираючись на їх наукові розвідки, зробимо спробу схарактеризувати основні ідеї зарубіжних авторів, які презентовані в сучасних вітчизняних теоріях соціалізації. По-перше, слід врахувати думку Ф. Гіддінгса про те, що соціалізація - це процес „розвитку соціальної природи чи характеру” людини, і що вона відбувається завдяки як стихійному впливу оточення, так і організованій діяльності суспільства. Результатом цього процесу повинна бути багатоваріантна поведінка, що забезпечує взаєморозуміння та комунікацію людей і відповідає суспільній свідомості [277, 9.].

По-друге, надзвичайно важливим є зауваження Г. Тарда, який розглядає соціалізацію як засвоєння особистістю існуючих цінностей, звичаїв, переконань, усвідомлення мотивів та намірів інших і взаємодію людей на цьому ґрунті, що породжує суспільство й соціальне життя [233]. Механізмом соціалізації є соціальні інститути – система освіти й виховання, сім'я, громадська думка та ін. Більш того, Г. Тард вбачав у соціалізації не тільки стабілізуючу суспільну функцію, але й функцію забезпечення соціогенезу. Процес збагачення індивідуальної свідомості відбувається як акт творчості й поширюється в процесі взаємодії людей, сприяє розвитку різних сфер соціального життя й суспільства загалом. Освіта й виховання мають створювати передумови та умови для такої творчості. Виховання, в його розумінні, є важливим засобом соціалізації індивідів. Крім того, суспільство через соціальні інститути,

різноманітні сторони соціального життя, різні форми суспільної свідомості коригує процес виховання.

По-третє, призначенням і результатом соціалізації є не тільки розвиток і творчість особистості, а ще й прийняття індивідом групових норм, „прийняття особистістю переконань, цінностей і норм характерних для груп” [298, 54]. У процесі соціалізації індивід готується до відповідних вимог й очікувань інших членів суспільства в різних життєвих ситуаціях. Соціалізація містить набір агентів, чинників і механізмів, завдяки яким забезпечуються соціально схвалювана поведінка.

По-четверте, велике значення мають ідеї Т. Парсонса, концепція якого пов'язана з розумінням соціалізації як процесу інтеграції індивіда в соціальну систему шляхом інтеріоризації загальних цінностей, загальноприйнятих норм, у результаті чого слідування загальнозначущим нормам і стандартам поведінки стає потребою індивіда, елементом його мотиваційної структури [170; 171].

Представники зарубіжних наукових шкіл, характеризуючи соціалізаційний процес, звертали увагу на дві його сторони: персоналізацію, пов'язану з обособленням індивіда в суспільстві і власне соціалізацію, тобто прийняття індивідуумом існуючих соціальних норм. На думку П. Тейяра де Шардена, соціалізація разом з персоналізацією є двома сходинками „духовного синтезу” особистості [234, 256]. І якщо персоналізація — це етап виникнення і вдосконалення особистості, то соціалізація — це сфера, у якій окремі свідомості й самостійності об'єднуються, підкреслюючи глибину та непередбачуваність свого „Его” [234, 257]. У процесі соціалізації французький мислитель вбачає перспективу поступової гуманізації людства шляхом знаходження нових форм контакту й співробітництва між людьми [208, 178 – 196].

Поряд з виваженою позицією щодо інтересів і потреб особистості і суспільства в процесі соціалізації, є й полярні точки зору. Більшість зарубіжних вчених намагаються захистити, перш за все, людину. Так, Ж. Марітен прогрес у стосунках людини та суспільства вбачає в переході до кращої політичної та соціальної організації, і насамперед більш глибокому усвідомленню гідності людської особистості.[300,

128]. У працях Дж. Лакруа проблема особистості як суб'єкта соціалізації також посідає центральне місце. Людське буття він розуміє як життя людини серед людей. Бути, згідно з його розумінням, означає діяти у певному соціумі, а мислити – означає діалогізувати. Людина „втягнута в реальність є не пасивним спостерігачем, а активною особою” [299, 97].

Значення цих думок для педагогічного розуміння проблем соціалізації, полягає в тому, що вони висвітлюють проблему нерозривності психофізичного та соціального, інтелектуального та етичного, пізнавального та практичного, інтелектуального та чуттєвого аспектів людського становлення та буття. Дуже важливим є зосередження на духовно-творчих значеннях людських почуттів як провідників вищого щаблю людської єдності.

Визначення виховання як саморозвитку особистості, яке було зроблене Дж. Дьюї [81, 6], є підґрунтям для розуміння ідеї соціалізації як мети й рушія виховного процесу. Американський філософ і педагог доводить, що людські потенції можуть виявляти себе лише в процесі соціалізації як наслідку взаємодії людини з її соціальним середовищем. А звідси й розуміння того, що одним з найважливіших завдань виховання є намагання навчити людину пристосовуватися до відповідного мікросоціуму та суспільства в цілому й взаємодіяти з ним, що і є умовою її саморозвитку [297, 144].

Педагоги-теоретики екзистенційного напрямку не заперечують, що соціалізація відіграє в процесі становлення особистості важливу роль. Однак вони відмовляються розглядати соціалізацію як певний спосіб самоактуалізації особистості, оскільки, на їхню думку, сутність людини значно ширша, ніж її соціальна діяльність, а тому остання не може її виразити. Звідси виникає протиставлення понять соціалізації й самореалізації, а вихованню надається лише “сервісна” функція в стосунках людини та суспільства [274, 122].

В той же час цікавими є думки німецького філософа-екзистенціаліста О. Больнова. Він вважав, що соціалізація людини є результатом духовної зустрічі між поколіннями або між підростаючим поколінням і духовно-історичним світом.

„Тільки у зустрічі з другою людиною, - пише він, - індивід може дійсно стати людиною” [296].

Гуманістичне спрямування екзистенціалістських ідей, пошук етичних засад людини створюють підґрунтя їх плідної взаємодії та взаємодоповнення з іншими напрямками гуманістичної філософії та відповідними педагогічними теоріями. Вони, зокрема, позначились і на еволюції концепції „нового гуманізму”, яка виникла на ґрунті філософії лінгвістичного аналізу. Найвідомішими представниками цієї течії є Дж. Вільсон, Л. Кольберг, Ж. Піаже, Р. Пітере, М. Уорнок, А. Харріс, П. Хьорст. У центрі їхньої уваги перебувають проблеми становлення ціннісних орієнтацій особистості як підґрунтя її формування та соціалізації [182; 183; 237; 263; 271]. Так, стає очевидним, що духовно-практичним підґрунтям соціалізації й відповідно соціалізуючої педагогічної практики є суспільна мораль, а її філософське осмислення виявляється вихідною точкою адекватної педагогічної теорії соціалізації.

Деякі зарубіжні автори роблять акцент на зовнішніх впливах, які, з їх точки зору, забезпечують соціалізацію. Погляд на соціалізацію як на процес „вростання особистості в культуру” був започаткований відомим німецьким мислителем О. Шпенглером на початку XX ст.. Культура, згідно з О. Шпенглером, – це символічно виражена смислова цілісність (система), у якій природними й багатоманітними способами реалізує себе особлива душа. Душа кожної культури унікальна й здійснюється через множину індивідуальних зв’язків, особистісних життів. Тому так непросто збагнути цю „душу”, проникнути в духовний світ людей іншої культури. О. Шпенглер визначає особливості „душі” європейської культури, сенс якої полягає в неперервному русі до певної мети й прототипом якої, на його думку, може бути душа Фауста – бентежна, з притаманним їй прагненням перетворити світ власною волею [283, 272 – 316].

Однією з найважливіших думок у теорії О. Шпенглера, є концепція взаємодії культур. О. Шпенглер стверджував, що смисли однієї культури не перекладаються буквально мовою іншої, проте діалог між різними культурами можливий завдяки тому, що у

витоків усіх культур є спільне творче джерело – людина з її універсальністю та свободою.

Ідея становлення особистості завдяки взаємодії, співробітництву з різними (інакшими) людьми або їх групами є основною для психологічно-філософського напрямку аналізу особистості в працях Ч. Кулі, Дж. Мід, Г. Салліван. У їх підході також надається вирішального значення зовнішнім впливам на особистість з боку середовища, проте середовища, змодельованого через взаємодію певної групи людей. Отже, групова взаємодія також може мати для особистості нерівнозначні наслідки залежно від того, на яких принципах і з якою метою організовується діяльність групи. З одного боку, силове поле, яке утворюється внаслідок міжособистісної взаємодії в групі, організує та згуртовує групу, полегшуючи їй розв'язання колективних завдань. Це сприяє виникненню соціальної фасилітації — тенденції, що спонукає людей краще розв'язувати прості або добре знайомі завдання в присутності інших [145, 357].

Якщо ж у стихійно або цілеспрямовано організованій групі не спрацьовують механізми здорової колективної взаємодії, відсутні такі її риси, як почуття емпатії, солідарності, відповідальності за спільну справу, то силове поле групи починає діяти деструктивно, розвиваючи авторитарність і безкомпромісність одних її членів і надмірну конформність та пасивність інших.

Проблема соціалізації також розглядалась в працях російських та українських педагогів, які намагались виявити роль виховання та освіти в соціалізаційному процесі. Так, наприклад, П. Каптерев критикував ідею соціальної детермінованості виховання. „Шляхом виховання й освіти, – писав він, – прагнуть пристосувати підростаючі покоління до суспільно-політичної організації, що оточує дітей”. Таке розуміння завдань виховання вчений вважав обмеженим. Воно не відповідає багатогранності людської природи. В результаті, підкреслював П. Каптерев, соціально детерміноване виховання прагне “...вичерпати різноманіття й багатство людської природи однією соціальною групою властивостей, що відповідає переважаючій ознаці цієї суспільно-політичної організації” [100,

73]. Отже педагогіка при такому підході стає однобічною, обмеженою. Молоде покоління опиняється в жорстких рамках норм і правил, що викликає у нього незадоволеність, негативізм до суспільства, які накопичуються з підростанням.

В радянській педагогіці термін „соціалізація” починає активно використовуватися у 20-ті роки ХХ століття. Це пов’язано з розповсюдженням серед педагогічної спільноти теорії соціального виховання. Так, наприклад, один з розробників цієї теорії М.Іорданський писав: „Суспільство одразу не робиться соціалістичним... Окрім зовнішньополітичних умов є ще побут, є психологічне підґрунтя соціалізації людини...” [95]. Таким чином, вчений бачить основною метою соціалізації набуття особистістю якостей „соціалістичності”. Головною умовою досягнення цієї мети є врахування характеру побуту, психологічних особливостей конкретної людини та його соціального оточення.

Російський мислитель М. Бердяєв не погоджувався з поглядами на людину як на цеглину для побудови суспільства. У цьому випадку, вважав він, „доводиться свідчити не стільки про з’явлення нової людини, скільки про зникнення людини, тобто поглиблення процесу дегуманізації” [30, 148].

У 60-ті роки ХХ ст. у вітчизняній науці соціалізація розумілась як входження в соціальне середовище шляхом пристосування до нього [172, 124]. Головною метою соціалізації, на думку більшості дослідників, є засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і культури [111, 22, 101].

С. Батеніна, П. Кряжева, Л. Сохань та інші у 70-ті роки ХХ ст. розглядали соціалізацію як процес подальшого розвитку людства [20, 43]. І. Кон і В. Ольшанський під соціалізацію розуміли „процес, під час якого людська істота з певними особистісними задатками набуває якостей, потрібних їй для життєдіяльності” [107, 66—67]. Отже, соціалізація охоплює процес і результати взаємодії індивіда із сукупністю соціальних впливів. Н. Андрєєнкова із цих позицій у структуру соціалізації включає соціальне пізнання, оволодіння певними навичками практичної діяльності, інтернаціоналізацію певних форм, позицій і ролей, вироблення ціннісних орієнтацій і установок, а також залучення людини до активної творчої діяльності [20, 44].

В останнє десятиріччя ХХ століття інтерес до дослідження проблем соціалізації підвищується. Розширюються напрямки дослідження соціалізації, вдосконалюється її структура й функції, поглиблюється вивчення соціальних механізмів та інститутів соціалізації, більш детально розглядаються особливості взаємодії соціалізації та виховання в сучасних умовах [141, 11]. Об'єктом дослідження постають контрольовані, цілеспрямовані та стихійні, спонтанні, соціальні і психологічні процеси, завдяки яким відбувається соціалізація [109; 294, 190]. Механізми соціалізації в працях багатьох педагогів розглядаються як процеси взаємодії між особистістю та навколишнім середовищем [14; 132].

Як зміст і результат соціалізації визначається засвоєння системи знань, норм і цінностей [110, 170; 157], соціального досвіду, соціальних якостей і рис, соціальних ролей [206, 363], зразків і психологічних механізмів поведінки [14, 64; 124, 190; 294].

Учені звертають увагу на активність людини в процесі соціалізації. На думку Г. Ділігенського, джерелом внутрішньої психічної напруги (енергії активності) людини є боротьба двох тенденцій: до злиття індивіда із соціумом і протилежної тенденції до самовизначення в якості окремої, активно діючої особистості. Перша виражається в інтеріоризації способів і моделей дій, які передаються індивіду в якості соціальних норм і навичок, в засвоєнні інформації „від інших”, а друга виявляється в розвитку власного потенціалу особистості, у передачі інформації, накопиченої в процесі її діяльності, в самосвідомості [76]. У різних суспільних умовах ті й інші „знаходять” різне предметне насичення, але в циклі індивідуального розвитку (в онтогенезі) їх можна структурувати за рівнями включення особистості в галузі діяльності, спілкування, які все більше розширюються. Такі рівні можна уявити як первісні включення в найближче сімейне оточення, далі – у численні колективи чи малі групи, у різноманітні галузі трудової й іншої діяльності, нарешті, включення через усі ці та інші канали в цілісну систему через освоєння ідеологічних і культурних цінностей суспільства.

На думку В. Москаленко, загальним у різних підходах щодо розуміння соціалізації є визнання того, що вона має діяльнісний характер [150, 14] і що основним критерієм її результативності є вільна самореалізація особистості в суспільстві. Ґрунтуючись на ідеї діяльнісного характеру соціалізації, українські філософи Г. Заїченко, І. Кальний, В. Сагатовський та інші акцентують увагу на діалогічних властивостях цього процесу [245].

Загальним у вітчизняній літературі є постулат про суб'єктний характер процесу соціалізації та творчу діяльність особистості. Саме такий висновок робить І. Кон.: „...особистість, що формується, – не об'єкт якихось зовнішніх впливів, а активний суб'єкт самоосвіти” [109, 31].

Особливе значення для досліджень педагогічних аспектів соціалізації має розгляд її як процесу соціального учнівства й послідовного засвоєння ролей, місця в цьому процесі зразків і моделей, системи цінностей.

Таке розуміння соціалізації перетворює особистість на суб'єкт, який не тільки проявляє активність у засвоєнні певних соціальних ролей, навичок поведінки, системи цінностей тощо, але й стає основним духовним виробником, „перетворювачем” суспільства та себе. Внаслідок цього для педагогічної науки дуже важливим є визначення взаємозв'язку та співвідношення поняття „соціалізація” зі змістом категорій „розвиток особистості” та „виховання”.

Спочатку розглянемо співвідношення понять „соціалізація” і „розвиток особистості”. Одні автори вважають, що соціалізація – це певний період у розвитку людини, поки вона не стала дорослою, а „розвиток особистості” – весь період її життя [20, 44; 111, 102 – 185]. Прибічники цього погляду, таким чином, розрізняють поняття „розвиток особистості” і „соціалізація” за обсягом.

Практично всі автори основним інститутом соціалізації визнають систему освіти й виховання. „Виховання є провідним і визначальним початком соціалізації. Ядро виховання складає процес передавання нагромаджених минулими поколіннями знань і культурних цінностей, тобто освіта” [108, 22 – 23].

Багато вчених зазначають, що процес соціалізації триває все життя, і розрізняють кілька його стадій: дотрудову, трудову та

післятрудова [122, 319]. З їх точки зору, поняття „соціалізація” й „розвиток особистості” хоча й збігаються за обсягом, але різняться тим, що в понятті „розвиток особистості” більш чітко представлено акцент на активності особистості, у той час як у понятті „соціалізація” він приглушений, оскільки в ньому підкреслюється напрям впливу соціального середовища на особистість. Але, як слушно зауважує Г. Андреева, при цьому неправильно трактується саме поняття „соціалізація”. „Адже можна розуміти процес розвитку особистості в активній взаємодії особистості із соціальним середовищем. Тоді кожен з елементів цієї взаємодії має право на розгляд без побоювання, що переважна увага до однієї із сторін взаємодії обов’язково повинна перетворитися на її абсолютизацію, недооцінку іншого компонента. Справа в тому, що розгляд питання про соціалізацію особистості жодною мірою не знімає проблеми розвитку особистості, а навпаки, передбачає, що особистість розуміється як активний суб’єкт” [18, 337].

Поділяючи думку, що соціалізація й розвиток особистості охоплює все життя людини [15; 18], що це процес формування в людини певних соціальних якостей, який не обмежується якимось одним періодом, а також вважаючи, що соціалізація, як і розвиток особистості, – це активний процес взаємодії індивіда й середовища, ці поняття не треба обожнювати.

Розвиток особистості передбачає не тільки становлення й удосконалення соціальних якостей людини, а й динаміку біологічної сфери, що пов’язана з віковими змінами, соціально-психологічними умовами життя тощо. Водночас предметом соціалізації є розвиток лише соціальних рис особистості (хоча на думку автора - процес соціалізації комплексно впливає на всі сфери життя людини, у тому числі й на біологічну сферу). З розвитком людства способи та засоби задоволення біологічних потреб людини все більше набувають соціокультурного характеру.

Поняття „соціалізація” відрізняється від поняття „розвиток особистості” не обсягом, а аспектом, а саме: воно означає розвиток людини в певному конкретному суспільстві, яке зумовлює появу в неї цілком конкретних рис. Адже

зрозуміло, що, хоча всі риси, властивості первісного суспільства соціальні так само, як і риси сучасної людини, однак вони різняться якісно. Первісній людині необхідний такий набір якостей, який забезпечував би її діяльність у її суспільстві, сучасній же людині потрібні зовсім інші якості.

Поняття „соціалізація”, таким чином, є більш конкретним порівняно з поняттям „розвиток особистості” в тому розумінні, що воно виражає процес становлення в людині тих якостей, які зумовлені типом соціальної системи, у якій живе людина.

Як відомо, процес соціалізації впливає на становлення й розвиток особистості. У свою чергу, від рівня розвитку особистості залежить ефективність її соціалізації. Саме тому, використовуючи міждисциплінарний підхід при дослідженні проблеми соціалізації особистості на основі аналізу філософської, соціологічної й передусім психолого-педагогічної літератури, коротко зафіксуємо основні теорії розвитку особистості, які розглядають передусім різноманітні складові особистості, вважаючи їх найбільш значущими.

Так, теорія психосексуального розвитку в якості предмета дослідження розглядає людські потяги, емоції й статеворольову поведінку, але недостатньо досліджує лінію морального й соціального розвитку [295]. Когнітивна теорія розвитку особистості визнає головною пізнавальну сферу людини (або намагається пояснити розвиток інших сфер особистості особливостями розвитку інтелектуальної сфери). Прибічники поведінкової теорії розвитку особистості (біхевіористичні концепції) основним у процесі соціалізації розвитку особистості вважали розширення репертуару поведінки, яка досягається шляхом навчання (навчання).

Гуманістична теорія основи розвитку особистості подає у формі особистісного росту, самоактуалізації, саморозвитку, який передбачає задоволення не тільки біологічних, а й соціальних потреб. Наприклад, А. Маслоу доводив, що тільки за умови впевненості в тому, що біологічні потреби в безпеці, задоволені й у майбутньому будуть задовольнятися нормально, людина може переходити до задоволення інших більш високих потреб – у любові й приналежності до конкретної соціальної

групи (соціальний статус), у самооцінці й самореалізації. І саме задовольнивши цю потребу найвищого рівня, людина може стати здоровою й незалежною особистістю [250, 38-55].

У таких умовах педагог як агент соціалізації покликаний стимулювати складний процес становлення, сприяти тому, щоб коригування „Я-концепції” відбувалося завдяки включенню внутрішніх особистісних механізмів саморегуляції. На цьому наголошував інший представник гуманістичної теорії К. Роджерс у книзі „Свобода навчатися: чим може стати освіта” (1969). Ідеї К. Роджерса мають сьогодні багатьох прихильників серед фахівців. „Педагогіка ненасильства передбачає гуманістичний підхід до виховання та освіти... Це означає визнання особистості, що розвивається, вищою соціальною й педагогічною цінністю, створення умов для цілеспрямованого розвитку й саморозвитку вихованця як суб’єкта діяльності, як особистості й творчої індивідуальності”, – наголосив Г. Геллер, виступаючи на одній з міжнародних конференцій з питань освіти [57, 87]. Безперечно, гуманістична теорія розвитку особистості відчутно вплинула й продовжує впливати на стан освіти, педагогіки.

Представники діяльнісної теорії вважають, що розвиток особистості відбувається в процесі її включення в різні види діяльності. О. Леонт’єв доводив, що на різних етапах розвитку одні види діяльності відіграють провідну роль, інші – підлеглу. Тому треба говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності” [276, 63].

У межах діяльнісного підходу було розроблено теорію соціалізації особистості як процесу входження її в різноманітні соціальні групи (А. Петровський). Цей процес містить три стадії: 1) адаптація, 2) індивідуалізація, 3) інтеграція. Тобто спочатку людина пристосовується до групи (сім’я, група дошкільників, шкільний клас, вищий навчальний заклад, дружня компанія та ін.), потім демонструє свою індивідуальність і після цього зливається з групою, починаючи трансформувати її життєдіяльність [180].

Гуманістична та діяльнісна теорії розвитку особистості, на наш погляд, розкривають найбільш ефективні шляхи й механізми цього процесу. Крім того, використання наукових

досягнень цих теорій дозволяє більш ефективно організувати процес соціалізації особистості взагалі та студентської молоді зокрема. Цей висновок ґрунтується на положенні, що умови діяльності чи ситуації, у яких можуть бути реалізовані ті чи інші потреби особистості, утворюють певну ієрархічну структуру. Підґрунтям структуралізації в цьому випадку є тривалість часу, упродовж якого зберігається основна якість цих умов. Найнижчий рівень такої структури утворюють „предметні ситуації”, особливості яких у тому, що вони створюються конкретним предметним середовищем, яке швидко змінюється. Упродовж короткого проміжку часу людина переходить з однієї такої „предметної ситуації” в іншу. Наступний рівень – умова групового спілкування. Тривалість таких ситуацій діяльності незрівнянно більша. Упродовж значного часу основні особливості групи, у якій відбувається діяльність людини, зберігаються незмінними. Ще більш стійкими є умови діяльності в тій чи іншій соціальній галузі – у галузях освіти, праці, дозвілля, сімейного життя („у побуті”). Нарешті, максимальна стійкість у часовому відношенні (порівняно з указаними вище) властива загальним соціальним умовам життєдіяльності індивіда, які складають основні особливості (економічні, політичні, культурні) способу життя конкретного суспільства [290, 78 – 79]. Чим стійкішими є соціальні умови життєдіяльності індивіда, тим більше можливостей для ефективної організації процесу соціалізації особистості.

Існує великий перелік узагальнених теоретичних праць з цієї проблеми, присвячених опису різних підходів до соціалізації особистості та її розвитку [2; 31; 45; 69; 138; 156 та ін.].

Таким чином, природно, що попри розмаїття, а часом і суперечливість численних теорій розвитку особистості, вони мають спільні з теоріями соціалізації вихідні положення, а саме:

- людські особистості формуються, взаємодіючи між собою. На характер цієї взаємодії впливають такі індивідуальні обставини, як вік, стать, інтелектуальний рівень та ін.;

- соціальне довкілля впливає на розвиток особистості, що формується, визначальним чином і є простором її становлення та самореалізації;

- особистість формується на ґрунті власного досвіду діяльності та життя і є активним суб'єктом свого становлення;
- вирішальною силою, яка генерує сутнісні визначення особистості як наслідку поступального процесу її становлення, є культура [216, 101].

Отже, педагогічне значення теорій розвитку особистості та сутності процесів її формування полягає в тому, що вони (у цьому аспекті) є нічим іншим, як визначенням мети освітньо-виховної діяльності, її законів, граничних умов, а, отже, засобів і методів. Їх аналіз переконує, що творення особистості і є головною педагогічною складовою цього процесу. Саме цей феномен є рухливою гармонією суперечливої рівноваги процесів осуспільнення та персоналізації людини як продукту, її власної творчої діяльності, здійснюваної в спілкуванні, співдружності та змаганні з іншими людьми. Слід підкреслити, що на виконання цих завдань спрямована соціалізація людини, у процесі якої відбувається розвиток особистості.

Порівнюючи поняття „соціалізація” й „виховання”, зауважимо, що виховання розглядається в широкому й вузькому розумінні. У вузькому розумінні виховання означає процес цілеспрямованого впливу на розвиток особистості з метою підготовки її до виробничої, громадської й культурної діяльності. Оскільки наголос тут робиться на цілеспрямованості процесу, то поняття „виховання” у вузькому розумінні відрізняється від поняття „соціалізація”, зміст якого поширюється не тільки на цілеспрямовані, але й на стихійні процеси впливу на особистість. У широкому розумінні виховання – це вплив на людину всієї соціальної дійсності з метою засвоєння нею соціального досвіду. Але і в широкому розумінні слова, при збігу за обсягом, поняття „виховання” не тотожне поняттю „соціалізація”. У ньому акцентується увага на ролі зовнішнього чинника в розвитку особистості, наявний відтінок однобічності. У понятті „соціалізація” підкреслюється двобічність процесу, взаємодія індивіда й соціальних умов життя людини й суспільства, внаслідок чого відбувається розвиток і окремої людини, і людства в цілому. „Соціалізація – це двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків;

з іншого боку (що часто недостатньо підкреслюється в дослідженнях) – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище” [18, 338].

У сучасних працях з соціальної педагогіки проблема співвідношення понять „виховання” й „соціалізація” розв'язується дещо інакше. А. Капська також вважає, що соціалізацію не можна зводити до виховання ні у вузькому, ні в широкому розумінні. Але підстави для цього вона наводить інші. З її точки зору, процес соціалізації має низку особливостей, які відрізняють його від виховання, а саме: 1) відносна стихійність цього процесу; 2) механічне засвоєння соціальних норм і цінностей; 3) зростання в міру доросління самостійності особистості щодо вибору соціальних цінностей і орієнтирів, середовища спілкування, якому віддається перевага [99, 9].

Розбіжність понять „соціалізація” і „виховання” особистості не означає їх протиставлення, оскільки соціалізація обов'язково повинна містити і соціально-контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), і стихійні, спонтанні процеси, які впливають на її формування. Направлена форма соціалізації – це спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину з тим, щоб сформувати її відповідно до цілей та інтересів цього суспільства. Ненаправлена, або стихійна форма соціалізації – це ніби „автоматичне” виховання певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням індивіда в безпосередньому соціальному оточенні. Ці форми соціалізації взаємопов'язані й взаємозумовлені, але кожна характеризується своїми особливостями, зумовлена різними чинниками, різниться засобами засвоєння соціального досвіду.

Направлена соціалізація реалізується через виховання. Під вихованням у цьому випадку розуміється процес впливу вихователя на вихованця. Він являє собою свідомо організовану, запрограмовану й спеціалізовану діяльність суспільства з метою формування в людей потрібних і корисних для них поглядів, почуттів, рис характеру, психічних і фізичних якостей. Виховання містить систему освіти, просвітництва й ціннісного

впливу. Способом стихійної соціалізації є безпосереднє спілкування людей, у процесі якого відбувається обмін діяльністю, уміннями, навичками, а також результатами діяльності, матеріалізованими в культурі [43, 110].

Система суспільного виховання спрямована на засвоєння особистістю суспільної свідомості, її норм і вимог. Спрямованість дії, характер цінностей, установок безпосереднього оточення особистості можуть збігатися, а можуть і не збігатися й навіть вступати в протиріччя з метою направленої виховної впливу на особистість. В останньому випадку може виникнути конфліктна ситуація, яка послаблює процес соціалізації особистості.

Зіставляючи дві форми соціалізації – направлену і стихійну, дослідники цього питання перевагу віддають першій з них, вважаючи, що стихійна форма соціалізації, детермінована в основному мікросередовищем, характеризується тим, що вона більшою мірою несе на собі старі, віджилі форми, правила, засвоєння яких не може привести до формування прогресивної особистості. З. Файнбург, наприклад, застерігає, що спроби спиратися на стихійну соціалізацію особистості в умовах високо розвинутого суспільства чреваті серйозними небезпеками, зокрема наявністю відносно великої для цих соціальних умов кількості осіб, які відхиляються від необхідних морально-етичних норм у бік соціальної патології [239, 14]. Таким чином, стихійний розвиток (стихійна соціалізація) може без включення механізмів направленої форми соціалізації стати шкідливим (і навіть неминуче шкідливим) і для людської особистості, і для соціальної структури в цілому.

Існуючі форми соціалізації взаємопов'язані й взаємозумовлені. Ця взаємозумовленість виявляється в тому, що, по-перше, самі способи направленої соціалізації залежать від умов існування людей у суспільстві. По-друге, мета направленої соціалізації – забезпечити переведення цінностей, характерних для всієї соціальної системи, до індивідуумів через вплітання цих цінностей у безпосереднє оточення людей, тобто забезпечити єдність макро- і мікро середовища.

У понятті „соціалізація” фіксується зв'язок процесу, відбитого в ньому, з вихованням, оскільки, виховання є важливим

засобом соціалізації індивідів. У процесі соціалізації індивід готується до відповідності вимог і очікувань інших членів суспільства в широкому діапазоні можливих життєвих ситуацій. Соціалізація містить набір агентів і механізмів, завдяки яким забезпечується соціальне схвалена поведінка та норми моралі [281, 27].

Водночас слід зазначити, що дослідники, які вважають, що соціалізація є набуттям індивідом соціальності, об'єктивно підтримують положення про те, що виховання – це лише цілеспрямований вплив на особистість, а отже, педагогіка – чисто нормативна, прикладна (у найгіршому розумінні цього слова) дисципліна, яка самостійно не спроможна розв'язати навіть методичні (технологічні) завдання практики. Деякі вітчизняні дослідники схильні розглядати цілеспрямовані впливи на особистість (виховання) як складову частину соціалізації (І. Кон), надаючи вихованню роль чинника, який керує соціалізацією (В. Шепель). Але спільним моментом є розгляд виховання особистості як зовнішнього впливу (виховної роботи).

Якщо виходити з традиційного для нашої педагогічної теорії уявлення про цілеспрямовану виховну діяльність, то центр ваги досліджень реальних процесів формування й розвитку особистості, природно, опиняється поза межами об'єкта й предмета педагогіки як науки. Тут виявляється відома позитивна роль концепцій соціалізації, оскільки на їх основі можна отримати об'єктивне знання про різноманітні чинники соціуму, які впливають на особистість, і механізми її взаємодії з цими чинниками. Розуміння соціалізації як процесу становлення особистості в певному соціумі об'єктивно обмежене розглядом суспільної сутності людини й недооцінює її природну сутність. Педагогіка, яка базується на концепціях соціалізації, звертається в основному до суспільствознавства й не використовує вповні можливості природничих наук у пізнанні людини. Вона недостатньо, якщо можна так висловитися, антропологічна.

Тому взаємозв'язок виховання й соціалізації необхідно сприймати по-іншому, по-новому: виховання – це об'єктивно-закономірне явище життя суспільства, цілісний процес становлення особистості, взаємопов'язані сторони якого – освіта,

навчання й розвиток – включені в певну систему відносин. Виховання як явище, що з'явилося з моменту виникнення людського суспільства, спрямоване на передачу досвіду матеріального й духовного життя людства, являє собою загальнолюдську категорію і є конкретно-історичним.

За таких умов можна погодитися з тим, що соціалізація особистості може бути правильно зрозумілою лише в єдності з дослідженням соціалізації суспільства як органічної цілісності. Тут особливо необхідні міждисциплінарний підхід, комплексне використання свідчень антропологічних і суспільних наук. Саме вони дозволяють дослідити процес виховання в його взаємозв'язку з іншими суспільними явищами, розглянути його в контексті не тільки духовного, але й матеріального життя людей [68, 42].

Аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє розкрити зміст поняття „соціалізація особистості” та з'ясувати структурні компоненти й механізм цього процесу. Під соціалізацією в науці розуміється процес і результат включення індивіда в соціальні відносини. Соціалізація здійснюється шляхом засвоєння індивідом соціального досвіду й відтворення його у своїй діяльності. У результаті соціалізації людина засвоює стереотипи поведінки, норми й ціннісні орієнтації соціального середовища, у якій вона функціонує. Соціалізацію можна розглядати як потрійний процес адаптації, розвитку особистості й відмову від наївних дитячих уявлень.

Соціалізація особистості – це складний процес засвоєння взаємодії двох компонентів: з одного боку, це процес засвоєння соціального досвіду, зосередженого переважно в цінностях культури, що формує соціально-типові особливості особи, допомагає адаптації та входженню в об'єктивний світ суспільства. З іншого боку, це процес становлення духовного внутрішнього світу особистості, який конструюється цінностями культури й складає основу індивідуальності, її самоствердження. Інакше кажучи, соціалізація особистості – це два діалектично взаємопов'язаних процеси: індивідуалізація та соціокультурна ідентифікація.

Соціалізація здійснюється через низку умов, які після їх групування можуть бути названі „чинниками”. Такими чинниками соціалізації є: цілеспрямоване виховання, навчання й випадкові соціальні впливи в діяльності й спілкуванні, а її основними інститутами - сім'я, дошкільні заклади, школа, неформальні об'єднання, вищі навчальні заклади, трудові колективи й т. ін. Провідні напрямки соціалізації відповідають ключовим галузям життєдіяльності людини: поведінковій, емоційно-чуттєвій, пізнавальній, побутовій, моральній, міжособистісній. Сучасній науці відомо декілька механізмів соціалізації: ідентифікація, наслідування, навіювання, соціальна фасилітація, конформність.

Як бачимо, існують різні підходи до розуміння процесу соціалізації особистості. Соціалізація – це сукупність соціально контрольованих, цілеспрямованих та стихійних, спонтанних впливів соціуму на особистість, у процесі її становлення, завдяки яким відбувається засвоєння людиною певної системи норм, знань, цінностей, що дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства. Погоджуючись із цим визначенням, автор вважає за потрібне уточнити його таким положенням: соціалізація – це також процес, у ході якого люди навчаються не тільки виконувати соціальні ролі, що дають можливість забезпечити раціональне існування суспільства та передачу його культури від покоління до покоління, але й удосконалюють, розвивають і створюють соціальні норми, цінності, орієнтири тощо. Наслідком цього є не тільки становлення й розвиток особистості, але й генезис суспільства в цілому.

У психолого-педагогічній літературі загальноприйнятим є поширення соціалізації на різні вікові періоди й визначення особливостей соціалізаційного процесу в дитинстві, отрочстві та юності. Як уже зазначалось, на сучасному етапі найбільшої актуальності набуває проблема соціалізації студентської молоді. У зв'язку з цим необхідно розглянути сутнісні характеристики студентства як соціально-демографічної групи, визначити мету, завдання, зміст і особливості соціалізації студентської молоді.

Тривалий час у колишньому СРСР та в Україні, особливо в 60-ті роки XX століття, молодь розглядали в

основному як продукт відтворення соціально-класової структури певного суспільства. Пізніше, у 70-ті – 80-ті роки, радянська українська соціологія виявила свою обмеженість саме в тому, що недооцінила самостійність молоді, її автономність у суспільстві, здатність до самодіяльного розвитку, відтворення, а тим більше – до продуктивної соціальної діяльності [65, 11]. Як специфічна соціально-демографічна група молодь характеризується, однак, не тільки віковими межами, але й певним місцем, яке вона займає в соціальній структурі суспільства, особливостями соціального становлення й розвитку. Багато вчених і дослідників займаються проблемою підрозділу молоді на групи (за віком і ступенем включення в соціально-економічні відносини) [23; 27; 65; 150; 177].

У цьому випадку заслуговує на увагу точка зору В. Бовкуна, який виділяє п'ять груп молоді: підліткову – 14-15 років; передюнацьку – 16-17 років; ранньоюнацьку – 18-20 років; середньоюнацьку – 21-25 років; старшоюнацьку – 26-30 років [40, 27]. Деякі спеціалісти з молодіжної проблематики розглядають три основних періоди в житті молодої людини (В. Асатіані, Т. Іщенко, А. Лантух та ін.). До першого вони відносять так званий період пошуку, коли молода людина сама для себе визначає й приймає рішення – ким бути, яким (якою) бути, яку професію, спеціальність обрати, яким чином і в якій галузі діяльності реалізувати свої знання, здатності, таланти. До другого періоду відноситься той час, упродовж якого молода людина інтегрується в суспільство. У цьому випадку йдеться про кілька перших років роботи юнаків і дівчат на виробництві, в науці, культурі й інших галузях. Третій період пов'язаний з інтенсивною, часто творчою продуктивною діяльністю молодого громадянина, коли вже є освіта, професія, часто – сім'я, певні житлово-побутові умови. Такий розподіл на життєві періоди в цілому цілком прийнятний.

Принципово важливим при розгляді молодіжних проблем є питання про молодь як суб'єкт і об'єкт суспільних перетворень. Роль молоді як суб'єкта й об'єкта в історичному процесі розвитку суспільства досить специфічна. Спочатку молода людина, вступаючи в життя, є об'єктом впливу соціальних умов, сім'ї, друзів, інститутів навчання й освіти, а

потім у процесі дорослішання й переходу від дитинства до юності вчиться й починає сама творити світ, тобто стає суб'єктом усіх соціально-економічних, політичних і суспільних перетворень.

Таким чином, розглядаючи поняття «молодь», слід ураховувати не тільки вікові, але й соціально-психологічні, соціально-демографічні, професійні та інші особливості. Саме тому найбільш прийнятною є таке трактування цього поняття: „Молодь – це відносно велика соціально-демографічна група, виділювана на підставі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального положення, соціально-психологічних якостей, які визначаються суспільним устроєм, культурою, закономірностями соціалізації й виховання в конкретному суспільстві” [65, 20].

При визначенні поняття “студентська молодь” слід ураховувати вікові, соціально-психологічні, соціально-демографічні, професійні та інші ознаки. Перш за все, слід розрізняти поняття “студентство”, яке більш широке за змістом, та “студентська молодь”. Студентство може охоплювати людей, що навчаються у вищих навчальних закладах, але за віком уже не належать до молоді як соціально-демографічної групи. Поняття „студентська молодь” враховує як соціальні, так і вікові параметри. Приналежність до студентської молоді за віком визначається рамками, нижня межа яких на практиці розмита й визначається наявністю атестату про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річну межу.

На сутнісні характеристики студентської молоді вказує С. Савченко. Узагальнивши точки зору різних авторів, він дійшов висновку, що, по-перше, за статевими, соціальними, віковими показниками студентство є найбільш мобільною групою, склад якої кожні п'ять років змінюється; по-друге, студентство – це відносно автономна соціальна група з підвищеною адаптивністю до різноманітних соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, інституціональних і ціннісно-нормативних актів; по-третє, зі студентством у суспільстві традиційно пов'язують конкретні напрямки й темпи соціальних змін, у яких воно бере найактивнішу участь; по-четверте, студентство має значний інтелектуальний потенціал і

відрізняється почуттям соціального альтруїзму; по-п'яте, у суспільстві студентство відіграє суперечливу роль, оскільки, з одного боку, виступає суб'єктом нової соціальної діяльності, з іншого – є чинником суспільної стабільності, маючи своєрідний привілей на майбутнє [207, 79].

Студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особи співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства. Дослідники цього вікового періоду О. Дмитрієв, Г. Костюк, О. Мороз, Н. Пасько та інші розглядають студентство як специфічну соціально-професійну групу з урахуванням її особливого місця в структурі держави, соціального знання, соціально-психологічних і політичних рис. [119; 163; 169].

Як відомо, соціальна функція студентської молоді полягає в тому, щоб підготувати себе до виконання особливих професійних і культурно-етичних завдань, переважно інтелектуального й управлінського характеру. Ця функція визначається необхідністю відтворення соціальної структури суспільства й диференційованої підготовки спеціалістів відповідно до суспільних потреб. Однак цим не вичерпується соціальна функція студентства. Не менш важливим є сам процес соціалізації особистості студента в процесі навчання й у позанавчальній діяльності, який не тільки впливає на систему вищої освіти, але й опосередковано – на розвиток усього українського суспільства. Більшість дослідників спільна в думці, що студентські роки в житті молоді необхідно розглядати як особливу фазу соціалізації.

Процес соціалізації взагалі й студентської молоді зокрема проходить декілька стадій. Ґрунтуючись на гуманістичній та діяльнісній концепції розвитку особистості, загальною ознакою визначення стадій соціалізації є мета, зміст та результат цього процесу. Стадії в цьому випадку повинні відповідати освітньо-виховним завданням навчального закладу, вимогами спеціальності, яку опановує студент, традиціями конкретного вищого навчального закладу, пануючим соціальним нормам в мікросоціумі (академгрупі, курсі, творчих гуртках тощо). Вікова періодизація в такому випадку відіграє другорядну роль і при певних умовах може розглядатися з точки

зору глибини й обсягу нагромадженого життєвого соціального досвіду, хоча цей зв'язок не завжди є закономірним.

Початкова стадія соціалізації студентської молоді, яка охоплює перший і частково другий курси, спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності. Вона також зумовлена психологічними особливостями студентів молодших курсів, найбільш важливими з яких є: формування почуття дорослості й власних поглядів; прагнення до самоутвердження особистості, відповідно – до перевірки своїх якостей; устремління до пізнання навколишнього світу; загострення почуття справедливості й підвищена реакція самозахисту. У свідомості студента відбувається переворот від споглядального світу юнацтва до світу активної дії. Студенти приходять у вищий навчальний заклад у тому віці, коли процес ціннісного самовизначення особистості ще не завершений. У соціальних відносинах уже з першого курсу вони беруть участь не як представники соціальних груп, до яких належать їхні батьки, а як члени групи, яка має яскраво виражену субкультуру, особливі морально-етичні, політичні, економічні інтереси. Оволодіння цією студентською субкультурою становить головний зміст соціалізаційних процесів, особливо на перших курсах.

Таким чином, основним змістом процесу соціалізації на цьому етапі є адаптація - пристосування, прилаштування індивіда до нових умов, вживання в них, в тих випадках, коли він з тих чи інших причин неспроможний змінити ці умови на свій розсуд [19, 64].

Всупереч такому розумінню Ю. Колесников і Б. Рубін називають адаптацією (студентів) процес „входження особистості” в сукупність ролей і форм діяльності, вбачаючи головний момент цього процесу в змістовному, творчому пристосуванні індивіда до особливостей обраної ним професії й спеціальності за допомогою навчального процесу [203, 96 - 97]. Результатом адаптації студента, на їх думку, є позитивне ставлення його до обраної професії, поглинання нею, і цей результат фіксується показниками академічної успішності [203, 100 – 101].

На наш погляд, „змістовне творче пристосування” – головне в процесі адаптації студента, за Ю. Колесниковим і Б. Рубіним, – може бути результатом лише розуміння студентом сутності професії та її суспільної значущості. Це визначення адаптації фіксує момент входження особистості в сукупність ролей і форм діяльності, що по суті зближує його з поняттям соціалізації [111, 22]. Неможливо побачити принципову різницю між входженням особистості в сукупність ролей і форм діяльності (за Ю. Колесниковим і Б. Рубіним – це адаптація) і засвоєнням індивідом певної системи соціальних ролей, у ході якого створюється конкретна особистість. Як слушно зауважує І. Кон, цей процес охоплюється поняттям соціалізації.

При цьому, однак, не можна не помітити, що адаптація й соціалізація мають одні й ті ж самі матеріальні передумови. Це, по-перше, наявність людських індивідів, які мають певну тілесну організацію, задатки й здібності; по-друге, існування форм суспільної діяльності (виробничої, пізнавальної, політичної), які історично склалися [128, 109].

Як відомо, специфіка процесу адаптації студентів у вищому навчальному закладі визначається переважно характером їх діяльності. Основне завдання вищої школи – навчання й виховання молоді. Причому і навчання, і виховання у вищих навчальних закладах різко відрізняється від шкільного за методами, засобами й організацією навчального процесу. Крім того, новизна умов студентського життя виражається в своєрідності норм і цінностей студентських колективів, у які приходять студенти-першокурсники, а для багатьох з них і в таких турботах, як самообслуговування, самостійне ведення бюджету й т. ін.

Як свідчить досвід, при формуванні студентських колективів групові очікування спочатку здаються незрозумілими їх новим членам. Природно, що й дієвий груповий контроль формується не відразу, хоча контроль з боку старших (батьків) або взагалі припинився (щодо тих, хто живе в гуртожитку), або помітно знизився. Зрозуміло, що поки складається новий колектив, відсутність належної стабільності в міжособистісних відносинах негативно впливає на навчання, оскільки заважає студентам діяти з необхідною для виконання

великого навчального навантаження зосередженістю й ритмічністю. Навпаки, їхня поведінка багато в чому безладна, а зусилля, іноді значні – малоефективні.

Нерідко в процесі адаптації буває дуже важко набути й підтримати задовільний особистий статус. Невдачі ставлять під загрозу почуття власної гідності. Іноді цей процес проходить особливо болісно. Причому бувають випадки, коли незадоволеність собою досягає того, що студент не може приймати себе таким, який він є. Основні зусилля спрямовуються на самозахист, і їх вже не вистачає на конструктивні дії. „Неприйнятність ситуації навчання, у якій необхідно визнати свою недостатність, зумовлювала розвиток неврастенії з особливо підкресленими скаргами на виключну втомлюваність, на повну неможливість навчатися й т. ін.” [90, 221–222]. Це може вилитися в „деперсоналізацію”, тобто втрату особистої визначеності: студент відчуває, але він уже не є самим собою, він скоріше спостерігач, ніж учасник того, що з ним відбувається [278, 372]. Водночас успішна адаптація до нового передбачає не ламку стереотипів й особистісного укладу, а саморозвиток і самореалізацію особистості, що склалася, без порушення її цілісності в нових умовах, які вимагають особистісного росту.

Основою для успішного самовираження, всебічної самореалізації й адаптації особистості в сучасному світі є її здатність до творчості як процесу, який має певну специфіку й призводить до створення нового. Внутрішнім ресурсом, потенціалом, який забезпечує цей процес, є креативність. На цій стадії студент пристосовується до навколишніх умов життєдіяльності. Така поведінка може бути реактивною (реакції на зміни зовнішнього середовища) і цілеспрямованою (у формі діяльності). Перетворюючі дії людини призводять до зміни навколишнього світу. Вони можуть набувати конструктивної (творчості) і неконструктивної (руйнування) форми [275, 281].

При перетворенні студента в суб’єкт адаптації, коли він виявляє активність, її форми й види можуть бути подані таким чином:

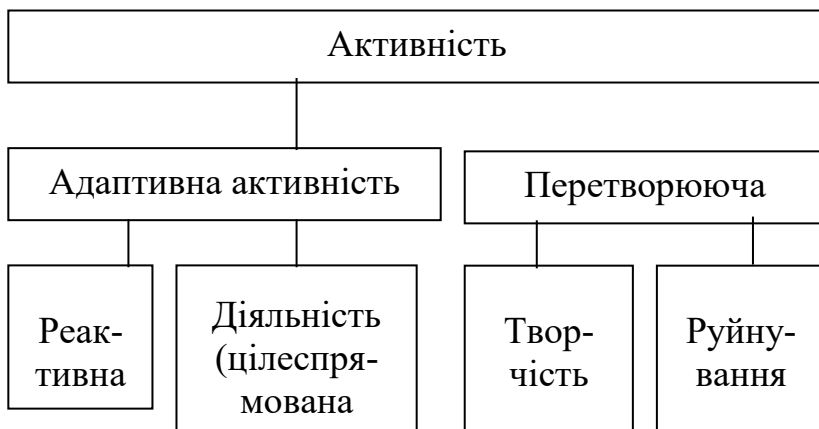


Рис. 1.1

На наступній стадії, яка охоплює частково другий, третій і четвертий курси й може бути названою ціннісно-діяльнісною, або диспозиційною, відбувається засвоєння суспільного смислу професійної діяльності. Основні зусилля на цій стадії соціалізації сконцентровано на подальшому розвитку особистості студента, а у випадку необхідності – на корекції її окремих якостей.

При цьому диспозиція особистості являє собою продукт „зіткнення” потреб і ситуацій (умов), у яких наявні потреби можуть бути задоволені. Природним є припущення, що ці диспозиційні утворення також формуються в певну ієрархію [290, 109]. На думку В. Ядова, найвищий рівень диспозиційної ієрархії утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності й засоби досягнення цих цілей, детерміновані загальними соціальними умовами життя індивіда.

Слід підкреслити, що ціннісні орієнтації й світоглядні структури особистості студента визначають більш конкретні рівні диспозиції – оцінки змін, нововведень в окремих галузях суспільного життя й установки, ставлення до нововведень у професійній діяльності. Необхідно відзначити в цьому контексті, що ціннісні орієнтації так само мають пристосовницьку функцію на рівні макросоціуму й можуть перешкоджати змінам на рівні мікросоціуму й сприяти чи

перешкоджати змінам на рівні конкретних інноваційних установок. Імовірно, узагальнена інноваційна диспозиція визначається й більш загальними чинниками, наприклад, особливостями світогляду особистості [218, 189].

У системі цінностей особистості студента, а точніше – у системі його ціннісних орієнтацій, на думку В. Ядова, основним стрижнем є „баланс” направленості інтересів, рівень залучення в професію, а з іншого боку – у сімейно-побутову й дозвільну активність. Саме він детермінує і структуру ціннісних орієнтацій, і різні прояви соціально-установочних механізмів регуляції поведінки. Причому, в цих галузях можна виділити особливий концентр, або „вісь”, яка організує ієрархію цінностей у специфічно індивідуалізовану структуру. Цей концентр являє собою загальну життєву позицію особистості, „баланс” направленості її інтересів у такі галузі життєдіяльності, як навчання, виробництво (праця) і споживання (побут, дозвілля, сім’я). Домінування направленості інтересів у певні галузі діяльності чи відносно рівномірна ідентифікація з діяльністю в галузях праці, сімейно-побутовій і дозвільній діяльності, суспільно-політичним життям тощо в кінцевому рахунку визначають найбільш значимі риси „соціальної якості” індивіда й співвіднесення з головними особливостями способу життя його соціального середовища [290, 111].

Логічно припустити, що система ціннісних орієнтацій формується на ґрунті вищих соціальних потреб особистості (потреба включення в соціальне середовище в широкому розумінні як інтерналізація загальносоціальних умов діяльності) і відповідно до способу життя, який надає можливість реалізації певних соціальних та індивідуальних цінностей.

Третя стадія збігається з формуванням у студента здатності до виконання конкретних рольових функцій у системі суспільного виробництва. Ця здатність коригується й розвивається в системі різноманітних виробничих практик, які максимально наближають ідеальні уявлення про обрану професію з реальним її змістом. На цій стадії закінчується професійно-особистісне становлення студентів. У ході навчання, набувши значний науково-методичний багаж, студенти стають активними суб’єктами виховного процесу, який

здійснюється в різних видах позанавчальної діяльності й у процесі соціальної творчості. Активізується громадянське становлення студентів, на цей період припадає діяльнісна участь багатьох з них у політичному й суспільному житті поза вищим навчальним закладом. У цей час починає формуватися особистий професійний „почерк” майбутнього спеціаліста.

Таким чином, на третій стадії соціалізації студентської молоді завершується професійна підготовка, звертається увага на вдосконалення професійної техніки та розвиток творчих здібностей. На цьому етапі є можливість розробити уявну модель-діаграму майбутнього спеціаліста, яка включатиме: 1) трудові риси; 2) інтелектуальні риси; 3) професійну майстерність; 4) морально-етичні якості; 5) світоглядні якості; 6) естетичні якості.

Риси майбутнього фахівця розглядаються в літературі з трьох позицій: вихідні ознаки, виявлення ознак, діагностичні ознаки.

Трудові риси майбутнього фахівця-педагога характеризуються таким чином: вихідні ознаки - свідоме ставлення до праці, трудові навички, трудова моральність; виявлення трудових ознак - трудова активність, старанність у праці, майстерність, ставлення до праці, спілкування у трудовій діяльності; діагностичні ознаки - потреба в трудовій діяльності, готовність до неї, свідоме виконання трудових обов'язків, культура праці, старанність, потяг до колективної праці, творча індивідуальна праця, трудові стимули та мотиви, свідомі дисципліна праці, ставлення до людей праці, до результатів праці.

Інтелектуальні риси: вихідні ознаки – швидкість мислення, володіння навичками пізнавальної діяльності, свідоме ставлення до розумової діяльності; виявлення інтелектуальних ознак – інтелектуальна активність, творчий підхід до реалізації практичних професійних завдань, свідоме ставлення до розумової діяльності; діагностичні ознаки – потреба в розумовій діяльності, готовність до неї, творче виконання студентських та професійних обов'язків.

Моральні якості особистості студента передбачають: вихідні ознаки - мотиви, почуття, відношення, переконання, поведінка; виявлення моральних ознак - альтруїстичне

безкорисливе ставлення до діяльності, егоїстичні, колективістські, індивідуальні, гуманістичні, антигуманні, кримінальні; діагностичні ознаки - моральна чистота, простота, скромність, кар'єризм, скупість, нечесність, співробітництво і взаємодопомога, націоналізм, расизм, неповага до людей праці, турбота про своє благополуччя, злочинність.

Такі риси, узагальнені на основі перелічених та багатьох інших психолого-педагогічних досліджень, переконують у тому, що моральна модель (структура) особистості студента включає особливо складні аспекти, дуже рухливі й з великою трудністю для викладача передбачувані в діях і вчинках майбутнього спеціаліста. Отже, розуміння (синтез) системи таких якостей дає можливість діагностично передбачити прояви окремих рис, як позитивних, так і негативних, на основі реальних вчинків.

Світоглядні якості особистості студента передбачають: вихідні ознаки - філософські, загальнонаукові погляди, ідейні переконання, світоглядну моральність; виявлення світоглядних ознак - ідеалістичні, матеріалістичні, теологічні ідеї, що складають філософські погляди; уявлення про природу, суспільство, загальнонаукові погляди, відповідальність, чесність, справедливість, ціннісні орієнтації, ставлення до протиборства філософських і наукових поглядів, ідейні переконання; активність громадянина, життєва позиція, світоглядна моральність; діагностичні ознаки: ставлення до сучасної філософії; оволодіння основними засобами науки, прояви поведінки, ставлення до релігії тощо.

У будь-якому вищому навчальному закладі приділяється увага розвитку естетичних якостей особистості, які базуються на таких чинниках: вихідні ознаки: форма, колір, зміст – естетичне сприйняття; виявлення окремих ознак: естетичний смак – вибірковість; позиція та оцінка; естетична діяльність – художня активність, художня творчість; естетична моральність – ставлення до людей мистецтва, до видів мистецтва, до природи; діагностика ознак: оцінки та судження; спостереження за проявами рис поведінки; рівень розуміння мистецтва; формування нових рис характеру під впливом мистецтва [163, 58].

Маючи критерії визначення моделі або основу кінцевого результату соціалізації студентської молоді – майбутнього фахівця, можна запропонувати модель цілеутворення, реалізації

та контролю за процесом соціалізації студентів у вищому навчальному закладі:

Таблиця 1.1

**Модель цілеутворення, реалізації
та контролю за процесом соціалізації
студентської молоді у вузі**

Мета	Шляхи досягнення	Контроль
I Глобальна мета (громадсько-державне замовлення суверенної України)	Модель особистості майбутнього спеціаліста	Громадсько-державна атестація кадрів на терені України
II Мета на стадіях соціалізації	Навчальний план та організація позанавчальної діяльності	Поточний контроль за якістю підготовки майбутнього спеціаліста
III Мета при вивченні предметів та організації позанавчальної діяльності	Зміст та якість засвоєння навчальних предметів і форм розумової діяльності, спілкування, характеристика відношень	Моніторинг засвоєння знань та поведінки студентів у позанавчальний час

На кожній стадії не тільки розв’язуються специфічні завдання розвитку особистості, але й створюються умови для переходу на наступну [199, 84 – 86]. Таким чином, процес соціалізації студентської молоді містить практичну, психологічну й моральну підготовку до професійної життєдіяльності [213, 7—8]. Слід підкреслити, що професійний розвиток особистості студента відбувається на всіх стадіях

соціалізації. Цей процес графічно можна відобразити таким чином:

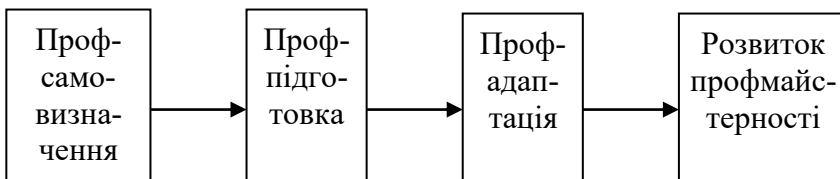


Рис. 1.2 Професійний розвиток особистості студента

Деякі дослідники результатом цілеспрямованої соціалізації студентської молоді вважають інтелігентність – як інтегративне новоутворення [105, 115].

Безумовно, спираючись на визначення цього поняття, реалізація процесу соціалізації студентської молоді спрямовується на формування комплексу якостей, професійних та моральних новоутворень. Формування інтелігентності в процесі соціалізації молоді дозволяє визначити завдання позанавчальної діяльності студентів.

Зробимо деякі висновки й узагальнення. Під соціалізацією слід розуміти процес засвоєння людиною певної системи соціальних норм, знань, цінностей, моделей поведінки, що дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства. Соціалізація здійснюється як під впливом соціально контрольованих, цілеспрямованих, так і стихійних, спонтанних впливів, а її результатом є розвиток особистості, гармонізація взаємовідносин між людиною та суспільством. Необхідно підкреслити, що соціалізація не тільки забезпечує засвоєння соціального досвіду та передачу його від покоління до покоління, а й удосконалює, розвиває існуючі та створює нові соціальні норми, цінності, орієнтири, тобто сприяє як становленню й розвитку особистості, так і генезису суспільства в цілому.

Особливої актуальності на сучасному етапі набуває соціалізація студентської молоді як виняткової соціально-демографічної групи. Студентство відрізняється мобільністю, динамічністю, підвищеною адаптивністю до різноманітних

соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, в яких приймає активну участь. Оскільки студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства, то він є сензитивним для засвоєння соціального досвіду, активної суспільно значущої діяльності. Особливості процесу соціалізації студентської молоді зумовлені його стадіальністю, оскільки адаптивна, ціннісно-діяльнісна або диспозиційна й професійна стадії соціалізаційного процесу відрізняються за завданнями, змістом, формами та методами і мають свою логіку й результати.

1.2. Особливості сучасного процесу соціалізації особистості

Соціалізація студентської молоді відбувається як в контексті навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, так і в позанавчальній діяльності. На жаль, у психолого-педагогічній літературі більше уваги приділяється характеристиці ролі процесу навчання в соціалізації студентів. Позанавчальна ж діяльність, значення якої в соціалізаційному процесі є більш глибоким та всеохоплюючим, залишається на периферії наукових досліджень з соціалізаційної проблематики.

Окремі аспекти позанавчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах вивчали Л. Белікова, Л. Кондрашова, А. Мудрик, Л. Новикова, С. Савченко, Н. Сребна та ін. [27; 113; 137; 151; 284 та ін.]. Однак слід погодитись з думкою Т. Глозової про те, що спеціальних комплексних досліджень з проблеми організації позанавчальної роботи в вищих навчальних закладах не проводилось [61].

Фахівці з проблем педагогіки вищої школи одноставні в тому, що сучасний вищий навчальний заклад поряд із розв'язанням завдань навчального процесу повинен створювати умови для задоволення потреб у організованому дозвіллі, наповненому інтелектуальною діяльністю, творчістю, спілкуванням, заняттями спортом тощо [44]. Це актуалізує проблему організації позанавчальної діяльності на сучасному етапі.

Більш менш стало визначення поняття „позанавчальна діяльність” у науково-педагогічній літературі немає. Дослідники звертають увагу лише на окремі її характеристики. Є. Нікітіна та В. Чупрасова підкреслюють, що специфіка позанавчальної діяльності полягає в тому, що вона здійснюється у вільний від навчання час і визначається власним вибором студента того чи іншого виду занять [273]. Т. Глотова наголошує на тому, що позанавчальна діяльність – це своєрідне середовище для самоствердження, самовизначення, в якому акцент переноситься на значущість людської особистості [61].

У сучасній педагогіці загальноосвітньої школи використовуються поняття „позаурочна робота” та „позаурочні навчальні заняття”. Перше поняття за змістом досить близьке поняттю „позанавчальна діяльність”. У „Російській педагогічній енциклопедії” зазначено, що позаурочна робота – складова частина навчально-виховного процесу школи, одна із форм організації вільного часу учнів. Її завдання полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для прояву творчих здібностей через організацію реальних справ, які доступні для дітей та мають конкретний результат, містять елементи романтики, фантазії, гри, характеризуються оптимістичною перспективою [175, 151].

У поняття „позаурочні навчальні заняття” включають різні види самостійної навчальної роботи школярів, частина з яких безпосередньо пов’язана з навчальним процесом, а частина – пов’язана з уроками опосередковано і виконується у вільний від навчальних занять час [175, 152].

Деякі автори, характеризуючи цю сферу діяльності вищих навчальних закладів, використовують терміни „виховання”, „виховна робота”. Так, А. Алексюк розглядає виховання в педагогічному процесі вищої школи як створення соціальних та соціально-педагогічних відносин між студентами та їх вихователями [13, 358]. При цьому він з принципово інших позицій розрізняє види діяльності, які сприяють розвитку особистості студента і виокремлює комунікативну та предметну діяльність. Його підхід досить цікавий, оскільки дає змогу виділити і в навчальній, і в позанавчальній діяльності комунікативний та предметний компоненти.

В. Демчук та М. Соловей ставлять питання про систему виховної роботи вищого навчального закладу, завдання якої полягає в створенні різноманітних соціокультурних середовищ, у яких особистість розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних задатків [221, 35].

При цьому автори звертають увагу на те, що виховання функціонує як система життєдіяльності студентської молоді, що виявляється в аудиторній (навчальний процес – виховуюче навчання) і позааудиторній (виховний процес – створення умов для раціональної самоорганізації студентської діяльності, культури праці та дозвілля) роботі [221, 33]. Неважко помітити, що позааудиторна робота й виховний процес у їхньому розумінні співпадають за змістом.

Зауважимо, що поняття „позааудиторна робота”, використовувалось у наукових дослідженнях з проблем вищої школи за радянських часів. Система позааудиторної роботи розглядалась як сукупність виховних впливів, які забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність, сполучення педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів [113].

Спираючись на вищезазначене, можна виділити декілька суттєвих характеристик поняття „позанавчальна діяльність”. По-перше, позанавчальна діяльність здійснюється поза контекстом навчального процесу, має відношення до сфери вільного часу і є особливою формою його організації. По-друге, позанавчальна діяльність відрізняється від навчальної за змістом і принципами організації. Навчальна діяльність характеризується нормативністю, бо регламентується навчальними планами, програмами, й надіндивідуальністю, оскільки обов’язкова для всіх й, за великим рахунком, ігнорує індивідуальні розбіжності. Позанавчальна ж діяльність відрізняється позанормативністю й індивідуальним характером. Це означає, що формування її змісту, форм і методів не регламентується й зумовлене, перш за все, потребами й інтересами вихованців. По-третє, позанавчальна діяльність є особливим соціокультурним середовищем, яке створює умови для саморозвитку, соціальної

самоідентифікації особистості, для реалізації нею власних природних задатків та здібностей.

Як уже зазначалось, є спроби ототожнювати поняття „позанавчальна робота”, „позааудиторна робота” та „виховна робота”. У зв’язку з цим зазначимо, що позааудиторна робота відрізняється від позанавчальної тим, що спрямована на розв’язання завдань навчального процесу, але не на лекціях і семінарах, а за межами аудиторії у вільний час і в інших формах. Тобто ці дві сфери не співпадають за змістом, а об’єднує їх лише те, що вони обидві реалізуються у вільний від навчальних занять час. При цьому позааудиторна робота безпосередньо пов’язана з вирішенням завдань навчання. Позанавчальна ж діяльність з навчальним процесом безпосередньо не зв’язана і виконує переважно виховні функції.

Також очевидно, що позанавчальна робота не співпадає і з виховною роботою, адже виховання відбувається не тільки в позанавчальний час, а й в ході засвоєння системи знань, умінь та навичок, тобто в процесі навчання.

Цілком очевидно, що позанавчальна діяльність має загальнопедагогічне значення і реалізується як у загальноосвітній школі, так і у професійних навчальних закладах різних типів і рівнів. У зв’язку з цим необхідно виокремити особливості позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах. Забезпечення коректності даної процедури передбачає наявність єдиної підстави, яка дозволяє структурно представити особливе у реалізації позанавчальної роботи у вищому навчальному закладі. Такою підставою, на нашу думку, може бути загальна структура педагогічного процесу, яка, як відомо, включає цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний компоненти.

Які ж особливості позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах стосовно до кожного із зазначених компонентів?

Перш за все, позанавчальна діяльність у вищих навчальних закладах особлива за своїми цілями та завданнями, які визначаються логікою професійної підготовки майбутніх спеціалістів. У загальноосвітніх навчальних закладах

позанавчальна діяльність спрямована переважно на загальний розвиток особистості.

Особливим є і стимулюючо-мотиваційний компонент позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах. Провідну роль у ній відіграють внутрішні, особистісно-значущі стимули та мотиви, які не надходять зовні, а безпосередньо зумовлені різноманітними, у тому числі й професійними, інтересами і потребами самого студента. Іншими словами, позанавчальна діяльність у порівнянні з навчальною має принципово іншу мотивацію, оскільки у процесі її здійснення студент отримує можливість реалізувати власні цілі, а не цілі викладача, педагога.

Особливості змісту позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах обумовлені її цілями та завданнями, які, як зазначалося раніше, підпорядковані процесу професійної підготовки. Можна погодитися з думкою С. Савченка про те, що традиційними для сучасної вищої школи є наступні напрямки процесу соціалізації студентської молоді у позанавчальний час: науково-дослідницька діяльність; суспільно-політична діяльність; художньо-естетична діяльність; трудова (частково-трудова) діяльність; історико-культурна й етнографічна діяльність; фізкультурно-спортивна діяльність; організаційно-управлінська діяльність [207, 29].

Як бачимо, зміст позанавчальної діяльності є своєрідним втіленням різноманітних видів соціального досвіду, який студенти засвоюють у процесі соціалізації. Чим різноманітніше буде представлено соціальну дійсність в напрямках позанавчальної роботи й чим повніше вона буде інтеріоризована особистістю, тим ефективніше проходитиме соціалізаційний процес.

Безумовно, особливим є операційно-діяльнісний компонент позанавчальної діяльності, тобто принципи і, відповідно, форми і методи її організації. Основоположним в організаційному розумінні є принцип добровільності. Студенти без зовнішнього примусу долучаються до позанавчальної діяльності, обираючи ті її види і напрямки, які відповідають їх особистим інтересам.

Велике значення має також і та обставина, що організація позанавчальної діяльності передбачає активність і самостійність самих студентів. В ідеалі вона повинна стати організаційно самодостатньою і спиратися на студентське самоврядування, що багаторазово посилює соціалізаційні можливості позанавчальної діяльності.

І, нарешті, позанавчальна діяльність є особливою за результатами, які обумовлені її цілями та завданнями. У процесі позанавчальної діяльності у студентів формуються не тільки особистісні, але й професійні якості, розвивається соціальна активність, накопичується соціальний досвід тощо.

Центральне місце в структурі позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі займає змістовний компонент, який презентується як сукупність напрямків. Безумовно, що цілі та завдання позанавчальної діяльності за окремими напрямками повинні відповідати, специфіці стадій соціалізації студентської молоді. Модель цієї відповідності можна представити у вигляді таблиці:

Таблиця 1.2.

Цілі та завдання позанавчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах

Стадія	Науково-дослідницька діяльність	Суспільно-політична діяльність	Художньо-естетична діяльність	Трудова (частково-трудова) діяльність	Історико-культурна та етнографічна діяльність	Фізкультурно-спортивна діяльність	Організаційно-управлінська діяльність
1	2	3	4	5	6	7	8
Адаптивна	Ознайомлення з основами наукового дослідження. Формування інтересу до науково-дослідницької роботи. Формування свідомого ставлення до наукового дослідження	Ознайомлення з системою самоврядування у ВНЗ, на факультеті. Комфортне входження студентів в суспільне життя ВНЗ, факультету, курсу, академгрупи	Ознайомлення з системою художньо-естетичної діяльності у ВНЗ, на факультеті. Пошук сфери діяльності для реалізації власних інтересів, здібностей тощо	Ознайомлення з можливостями трудової діяльності у ВНЗ, на факультеті. Пошук сфери діяльності для реалізації власних інтересів, здібностей тощо	Ознайомлення з основами історико-культурної та етнографічної діяльності у ВНЗ, на факультеті (якщо це має місце – що дуже важливо). Пошук сфери діяльності для реалізації власних інтересів, здібностей тощо	Ознайомлення з основами фізкультурно-спортивної діяльності у ВНЗ, на факультеті, комфортне входження студентів в фізичне спортивне життя ВНЗ, факультету, курсу, академгрупи	Діагностування першокурсників з метою виявлення організаційних, управлінських, комунікативних здібностей та відбір, формування активу
Диспозиційна	Реалізація лабораторних, психологічних, педагогічних та інших творчих програм та експериментів, участь в діяльності наукового студентського товариства	Робота в органах студентського самоврядування, співробітництво з молодіжними, політичними та іншими суспільними організаціями з метою свідомого формування комунікаційних та організаційних здібностей майбутнього спеціаліста	Участь в художній самодіяльності, робота в різноманітних творчих гуртках та об'єднаннях з метою розвитку власних естетичних якостей	Свідоме прагнення працювати у волонтерських та будівничих загонах, дитячих оздоровчих таборах, а при відповідній спеціальності – комерційно-трудова діяльність. Формування відповідних трудових якостей	Участь у діяльності національно-культурних гуртків, у фольклорних експедиціях, розвиток національних ціннісних орієнтацій особистості	Участь у роботі різноманітних фізично-спортивних секцій, змаганнях. Свідома праця щодо фізичного зміцнення власного здоров'я	Навчання активу, формування та розвиток організаційних, комунікативних, управлінських навичок, свідома участь у практичній діяльності студентських органів самоуправління

Стадія	Науково-дослідницька діяльність	Суспільно-політична діяльність	Художньо-естетична діяльність	Трудова (частково-трудова) діяльність	Історико-культурна та етнографічна діяльність	Фізкультурно-спортивна діяльність	Організаційно-управлінська діяльність
1	2	3	4	5	6	7	8
Професійно-соціалізуюча	Підготовка і захист наукової кваліфікаційної роботи зі спеціальності	Передача досвіду суспільно-політичної діяльності студентам молодших курсів, практичне використання професійних навичок у суспільно-політичній роботі	Вдосконалення та розвиток творчих якостей, здібностей студента, при відповідній спеціальності, перетворення цих якостей у професійні	Використання сформованих трудових якостей у конкретній практичній діяльності в процесі виробничих практик	Використання світоглядних якостей особистості в конкретній діяльності, при відповідній спеціальності перетворення цих якостей у професійні	Розвиток фізичних якостей особистості, які є умовою ефективної праці, при відповідній спеціальності перетворення цих якостей у професійні	Передача досвіду організаційно-управлінської діяльності при навчанні студентського активу молодших курсів. Використання організаційно-управлінських якостей у практичній діяльності, при відповідній спеціальності перетворення цих якостей у професійні

Слід підкреслити, що зміст запропонованої моделі соціалізації студентської молоді в позанавчальний час за напрямками діяльності може змінюватись у зв'язку з особливостями, традиціями вищих навчальних закладів та фахом майбутнього спеціаліста.

Специфіка позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей полягає в тому, що, з одного боку, вона вкрай соціальна, з іншого – вкрай індивідуальна, оскільки передбачає формування мистецько-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога. Провідним і системоутворюючим її напрямком є художньо-естетична діяльність, завдяки якій процес соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей скеровується на вирішення завдань професійної підготовки.

Варто висунути припущення, що у позанавчальній діяльності, яка має художньо-естетичну спрямованість, основним чинником соціалізації студентів є мистецтво, яке, у певному значенні, пронизує навчально-виховний процес у всіх його проявах.

Поняття „чинник” у філософській і психолого-педагогічній літературі розглядається й трактується по-різному. Це і комплекс умов, і обставини, які впливають на протікання тих чи інших процесів. Часто під цим поняттям розуміють середовище, у якому функціонує певне явище. Залежно від сполучення цього поняття з іншими категоріями змінюється його зміст. Під чинником соціалізації слід розуміти рушійну силу й середовище, у якому відбувається процес соціалізації особистості.

Як відомо, усі чинники соціалізації умовно можна об'єднати в три групи (А. Мудрик). Перша – макрочинники. Це космос, планета, світ у цілому, країна, суспільство, держава. Друга – мезочинники (мезо – середній, проміжний). До них можна віднести етнос і тип поселення (місто, село), у якому живе людина. Третя – мікрочинники, у яких відбувається соціалізація більших чи менших груп людей, які виділяються за різними ознаками (сім'я, школа, вищий навчальний заклад, оточення однолітків).

До рівня мезочинників соціалізації належить етнічна, або національна, приналежність людини, яка визначається рідною мовою, ще точніше – культурою, яка стоїть за цією мовою. Як відомо, кожний етнос має специфічні риси й властивості, сукупність яких утворює його національний характер, або психічний склад. Вони виявляються й переломлюються в національній культурі. Спеціалісти з національної психології (етнопсихології) виділяють такі, наприклад, відмінності між культурами – у характері трудової діяльності й пов'язаних з нею специфічних традиціях; в уявленнях про зручності побуту й домашнього затишку, про сімейне щастя й взаємини членів сім'ї, у способах розваг; у поняттях про пристойність, про красиве й некрасиве, у прояві пристрасі; у розумінні доброти, ввічливості, такту, стриманості й т. ін. [154, 18].

У філософії культура визначається як система організації й розвитку людської життєдіяльності, яка містить способи виробництва, взаємодії з природою, міжособистісного спілкування, пізнання й духовної творчості. Висуваючи на перший план гуманістичне начало в розвитку особистості, не можна не підкреслити необхідність використання всього духовного потенціалу культури у виховному процесі: міфології, історії, релігії, науки й мистецтва. У сьогоднішніх умовах надзвичайно важливим є засвоєння сучасних уявлень про культуру, які суттєво відрізняються від класичних, оскільки вони не тільки спираються на інтелектуальні й художні досягнення, але й ураховують повсякденне життя.

На думку багатьох дослідників, європейська культура ґрунтується на традиціях повсякденності, які упродовж століть культивуються народом, передаються від покоління до покоління, окрім інститутів освіти. Ці традиції закріплюються в мові, міміці, жестах, у моді, манерах, житлі. Вони виступають основою етичних, естетичних і взагалі життєвих відмінностей, на основі яких здійснюються пізнання й оцінка навколишнього світу. Такі відмінності визначають національну ідентичність (у формі диференціації свого й чужого), статеву приналежність (на підставі розподілу чоловічого й жіночого), ставлення до суспільства й держави, до роботи й розваги, до життя й смерті, до природи й людини. Увага до цих непомітних, але дуже важливих для

існування суспільства форм повсякденного порядку є особливо актуальною для сьогоденної України, де влада, спираючись на критику колишньої ідеології й нові економічні моделі, зруйнувала традиції, що склалися, і робить недостатньо зусиль для створення нових [37; 82; 145, 168].

Тільки у випадку визнання цінності природи, інших людей і вже наявних культурних традицій і творів мистецтва можливо збереження й розвиток сучасного українського суспільства. Звідси питання про культурну спадщину й навчання набуває фундаментального значення. Кожна людина самостійно накопичує знання й досвід, але цей процес засвоєння знань, технічних навичок, культурних цінностей забезпечується не спадковим шляхом і не за допомогою безпосереднього передавання з рук у руки, як у випадку життєво-практичного досвіду, а спеціальними інститутами освіти. Чим раніше людина прилучається до культури, тим повніше й глибше вона її осягає.

Однак слід підкреслити, що абсолютизація цінності будь-яких елементів у культурі та освіті (чи то західних, європейських, чи радянських, чи самобутніх українських) призводить до поновлення віджилих суперечок, збіднює варіанти майбутнього й можливості їх досягнення, завдає шкоди національній гідності та перспективам соціалізації молоді. Слушно звучить щодо цього думка про те, що жодного з положень не можна абсолютизувати, крім заборони абсолютизації [37, 490].

Як відомо, мистецтво є складовою частиною культури. Воно може виступати в ролі чинника соціалізації студентської молоді, тобто є рушійною, спонукальною силою соціалізаційного процесу. Мистецтво завжди пробуджувало в людині власне людське начало, кликало до досягнення й перетворення світу, прилучало до процесу звеличення духу особистості й удосконалення її звичаїв. Воно є ефективною формою моделювання людської соціальної поведінки.

Проблему використання мистецтва в розвитку особистості в естетико-педагогічному аспекті досліджували М. Каган, Н. Коротков, Б. Неменський, А. Харчев, В. Шинкарук та ін. [98; 116; 160; 264].

Спроби пояснити роль мистецтва у вихованні особистості ми бачимо в різні епохи. Античні філософи Платон і Аристотель, перебуваючи на різних позиціях, вбачали в мистецтві саме перетворюючу силу, яка може змінити, звеличити й облагородити людську особистість, пробудити й виховати в неї моральні чесноти [22; 41; 184].

В епоху Відродження утверджувались гуманістичні основи мистецтва, у ньому з особливою силою розкривалось багатство духовного світу людини, її гармонійність, зв'язок з природою. Англійські філософи XVII ст. Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк вважали, що мистецтво сприяє „шліфуванню” й „поліруванню” моральної сфери особистості, надає вишуканості й витонченості вихованню [62; 225].

Знаряддям перетворення суспільства вважав мистецтво німецький поет Ф. Шіллер. Цілком очевидно, що естетичні ідеї кожної епохи знаходили переломлення в педагогіці. „Мусичні мистецтва” в афінській системі виховання (викладання живопису, скульптури, поезії); піклування про широку художню освіченість в епоху Відродження; увага до вивчення літератури, музики, живопису в XVIII і XIX ст. – усе це свідчить про використання мистецтва як засобу багатостороннього виховання й розвитку особистості.

Мистецтво є тією гармонійною частиною духовного багатства особистості, яка розвиває в ній почуття дійсно людські: естетичні, інтелектуальні, моральні. І, навпаки, „де немає володарювання мистецтва, там люди не доброчесні, а тільки помірковані, не моральні, а тільки обережні; вони не змагаються зі злом, а уникають його... не з ненависті до зла, а з розрахунку” [28, 47].

„Наука, мистецтво, релігія, – писав Е. Кассіер, – живуть у світі власних образів, які не просто відображають самостійні явища, але реалізують різні здатності духу. У кожній з них формуються власні символічні утворення, які не тотожні інтелектуальним поняттям, а існують разом з ними й виробляють свою сферу дійсності” [147, 235].

Педагогічна практика різних епох накопичила багатий досвід вивчення різноманітних видів мистецтва з метою розвитку почуттів, інтересу до духовних цінностей, активізації пізнавальної

діяльності, розширення емоційно-естетичних переживань і вражень. У своїй навчально-виховній роботі сучасний навчальний заклад не може обійтися без комплексу мистецтв у процесі розвитку ціннісно-діяльнісної сфери особистості [97; 157].

Як уже зазначалось, мистецтво присутнє в усіх видах діяльності студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей: у пізнавальній діяльності вони знайомляться з творами мистецтва, розширюють свій естетичний кругозір, формують естетичну свідомість; у процесі спілкування розвивається оцінне, вибіркове ставлення до творів мистецтва, до морально-етичних поглядів, норм, смаків, ідеалів окремих людей і суспільства (формуються спеціальні професійні вміння й навички).

Специфіка мистецтва полягає саме в тому, що воно комплексно, гармонійно впливає на чуттєві, інтелектуальні й вольові елементи людської психіки. Комплексність і різнобічність впливу мистецтва на студента досягається завдяки багатоманітності його соціалізуючих функцій: пізнавальної, соціальної, виховної, оцінної й комунікативної, видовищної, гедоністичної й естетичної [142, 27].

Об'єктивна потреба вивчення видів мистецтва в їх взаємодії в практиці вищого навчального закладу зумовлена багатовіковою тенденцією єдності художнього освоєння світу, діалектикою єдності загального й одиничного – взаємозв'язком загальних закономірностей художньої творчості й специфічності кожного окремого виду мистецтва.

Взаємодія видів мистецтва зумовлена загальними закономірностями розвитку художньої культури як метасистеми, і кожний елемент, що входить до неї, відображуючи й всезагальне, і особливе, набуває рис функціональної єдності. Вплив мистецтва завжди потребує від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, осягнення його художньої цінності. Особистість відтворює у своїй свідомості художній образ, завдяки чому мистецтво й виконує головне своє завдання – розвиває духовний потенціал людини, її чуттєво-емоційний досвід. Тому взаємодію видів мистецтва слід розглядати як двосторонній процес – процес

взаємодії мистецтв і процес його відтворення в естетичній свідомості особистості.

Таким чином, мистецтво, справляючи комплексний всебічний вплив і на студентів, і на учнів, на думку К. Платонова, сприяє розвитку морально-етичних та інтелектуальних почуттів, гуманістичного світогляду, творчої діяльності.

Ця думка ґрунтується на провідному принципі психології – принципі єдності діяльності, свідомості й особистості, який „вчить пізнавати не тільки свідомість, але й особистість через діяльність і в індивідуальних особливостях діяльності бачити прояв особистості в цілому, а не тільки її окремих якостей” [185, 205].

Художні образи, які втілюють високі морально-етичні ідеали, не тільки коригують процес ціннісного, естетичного розвитку студентів, але і є найважливішим його джерелом. Отже, ціннісно-естетичний розвиток має зовнішню, соціальну, у вигляді естетичної культури суспільства, сторону й внутрішню, індивідуальну, яка виражає особистісні норми поведінки відповідно до моральних, естетичних ідеалів.

Кожен вид мистецтва, маючи специфічні можливості відображення різних сторін багатоманітної дійсності, усе-таки має обмежений зображальний діапазон відтворення, тобто різні сторони життя не в рівній мірі доступні кожному виду мистецтва. Ці особливості кожного окремого виду мистецтва визначають і характер його впливу на особистість.

Взаємодія видів мистецтв знаходить свій вияв і в художньому процесі, і в естетичному „присвоєнні”, досягненні його продуктів. Кожен вид мистецтва справляє специфічний вплив на людину. Наприклад, література впливає на другу сигнальну систему. Сприймається передусім слово. Художнє слово викликає емоційно-естетичні реакції. Сприйняття ж музики йде зворотнім шляхом: емоційно-естетична реакція викликає активну діяльність свідомості. Тому співдружність цих видів мистецтва виявляється досить сприятливим. У процесі взаємодії музики й слова, на думку, В. Зарецького, народжується новий художній образ з яскравою емоційною направленістю й конкретним змістом. Така образна інформація дозволяє з’ясувати „сутність і цінність явищ життя” [87].

Важливість використання мистецтва в процесі соціалізації пояснюється й тим, що сприйняття художнього твору вже не просто пізнання, а й оцінка себе в інших та інших у собі. Тут, на думку А. Харчева, перехрещуються два найважливіших аспекти мистецтва – гносеологічний та етичний, співвіднесений із соціальним досвідом мистецтва індивідуальний досвід людини [264, 95]. Отже, мистецтво виникає й існує не просто як форма пізнання дійсності, а передусім як своєрідна форма її оцінки, яка передбачає відображення того, що оцінюється.

Як бачимо, художній твір сприймається й аналізується не сам по собі, а в його взаємодії із суб'єктом, для якого він призначений, через призму цієї взаємодії. У цьому випадку художній твір являє собою і форму одночасного „буття”, і форму „спілкування людей різних: минулих, теперішніх і майбутніх культур, форму діалогу і взаємодії цих культур” [35, 62]. Час такого „спілкування”, на думку В. Біблера, – теперішній. Конкретна форма такого спілкування – це форма художнього твору – форма спілкування особистості як потенційно різних особистісних культур. У цьому випадку мистецтво – це грань культури, яка відображує естетичне самопрагнення особистості, що трансформується в спілкування з іншими і з самим собою.

Розглядаючи психологічні основи впливу мистецтва на особистість і самого мистецтва як явища (продукту людської діяльності), не можна не звернути уваги на роль мистецтва як інструменту сублімації нереалізованих внутрішніх збуджень особистості. Саме на цю роль указував Л. Виготський: „... мистецтво являє собою, з психологічної точки зору, постійний біологічно необхідний механізм зживання нереалізованих у житті збуджень” [52, 282].

Емоції, не реалізовані в житті, знаходять вихід, на думку Л. Виготського, в довільному комбінуванні елементів діяльності й передусім у мистецтві [52, 299].

Необхідність вираження оцінки зображуваного об'єкта в мистецтві примушує ввести емоційність у живу тканину художнього твору. Він не може бути холодним, поміркованим, не заперечуючи себе як художній твір. Тому зміст мистецтва й

викликані ним асоціації являють собою ідейно-емоційну, живу й поетичну єдність думки й пристрасті, міркування й хвилювання. Мистецтво звертається не тільки до думки людини, яка його сприймає, а одночасно й до її переживання. Саме те, що мистецтво допомагає людям не тільки пізнавати життя, але й виробляти ціннісне до нього ставлення, робить його могутнім знаряддям соціалізації особистості [98, 104 – 105].

Процес сублімації, як стверджують численні автори, відбувається в процесі творчої діяльності [251; 258; 261 та ін.]. Творча особистість поєднує в собі мотиваційний, змістовно-операційний, ціннісно-вольовий і оцінний компоненти. Мотиваційний компонент реалізується в постановці й розв'язанні художньо-естетичних завдань. Змістовно-операційний – передбачає певну розвиненість здатності сприймати мистецтво, аналізувати його, для чого необхідні певний запас культурно-історичних знань, естетичний досвід, уміння зіставляти, порівнювати зображальні й виражальні елементи мистецтва та інші професійні навички студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. У ціннісно-вольовому компоненті виявляються емоційні переживання, естетичні, інтелектуальні й моральні почуття, певні вольові зусилля. Оцінний компонент – це практична реалізація отриманих знань, порівняння результатів діяльності з виконуваним завданням.

Творча діяльність активізує особистісно-значимі якості студента як естетичного суб'єкта, розвиває культуру почуттів, творчу уяву, асоціативність мислення, візуальну сприйнятливість. На думку В. Сухомлинського, „джерело доброти – у творчості, в утвердженні життя й краси. Добре нерозривно пов'язане з красою” [231, 57].

Мистецтво розвиває й відточує в студентів творчу уяву й фантазію, здатність тонко відчувати, гостро реагувати оцінювати все, що відбувається навколо. Воно є найважливішим засобом самовираження, самоствердження особистості, самореалізації й самоактуалізації здібностей, закладених у неї природою.

Творча діяльність у мистецтві ґрунтується на здатності людини до асоціацій. Сучасна психологія, спираючись на вчення фізіологів І. Павлова, І. Сеченова, гештальтпсихологів

Ф. Зандера, Ф. Крюгера, К. Левіна, Й. Фолькельта та ін. [53; 126], глибоко й усебічно розкрила зміст різних видів асоціацій. Для керівництва процесом соціалізації в контексті розвитку особистості у взаємодії мистецтв слід чітко уявляти психологічну основу цього взаємозв'язку. Особливий інтерес у цьому плані становить точка зору Б. Ананьєва, який виділяв два основних види асоціацій відчуттів: асоціацію однойменних відчуттів – зорових із зоровими, слухових із слуховими; асоціацію різнойменних відчуттів – зорово-слухову чи нюхово-смакову і т. ін. [16, 92]. Б. Ананьєв показав, що в асоціації однойменних відчуттів суттєвого значення набуває „последовне розрізнення, наслідком якого є встановлення відмінностей чи подібності між подразниками, що відчуються, ступенем їх відмінності, аж до контрастності”. У них „закладено джерела таких видів асоціацій, уявлень, як асоціації за суміжністю, подібністю й контрастом”, а в їх виникненні „велику роль відіграють асоціації різнойменних відчуттів”.

Мистецтво здатне викликати найрізноманітніші асоціації (локальні, окремо-системні, внутрішньо-предметні, міжсистемні й міжпредметні). У процесі „спілкування” з художнім твором особистість суттєво змінюється, відбувається збагачення асоціацій. Індивідуальні асоціації ускладнюються, збагачуються за рахунок ускладнення суспільних. Вироблене культурно-історичним досвідом асоціативне середовище культивує особистісне начало й корегує характер свідомості студента.

Засвоєння художнього смислу, художньої тканини будь-якого твору мистецтва спирається на художні знання, художньо-естетичний досвід і асоціативний фонд. Знайомі асоціації стають опорними пунктами розумової діяльності, своєрідними гідами, які ведуть до осягнення невідомих таємниць художнього образу. Асоціації дозволяють інтегрувати різноманітні художні способи відтворення єдиної виразально-цілісної життєвої реальності й формувати узагальнене ціннісно-естетичне ставлення. Вони акумулюють наявний у студентів життєвий ціннісний і художньо-естетичний досвід, знання, почуття, співвідносять їх одне з одним і викликають нові ціннісні уявлення, нові почуття.

Виходячи з цього, мистецтво як чинник соціалізації зумовлює застосування специфічних прийомів позанавчальної діяльності. Серед них можна назвати прийоми порівняльного аналізу на основі асоціацій контрасту, суміжності й подібності, прийоми синтезування організації позанавчальної діяльності й структурування виховної роботи у вищих навчальних закладах. Під прийомами організації позанавчальної діяльності розуміється одночасне використання різних видів мистецтв (через фрагменти художніх творів) у якості об'єктів пізнавальної, творчої діяльності студентів у позанавчальний час. Результатом такої діяльності повинно бути виникнення у свідомості особистості складних, недиференційованих єдностей, які функціонують на початкових етапах професійної соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Естетично-ціннісна орієнтація, яка безпосередньо формується мистецтвом, пов'язана з урахуванням смислу й значення розглядуваних ним об'єктів у конкретній системі інших цінностей, явищ, предметів, творів мистецтва та ін. Звідси, на думку Н. Короткова, впливають нові орієнтації особистості, що формуються: 1) функціональна соціалізуюча орієнтація – пов'язана з розумінням значення предмета для задоволення якоїсь життєвої потреби людини, спрямована на сприйняття мистецтва через диференційоване ставлення до функцій пізнання й спілкування; 2) конструктивна орієнтація – спрямована на оцінку майстерності в обробці матеріалу, способу впорядкування окремих частин, елементів умовності й т. ін.; 3) орієнтація на орієнтацію. Твір мистецтва, який ми сприймаємо, створювався художником у певній системі його ціннісного ставлення до дійсності, його орієнтації на ідеал або дійсність, типізацію чи ідеалізацію тощо [116, 122 – 123].

Однак, як здається, у визначенні видів орієнтацій особистості упущено момент „спілкування”. У поняття „спілкування” в цьому випадку вкладається двоїстий смисл: по-перше, глядач, читач, слухач через твір мистецтва спілкується з його автором. Контакт, що відбувається, виражається в зіставленні соціального досвіду „автора” і „читача”, їхніх рівнів загальної культури й специфічності її реалізації; по-друге, „читач” при взаємодії з мистецтвом не може залишатися

пасивним, а в умовах організації його творчої діяльності при взаємодії з твором мистецтва виникає потреба у спілкуванні з іншими учасниками цього процесу. Отже, виникає ще один важливий напрямок соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей – комунікативна орієнтація особистості – орієнтація на різноманітне спілкування, направлене на вищеописані зіставлення. Близьку точку зору, у зв'язку з цим висловлював В. Біблер [36].

На думку А. Харчева, мистецтво, якщо розглядати його ціннісну сторону, являє собою єдність стійкості й мінливості, об'єктивності й суб'єктивності. Причому, якщо в процесі створення художнього твору суб'єктивне виступає як соціальний, ціннісно-естетичний ідеал, що стверджується в ньому, то в процесі сприйняття, коли твір стає вже об'єктом, воно виражається в активності ціннісно-естетичної свідомості того, хто сприймає. Ця активність має характер співтворчості, у якій беруть участь усі духовні сили особистості: її інтелект, почуття, уява, соціальний досвід. З цього випливає, що ступінь цінності мистецтва як чинника соціалізації є вивідною самого по собі художнього твору, і ціннісно-естетичної свідомості, яка його сприймає, і таланту художника, і творчої здібності „читача”. Чим вища ця здатність, тим сильніший і глибший вплив мистецтва [264, 96].

Розглянемо момент „спілкування” як комунікаційну орієнтацію особистості докладніше. Відомо, що культура є мірою розвитку людини, бо вона характеризує не тільки й не стільки обсяг засвоєних нею цінностей громадської діяльності особистостей протягом усієї історії, скільки сам спосіб, яким людина залучається до таких цінностей. У цьому контексті мистецтво впливає на стиль мислення й поведінку індивідуума, оскільки воно охоплює всі сторони суспільного життя, будь-який вид людської діяльності. Така творча взаємодія з творами мистецтва забезпечує високий рівень освіченості, тобто широту й глибину знань особистості, її вихованість, уміння чітко висловлювати свою думку, уважно слухати, робити правильний висновок, з гідністю поводити себе.

Важливим проявом цього процесу виступає вміння особистості спілкуватися з колегами, друзями, родичами,

знайомими й незнайомими людьми. У цьому випадку спілкування виступає як засіб реалізації діяльності та як її невідмінна умова. У спілкуванні досягається взаєморозуміння та узгодженість поведінки, вчинків, тобто формуються риси характеру особистості як суб'єкта праці й пізнання. Спілкування не тільки зумовлює спільну колективну діяльність, воно виступає також і важливим чинником формування особистості спеціаліста, засобом виховання.

Виховувати майбутнього фахівця – це означає не тільки формувати його професійні знання, а й впливати на його уяву й систему понять, розвивати переконання, регулювати поведінку тощо. Комунікаційна орієнтація сприяє розширенню світогляду студентів, розвитку інтелекту, виробленню позитивних загальнолюдських якостей, знань і навичок для професійної діяльності. Воно створює умови для розвитку цілеспрямованих почуттів і волі, оцінок, орієнтацій – усього того, що характеризує стійку потребу не просто жити, існувати серед людей, а й перетворювати у своїй повсякденній діяльності життєву позицію активного громадянина незалежної України [163, 94].

Сучасна наука все більше схиляється до думки, що спілкування як об'єктивний вид життєдіяльності кожної особистості, виступає своєрідним мистецтвом, де є свої правила, свої особливості, свої секрети, знати які потрібно кожному спеціалісту для оптимізації своєї діяльності, досягнення мети. В основі спілкування завжди лежать визначені мотиви; потреби, інтерес, цінності, суспільний обов'язок, звички, мета тощо, які можуть бути як індивідуально, так і соціально значущими.

Проведений аналіз ролі мистецтва в процесі соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей дозволяє зробити деякі попередні узагальнення й висновки:

1. Формування особистості неможливо без засвоєння культурних досягнень людства, які на відміну від інстинктів, не передаються в спадок, тобто з ними не народжуються. „Спілкування” індивіда з культурою відбувається в конкретному соціальному середовищі і тому процес засвоєння культури є важливим і необхідним моментом соціалізації. Оскільки культура має конкретно-історичний характер, то засвоєний

культурний досвід проявляє соціалізуючі можливості тільки в межах певного культурного простору.

2. Складовою частиною культури є мистецтво, яке завжди пробуджувало в людині власне людське начало, кликало до осягнення й перетворення світу, прилучало до процесу звеличення духу особистості й удосконалення її звичаїв. Воно є ефективною формою моделювання людської соціальної поведінки. Враховуючи, що провідним, системоутворюючим напрямком позанавчальної роботи студентів мистецько-педагогічних спеціальностей є художньо-естетична діяльність, мистецтво розглядається в ролі основного чинника їх соціалізації тобто рушійною, спонукальною силою соціалізаційного процесу. Більш того мистецтво є не тільки чинником соціалізації, а й її носієм, має суб'єктно-об'єктний, діяльнісний характер.

3. Загальною закономірністю розвитку художньої культури є взаємодія різних видів мистецтва та єдність художнього освоєння світу. Як наслідок, мистецтво комплексно, гармонійно впливає на чуттєві, інтелектуальні й вольові елементи людської психіки й тим самим породжує багатоманітність власних соціалізуючих функцій. Тому використання комплексу мистецтв в позанавчальній діяльності значно підвищує ефективність процесу соціалізації студентської молоді взагалі та студентів мистецько-педагогічних спеціальностей зокрема.

4. Соціалізаційний потенціал мистецтва проявляється в тому, що воно є формою діалогу культур, формою „спілкування”, яке відображує естетичне самоустремління особистості на збагачення, взаємозбагачення й самоактуалізацію особистісного й соціального досвіду. Саме ці властивості творів мистецтва розширюють його соціалізаційні можливості. Тільки у взаємодії, обміні особистісним естетичним досвідом підвищується ефективність процесу соціалізації.

5. Соціалізація студентів мистецько-педагогічних спеціальностей передбачає організацію творчої діяльності, яка активізує особистісно-значимі якості студента як естетичного суб'єкта, розвиває культуру почуттів, творчу уяву, візуальну сприйнятливості і ґрунтується на здатності людини до асоціацій. Взаємодія з твором мистецтва може викликати асоціації однойменних і різнойменних відчуттів, на підставі яких

з'являються більш складні асоціації за суміжністю, схожістю й контрастом. Це призводить до збагачення асоціативного досвіду особистості, ускладнення індивідуальних асоціацій за рахунок ускладнення суспільних. Вироблене культурно-історичним досвідом асоціативне середовище культивує особистісне начало й корегує соціальну поведінку студента.

6. Мистецтво формує естетично-ціннісні орієнтації, які в свою чергу породжують нові орієнтації особистості, що впливають на процес її соціалізації: а) функціонально соціалізуючу орієнтацію, що пов'язана з сприйняттям мистецтва через диференційоване ставлення до функцій пізнання й спілкування; б) конструктивну орієнтацію, яка спрямована на оцінку майстерності художника; в) орієнтацію на орієнтацію, яка передбачає врахування ціннісного ставлення художника до дійсності, його орієнтації на ідеал й т. ін. Вищезазначені орієнтації сприяють виникненню позитивної комунікативної орієнтації особистості, яка забезпечує взаєморозуміння та узгодженість поведінки, вчинків, формування соціально значущих загальних та професійних рис характеру особистості.

7. У зв'язку з вищезазначеним, необхідно переглянути як зміст позанавчальної виховної роботи студентів, так і методи організації процесу соціалізації з метою підготовки майбутніх учителів мистецько-педагогічних спеціальностей до професійної діяльності, орієнтуючись на використання в позанавчальній діяльності прийомів порівняльного аналізу на підставі асоціацій контрасту, суміжності й схожості, прийомів синтезування організації позанавчальної діяльності й структурування виховної роботи у вищих навчальних закладах.

8. Нехтування суб'єктивними запитами підростаючого покоління породжує в педагогіці так званий ефект бумеранга. Нарікаючи на низький рівень естетичних смаків і художнього споживання студентської молоді, протиставляючи її кумирам класику не можна забувати, що смаки масової аудиторії ніколи не відрізнялись витонченістю, а нові течії в мистецтві, до яких особливо тяжіє молодь, завжди виникали на протигагу сталим канонічним зразкам, і тільки в ході історичного розвитку з'ясовувалось, що залишиться в скарбниці культури навечно, а що відсіється, як лущиння. В умовах науково-технічної

революції, коли мода й смаки змінюються особливо швидко й різко, підтримання національних культурних традицій, виховання любові й поваги до класичних зразків важливе, як ніколи раніше. Однак примус тут абсолютно неефективний.

„Нав'язування” культури може мати успішний результат на двох рівнях. На першому рівні культура пасивно визнається, їй змушено підкоряються, дотримуючись прийнятих норм поведінки й форм спілкування, але щойно зникає примус, ця культура активно приймається як своя, її норми й цінності стають своїми, особистими, а дотримання їх пояснюється індивідом власним „вільним вибором”. На другому рівні говорять про інтеріоризацію культури (інтеріоризація - від французького *interiorisation* й латинського *interior* – внутрішній) – засвоєння зовнішніх для індивіда норм культури як внутрішньої потреби, власної норми, принципу. Людина, яка інтеріоризувала моделі потреб конкретного суспільства чи групи, робить абсолютно вільний вибір саме того, що нав'язує середовище. Вона чинить так, як усі, і відчуває себе вільною. Саме другий варіант засвоєння культури й мистецтва значно посилює його соціалізаційний потенціал.

Вище ми проаналізували особливості позанавчальної діяльності студента у вищому навчальному закладі. Тепер на підставі цього аналізу й розглянутого вище такого чинника впливу на соціалізацію, як мистецтво, визначимо специфіку позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Перш за все слід підкреслити, що внаслідок творчого характеру й специфіки професії позанавчальна діяльність у студентів мистецько-педагогічних спеціальностей часто є прямим продовженням навчального процесу й у цьому розумінні є не менш важливою, ніж навчання.

По-друге, позанавчальна діяльність є близькою, але не тотожною організованій виховній роботі. Творчий характер мистецько-педагогічних спеціальностей передбачає ініціативність, самостійність студентів, а також індивідуалізацію позанавчальної діяльності, яка не завжди може контролюватися й скеровуватися зовнішнім педагогічним впливом у ході виховної роботи. Чим ефективнішим є спирання

на потреби, мотиви, інтереси, на ціннісно-діяльнісну й професійну диспозицію (соціального, творчого, особистісного характеру), тим легше координувати й здійснювати процес соціалізації.

По-третє, до перерахованих взаємопов'язаних компонентів позанавчальної діяльності слід віднести проектування діяльності, яка створює умови для самореалізації особистості студента в процесі соціалізації в позанавчальний час. Більше того, цей компонент слід поставити на перше місце, тому що інакше студент із суб'єкта соціалізації перетворюється на його об'єкт. Крім того, особливість мистецько-педагогічних спеціальностей полягає саме в тому, що мистецтво, яке в цьому випадку є професійним підґрунтям майбутнього спеціаліста, являє собою емоційно-психологічний, творчий, морально-етичний способи активного освоєння соціально-культурного досвіду народу, локальної цивілізації, людського суспільства в цілому. У цьому випадку, навіть якщо процес соціалізації не носить організованого характеру, а є стихійним, майбутній спеціаліст об'єктивно, незалежно від зовнішніх педагогічних впливів самоактуалізується, шукає умови для особистісної самореалізації. Якщо соціальне середовище вищого навчального закладу не дозволяє зробити цього вповні, студент шукає можливості для самореалізації поза його межами. Тому, ігнорування вище описаного компоненту позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей відчутно знижує ефективність процесу соціалізації.

По-четверте, специфіка позанавчальної роботи студентів мистецько-педагогічних спеціальностей полягає в тому, що вона носить двоїстий характер: з одного боку – комплексний, з іншого – творчо-діяльнісний, суб'єктно-об'єктний. Об'єктом у цьому випадку виступають певні знання, твори мистецтва й т. ін. Комплексність позанавчальної діяльності визначається не стільки переплетенням різноманітних традиційних напрямків виховної роботи у вищому навчальному закладі, скільки сутнісною характеристикою самого мистецтва як професійного підґрунтя майбутнього спеціаліста. Творчо-діяльнісний характер позанавчальної роботи визначається специфічними способами засвоєння соціально-культурного досвіду, який

використовується при „спілкуванні” з творами мистецтва й при їх створенні.

По-п’яте, позанавчальна діяльність студентів мистецько-педагогічних спеціальностей сприяє розвитку в процесі соціалізації функціональної, конструктивної, комунікативної, „орієнтаційної” складових особистості майбутнього педагога.

По-шосте, специфіка позанавчальної діяльності полягає в накопиченні різноманітних асоціативних уявлень й емоційних станів особистості, які виявляються в процесі „спілкування” з твором мистецтва або його створення.

По-сьоме, сама позанавчальна діяльність будується на підставі певного динамічного стереотипу, що формується, – цілісного ставлення до системи певних видів мистецтва й відповідних естетичних, педагогічних, професійних (специфічних, пов’язаних з певним видом мистецтва) знань, умінь і навичок. При цьому слід підкреслити, що не тільки й не стільки глибина стереотипу, а і його динамічний характер багато в чому визначають рівень професіоналізму і викладачів-педагогів, і студентів. Готовність сприймати нове, розвивати національну культуру, робити посильний внесок у розвиток національного й світового мистецтва, уміння прислухатися до естетичних потреб своїх вихованців, настроєність на їхній розвиток, а не пристосування до „правильних” естетичних канонів сьогодні затребувані в сучасному суспільстві, що швидко змінюється.

І, нарешті, по-восьме, специфічним змістом позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей є інтеріоризація зовнішніх для особистості норм і цінностей національної й світової культури взагалі й мистецтва зокрема у внутрішні потреби, мотиви, інтереси, цінності й принципи.

Отже, одним з найбільш впливових чинників соціалізації студентської молоді у вищих навчальних закладах є позанавчальна діяльність, яку можна визначити як педагогічно доцільну форму організації вільного часу студентів. Вона відрізняється позанормативністю і індивідуальним характером і є особливим соціокультурним середовищем, яке створює умови для саморозвитку, соціальної самоідентифікації особистості, для

реалізації нею власних природних задатків та здібностей. Позанавчальна діяльність у вищій школі має певну специфіку як за метою й завданнями, мотивацією, змістом, формами й методами, так і за результатами.

Соціалізація студентської молоді в позанавчальний час за напрямками діяльності може змінюватись в залежності від фаху майбутнього спеціаліста. Провідним і системоутворюючим напрямком позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей є художньо-естетична діяльність, завдяки якій процес соціалізації скеровується на вирішення завдань професійної підготовки. Тому природно, що основою соціалізаційного потенціалу позанавчальної діяльності студентів цього профілю виступає мистецтво, яке є формою моделювання соціальної поведінки, сприяє самоактуалізації особистісного й соціального досвіду, формує естетично-ціннісні орієнтації і забезпечує взаєморозуміння та узгодженість поведінки, вчинків, виховання соціально значущих загальних та професійних рис характеру майбутніх фахівців. Використання мистецтва як чинника соціалізації зумовлює специфічні особливості позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

МОДУЛЬ II.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

2.1. Сучасна практика соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей

Гуманізація навчально-виховного процесу в освітніх закладах актуалізує проблему особистісно-професійної готовності педагога до роботи з дітьми на гуманістичних засадах. Її вирішення неможливе без підвищення ефективності соціалізації майбутніх вчителів, пошуку і використання нових принципів, форм, методів виховного впливу, які б максимально враховували особливості сучасного періоду, глибокі зрушення в духовному житті, органічно вплітались у нову модель вищої школи. Принципи соціалізації у вищій школі мають набути рис індивідуального, проблемного, творчого процесу й здійснюватися за найактивнішої участі самих студентів.

Для даного питання, в якому розглядається процес соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, важливим є й те, що концепція національного виховання передбачає як одне з головних завдань „художньо естетичну освіченість і вихованість особистості, ... вироблення вмінь власноручно примножувати культурно-мистецькі надбання народу” [114, 52]. Міністерством освіти і науки України було розроблено державні вимоги до сучасного педагога взагалі та фахівця мистецько-педагогічних спеціальностей зокрема [96, 15–16].

Протягом останніх десяти років проблема підготовки вчителя в педагогічному вищому навчальному закладі досліджувалась у таких аспектах: професіограма діяльності вчителя (А. Вербицький, О. Киричук, П. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін. [103; 210]); психолого-педагогічні основи успішної професійної діяльності вчителя (Ш Амонашвілі, В. Караковський, О. Кондратик, А. Чалов та інші); механізм професійної адаптації молодого педагога (О. Мороз, Г. Полєнова, І. Попов); методичні пошуки шляхів і

засобів ефективного професійного становлення вчителя в умовах педагогічного вищого навчального закладу (Є. Білозерцев, Л. Спірін, Р. Хмелюк [224; 221]); динаміка процесу формування готовності випускників вищої школи до професійної діяльності (А. Войченко, В. Колупаєв, В. Нікітенко); умови професійної майстерності майбутніх учителів (Ю. Азаров, Г. Грінченко, І. Зязюн, А. Мудрик [9; 89; 153; 155 та ін.]).

Загальним твердженням у літературі є те, що процес соціалізації студентської молоді, взагалі, та студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, зокрема, повинен бути спрямований на формування сучасного фахівця та громадянина.

Важливим чинником соціалізації студентів в педагогічному вищому навчальному закладі є система позанавчальної роботи, яка повинна забезпечити не тільки набуття майбутніми фахівцями спеціальних знань, умінь і навичок, які відповідають характеру педагогічної професії, але й розвиток у студентів особистісних якостей, зумовлених специфікою педагогічної праці.

Однією з умов забезпечення ефективності соціалізації є єдність загальнопсихологічного й морального розвитку майбутнього фахівця, тому, говорячи про готовність до вчительської праці взагалі й до естетичної освіти й виховання зокрема як про важливий показник професійного становлення випускника педагогічного вищого навчального закладу, необхідно розглядати в єдності його моральну й психологічну сторони. За даними психологічних досліджень ізольованого процесу розвитку психічних властивостей і моральних якостей особистості просто не існує. Становлення спеціаліста за роки навчання у вищому навчальному закладі передбачає розвиток у нього професійно значимих властивостей і якостей особистості, які становлять основу морально-психологічної, професійної соціалізації. С. Рубінштейн зазначав: „Метою повинна бути не одна лише формальна відповідність зовнішньої поведінки вимогам суспільства, не зовнішнє пристосування до них; метою повинне бути формування в людини таких внутрішніх устремлінь, які відповідають не букві, а духу моральних вимог

суспільства, з яких у порядку внутрішньої закономірності витікала б моральна поведінка” [204, 138].

Так, на підставі соціологічного дослідження, проведеного серед учителів Ф. Гонобліним, головними якостями педагога-фахівця було виділено: „здатність робити навчальний матеріал доступним учням, розуміння вчителем учня, творчість у роботі, педагогічний ... вольовий вплив на дітей, здатність організувати дитячий колектив, інтерес до дітей, змістовність і яскравість мовлення, його образність і переконливість, педагогічний такт, здатність пов'язувати навчальний предмет з життям, спостережливість (по відношенню до дітей), педагогічна вимогливість” [67, 237]. Близькими є й висновки в дослідженнях В. Бітуєва, який відносить до педагогічних здібностей „здібність розуміти дітей, уміння проникати в психологію учня; здатність робити навчальний матеріал доступним учням і вміння передавати свої знання їм; високий рівень розумової й пізнавальної діяльності вчителя; почуття нового; пристрасть до досліджень і науки; здатність організувати дітей у колектив і вести його; скромність і тактовність” [38, 205]. Він показав, що „встановлення правильних взаємин і характер спілкування з учнями головним чином залежить від рівня особистих якостей професійних здібностей учителя” [39, 19].

Незважаючи на те, що цим дослідженням майже сорок років, фактично весь навчально-виховний процес у педагогічному вищому навчальному закладі досі спирається на формування саме цих якостей у майбутнього спеціаліста. Однак цей перелік здібностей необхідний, але недостатній. При його реалізації в професійній діяльності школяр перетворюється на об'єкт освіти й виховання. Саме тому вчитель повинен уміти „подати” матеріал, зацікавити дітей, організувати колектив і т. ін. Природно, що й сам процес соціалізації студентів у педагогічному вищому навчальному закладі часто має подібний характер, тільки студент приймає на себе роль школяра, а викладач – учителя. Саме така практика особливо негативно впливає на процес соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Справа в тому, що мистецтву притаманна висока експресивність на всіх рівнях організації, воно має величезний арсенал засобів збудження почуттів людини [26, 9 – 10]. Пізнання в мистецтві пов'язане й більше того існує в основному для оцінної діяльності свідомості. Мистецтво не тільки пізнає навколишній світ, але й пояснює його, дає естетичну оцінку, у якій відображено уявлення автора про зображуваний об'єкт, його пристрасі, симпатії й антипатії. У процесі художнього сприйняття людина активно зіставляє свій життєвий досвід, свої ціннісні орієнтації із суспільними, „співвіднесений із соціальним досвідом мистецтва, індивідуальний досвід людини постає перед нею в новому, більш правильному світлі, виявляється в новому співвідношенні з людською совістю” [264, 95].

Водночас, як показує досвід, предмети естетичного циклу, естетичне виховання в цілому вважаються в середній школі й інших навчальних закладах другорядними й нецікавими. Педагог, який звикнув бачити у вихованцеві об'єкт впливу, проходив процес професійної підготовки будучи сам об'єктом, відбиває в школяра будь-який інтерес до діяльності естетичного характеру.

Оскільки процес соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей є процесом активної взаємодії й відбувається в основному в позанавчальний час, слід більш детально розглянути цілі як передбачувані результати, яких необхідно досягти в позанавчальній діяльності.

Особистісна готовність педагога до професійної роботи передбачає певну сукупність особистісних якостей, які забезпечують можливість його професійної діяльності, результативну сторону його професійної роботи й міру досягнення кінцевого результату. Сукупність особистісних якостей, про яку йдеться, виступає в ролі вирішальної передумови майбутньої педагогічної діяльності.

Це потребує попереднього визначення основного критерію рівня соціалізованості майбутнього педагога, який зумовлений, перш за все, методологічними позиціями щодо процесу соціалізації. Виходить слід із сутнісного уявлення про соціалізацію, викладеного в попередньому розділі посібника, оскільки природа процесу висуває свої вимоги до суб'єкта, який

ним керує. Погодимося, що в умовах соціалізації людина виступає як сукупність соціальних відносин („ансамбль відносин”, „вузол відносин”) і найвища цінність життя на землі. На ґрунті такого підходу найбільш оптимальним, на нашу думку, є визначення поняття „педагог”, дане Н. Щурковою: „Педагог – це суб’єкт професійної педагогічної діяльності, який вільно обрав галузь професійного виховання дітей, здійснює виховний процес в ім’я щастя дітей, усвідомлює високе соціально-історичне значення своєї професійної праці, постійно удосконалює свою професійну майстерність у контексті культури, що розвивається, і осмислено реалізує в процесі виховання й практиці життя гуманістичну позицію” [284, 193 – 194].

Зрозуміло, що таке уявлення про педагога як професіонала базується на певному особистісному його розвитку, де ключовим соціально-психологічним утворенням його ціннісно-діяльнісної диспозиції є визнання людини найвищою цінністю. Воно, це ключове утворення, і є основною міркою особистісної готовності майбутнього спеціаліста до професійної роботи з дітьми в контексті сучасної гуманістичної парадигми.

При формуванні такого соціально-психологічного утворення в особистісній структурі педагога, як визнання людини найвищою цінністю, процес соціалізації докорінно змінюється: по-перше, створюється найбільш сприятливе соціально-психологічне середовище співдружності, де кожен визнається людиною, де забезпечується захищеність кожного, свобода проявів кожного, а отже, найбільший комфорт для діяльності й максимального розвитку; по-друге, кожен студент здобуває максимальну свободу творчих проявів, набуваючи особистісно-значимого й життєво важливого різновиду діяльності, яка відповідає його прагненням, інтересам і здібностям; по-третє, студент отримує можливість вповні розкрити індивідуальні особливості особистості й набутти яскравої індивідуальності.

Однак визнання людини найвищою цінністю існує лише в якості потенційного відношення, якщо воно не забезпечується низкою актуальних відношень у безпосередній реальній

практиці майбутнього педагога. Для перетворення цього потенційного відношення залежно від цільової складової конкретної стадії соціалізації формуються й розвиваються професійні особистісні якості педагога. У цьому випадку центральним є ставлення до дитини як до людини, переважне висування соціальної ролі дитини як людини на перше місце серед усіх її соціальних ролей.

Формування відповідального ставлення спеціаліста до професійної роботи безпосередньо залежить від його ставлення до себе в якості людини, яка обрала цю професію. Ця залежність постійно підтверджується сумною практикою виховного процесу в школі, яка фіксує безсилля адміністративного апарату посилити ступінь професійної особистої відповідальності вчителя за результативність роботи з дітьми за умови, якщо адміністрація має справу зі спеціалістом низького рівня самооцінки (психологічний аспект) і відсутності достоїнства як якості особистості (етичний аспект). І зворотнє: висока міра особистої відповідальності за продуктивність організованої праці проявляється в тому випадку, коли суб'єктом праці виступає особистість, яка має достоїнство.

Якщо педагог дорожить достоїнством особистості, то він усвідомлює свій нерозривний зв'язок з іншими педагогами, без яких не може здійснюватися творча свобода його дій. Тому професійна солідарність як ставлення до колег – неодмінна умова професійної праці педагога, який не може здійснити свою професійну задумку поза зв'язком з педагогічним колективом.

Значимим компонентом особистісного світу педагога є його ставлення до суспільства. Педагог не може працювати поза суспільством, займаючи позицію ігнорування чи нейтралітету щодо нього. Тому громадянська позиція набуває ролі об'єктивно необхідної складової готовності педагога до роботи.

Вся картина системного зв'язку актуальних відносин розгортається у полі загального ставлення до життя в усіх його проявах: природних, соціальних, предметно-речових, індустріально-технічних, науково-пізнавальних. Тут мова повинна йти про загальне ставлення до життя як такого, тобто до життя як окремого об'єкта, як деякого феномена світу, який має власні риси й закономірності. Повага до життя як такого

можлива за умови, що інтелектуальний і духовний розвиток особистості педагога дозволяє йому піднятися на високий рівень абстракції, узагальнюючи безкінечні конкретні явища світу, виявляючи в них особливий прояв життя. Це актуальне відношення, маючи гранично широкий об'єкт, визначає дійсність усіх вище названих відношень, які розташовуються в полі життя, а отже, набувають чи не набувають ціннісного значення за умови сформованого чи несформованого в суб'єкта ціннісного ставлення до життя. Тому низка актуальних відношень, які слугують критеріальними ознаками готовності особистості педагога до гуманістичного виховання, завершується саме цим відношенням – повагою до життя як такого [165; 284].

Особливе місце в перерахованому ряду займає загальна культура педагога, яка є інтегративним особистісним новоутворенням, що містить вище перераховані актуальні відношення. З огляду безкінечної динаміки життя не можна отримати кінцеву абсолютну відповідь на жодне з питань загального його устрою, але це можна зробити на кожному окремому етапі соціального й особистого життя, у процесі осмислення одвічних питань життя.

Очевидно, що виявлені ключові актуальні відношення перебувають у певній ієрархічній залежності: кожне попереднє відношення опосередковує кожне наступне, а наступне, більш широке за охопленням об'єктів ціннісного ставлення, розширює поле духовного прояву попереднього. Умовно-схематичний малюнок такого взаємозв'язку виглядає так:

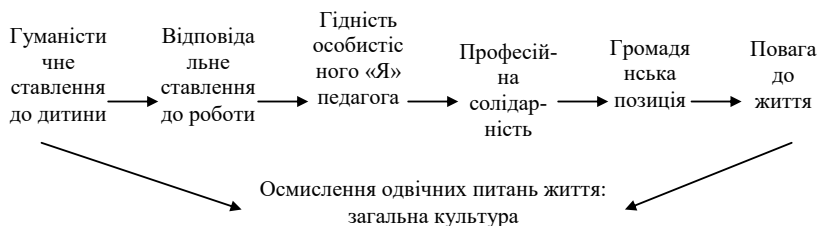


Рис. 2.1 Система актуальних відношень у діяльності майбутнього педагога

Системно-структурні зв'язки є достатньо міцними, тому випадіння однієї з ланок представленої картини виключає реальну присутність у цій системі іншого елемента. Перевірити це легко – досить припустити умовне випадіння конкретної ключової ознаки. Наприклад, при несформованості відповідального ставлення до професійної праці безглуздо декларувати гуманістичне ставлення до дитини; у випадку нерозвиненості громадянської позиції педагог не здатен проявляти солідарність щодо своїх колег; а бездуховність педагога, яка анулює будь-яку можливість цікавитися одвічними проблемами життя на землі, ставить під сумнів увесь ланцюг ключових особистісних якостей педагога. Аналогічно проглядається зворотна залежність названих якостей.

Однак, як свідчить практика, декларування цих актуальних ціннісних ставлень – це одне, а їх реалізація в професійній діяльності – зовсім інша справа. Ціннісно-діяльнісна диспозиція передбачає реалізацію актуального потенціалу ціннісних ставлень майбутнього педагога-фахівця в конкретній поведінковій формі. Саме ці зовнішні прояви сутнісних відносин можуть стати певними показниками при визначенні рівня соціалізованості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити зовнішні показники оцінки процесу соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей в трьох аспектах: діагностичному, процесуально-операційному і змістовному. Визначивши показники, відкриваємо шлях для цілеспрямованого вияву професійно-особистісної придатності фахівця до роботи з дітьми. При цьому під профпридатністю за К. Платоновим розуміємо відповідність людини в цілому вимогам певної професійної діяльності [186, 205]; а також цілеспрямованого процесу соціалізації майбутнього педагога, забезпеченого рівнем особистісної розвиненості.

Вилучення цих показників здійснюється із системи критеріальних ознак, визначених ключовим утворенням особистісної структури педагога. При цьому формами прояву цих аспектів є емоційно-ціннісна, когнітивна й практично-діяльнісна [3; 131; 183; 185; 196].

Емоції й почуття є показниками того, у якому відношенні цей предмет, явище перебувають до потреб, інтересів і прагнень особистості. „Емоція в самій собі містить потяг, бажання, прагнення, направлене до предмета чи від нього, так само як потяг, бажання, прагнення завжди більш чи менш емоційне” – стверджує С. Рубінштейн [47, 54]. К. Ушинський вважав: „Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так чітко й правильно нас самих і наші ставлення до світу, як наші відчуття” [238, 117]. Водночас практично-діяльнісну й когнітивну форму прояву актуальних ціннісних ставлень обґрунтовано в роботах Д. Узнадзе, В. Ядова, О. Советової та ін. [218; 236; 292].

Сукупність виявлених особистісних якостей педагога (потенційних, актуальних, реальних) носить загальний характер і ніяк не ущемляє свободи індивідуального прояву його особистості. Безумовно, такі якості й прояви повинні бути притаманні студентам мистецько-педагогічних спеціальностей. Водночас їх соціалізація з точки зору цілепокладання має свою специфіку. Це виявляється передусім у діагностичному, процесуально-операційному й змістовному аспектах виявлення рівнів соціалізації й безпосередньо в емоційно-ціннісній, когнітивній і практично-діяльнісній формах їх прояву.

Сучасна концепція мистецько-педагогічної освіти передбачає створення умов, які забезпечують усім студентам досягнення запланованого результату. Як свідчить практика, у традиційному педагогічному процесі досягнення цієї мети є найчастіше винятком, ніж правилом. Дослідження, що були проведені АПН України, свідчать про те, що кожного року в інші галузі народного господарства із шкіл переходить близько 10% молодих учителів, близько 30% учителів бажають змінити професію, а 22% випускників педагогічних вищого навчального закладу не визначились у ставленні до професії вчителя. Такі об'єктивні дані науковців хвилюють громадськість молодшої держави України, бо інтелект нації завжди зберігала інтелігенція. „Справжня цінність особистості починає вимірюватись її творчим внеском у суспільний розвиток” [17, 42].

Педагогічна практика потребує організації глибоко наукової професійно-педагогічної підготовки спеціалістів у виділенні інструментальної, технологічної сторони процесу соціалізації, в очищенні мистецько-педагогічної освіти від спонтанно-хаотичних явищ, у суворому поєднанні зовнішньо організованих впливів з ініціативою, активністю, творчістю окремої особистості, що є гарантом якості підготовки вчителів мистецько-педагогічних спеціальностей. У такому випадку чинники, які впливають на набір структурних компонентів професійної підготовки, містять і процес соціалізації, і його результат. До них належать: сукупна характеристика еталонної моделі особистості студента мистецько-педагогічних спеціальностей на виході з вищого навчального закладу; зміст і структура професійної освіти, яка містить навчальну й позанавчальну діяльність; технологія досягнення запланованого результату за допомогою виділення кваліфікаційно-рівневих детермінант.

Характеристика еталонної моделі особистості студента мистецько-педагогічних спеціальностей складена з проаналізованих концепцій структури особистості [24; 165; 241; 255; 260 та ін.], а також виділених на основі вивчення психолого-педагогічної літератури стадій соціалізації студентської молоді [18; 53; 59; 93; 131 та ін.]. У характеристиці еталонної моделі майбутнього спеціаліста найбільш важливими у структурі особистості виявились: 1) культурно-гуманістична направленість (інтереси, цінності, ідеали); 2) готовність до педагогічної діяльності (теоретична й практична); 3) художньо-естетичні здібності (естетична сприйнятливість явищ дійсності й мистецтва, уміння оцінювати їх за допомогою судження, смаку, співвіднесення з ідеалом, створювати нові естетичні цінності); 4) психічна зрілість і фізична культура (емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, уміння управляти собою).

У цьому випадку соціалізація студентів мистецько-педагогічних спеціальностей являє собою процес внутрішнього розвитку властивостей і якостей особистості майбутнього спеціаліста, необхідною умовою якого є особливим чином організована діяльність. Основними змістовними компонентами такого процесу є: засвоєння досвіду попередніх поколінь у

галузі мистецько-педагогічної діяльності; виховання типологічних якостей, характерних для особистості вчителя; розумовий і естетичний розвиток майбутніх учителів. Результатом загальноосвітньої підготовки студента мистецько-педагогічних спеціальностей є його здатність до виконання загальнокультурних, загальнолюдських функцій і видів діяльності.

Про ступінь професійної підготовленості можна судити за специфічними видами діяльності, які спроможний виконувати студент і які виступають у цьому випадку в якості еталонних. Професійно-теоретична підготовка, а також пов'язана з нею позанавчальна діяльність забезпечують формування професійних знань і вмінь, роблять значний внесок у професійний розвиток студентів, а також сприяють позитивній направленості професійно-трудових, професійно-комунікативних, професійно-естетичних якостей особистості. Практична підготовка, яка і становить ядро процесу соціалізації, разом з теоретичною створюють підґрунтя всієї професійної освіти. Маючи свій базисний предмет – формування вмінь у галузі мистецько-педагогічної діяльності, вона відносно автономна в освіті особистості й входить у цілісну безперервну систему її професійного становлення.

Таким чином, процес соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей спрямований на морально-етичне становлення особистості, здійснення професійної направленості майбутніх учителів, розвиток інтелектуально-світоглядної сфери особистості, формування й розвиток духовної культури студента.

Виходячи з аналізу специфічних завдань соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, можна скласти еталонний портрет фахівця цього профілю як підсумок процесу соціалізації через його емоційну, когнітивну й практично-діяльнісну форми прояву.

До емоційно-ціннісної складової соціалізаційних якостей студента мистецько-педагогічних спеціальностей відносяться: багатство асоціативних відчуттів; рефлексія естетичних переживань і різноманітних емоційних станів; образність мислення; творча уява; багатство емоційних реакцій.

Базовими знаннями педагога (тобто когнітивною формою прояву процесу соціалізації) є: знання про умови формування особистості, її свободи, відповідальність за збереження життя, природи, культури, моральні обов'язків до себе й інших; знання про способи набуття, збереження й передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури; основні державні документи з питань розвитку навчання й виховання, соціального захисту дітей, молоді; основи суспільних наук, етики й естетики; основи законодавства й права, літератури, мистецтва, дитячої літератури з основами культури, історії педагогіки, етнопедагогіки, загальної педагогіки з основами педагогічної майстерності, вікової й педагогічної психології, психології й педагогіки дозвілля; методологічні положення, які виходять із змісту дисциплін філософсько-естетичного циклу – філософії, етики, естетики; основи дисциплін історико-теоретичного циклу – теорії культури; історії української культури; історії, критерії періодизації, соціально-політичне та соціокультурне обґрунтування характеристики світової та вітчизняної культури; особливості функціонування та видова диференціація конкретно-історичного етапу розвитку культури; філософсько-світоглядна та художньо-естетична характеристика епохальних стилів мистецтва; історія розвитку та репрезентативні можливості різних видів мистецтв; особливості та напрямки розвитку сучасного мистецтва; основи культурно-дозвілдової діяльності.

Спеціаліст повинен уміти (тобто практично-діяльнісна форма прояву соціалізації): дати психологічну характеристику особистості, інтерпретацію власного психологічного стану, володіти найпростішими способами психічної саморегуляції; бути здатним до діалогу як способу спілкування; використовувати способи ефективної організації творчої діяльності дітей і молоді в навчально-виховному процесі школи, а також у позашкільних виховних закладах; допомагати в розвитку інтелектуальних і морально-естетичних якостей дітей різного віку; використовувати отримані знання в галузі педагогіки, психології та методики при розв'язанні педагогічних навчально-виконавських та науково-методичних завдань з

урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів, учнівських колективів та конкретних педагогічних ситуацій; користуватись сучасними формами й методами навчання, прогресивними методами керівництва розумовою та виконавською діяльністю учнів; розвивати естетичні здібності учнів; досконало володіти системою творчих умінь концертно-виконавської діяльності та мистецько-професійної майстерності; мати комплекс умінь та навичок з виконавської техніки (відповідно до спеціалізації), художнього втілення та інтерпретування художніх творів різних жанрів, напрямів, стилів, історичних епох; сценічної майстерності, психоемоційної та вольової готовності до концертно-виконавської діяльності; створювати умови для плідної творчої роботи учнів, організації дозвілля, науково-технічної й художньої творчості, занять спортом і суспільно-корисної діяльності; здійснювати комунікативну функцію, яка охоплює інформаційний, мотиваційно-стимулюючий, соціалізуючий і контрольно-коригувальний компоненти; здійснювати розвиваючу функцію, а саме окреслювати шляхи формування й розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей на основі вивчення української та світової художньої культури; здійснювати виховну функцію, розв'язувати завдання ідеологічного, культурно-естетичного, гуманістичного, морального виховання учнів засобами української та світової художньої культури; здійснювати конструктивно-плануючу функцію, планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та в позакласній роботі; здійснювати організаторську функцію, творчо розв'язувати методичні завдання в процесі навчання й виховання з урахуванням провідних характеристик учнів певного навчального й культурно-виховного закладу.

Такий портрет майбутнього вчителя як результат соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей можна скласти на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури й державних офіційних документів у галузі освіти [52; 74; 101; 113; 121 та ін.].

Здійснений аналіз дозволяє описати рівні соціалізованості студентів мистецько-педагогічних

спеціальностей. Розглянемо показники кожного рівня соціалізованості за виділеними вище аспектами й формами прояву соціалізації, згрупувавши їх таким чином: 1) рівень ціннісно-діяльнісної, або диспозиційної соціалізації, до якого належать актуальні ставлення: гуманістичне ставлення до дитини; громадянська позиція; повага до життя; 2) рівень професійної соціалізації, що включає відповідальне ставлення до роботи; достоїнство особистісного „Я” педагога; професійна солідарність.

Низький рівень соціалізованості характеризує студентів, які володіють неміцними, неглибокими, поверховими знаннями, що ґрунтуються на життєвих уявленнях, отриманих поза вищим навчальним закладом. Вони не вміють класифікувати цінності на термінальні й інструментальні, не знають і не володіють прийомами реалізації педагогічних, етичних та естетичних знань у практичній діяльності. Головними джерелами мотивів діяльності є вимушені реакції на впливи чи вимоги зовнішніх обставин. Студенти в цьому випадку не бажають пояснювати внутрішні мотиви своїх дій, вчинків. При цьому фоном соціалізації є нестабільний характер емоційно-психологічного стану, який виникає ситуативно під впливом миттєвих потреб, утворених під впливом зовнішніх обставин у ході педагогічної, навчальної й позанавчальної діяльності.

Середній рівень соціалізованості характеризує студентів, які володіють міцними, глибокими педагогічними, етичними й естетичними знаннями, отриманими в процесі навчання у вищому навчальному закладі, але не співвідносять їх з життєвими аксіологічними уявленнями, отриманими в позанавчальний час. Вони володіють уміннями відбору гуманістичних, професійних термінальних цінностей і сумою педагогічних, етичних і естетичних знань, але неспроможні підібрати до них інструментальні цінності й відповідні методи й прийоми їх реалізації. Ці студенти знають загальні прийоми пізнавальної діяльності, але не володіють специфічними виховними, аксіологічними прийомами соціального орієнтування. При цьому вони усвідомлюють необхідність реалізації засвоєних знань у практичній діяльності, на основі потреб, які виникли під впливом зовнішніх обставин у ході

педагогічної, навчальної й позанавчальної діяльності. Фоном такого процесу соціалізації є неусвідомлена егоцентрична направленість, яка характеризується прагненням до емоційного заперечення підтримки наявних у педагогічному процесі соціальних норм.

Високий рівень соціалізованості виявлено в студентів, які володіють міцними глибокими педагогічними, етичними й естетичними знаннями, отриманими в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Вони розуміють особистісний смисл отриманих знань, володіють загальними й специфічними прийомами соціального орієнтування: фактичного й оцінного аналізу педагогічної ситуації, вибору цілей і способів організації процесу соціалізації й т. ін. Ці студенти усвідомлюють прагнення реалізувати відомі їм цінності професійно-педагогічного значення в практичній діяльності. Головне джерело мотивів – внутрішній духовний світ, ядром якого є особистісні потреби в реалізації гуманістичних, педагогічних, етичних соціальних норм. Фоном такого процесу соціалізації є усвідомлення загальнолюдської (альтруїстичної) й професійної направленості, яка характеризується позитивним емоційним ставленням до підтримки гуманістичних норм, цінностей, до гармонізації альтруїстичних та егоцентричних тенденцій.

Як уже говорилося вище, усі складові професійні якості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей як майбутніх учителів, сформовані в процесі соціалізації, тісно пов'язані між собою. Відповідно епізодичний прояв будь-яких властивостей чи якостей особистості уже призводить до зниження рівня соціалізованості. Це відповідає середньому рівню. Низький же рівень соціалізованості передбачає неприйняття вищеописаних актуальних ставлень, не володіння формами й методами педагогічної діяльності й відсутність відповідних знань за наявності хоча б однієї з таких форм прояву (емоційно-ціннісної, когнітивної і практично-діяльнісної).

Описані рівні соціалізованості дозволяють більш повно охарактеризувати специфічну інтегративну якість, сформовану в студентів мистецько-педагогічних спеціальностей – загальнокультурність. Безумовно, вона є складовою частиною іншого інтегративного новоутворення – інтелігентності, але, на

наш погляд, більш повно розкриває специфічний характер, зміст і завдання процесу соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Загальна культура – суттєва характеристика особистості студента, важливий показник усебічного розвитку майбутнього фахівця мистецько-педагогічного напрямку. Вона передбачає творче самовираження особистості студента, тобто не тільки засвоєння культурних цінностей, але й посильну участь у продовженні культурних традицій.

Формування загальної культури як специфічної інтегративної якості в процесі соціалізації у вищому навчальному закладі містить не тільки інформативну передачу зафіксованих раніше естетичних і етичних цінностей, але й створення умов для розвитку культури мислення й мовлення, культури поведінки й людських взаємин та інших професійних компетенцій, оскільки з усіх цих багатоманітних якостей складається обличчя молодого фахівця. Показниками загальнокультурного розвитку студента можуть виступати ціннісні орієнтації на оволодіння культурою, виражені у вигляді системи стійких і однорідних оцінок явищ культурного життя [212, 49].

Звернімося до деяких прикладів загальнокультурного розвитку студента. У цьому випадку проблема розглядалась на масиві студентів мистецько-педагогічних спеціальностей Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. У дослідженні ми користувались такою класифікацією: 1) студенти I курсу – адаптивна стадія соціалізації; 2) студенти II – IV курсів – диспозиційна стадія соціалізації; 3) студенти V курсу – професійна стадія соціалізації.

Розглянемо, як мистецтво як чинник соціалізації впливає на культурні інтереси й потреби студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Одним із центральних питань загальнокультурної характеристики було таке: „Які якості, на Вашу думку, повинна мати сучасна культурна людина?”. Далі перераховувались вище описані якості, умовно прийняті за ідеал.

З невеликою перевагою порівняно з іншими якостями перші три місця за кількістю відповідей зайняли: 1) культура поведінки й взаємин з людьми; 2) культура мислення й мовлення; 3) широта культурних інтересів, тобто саме ті якості, які необхідні спеціалістові вищої кваліфікації.

Не менш цікаво проаналізувати, чим саме передусім керуються студенти, обираючи книги для читання, відвідування театрів, кіно та ін., тобто яким є критерій вибору (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1 Критерій вибору студентом творів мистецтва

Стадія соціалізації	Курс, кількість студентів	Критерій вибору творів мистецтва													
		Інформація преси		Інформація радіо і ТБ		Думка авторитетної особи		Думка друзів		Власна думка		Ім'я автора		Випадкові обставини	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Адаптивна	I курс, 64	5	7,8	6	9,4	12	18,8	16	25,0	13	20,3	5	7,8	7	10,9
Диспозиційна	II – IV курс, 185	21	11,4	10	5,4	26	14,1	40	21,6	47	25,4	23	12,4	18	9,7
Професійна	V курс, 23	3	13,1	1	4,2	3	13,1	4	17,4	7	30,4	3	13,1	2	8,7

Як видно з таблиці, критерій вибору того чи іншого твору мистецтва в студентів на всіх стадіях соціалізації має невеликі відмінності. В обох випадках на перше місце зі значною перевагою в процентному співвідношенні виходить „моя власна думка”. Однак для студентів п’ятого курсу більше, ніж для інших студентів, має значення „ім’я автора твору”, вони дещо більше підлягають впливу засобів масової комунікації. У свою чергу, студенти першого курсу дещо частіше прислухаються до думки своїх друзів, ім’я автора твору та інформація засобів масової комунікації відіграють для них менш важливу роль.

Разом з критерієм вибору твору мистецтва не менш суттєво з'ясувати в студентів, яку основну мету вони переслідують, обираючи книги, відвідуючи театри, філармонію, кіно, концерти й т. ін., наскільки цей вибір є свідомим і цілеспрямованим (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2 Мета студента при виборі твору мистецтва

Стадія Соціалізації	Курс, кількість студентів	Мета при виборі твору мистецтва											
		Люблю читати, відвідувати театри, кіно й т. ін.		Удосконалення самоосвіти		Прагнення бути в курсі подій		Бажання відкрити нове		Розважитися, відпочити		Не можу відповісти	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Адаптивна	I курс, 64	11	17,2	7	10,9	8	12,5	17	26,6	16	25,0	5	7,8
Диспозиційна	II – IV курс, 185	38	20,5	29	15,7	27	14,6	53	28,6	27	14,6	11	6,0
Професійна	V курс, 23	4	17,4	5	21,7	4	17,4	6	26,1	3	13,0	1	4,3

За даними таблиці і студенти п'ятого курсу, й інші студенти, читаючи книги, відвідуючи театри, філармонії, кіно, концерти й т. ін. передусім прагнуть відкрити щось нове для себе, розширити свій кругозір. Однак не набагато менша кількість студентів просто люблять ходити в театри, кіно й т. ін. (відповідно за категоріями 17,2%, 20,5% і 17,4%), приблизно кожний четвертий першокурсник із загальної кількості опитаних шукає у творах мистецтва просто можливість відволіктися від занять, заповнити вільний час.

Студенти на професійній стадії соціалізації дещо більше, ніж інші, бачать у мистецтві можливість удосконалювати власну

самоосвіту, що цілком природно: інтерес до творів мистецтва входить для них у необхідні знання з обраної спеціальності. Ураховуючи мистецько-педагогічну спеціалізацію опитаних, ця кількість (20,5%) виявляється навіть низькою. Деякі студенти шукають у творах мистецтва лише можливість розважитися, відпочити. Більш цілеспрямованими у своїх інтересах є студенти п'ятого курсу, де „удосконалення самоосвіти” відзначили 21,7%, „прагнення бути в курсі цікавих подій у культурному житті” – 17,4%, „бажання відкрити щось нове для себе” – 26,1% опитаних.

Студентам мистецько-педагогічних спеціальностей повинні бути властиві широта культурних інтересів, різнобічні потреби в усіх видах мистецтва. Однак, очевидно, найбільш важливим і показовим для студента є його інтерес до літератури як одного з найбільш дієвих і впливових видів мистецтва (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Вибір літератури студентами мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час

Стадія соціалізації	Курс, кількість студентів	Література													
		наукова зі спеціальності		наукова з інших проблем		суспільно-політична		художня		з мистецтва		науково-популярна		не захоплюють читанням	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Адаптивна	I курс, 64	8	12,3	1	1,5	2	3,1	25	39,6	10	15,7	15	23,2	3	4,6
Диспозиційна	II – IV курс, 185	30	16,2	4	2,2	6	3,2	31	16,8	77	41,6	32	17,3	5	2,7
Професійна	V курс, 23	4	17,4	1	4,3	1	4,3	3	13,1	10	43,5	3	13,1	1	4,3

Більша частина опитаних студентів віддає перевагу літературі з мистецтва. Певна частина студентів мистецько-педагогічних спеціальностей віддає перевагу художній літературі й науковій літературі зі спеціальності. Слід відзначити невеликий рівень інтересу до суспільно-політичної

літератури. 4,6% студентів першого курсу, 2,7% студентів другого – четвертого курсів і 4,3% студентів п'ятого курсу читанням зовсім не захоплюються. Останнє не може не викликати тривогу й подив: як взагалі можуть існувати студенти, які не захоплюються читанням?

Для того, щоб з'ясувати роль чинників у процесі соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, розглянемо данні анкети, яка виявляє джерела впливу на формування професійних якостей майбутнього педагога-фахівця (Результати аналізу анкети подано в таблиці 2.4.).

Таблиця 2.4

**ДЖЕРЕЛА ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Курс, кількість студентів	ЗМІ		Сім'я		Процес навчання		Позанавчальна діяльність													
							науково- дослідна		суспільно- політична		мистецько- естетична		історико- культурна та етнографічна		фізкуль- турно- спортивна		організа- ційно- управлінська я		суспільно - корисна (трудова)	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
I курс, 64	5	7,8	8	12,5	40	62,5	2	3,1	—	—	5	7,8	1	1,6	1	1,6	2	3,1	—	—
II–IV курс, 185	21	11,4	12	6,5	54	29,2	22	11,9	11	5,9	27	14,6	7	3,8	6	3,2	21	11,4	4	2,1
V курс, 23	3	13,1	2	8,7	4	17,4	3	13,0	2	8,7	6	26,1	1	4,3	—	—	—	—	2	8,7
УСЬОГО: 272	29	10,7	22	8,1	98	36,0	27	9,9	13	4,8	38	14,0	9	3,3	7	2,5	23	8,6	6	2,1

З наведених даних видно, що найбільший вплив на процес соціалізації справляє процес навчання. Але його роль як джерела впливу залежно від стадії соціалізації знижується. Водночас виявилось збільшення кількості студентів, для яких головним джерелом процесу соціалізації є їхній власний досвід і те соціальне середовище, у якому вони обертаються. При цьому відзначено невелике зростання впливу позанавчальної діяльності на процес соціалізації. Усього позанавчальною роботою, яка сприяє диспозиційній і професійній соціалізації, охоплено 45,2% студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, що є недостатнім. Таким чином, на більшу частину студентів позанавчальна діяльність не справляє достатнього впливу в процесі соціалізації.

Отже, необхідним є створення такої соціально-педагогічної моделі процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час, яка б ефективно й повною мірою розв'язувала поставлені завдання. Передусім така модель повинна бути орієнтована на специфічні педагогічні умови організації процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей.

2.2. Модель упровадження педагогічних умов у практику соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності

Процес соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей охоплює комплекс актуальних відносин майбутнього педагога, спрямований на формування його професійних якостей. Головне завдання цього процесу – підготовка студента до майбутньої професійної діяльності, до роботи в наявних сьогодні навчальних закладах різного типу та в інших закладах, які займаються естетичним вихованням молоді.

Виходячи з фундаментальних характеристик процесу соціалізації, необхідно розглянути можливості підвищення ефективності цього процесу з огляду на досягнення передбачуваного результату.

Для цього необхідно:

1. На підставі виділених особливостей позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей визначити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню ефективності процесу соціалізації.

2. Виходячи з виділених педагогічних умов, цілей і змісту позанавчальної діяльності, сконструювати й охарактеризувати модель їх упровадження в практику соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності.

Як відомо, процес соціалізації студентської молоді в педагогічному вищому навчальному закладі не стихійний, самовільний, а цілеспрямований і організований, він характеризується включенням студентів в активну різноманітну діяльність, формуванням у них позитивного ставлення до цієї діяльності й збудженням внутрішніх протиріч між досягнутим і необхідним рівнем професійного становлення, які виступають як рушійна сила їхнього морального й психічного розвитку.

На підставі виділених специфічних особливостей позанавчальної діяльності студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей і визначених у психолого-педагогічній літературі закономірностей виховання сформулюємо педагогічні умови процесу соціалізації. При цьому критерієм відбору таких умов є наявні в педагогічній науці підходи до організації процесу виховання як соціально-контрольованої сторони соціалізації.

Виходячи з аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми теорії соціалізації взагалі й студентської молоді зокрема, можна зробити висновок, що, організовуючи процес соціалізації студентської молоді в педагогічному вищому навчальному закладі, важливо враховувати такі умови його протікання: 1) формування морального обличчя особистості здійснюється на підставі діяльності людини та її спілкування з людьми, які її оточують; 2) співвіднесення зовнішніх впливів (діяльності, спілкування, навколишнього середовища) з особливостями особистості (психічний стан, потреби, морально-ціннісні мотиви, направленість поведінки) з метою накопичення позитивного професійного досвіду; 3) знання джерел і рушійних сил

професійного становлення, які є породженням суперечливих прагнень, поглядів, дій (можуть стикатися погляди викладачів і студентів, тенденції колективізму й індивідуалізму в групі, перспективи колективу зі звичками недбайливих студентів, бажання особистості з її обов'язками й т. ін.). Залежно від того, як розв'язується те чи інше протиріччя, визначається напрям у розвитку особистості майбутнього вчителя; 4) нерівномірність професійного становлення, яка пояснюється тим, що майбутній педагог відчуває багато цілеспрямованих і випадкових впливів, у його внутрішньому світі поєднуються різноманітні природні передумови, знання й досвід, набуті в неоднакових умовах; 5) стадіальність процесу соціалізації.

Безумовно, результативність процесу соціалізації залежить від відповідності його організації закономірностям виховання, які впливають з певних підходів до організації цього процесу. Як відомо, у психолого-педагогічній літературі, проаналізований в першому розділі підручника, виділяються такі підходи до виховання: 1) системний; 2) структурний; 3) комплексний; 4) діяльнісний; 5) творчий; 6) диференційований; 7) індивідуальний; 8) суб'єктно-об'єктний [56, 93; 174; 213]. Оскільки в основі процесу соціалізації взагалі й студентської молоді зокрема лежить, як уже відзначалось вище, діяльнісний підхід, то закономірності виховання слід шукати у зв'язках, відношеннях між ефективністю (продуктивністю) процесу соціалізації з тими його компонентами, які справляють найбільший вплив на якість виховання в ході активної діяльності. До таких закономірностей належать:

1. Діяльність та спілкування індивіда – основа виховного процесу. Тому чим доцільніше організована діяльність вихованців, чим розумніше будуватиметься їх спілкування, тим ефективніше проходить виховний процес.

2. Людина привласнює соціально-історичний досвід з урахуванням своєрідності, специфіки потреб, мотивів, інтересів, тобто психічних процесів, функцій особистості в суспільстві, сім'ї, колі друзів тощо.

3. Виховний процес являє собою постійну трансформацію зовнішніх впливів у внутрішні процеси

особистості. Тому чим значніший вплив на свідомість, почуття, волю особистості й чим вища її активність і самостійність у діяльності й спілкуванні, тим вищою є результативність виховного процесу [136, 26].

4. Виховні відносини, що склалися, визначають рівень та ефективність педагогічної взаємодії, справляють величезний вплив на хід і результати виховання.

5. Відповідність мети й організації дій, які допомагають цієї мети досягти. Поняття „організація” містить усю сукупність впливів, відносин, умов, форм і методів роботи.

6. Відповідність соціальної практики й характеру (направленості, змісту) виховного впливу на вихованців.

7. Сукупні дії об'єктивних і суб'єктивних чинників. До суб'єктивних чинників, як відомо, належать: вихователі й вихованці, взаємини між ними, відносини, що склалися, психологічний клімат та ін. Об'єктивні чинники виражаються через умови виховання (матеріально-технічні, соціальні, санітарно-гігієнічні та ін.).

8. Рівень активності його учасників у педагогічній взаємодії. Зміст цієї закономірності розкривався вище, коли аналізувалася педагогічна взаємодія.

9. Рівень ефективності процесів, що його супроводжують, – розвитку й навчання. Розвиток особистості виражається в якісній зміні психологічної діяльності людини, у формуванні в неї нових якостей, рис характеру (М. Болдирев) [42]. Із загальної теорії управління відомо, що якщо два процеси здійснюються в нерозривній єдності, то зниження чи підвищення ефективності одного з них негайно впливає на другий. Виховання покращує розвиток, розвиток торує шлях більш успішному вихованню. Якщо ці зв'язки порушуються, то виникають серйозні ускладнення, які несприятливо відображаються й на розвитку, і на навчанні, і на вихованні особистості.

10. Рівень якості виховного впливу. Педагогічний вплив вихователів на вихованців передбачає цілеспрямовану організацію їх діяльності, спілкування, систематичного й планомірного розвитку інтелектуальної, емоційної й вольової сфер відповідно до поставленої мети [173, 279].

11. Інтенсивність впливу на „внутрішню сферу” вихованця (Г. Щукіна). Поняттям „внутрішня сфера” позначається система мотивів, потреб, емоцій, інтелекту, особистості, яка розглядається як цілісне утворення. Вплив оточення, переломлюючись через досвід, через потреби самої особистості, стає її набуттям [174, 13].

12. Поєднання педагогічного впливу й рівня розвитку вербальних і сенсомоторних процесів вихованців.

13. Інтенсивність і якість взаємин (спілкування) між самими вихованцями.

14. Відповідність мотивів, інтересів, що змінюються в дійсності, реальним можливостям їх задоволення учасниками процесу соціалізації [166, 131].

Таким чином, описані особливості позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, умови їх соціалізації, закономірності виховання, дозволяють сформулювати педагогічні умови підвищення ефективності процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей. До них належать:

1. Взаємозв'язок навчальної й виховної діяльності в процесі соціалізації. Реалізація цієї умови можлива при: а) органічному взаємозв'язку мистецько-педагогічної діяльності в процесі навчання й у позанавчальний час, коли позанавчальна діяльність є прямим продовженням процесу навчання й у свою чергу формує потреби й мотиви для підвищення його ефективності; б) достатньому рівні обізнаності студентів з мистецтвом, його жанрами, видами, мовою, який виявляється в позанавчальній діяльності.

2. Відповідність позиції особистості системі педагогічних впливів (коли здійснюється перехід зовнішніх впливів у внутрішні), оскільки психічний механізм соціалізації людини уявляється як процес взаємодії інформаційного змісту фактів, що соціалізують і регулюють поведінку особистості, з різноманітними типами соціально-психічних та ідеологічних процесів, якостей, відносин, що утворюють особистісний модус людини [137, 85 – 93]. Ця умова конкретизується таким чином: а) відповідність зовнішніх педагогічних впливів та мистецько-педагогічних, професійних потреб, мотивів, інтересів, ціннісних

орієнтацій, що формуються в студентів. б) направленість позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей на інтеріоризацію норм і цінностей національної, світової культури взагалі й мистецтва зокрема у внутрішні потреби, мотиви, інтереси, цінності й принципи; в) новизна об'єкта діяльності, його соціальна й професійна значимість для учасників процесу соціалізації.

3. Спрямованість процесу соціалізації на самореалізацію особистості студента в ході позанавчальної діяльності. Ця умова може бути реалізована при: а) інноваційному, творчому характері позанавчальної діяльності; б) організації колективної творчої діяльності з урахуванням індивідуальних можливостей і бажань його учасників; в) забезпеченні активності студента в діяльності й спілкуванні, які передбачають обмін інформацією, ідеями з проблем етики, естетики й т. ін.

4. Позитивне, зацікавлене ставлення студентів до змісту позанавчальної діяльності. Практичне здійснення цієї умови, на нашу думку, можливе шляхом: а) надання „спілкуванню” з творами мистецтва емоційно-забарвленого характеру; б) створення сприятливого просторового середовища для організації творчої діяльності (залежно від виду, жанру мистецтва, змісту колективної творчої справи й т. ін.).

5. Системність і професійна спрямованість процесу соціалізації в позанавчальний час, реалізовані через: а) співвіднесення засобів досягнення (у нашому випадку „спілкування” з твором мистецтва) з умовами, завданнями конкретної діяльності на певній стадії соціалізації; б) етапи процесу соціалізації у вищому навчальному закладі, які повинні спрямовувати професійне становлення особистості майбутнього спеціаліста у відповідній послідовності, щоб система професійної орієнтації студента ставала одним з основних компонентів його внутрішньої позиції в процесі соціалізації, оскільки позиція визначає поведінку студента в ситуаціях, які моделюють його майбутню професійну діяльність.

Створення педагогічних умов для впровадження професійних моральних установок у свідомість молодого спеціаліста передбачає об'єднання всіх компонентів процесу соціалізації в єдину систему. Це обумовлює створення й

апробацію моделі упровадження педагогічних умов у практику соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності.

Як відомо, в узагальненому філософському розумінні „модель – це зображення, схема, опис якогось об’єкта чи їх системи” [246]. У педагогічному розумінні під моделлю розуміється „система об’єктів чи знаків, яка відтворює певні суттєві властивості оригіналу, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об’єкт” [105, 86]. Загальновизнаною є думка, що модель є деяким штучним аналогом реально існуючого явища чи процесу. Аналіз робіт, присвячених проблемам виховання й соціалізації різних категорій молоді, переважно шкільної, показує, що модель найчастіше розуміється як описовий аналог, який відображає основні характеристики процесу.

Конструюючи соціально-педагогічну модель, потрібно виходити з аналізу різноманітних варіантів структур процесу виховання як цілісної системи, які найбільш поширені в психолого-педагогічній літературі. Розгляньмо фундаментальні структурні елементи моделі соціально-контрольованої сторони процесу соціалізації – виховання, існування яких не викликає в науці сумнівів, і наповнімо їх конкретним змістом. Першим і визначальним елементом системи є цілі й завдання соціалізації.

Найбільш поширеною метою виховання як соціально-контрольованої сторони процесу соціалізації в педагогічній літературі визначається загальний і гармонійний розвиток особистості. Це ідеал цивілізованого суспільства, який діє упродовж сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й народилося розуміння гармонійності людини (калокагатія – ідеал фізичної й моральної досконалості) [247, 243]. Відзначимо, що гармонія була метою виховання і в афінській, і в римській, й у візантійських системах, а через тисячу років – в епоху Відродження, і згодом – у період нового часу XVIII – XIX ст. додалася ще ідея всебічності (термін „всебічність” до „гармонії” додав видатний французький філософ Рене Декарт (1560 – 1650)). Проте саме розуміння його сучасними філософами не є однозначним: одні переносять його в багатопрофесійну сферу; інші – взагалі у сферу духовного збагачення, поділяючи людей з

освітою на „фізиків” і „ліриків”; деякі вбачають у всебічності набір доброчесностей, морального гуманізму, чистоти й благородства.

Так, В. Сухомлинський, беручи за основу педагогічний підхід до проблеми, дійшов висновку: „Виховання всебічно розвиненої особистості – це вміння розібратись у найскладніших і на перший погляд нібито непомітних залежностях. Бути мудрим вихователем означає насамперед розуміти причинно-наслідкові зв'язки, які ми щодня бачимо, робимо, очікуємо” [232, 73]. Водночас уже в радянській педагогіці ця ідея викликала сумніви через їх нездійсненність. А. Макаренко, наприклад, свого часу писав: „Розігнавшись на західноєвропейських трамплінах, наші теоретики стрибають надто високо й вбачають мету виховання у всебічному розвитку дитини”. Свою позицію він висловлював так: „Під метою виховання я розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх виявів, і внутрішню переконаність, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути... я побачив у своїй виховній роботі, що, дійсно, повинна бути й загальна програма... і індивідуальний коректив до неї” [146, Т. 3, 105 – 106].

Отже міркування про перехід цілей виховання з ідеальних до реальних, часткових, конкретних, з „індивідуальним” корективом” – справа не нова. Їй принаймні 50 – 60 років, і вона завжди непокоїла розум видатних філософів, педагогів, психологів. Зі зміною соціально-економічних і політичних реалій в українському суспільстві знову розгоряється дискусія про цілі й завдання виховання. „Мета виховання, – зазначає О. Киричук, – у єдності соціального змісту й психологічної форми ще не є власне компонентом реального виховного процесу. Для цього вона повинна бути конкретизована”. Автор визначає етапи конкретизації: 1) за віковими ступенями; 2) за соціально-психологічними умовами того чи іншого виховного закладу; 3) за раніше реалізованими цілями виховання, що здійснюються

під час планування виховної роботи в окремих педагогічних системах (сім'я – дитина, учитель – учень, контактний колектив – особистість і та ін.), а її оптимальність залежить від рівня майстерності суб'єкта виховного впливу [103, 55].

У цьому ж напрямку розгортають дослідження й інші вчені: Ю .Алексєєва, О. Алексюк, М. Астахова, О. Вишневський, А .Волинець, Б. Гершунський, П .Кононенко, Г. Корнетов, М. Панов, А. Погрібний, О. Сердюк, М .Степко та ін. [11; 12; 25; 49; 58 та ін.]. Подібні думки педагогічної громадськості в умовах соціально-економічної, політичної й духовної кризи суспільства, характерної для переломних епох у розвитку людського суспільства, спонукають державу у співдружності з ученими розробляти нові концептуальні підходи до виховання, визначення цілей, завдань і стратегії освіти. Крок уперед у цьому напрямку зроблено Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття): „Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” [74, 15]. Ця ідея набула свого розвитку в Національній доктрині розвитку освіти. В цьому документі підкреслюється, що мета виховного процесу „полягає у створенні умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя, оберігати й приумножувати цінності національної культури та громадського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти” [159]. Однак такі цільові установки потребують конкретизації, що вимагає додаткових наукових досліджень залежно від суб'єкта виховання. З іншого боку, незважаючи на безумовно прогресивні кроки, зроблені в цих документах у процесі перегляду парадигми виховання,

сформульовані вище цілі виховання й цілі, які обґрунтовувались у педагогічній науці, містять одну негативну тезу: в усіх випадках конкретні цілі виховання визначає соціальне замовлення, формоване державою залежно від потреб конкретного суспільства в конкретну історичну епоху. При цьому ігноруються або слабо враховуються потреби, мотиви, інтереси, цінності, здібності конкретної особистості, звужується сектор вибору цілей, форм і методів самореалізації особистості в соціумі. Це призводить до розриву процесів виховання й соціалізації.

Тому мета процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей – створіння в життєвому просторі таких умов і режиму життя й діяльності особистості вихованця, які були б найбільш сприятливими для вільного й природного розвитку особистості, її духовного, інтелектуального й фізичного потенціалу відповідно до індивідуальних можливостей, потреб та інтересів. У цьому випадку відбувається об'єднання соціально контрольованої й спонтанної сторони процесу соціалізації. Саме такий підхід є фундаментальним підґрунтям запропонованої соціально-педагогічної моделі. Завданнями соціалізації в цьому випадку є поетапне оволодіння залежно від стадії соціалізації студентами комплексом життєвих, педагогічних і професійних компетенцій, описаних автором в еталонному портреті майбутнього спеціаліста.

Процес соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час реалізується, як уже відзначалось вище, через його форми прояву (когнітивну, практично-діяльнісну й емоційно-ціннісну) та аспекти (діагностуючий, операційно-процесуальний і змістовний). При цьому, якщо аспекти соціалізації виступають у якості об'єктів, на які спрямовано діяльність студентів у процесі досягнення поставлених завдань, то форми прояви реалізують педагогічні умови, виділені автором. Відзначимо, що останнє є складовою частиною мети соціалізації в запропонованій соціально-педагогічній моделі.

Практична реалізація цілей і завдань соціалізації взагалі й виховання зокрема відбувається через їх методи, форми й засоби організації.

У вітчизняній педагогічній науці існує кілька підходів до розуміння сутності категорії „методи виховання”. Наведімо найбільш поширені. Методи виховання – шляхи й способи спільної взаємопов’язаної діяльності вихователів і колективу вихованців для досягнення виховних завдань [42, 72]; способи педагогічної діяльності з виховання учнів, що становлять єдину систему [56, 88]; способи взаємодії педагогів, вихованців, сім’ї та інших суб’єктів виховання, унаслідок якої відбуваються певні зміни в розвитку якостей школяра, його переконань, почуттів, навичок, поведінки та ін. [136, 127].

У першому визначенні виховну мету, а отже і способи досягнення мети обирає педагог. У цьому випадку вихованець перетворюється на об’єкт і не може принципово впливати на перебіг виховного процесу. Такий підхід був характерний для радянської педагогіки. Закономірним результатом ставало зростання опору учнівської молоді до зовнішніх педагогічних впливів, а звідси формалізм і заорганізованість виховного процесу. Головним критерієм другого визначення є системність способів педагогічної діяльності. Безперечно, в умовах руйнування колишньої виховної системи й формування нової, яка ґрунтується на демократичних началах, критерій системності набуває особливого значення. І нарешті, у третьому визначенні характеризується метод як спосіб взаємодії всіх суб’єктів виховання, у ході якого відбуваються зміни в розвитку особистісних якостей вихованця. У цьому розумінні, безумовно, зроблено крок уперед – вихованець стає повноправним учасником виховного процесу, здатним справляти на нього відчутний вплив. Водночас, в останньому визначенні слід зазначити, що зміни особистісних характеристик відбуваються не тільки у вихованців, а й в усіх учасників процесу. Крім того, у первісному колективі вихованці самі виступають у ролі вихователя. У цьому розумінні велике значення належить і самовихованню як частині виховного процесу. Це визначення ігнорує ідею системності.

Виходячи зі сформульованої мети виховання як складової частини процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей і здійсненого вище аналізу, під методом виховання слід розуміти спосіб взаємодії педагогів та інших суб'єктів виховання щодо створення сприятливих умов для розвитку й самореалізації особистості, які становлять єдину систему.

Відбір методів виховання для описуваної соціально-педагогічної моделі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей потребує їх класифікації. В педагогіці існує декілька підходів до класифікації методів, в основу яких покладено різні підстави, ознаки. Найбільш відомими є класифікації І. Мар'єнко [149], М. Болдирева [42, 112 – 196].

У багатьох підручниках і навчальних посібниках автори визначають три групи методів: 1) методи формування свідомості; 2) методи організації діяльності й формування досвіду громадської поведінки; 3) методи стимулювання й гальмування поведінки. В. Рогожкін виділяє групу методів виховання почуттів. Серед них автор називає методи: 1) спеціального опору на емоційність змісту, знаходження в ньому духовно близького, істотно важливого, рідного для школяра з метою збудження й розвитку в нього моральних почуттів; 2) вплив на почуття школяра шляхом виразності викладу, мовлення, міміки, жестів педагога; 3) залучення школярів до активної навчальної й позакласної діяльності, що забезпечує переживання, радість пізнання, творчості, творіння; 4) вплив на почуття школярів емоційністю обстановки; 5) вплив на почуття школярів емоційністю стосунків між ними, учителями, батьками, оточуючими людьми [202]. Найчастіше користуються класифікацією Т. Коннікової, яка виділяє методи формування свідомості, методи формування досвіду поведінки, методи стимулювання й корекції поведінки школярів [136, 128].

Наведені вище класифікації методів виховання в школі об'єднують те, що вихованець продовжує залишатись об'єктом виховання, що різко знижує ефективність процесу соціалізації. Безумовно, методи організації позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі повинні відрізнятися з огляду на

серйозну різницю між учасниками виховання у вищій та загальноосвітній школах як інститутах соціалізації, цілей і завдань, форм організації цього процесу. Винятком в описаних вище класифікаціях є група методів виховання почуттів В. Рогожкіна, який підвищує активність учасників виховного процесу й спирається на їхній почуттєво-емоційний досвід.

Враховуючи специфіку вищих навчальних закладів й те, що виховання є складовою процесу соціалізації, запропонуємо групу методів, які створюють умови й режим діяльності особистості для її вільного розвитку й самореалізації відповідно до індивідуальних можливостей, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, інакше кажучи – методи створення педагогічних умов (МСПУ) для самореалізації особистості відповідно до її ціннісно-діяльнісної диспозиції в процесі соціалізації. Виходячи з цього, відібрано таку групу методів як складову частину соціально-педагогічної моделі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей: 1) методи організації життєдіяльності студентської молоді в позанавчальний час; 2) методи стимулювання діяльності; 3) методи опори на емоційно-духовні сторони особистості; 4) методи формування творчої обстановки, яка супроводжує діяльність студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час; 5) методи опори на соціальний і комунікативний досвід студентського спілкування в різноманітних видах соціуму.

Більшість запропонованих методів добре розкрито в психолого-педагогічній літературі. Водночас низка методів потребують хоча б стислої характеристики з огляду специфіки їх застосування в процесі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей. Так, в основі методів заохочення, контролю й вимоги, змагання й конкуренції лежать не стільки відносини педагог – вихованець, скільки відносини вихователі – вихованці в системі самоуправління. Роль педагога в цьому випадку зводиться до координації діяльності. Він виступає як радник, як людина, яка має великий соціальний досвід і професійну компетентність, виражену, як уже зазначалось вище, у певному динамічному стереотипі відносин з його недоліками й перевагами. Ця обставина й робить педагога й студента рівноправними суб'єктами процесу соціалізації.

Метод навіювання – метод психологічного впливу на людину, розрахований на некритичне сприйняття нею слів, думок інших, що призводить або до вияву в людини, навіть проти її волі й свідомості, певного стану, почуттів, відношень, або до здійснення людиною вчинків, які можуть безпосередньо не відповідати її принципам діяльності, поведінки. „Елементи навіювання, – вважає М. Стельмахович, – наявні також у проханні, наказі, переконанні, прикладі, авторитеті, громадській думці, а особливо в мистецтві, художній літературі та фольклорі, зокрема в народному гуморі, іронії, сатирі, сарказмі, відчутті сорому, гріха” [227, 173].

Метод асоціативного „спілкування” з творами мистецтва передбачає організацію образного сприйняття твору мистецтва в позанавчальний час, у ході організації активних форм „спілкування” з ним (постановки, вистави, опери, літературно-музичні композиції, репетиції творчих колективів, концертно-виконавська діяльність і т. ін.). Метод кооперативної діяльності передбачає розподіл функцій і ролей у колективі при реалізації спільної справи. При цьому ефективне виконання кожним його функціональних завдань є умовою успіху всього колективу. Методи діалогу й полілогу передбачають застосування прийомів, спрямованих на узгодження великої кількості особистісних індивідуальних позицій, мотивів, ціннісних орієнтацій і т. ін., які виявляють студенти в навчальній і позанавчальній діяльності при реалізації конкретної колективної чи індивідуальної, але пов’язаної з інтересами багатьох справи.

Безумовно, методи виховання як соціально контрольованої сторони процесу соціалізації реалізуються в конкретних формах організації діяльності студентів. Форма організації виховання – дуже широке й містке поняття. Організаційні форми процесу соціалізації характеризують відносини управління, координації, співробітництва, розстановку сил, планування й організацію виховної діяльності, урахування й оцінку її результатів і т. ін.

Форма організації соціалізації – це спосіб організації процесу соціалізації, який відображує внутрішній зв’язок різноманітних елементів і учасників цього процесу, що характеризує взаємини педагогів і студентів.

У наявній психолого-педагогічній літературі виділяються системотворчі форми організації діяльності, які охоплюють весь процес соціалізації. У цьому випадку формами організації процесу соціалізації є: навчання, позанавчальна діяльність, діяльність дитячих і молодіжних організацій (наприклад, волонтерських загонів). При такій класифікації форм організації процесу соціалізації мають на увазі не окремі, разові заходи, а весь процес у цілому. Фактично в основу цієї класифікації покладено характеристики певних видів діяльності. Іншими критеріями класифікації форм організації виховної, соціалізуючої діяльності є залежність від методики виховного впливу: словесні, практичні й наочні форми організації діяльності. І, нарешті, третім критерієм її класифікації є кількісне охоплення учасників процесу соціалізації. У цьому випадку виділяються фронтальні (масові), групові (гурткові), індивідуальні форми. Це найбільш поширена й разом з тим науково обґрунтована класифікація. Вона розкриває такі організаційні форми, у яких знаходять відображення описані в роботі актуальні відносини між учасниками процесу соціалізації в навчальній і позанавчальній діяльності. Однак у цьому випадку вихователь, педагог визначає методику впливу на вихованця, який є об'єктом процесу соціалізації, що суперечить сутності сформованої в дисертаційному дослідженні соціально-педагогічної моделі. Крім того, під формою організації соціалізуючої соціально контрольованої через педагогічні впливи діяльності розуміють конкретні виховні заходи, які реалізують у собі зміст виховної роботи [56, 87].

Як відомо, у психолого-педагогічній літературі поняття „виховний захід” використовується для позначення різноманітних видів і форм виховної роботи. „Виховний захід – це сукупність різноманітних виховних впливів з відповідними їх вимогам матеріальними й духовними умовами, підкорених єдиній комплексній виховній меті, які взаємодіють один з одним і являють собою цілісне утворення” [112, 8]. Із виховних заходів складається виховний процес подібно тому, як процес навчання складається з окремих уроків. Захід – відрізок виховного процесу.

Однак останнім часом багато педагогів вказують на невідповідність цього поняття фактичному смислу виховної роботи: „захід” передбачає відому фрагментарність, розрізненість педагогічних впливів, що важко сумісні з комплексним підходом. Процес виховання, який має характер формально пов’язаних між собою заходів, кампаній, не може бути успішним.

Системність, комплексність, послідовність, неперервність процесу соціалізації краще передає поняття „виховна справа”, якому останнім часом віддають перевагу теоретики й практики. Виховна справа (ВС) – це вид (форма) організації й здійснення конкретної діяльності вихованців. Головні відмінні особливості ВС – необхідність, корисність, здійсненність і системність. Виховний процес складається з ланцюга неперервних виховних справ.

Виховні справи мають колективний і творчий характер і називаються колективними виховними справами (КВС) або колективними творчими справами (КТС). У виховних справах зливаються форми, засоби й способи взаємодії вихователів і вихованців [91, 3 – 4].

Як відомо, в основі КТС лежать два підходи – діяльнісний і комплексний. Перший потребує організації різноманітних видів діяльності: пізнавальної, трудової, громадської, художньої, спортивної, ціннісно-орієнтованої, вільного спілкування й т. ін., а другий, як ми вже знаємо, – органічного „зрощування всіх видів діяльності. КТС одночасно містить впливи моральні, естетичні, політичні, інтелектуальні. Діяльнісний підхід указує направленість процесу соціалізації, а комплексний визначає характер його змісту. У цьому випадку КТС як конкретна форма організації процесу соціалізації повинна мати такі етапи:

- 1) цілепокладання (аналізу ситуації, формування домінуючої й супутніх виховних цілей);
- 2) планування;
- 3) організації й підготовки;
- 4) безпосереднього здійснення справи;
- 5) аналізу досягнутих результатів.

За цілями й призначенням у педагогічній науці виділяються різноманітні види КТС: етичні, соціально-орієнтовані, естетичні, пізнавальні, спортивно-фізкультурні, екологічні, трудові та ін. Розглянемо більш детально естетичні (художні справи), які в нашій роботі є предметним полем наукового дослідження.

Естетичні (художні) справи – загальна назва справ, домінуюча мета яких – створення умов для формування естетичного ставлення до життя: праці, суспільної діяльності, природи, мистецтва, поведінки. Різноманітність засобів естетичного виховання зумовлює широкий діапазон художніх справ. При цьому, як уже відзначалось, не можна забувати, що найважливішим компонентом естетичного сприйняття є емоційність. Саме цією специфікою багато в чому пояснюються відібрані методи й відповідні форми організації соціалізуючої діяльності студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час. У зв'язку з цим слід ще раз підкреслити, що постійним джерелом естетичних колективних творчих справ є світ мистецтва. Твори мистецтва завжди були „підручником життя”. Художній образ, прийнятий у мистецтві, у конкретній формі відображає типові явища навколишньої дійсності. Він емоційний і активний, оскільки в ньому виражено ставлення художника до зображуваного ним явища. Мистецтво своєю образністю активно впливає на свідомість, почуття, волю людей і відіграє величезну роль у житті суспільства. Усі його види й жанри мають велике значення в естетичному вихованні. Виховання засобами мистецтва завжди привабливе й дієве.

Підведемо стислий підсумок. При переважному використанні в запропонованій соціально-педагогічній моделі колективних, передусім групових форм організації позанавчальної діяльності ми використовуємо в синтезі й системотворчі форми організації, і взаємопов'язані між собою КТС. Цей синтез обґрунтований тим, що, тільки спираючись на постійно діючі студентські органи самоврядування, творчі колективи, гуртки, можливо об'єднати їхні зусилля в реалізації спільних КТС. У цьому випадку засобами реалізації процесу соціалізації є все те, що допомагає його реалізувати залежно від

конкретної, локальної мети КТС або системотворчих форм організації позанавчальної діяльності, які впливають з усієї сукупності елементів описуваної соціально-педагогічної моделі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей. До них належать твори мистецтва, необхідне обладнання (сцена, костюми, декорації, музичні інструменти, аудіо-, відеотехніка, комп'ютери й т. ін.).

Реалізація описуваної соціально-педагогічної моделі можлива лише через синтетичний взаємозв'язок обраних методів, форм і засобів організації соціалізуючої діяльності студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час. Синтез методів, форм і засобів організації позанавчальної діяльності є компонентом процесу соціалізації й складовою частиною соціально-педагогічної моделі.

Як відомо, педагогічна технологія – це проектування та послідовне відтворювання педагогічних дій, які, на думку педагога, гарантують успіх, тобто досягнення мети. Таким чином, будь-яка педагогічна технологія має певний алгоритм дій. Найбільш оптимально організації проектної колективної позанавчальної діяльності студентів відповідають педагогічні технології співробітництва. Ознаками технологій співробітництва є: 1) особистісно-орієнтований характер соціалізації; 2) діалог у відповідному мікросоціумі (колективі односторонніх); 3) спільне визначення завдань позанавчальної діяльності; 4) заохочення вираження особистого ставлення до проблеми, яка розв'язується; 5) схильність до прийняття варіативних рішень [8; 29; 55; 226; 230].

У педагогічній технології є маса залежностей від суб'єктивних чинників (рівні соціалізованості, характер ціннісно-діяльничої диспозиції учасників взаємодії; умови взаємодії; регіональні, місцеві особливості, традиції вищого навчального закладу і т. ін.), які по-різному впливають на досягнення результату. Тому результат застосування педагогічних технологій взагалі й технології співробітництва зокрема багато в чому індивідуальний і поліваріантний. Однак розмаїття цих варіантів не безкінечне й має певні межі. При відборі технологій співробітництва найбільш ефективною є технологія проектування, чи технологія проектів. Відзначимо,

що при розробці авторської моделі й загальних принципів проектування було використано досвід та ідеї, викладені в роботах І. Беха, Б. Бітінаса, Н. Голубєва, А. Караманова, Е. Крюкової, С. Подмазіна, В. Серікова, Л. Спіріна, Н. Сребної та інших авторів. Ми розглядаємо цей процес стосовно до системи вищої освіти, предметним полем реалізації є позанавчальна діяльність студентів [34; 66; 123; 190; 210 та ін.]. Відзначимо, що реалізація технології проектування у вищому навчальному закладі прямо залежить від підготовленості педагогів до цього процесу.

Суб'єктом проектування у вищому навчальному закладі зазвичай є викладачі, які займаються організацією виховної роботи, куратори груп, рідше – студентські лідери в системі самоврядування. І хоча процес проектування позанавчальної діяльності у вищій школі, за твердженням деяких авторів, носить суб'єктивний характер, усе ж він має низку закономірностей: 1) актуалізація професійного й особистісного потенціалу педагога й студента в процесі взаємодії; 2) у ході проектування позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі спільними зусиллями педагогів і студентів здійснюється планування сюжетної лінії соціалізації, режисюра процесу реалізації колективної творчої справи; 3) проектування в галузі позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі відображає реальні життєві процеси й потреби соціалізації; 4) у процесі проектування його учасники свідомо обирають вид діяльності й форму спілкування, рефлексують і зіставляють власні життєві смисли й цінності з колективними, груповими, корпоративними, регіональними, національними, загальнолюдськими; 5) проектування в галузі позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі спирається на суб'єктивний соціальний досвід його учасників, який визначає їхній рівень соціалізованості, ступінь оволодіння різними видами діяльності в позанавчальний час.

Алгоритм технології проектування з урахуванням специфіки завдань містить наступні етапи: підготовчий етап (діагностика й аналіз наявних педагогічних умов протікання процесу соціалізації, потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій його учасників залежно від відповідної стадії);

перший етап (визначення актуальних проблем); другий етап (вибір напрямів позанавчальної діяльності й визначення цілей КТС); третій етап (збирання інформації – підготовка сценаріїв, варіантів проведення, сюжетних ліній реалізації КТС); четвертий етап (пошук шляхів реалізації КТС при „спілкуванні” з твором мистецтва); п’ятий етап (практична реалізація КТС, аналіз і підведення підсумків).

Така технологія застосовується на рівні макропроекування, тобто при організації процесу соціалізації в позанавчальний час у цілому й при здійсненні конкретної КТС. Отже, реалізація соціально-педагогічної моделі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час у практичній діяльності відбувається шляхом використання технології проектування. Конкретний опис цього процесу в позанавчальний час буде розкрито нижче. Таким чином, графічно описану модель упровадження педагогічних умов у практику соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час можна подати в такому вигляді (рис. 2.2):

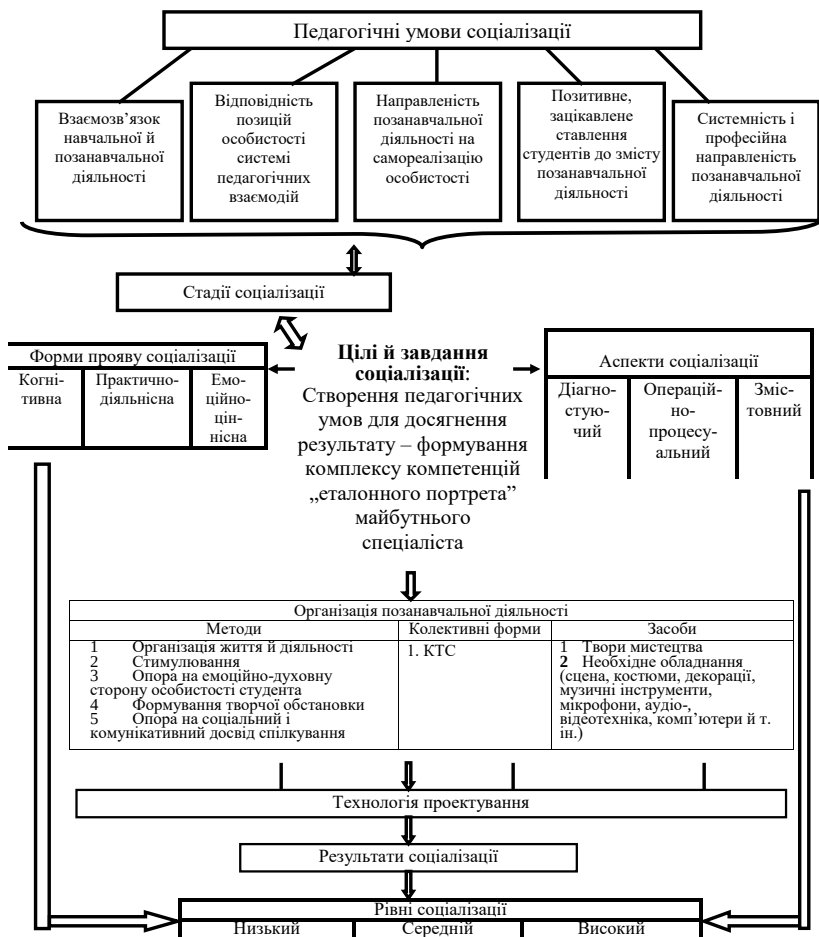


Рис.2.2 Модель впровадження педагогічних умов у практику соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності.

Зауважимо, що наведена вище модель відповідає структурі системи виховного процесу, запропонованій Т. Ільною [89, 374 – 378].

Проілюструємо реалізацію цієї соціально-педагогічної моделі у позанавчальній діяльності студентів через педагогічну

технологію мікропроектування, у нашому випадку – через організацію й проведення КТС. Ця технологія має кілька етапів. На першому етапі організації діяльності студентів у позанавчальний час, який ми умовно назвали „Соціально-педагогічна діагностика й визначення цілей позанавчальної діяльності”, необхідно виявити у студентів залежно від стадії соціалізації рівень сформованості таких умінь: 1) правильно розуміти моральні, педагогічні й професійні завдання, конструювати їх відповідно до практичних умов; 2) використовувати знання політичної, філософської, спеціальної педагогічної, психологічної й методичної літератури; 3) науково обґрунтовано визначати значення майбутньої роботи в професійному становленні майбутніх учителів; 4) при організації майбутньої діяльності оптимально використовувати різноманітні засоби збирання й обробки отриманої інформації (письмові роботи, магнітофонні записи, кіно-, фотозйомка та ін.); 5) виявляти суттєві психологічні особливості учасників заходу; 6) оперативно складати загальні й психолого-педагогічні характеристики учасників позанавчальної роботи, виділяючи при цьому головне, суттєве; 7) давати об’єктивну оцінку діяльності учасників заходу й на підставі цього робити висновки про рівень їхньої професійної готовності, сформованість їхніх професійно-значимих якостей; 8) самопроектувати власний розвиток, бачити й формулювати ближні, середні й дальні перспективи.

На другому етапі „Постановка конкретних соціально-педагогічних завдань”, коли здійснюється конкретизація цілей КТС і визначається її практичний результат, студентам слід створити умови для відпрацювання в реальній діяльності таких умінь: 1) чітко уявляти всю систему педагогічних завдань заходу; 2) визначати професійну значимість кожного завдання й розставляти їх у певній послідовності; 3) перевіряти правильність поставлених завдань і своєчасно вносити коригування в них у випадку необхідності.

На третьому етапі „Планування реалізації КТС”, коли складається розгорнутий план її проведення, здійснюється прогноз реалізації майбутньої діяльності, важливо забезпечити умови для вироблення в студентів умінь: 1) планувати свою

роботу; 2) педагогічно доцільно обирати справи й форми їх проведення; 3) правильно відбирати теоретичний матеріал, який відповідає кожному етапу запланованої роботи; 4) чітко планувати доручення кожному учасникові з урахуванням його інтересів, можливостей і здібностей, окреслювати шляхи їх виконання; 5) подумки ставити себе в ситуацію учасників заходу з тим, щоб зрозуміти їх стан, настрій, переживання; 6) проектувати відносини між учасниками в процесі майбутньої діяльності; 7) уявляти, як кожний з учасників зможе правильно виконувати доручене йому завдання, як це відобразиться на загальному підсумку заходу.

Четвертий етап „Розв’язання соціально-педагогічного завдання на рівні практичної організаторської діяльності” створює умови для відпрацювання в майбутніх педагогів умінь: 1) обговорювати смисл майбутньої роботи, функції, раціональні методи й прийоми виконання завдання; 2) розподіляти відповідно до особистих мотивів, потреб та інтересів доручення й функціональні обов’язки учасників КТС; 3) швидко орієнтуватися в різноманітних ситуаціях і обставинах, приймати рішення; 4) правильно підбирати учасників майбутньої роботи з урахуванням їхніх інтересів, схильностей і можливостей; 5) установлювати демократичні взаємини між учасниками заходу, регулювати, направляти внутрішньокolleктивні відносини; 6) здійснювати поточне взаємоконструювання учасників; 7) швидко знаходити способи ефективних педагогічних впливів у творчому колективі для стимулювання ходу роботи; 8) підтримувати зв’язки з особами, які не входять до первісного колективу; 9) здійснювати взаємоконтроль за поточними справами, ураховувати якість і результати виконаної роботи; 10) аналізувати ефективність проведеного заходу як особистісного внеску в колективний результат; 11) стимулювати самовиховання учасників на всіх етапах проведення КТС.

П’ятий етап „Аналіз підсумків розв’язання соціально-педагогічних завдань, визначення нових цілей” також є важливим для створення умов вироблення в майбутніх педагогів професійно значимих умінь: 1) підвести підсумок виконаній справі так, щоб кожен учасник пережив почуття радості, задоволення від усвідомлення реального внеску в загальну

справу; 2) правильно аналізувати недоліки в роботі й поведінці учасників, які виявились під час проведення заходу; 3) аналізувати виховні результати здійсненої роботи (проведеного заходу) з тим, щоб планувати нову взаємопов'язану з проведеною КТС, яка відповідає завданням соціалізації в межах відповідної соціально-педагогічної моделі; 4) правильно оцінювати недоліки у своїх професійних знаннях, уміннях, окреслювати шляхи усунення цих недоліків і підвищення рівня професійної готовності до мистецько-педагогічної діяльності; 5) прогнозувати нові завдання в плані свого професійного становлення в процесі самовиховання й самоосвіти. У цьому випадку за основу взято педагогічні вміння, розроблені Л. Спіріним і М. Фрумкіним [225]. Ці вміння, як уже відзначалось вище, становлять підґрунтя мистецько-педагогічної діяльності вчителя, від ступеня їх сформованості залежить результативність процесу соціалізації. Позанавчальна виховна робота має в цьому плані великі можливості.

Проілюструємо реалізацію описаних етапів технології мікропроектування студентами інституту культури й мистецтв у ході підготовки одноактної опери С. Рахманінова „Алеко”. У цьому випадку реалізацією КТС займалась оперна студія Інституту культури й мистецтв ЛНПУ імені Тараса Шевченка. На першому етапі реалізації КТС збирались учасники оперної студії для обговорення ініціативи керівника творчого колективу. Було розкрито важливість проведення заходу з огляду професійної, соціально-культурної значимості здійснення КТС для самореалізації учасників оперної студії. Потім творчий колектив розпочав обговорення змісту лібрето, музичного й хореографічного компонентів опери. Це обговорення будувалось на з'ясуванні сутності, характеру образів твору, їх внутрішніх, особистісних якостей у динаміці прояву в сюжетній фабулі опери. Обговорювались концертно-виконавські, вокальні, хореографічні якості, які відповідають головним героям твору, сценічним картинам опери. Саме при організації такого обговорення створюються умови для відпрацювання відповідних цьому етапу вмінь. При цьому використовувались методи асоціативного „спілкування” з твором мистецтва, проблемно-ситуативний, методи заохочення.

На другому етапі організації КТС при конкретизації цілей і практичного результату відбувалось обговорення необхідних мистецько-педагогічних якостей учасників заходу, які б відповідали необхідним концертно-виконавським даним героїв опери, виходячи з вокальних, музичних, хореографічних, сценічних складових твору. Обговорювались костюми, постановка освітлення, необхідні декорації й т. ін. Для цього, безумовно, як з'ясувалось у ході спілкування, також необхідні відповідні якості, які повинні мати члени оперної студії. У ході такого обговорення використовувались методи самооцінки, самоаналізу, самоспостереження, самоконтролю, діалогу й полілогу.

У ході третього етапу організації й проведення КТС визначалась послідовність дій при підготовці опери. Оформлявся план проведення заходу. Спільно визначались функціональні завдання кожного доручення й добирався відповідальний за його виконання. У ході цього обговорення приходило усвідомлення, що успіх всієї справи залежить від результатів діяльності кожного при взаємодопомозі й колективній підтримці. Результатом обговорення стала підготовка програми проведення опери.

При реалізації цього етапу використовувались методи організації кооперативної діяльності, діалогу й полілогу.

На четвертому етапі конкретні творчі групи, колективи розпочали реалізацію поставлених перед ними завдань: підготовка костюмів, гриму, декорацій, аранжування музичної й вокальної складових опери, репетиції хореографічної групи, хорового колективу, вокалістів і т. ін. Потім проводились зведені репетиції з участю звукорежисерів і освітлювачів. На кожному проміжному етапі здійснювався контроль, самоконтроль, самоаналіз і самооцінка власної діяльності. Крім перерахованих методів використовувався метод змагання й конкуренції. Завершився етап проведенням генеральної репетиції й самим виконанням опери перед глядачами.

На останньому етапі проводився колективний аналіз підсумків проведення КТС. У ході його визначались результати діяльності всіх учасників і на етапі підготовки, і на етапі реалізації заходу. Збиралась інформація про враження глядачів –

студентів і викладачів Інституту культури й мистецтв, інших факультетів університету. При цьому метою обговорення було з'ясування можливостей ліквідації припущених недоліків у ході підготовки, при виконанні опери, у випадку організації й проведення аналогічних КТС. На основі колективного обговорення шляхом діалогу й полілогу, а також особистісної самооцінки визначались ті мистецько-педагогічні й професійні якості, які вимагають удосконалення, вироблялись відповідні рекомендації.

Така реалізація описаної вище КТС стала можливою при повноцінній і рівноправній участі в цьому процесі викладачів і студентів. Роль викладачів зводилась до координації дій, керівництва репетиційним і постановочним процесом і т. ін. при колегіальному обговоренні проміжних етапів підготовки й проведення КТС.

Необхідно підкреслити, що при організації вище описаної КТС об'єднуються студенти різних курсів, з різним рівнем соціалізованості, професійної підготовленості й т. ін. Така позанавчальна діяльність створює умови для саморозвитку необхідних ціннісно-діяльнісних (диспозитивних) мистецько-педагогічних якостей і здібностей студентів при їх активній взаємодії. Водночас без системної позанавчальної роботи при поетапній соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей неможливо досягти передбачуваного запропонованою соціально-педагогічною моделлю результату. Це завдання розв'язується в процесі реалізації описаної вище соціально-педагогічної моделі через технологію макропроекування, яка містить систему позанавчальної діяльності, що відповідає цілям і результатам процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей, описаних вище, а також технологію здійснення КТС (технологію мікропроекування), яка практично реалізує поставлені завдання, але тепер уже в системі.

Як відомо, технологія макропроекування має кілька етапів. Перший етап – діагностуючий. На цьому етапі відбувається аналіз попереднього досвіду роботи, досягнутих виховних результатів у групі, на факультеті, в інституті,

активом збирається інформація про результати минулого року (з'ясовуються причини успіху чи невдачі, дієвість студентського активу, зміни в рівні розвитку колективу, динаміка інтересів, захоплення, життєвих планів студентів). На підставі отриманої інформації окреслюються основні напрямки роботи на наступний рік. Ці напрямки деталізуються у вересні, коли підбито підсумки навчального року, ураховано його успіхи й недоліки, з'ясовано виховні завдання на новий навчальний рік. Слід мати на увазі, що методи виявлення, збирання інформації, аналізу результатів виховної роботи різноманітні. До них можуть бути віднесені: вивчення загальних даних про колектив (його склад, характер міжособистісних відносин, рівень розвитку колективу, успішність і дисципліна, результати громадської діяльності тощо); бесіди з активом і рядовими студентами про життєві плани, про шляхи підвищення активності й самостійності кожного студента в позанавчальній роботі, про їхні захоплення й інтереси, про ставлення до обраної професії, спостереження за навчанням, дисципліною, організацією вільного часу, побуту студентів; аналіз заходів, проведених упродовж року в групі, на факультеті, в інституті; вивчення колективної думки студентів у позанавчальній роботі й планах на майбутнє; аналіз роботи студентського активу, виявлення найбільш популярних його членів.

На цьому етапі необхідно організувати діагностику рівнів соціалізованості відповідно до кожної стадії соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей.

Як відомо, у студентів першого курсу, які перебувають на адаптаційній стадії соціалізації, діагностика носить специфічний характер. Це пов'язано з тим, що студент першого курсу, опинившись у вищому навчальному закладі, зіштовхується з новими соціальними, освітніми умовами життєдіяльності, новими підходами. У цих обставинах результатом соціальної адаптованості є засвоєння норм, які діють в академгрупі, на курсі, в інституті, університеті в цілому, і оволодіння відповідними способами й засобами діяльності.

Не менш важливу роль в адаптації студентів відіграє самооцінка й рівень вимог, усвідомлення своєї індивідуальності. Рівень самооцінки й вимог може бути заниженим, адекватним

або підвищеним. Одним із чинників, які впливають на адаптованість студентів, є соціальні ролі, обрані й виконувані студентом. Дуже важливо, щоб між ними встановлювалась єдність, рівновага, природність, несуперечність. Особливим чинником адаптації можна вважати потребу й здатність спілкуватися. Якщо відсутня потреба в спілкуванні й на цій основі вже розвинуся й розвивається аутизм, ставлення до оточуючих порушуються. Відсутність здатності спілкуватися призводить до конфліктів, порушує стабільні стани.

У зв'язку з викладеними обставинами метою діагностики й самодіагностики студентів стало виявлення в них рівня сформованості особистісних якостей, які є підґрунтям для адаптації до студентського життя з урахуванням їхніх потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій.

Провівши діагностику, переходимо до аналізу другого етапу технології макропроекування. Змістом цього етапу є обговорення й визначення завдань соціалізації в позанавчальний час і основних напрямків її реалізації. Нижче наводимо визначені завдання відповідно до етапів соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей:

I. Адаптаційна стадія

Перший курс. Основні завдання соціалізації:

1) розкриття через систему КТС особливостей мистецько-педагогічної професії; 2) створення умов для виховання відповідального ставлення до навчання й оволодіння раціональними вміннями й навичками розумової праці; 3) створення умов для виховання інтересу до педагогічної професії й мистецтва; 4) спонукання першокурсника в процесі навчально-виховної роботи до вироблення організованості, працелюбності, уміння спілкуватися з людьми як професійно важливих якостей, що відповідають вимогам учительської професії; 5) розширення наукового й професійного кругозору студентів через включення їх у різноманітну позанавчальну діяльність; 6) створення умов для формування вмінь і навичок самоосвіти й самовиховання, самоспостереження, самоконтролю, самоаналізу.

II. Ціннісно-діяльнісна (диспозитивна) стадія

Другий курс. Основні завдання соціалізації: 1) створення умов для формування моральної й професійної ціннісно-діяльнісної диспозиції, цілеспрямованості через усі види навчально-виховної роботи; 2) подальше поглиблення уявлень про професійно-педагогічні якості, необхідні студентів мистецько-педагогічних спеціальностей як майбутньому вчителів; 3) поглиблення й розширення мистецтвознавчого, педагогічного кругозору й розвиток педагогічного мислення майбутніх спеціалістів; 4) створення умов для закріплення відповідального ставлення до навчання й навичок свідомої дисципліни; 5) створення умов для ознайомлення з досвідом роботи передових учителів, творчої інтелігенції; 6) створення умов для закріплення навичок самостійної роботи й культури розумової праці; 7) створення умов для подальшого поглиблення уявлень про професійні функції педагога.

Третій і четвертий курси. Основні виховні завдання - створення умов для: 1) виховання морально-психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності через усі види навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі; 2) розширення професійного кругозору й прилучення студентів до науково-дослідної й творчої роботи кафедр, гуртків, студій і т. ін. в якості її головних учасників і організаторів позанавчальної діяльності; 3) оволодіння студентами основами професійної етики; 4) закріплення й розвитку в студентів практичних умінь і навичок мистецько-педагогічної роботи; 5) подальшого залучення студентів до самоосвіти й самовиховання (відпрацювання мистецько-педагогічної, концертно-виконавської техніки, педагогічної спостережливості, етики спілкування з вихованцями тощо); 6) виявлення творчого підходу до педагогічної роботи майбутніх учителів.

III. Професійна стадія соціалізації

П'ятий курс. Основні виховні завдання - створення умов для: 1) виховання почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством за свою педагогічну працю; 2) закріплення в майбутніх педагогів умінь аналізу власного досвіду політичної й професійної самоосвіти; оцінки власного досвіду самовиховання професійно-педагогічних якостей; оцінки складностей педагогічної професії й уміння розв'язувати конфлікти дітей;

вивчення передового досвіду сучасної школи; 3) формування в студентів основ педагогічної майстерності, педагогічної культури; 4) виховання в студентів упевненості у власних силах і бажання працювати там, де це необхідно; 5) вироблення критичного ставлення до себе й уміння аналізувати власну професійну діяльність; 6) закріплення творчого підходу до виконання професійних функцій; 7) самовиховання витримки, самовладання, зібраності, такту, оптимізму як вирішальних якостей, від яких залежить авторитет педагога-вихователя; 8) передачі досвіду суспільно-політичної, мистецько-педагогічної діяльності студентам молодших курсів, для практичного використання професійних навичок у суспільно-політичній та мистецько-педагогічній роботі; 9) вдосконалення й розвитку творчих якостей, здібностей студентів, перетворення цих якостей у професійні; 10) використання сформованих професійно-трудовак якостей у конкретній практичній діяльності в процесі виробничих практик, концертно-виконавчої діяльності, у конкурсах тощо; 11) використання світоглядних якостей особистості в конкретній позанавчальній діяльності; 12) передача досвіду організаційно-управлінської діяльності при навчанні студентського активу молодших курсів.

На третьому етапі відбувається конкретизація змісту, форм, засобів і методів роботи в групі, на курсі, в інституті, в університеті в цілому. Тут особливо важливо відібрати найбільш значимі КТС для професійної підготовки майбутніх учителів. За основу цих справ було взято перспективний план виховної роботи ІКМ ЛНПУ імені Тараса Шевченка з урахуванням можливостей і конкретних умов організації позанавчальної діяльності. Наводимо нижче перелік КТС, відібраних для організації позанавчальної діяльності, виходячи з поставлених вище завдань її реалізації на відповідних стадіях соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей.

І. Адаптаційна стадія соціалізації

Перший курс

1. „Я і моє оточення” – психологічний тренінг.
2. „Культура спілкування й етикет” – кураторська година.
3. „Міжособистісний конфлікт і способи виходу з нього” – засідання клубу вільного спілкування.

4. День іменинника.
5. „Пан та пані” – вечір-конкурс.
6. „День учителя – наше професійне свято” – театралізований вечір-диспут.
7. „Алло! Ми шукаємо таланти” – творчий конкурс.
8. Посвячення в студенти – урочистий вечір.
9. „Наша майбутня естетична програма” – кураторська година.
10. „Блакитна перлина космосу” – конкурс плакатів.

II. Ціннісно-діяльнісна (диспозитивна) стадія

Другий курс

1. „Що означає бути добрим? Чи може доброта бути з кулаками?” – диспут-аналіз художніх творів.
2. „У світі естетичних чеснот” – дискусія.
3. „Людина і художній твір” – дебати.
4. „Суспільство як царство людської моральності” – кураторська година.
5. „Українська фортепіанна музика в умовах національного відродження України” – творчий вечір.
6. „Кращий за професією” – внутрішньокурсний конкурс на кращого читця, музиканта, актора й т. ін.
7. „Яким ми бачимо педагога ХХІ століття” – кураторська година.

Третій і четвертий курси

1. „Культура педагогічного спілкування і „спілкування” з твором мистецтва” – полілог.
2. „Учитель музичної школи, керівник театральної, оперної, образотворчої студії, творчого колективу – покликання, мистецтво чи ремесло” – ток-шоу – зустріч з випускниками ІКМ ЛНПУ імені Тараса Шевченка.
3. „Моя майбутня професія: запитували – відповідаємо” – прес-конференція викладачів ІКМ і представників творчої інтелігенції Луганщини.
4. „Сучасний НТП і вимоги до випускника мистецько-педагогічних спеціальностей” – круглий стіл.
5. Конкурс педагогічної майстерності.
6. „Мистецтво навколо нас” – вечір творчих колективів.

7. „Пісенно-музичний фольклор Луганщини” – проект студентської етнографічної експедиції.
8. „Реквієм і його роль у світовій художній культурі” – кураторська година.

III. Професійна стадія соціалізації

П'ятий курс

1. „Чи особиста справа – естетичні смаки, зовнішність, манери, звички молодого педагога?” – диспут.
2. „Моя професія і спеціальність. Обов'язок і педагогічне покликання” – круглий стіл.
3. „Ти і твоя професія” – творчий вечір.
4. „Педагогічна практика в системі підготовки студентів мистецько-педагогічних спеціальностей” – науково-практична конференція.
5. „Мистецтво і педагог” – усний журнал.
6. Конкурс педагогічної майстерності.
7. „Захист професії” – ярмарок-представлення молодих спеціалістів Інституту культури та мистецтв ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

Цей перелік КТС було сформовано й реалізовано завдяки спільній творчій діяльності педагогічного колективу й студентів ІКМ. Наведені вище КТС могли бути й іншими, головне, що вони допомогли надати позанавчальній діяльності професійної спрямованості, дозволили організувати роботу з формування професійно-значимих якостей особистості кожного студента. Спираючись на поставлені завдання соціалізації й відповідно відібраний перелік КТС, формувались, обговорювались перспективний, оперативний, поточний, календарний плани творчих колективів, кураторів академгруп і т. ін.

Четвертий етап передбачає затвердження плану роботи й створення умов для його виконання. З метою успішної реалізації накреслених КТС ретельно продумувались форми діагностування, аналізу, обліку й контролю. Інформація, отримувана завдяки цьому, дозволила своєчасно виявляти в роботі недоліки, помилки, ускладнення, швидко визначати шляхи й засоби їх усунення, коригувати план з урахуванням поточних подій і змін у житті вищого навчального закладу. При цьому враховували курс, стадію соціалізації й рівень психолого-

педагогічної підготовки студентів з тим, щоб із накопиченням досвіду роботи, з переходом на наступний курс, наступну стадію соціалізації поступово ускладнювати завдання й підвищувати рівень професійної направленості планованих КТС. Особливу увагу на цьому етапі було приділено розвитку самодіяльності, ініціативи й творчості студентів. У студентів, включених у процес спілкування й діяльності, формувались мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, які спонукали їх до участі в соціально-організованій і контрольованій позанавчальній діяльності. Позанавчальна діяльність відповідала внутрішнім прагненням студентів і розширювала соціальні зв'язки через систему внутрішньоколективних, міжособистісних і міжколективних відносин, які забезпечують активну позицію кожному студентові.

На п'ятому етапі реалізується описана вище технологія мікропроекування. Безумовно, що при практичній реалізації такої соціально-педагогічної моделі в якості системотворчих форм організації позанавчальної діяльності виступали не тільки постійно діючі органи студентського самоврядування, творчі колективи, клуби, гуртки й т. ін., але й школа перепідготовки кураторів.

Таким чином, реалізація соціально-педагогічної моделі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час дозволяє розв'язати низку завдань.

По-перше, створити умови для розвитку в студентів мистецько-педагогічних спеціальностей потреби в творчій діяльності, для підвищення пізнавальної активності майбутніх педагогів.

По-друге, студенти з активною установкою на творчу участь у заходах, що проводяться, змогли досягти значно вищих результатів як у навчальній, так і позанавчальній діяльності, ніж студенти з негативною чи нейтральною установкою. Це виявлялось у сформованості умінь організувати доручену справу, бачити перспективу, обирати оптимальні шляхи й способи її досягнення, творчо підходити до розв'язання завдань. У студентів, які позитивно ставляться до заходів, що проводяться, і активно беруть участь у них, успішно

розвивались такі якості, як педагогічна переконаність, професійна відповідальність, ініціативність і самостійність, організаторські здібності, професійна направленість уваги, пам'яті, мислення, уяви. Ці якості передусім забезпечують високий рівень морально-психологічної готовності студентів до професійної діяльності. У студентів з нестійкою мотивацією на педагогічну працю й низькою активністю, як уже зазначалось, спостерігається значне відставання в розвитку названих якостей, особливо професійно-педагогічних і організаторських здібностей, що не могло не відбитися й на рівні їхньої готовності до професійної діяльності.

По-третє, систематизована діяльність на основі цілеспрямованої реалізації КТС, особистісної мотивації й позитивного настрою створює сприятливі умови для закріплення інтересу студентів до позанавчальної діяльності, розвитку їхніх педагогічних здібностей, перетворення активності, самостійності і творчого ставлення на стійку рису особистості майбутнього вчителя.

**Організаційно-методичні умови
запровадження навчального курсу
„Організація процесу соціалізації студентської молоді
мистецько-педагогічних спеціальностей
у позанавчальній діяльності”**

***Тема 1 – 2 (Вступна лекція). Теоретичні основи процесу
соціалізації особистості.***

Сучасні філософські, психолого-педагогічні підходи до опису та розуміння особистості. Основні сфери особистості. Основні теорії соціалізації та розвитку особистості дітей і дорослих. Сутність закономірностей процесу соціалізації особистості. Критерії періодизації й стадії соціалізації особистості. Соціалізація: поняття та структура процесу. Співвідношення понять „соціалізація” „розвиток особистості” та “виховання”. Точки зору на спрямованість та механізм соціалізації особистості.

***Тема 3 (Лекція). Особливості сучасного процесу
соціалізації особистості.***

Соціально-демографічні процеси. Динаміка потреб та здібностей людини. Тенденції зниження моральної стійкості людини, її здатностей до виживання, культурного облаштування власного життя. Підвищення рівня тривожності, агресії молоді. Мотиваційний механізм. Інститути соціалізації. Соціалізаційні можливості сучасних освітніх закладів різних типів.

***Тема 4 – 5 (Лекція). Особливості соціалізації
студентської молоді***

Вікові, соціально-демографічні, функціональні ознаки поняття „молодь”. Функціональне місце студентської молоді в суспільстві. Державні заходи щодо вдосконалення механізмів соціалізації молоді в сучасному українському суспільстві. Характеристика в соціально-педагогічній та психологічній літературі критеріїв узагальнення та класифікації типів особистості студентів. Особливості соціалізації студентської

молоді у вищому педагогічному навчальному закладі. Стадії соціалізації студентської молоді, їх мета, завдання, зміст і особливості. Модель цілеутворення, реалізації та контролю за процесом соціалізації студентської молоді у ВНЗ. Модель-діаграма майбутнього спеціаліста. Особливості позанавчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах.

Тема 6 (Лекція). Мистецтво як чинник соціалізації студентської молоді

Поняття „чинник” у філософській і психолого-педагогічній літературі. Культура як сфера соціалізації особистості. Сучасні уявлення студентської молоді про культуру. Роль мистецтва в процесі соціалізації особистості. Вплив мистецтва на формування й розвиток соціально-естетичних потреб, мотивів, інтересів студентської молоді. Мистецтво як засіб вироблення смаків, ідеалів, ціннісно-моральної позиції. Творча діяльність – шлях до активізації особистісно-значимих якостей студента як естетичного суб’єкта, розвитку культури почуттів, формування творчої уяви, асоціативного мислення, візуальної сприйнятливості.

Тема 7 – 8 (Лекція). Сучасний досвід соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей.

Пріоритетні напрямки реформування сучасної вищої освіти. Основні завдання перебудови соціалізаційного процесу у вищих навчальних закладах мистецько-педагогічної спрямованості. Сутнісна характеристика позанавчальної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі – інституті культури та мистецтва. Єдність загальнопсихологічного й морального розвитку майбутнього фахівця. Розвиток у студентів професійно значимих властивостей і якостей особистості, які становлять основу морально-психологічної, професійної соціалізації. Головні якості педагога-фахівця. Основні критерії рівня соціалізованості майбутнього педагога. Ціннісно-діяльнісна диспозиція як ключове соціально-психологічне утворення готовності майбутнього спеціаліста до професійної

роботи з дітьми на рівні сучасної гуманістичної культури. Ключові актуальні відношення майбутнього фахівця. Еталонна модель особистості студента мистецько-педагогічних спеціальностей. Характеристика рівнів соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Критерії та мета вибору студентом творів мистецтва. Методика та результати дослідження рівнів соціалізованості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Тема 9 – 10 (Лекція). Модель упровадження педагогічних умов у практику соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності.

Аналіз специфічних особливостей позанавчальної діяльності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Характеристика педагогічних умов, які б сприяли підвищенню ефективності процесу соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Взаємозв'язок навчальної й виховної діяльності в процесі соціалізації. Відповідність позиції особистості системі педагогічних впливів. Направленість процесу соціалізації на самоактуалізацію, самореалізацію особистості студента в ході позанавчальної діяльності. Позитивне, зацікавлене ставлення студентів до змісту позанавчальної діяльності. Системність і професійна спрямованість процесу соціалізації в позанавчальний час. Структура та зміст соціально-педагогічної моделі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності. Мета, цілі та завдання процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей. Методи створення педагогічних умов (МСПУ) для самореалізації особистості відповідно до її ціннісно-діяльнісної диспозиції в процесі соціалізації. Форми організації соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальний час. Сутнісна характеристика колективної творчої справи (КТС). Алгоритм технології

проектування процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей.

Тема 11 – 12 (Лекція). Шляхи реалізації соціально-педагогічної моделі в позанавчальній діяльності студентів.

Етапи організації діяльності студентів у позанавчальний час. Соціально-педагогічна діагностика й визначення цілей позанавчальній діяльності. Постановка конкретних соціально-педагогічних завдань. Планування реалізації КТС. Розв'язання соціально-педагогічного завдання на рівні практичної організаторської діяльності. Аналіз підсумків розв'язання соціально-педагогічних завдань, визначення нових цілей. Моделювання планування, підготовки та реалізації КТС. Реалізація технології макропроектування процесу соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності. Аналіз попереднього досвіду роботи, досягнутих виховних результатів у групі, на факультеті, в інституті, університеті. Методи виявлення, збирання інформації, аналізу результатів виховної роботи. Окреслення основних напрямків роботи на наступний рік. Діагностика рівнів соціалізованості відповідно до кожної стадії соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей. Визначення завдань соціалізації відповідно до її стадій та отриманих діагностичних результатів. Конкретизація змісту, форм, засобів і методів роботи в групі, на курсі, в інституті, в університеті в цілому. Складання відповідного плану позанавчальної діяльності студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей. Затвердження плану роботи й створення умов для його виконання. Методика апробації та перевірки результатів впровадження соціально-педагогічної моделі соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності в інституті культури і мистецтва ЛНУ імені Тараса Шевченка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь: Пер. с англ. Под ред. С.А. Ерофеева. – Казань: Изд-во ун-та, 1997. – 420 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – 385 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Аверьянов Л.Я. Социология: что она может и знает. – М.: Социология, 1993. – 44 с.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995. – 286 с.
7. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема. – К.: Наук. думка, 1993. – 129 с.
8. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. – М.: Топикал, 1994. – 608 с.
9. Акимов Н.П. Не только о театре. Сборник статей. – 2-е изд., – Л.– М., 1966. – 427 с.
10. Александер Ф., Селеник Ш. Человек и его душа: познание и врачевание от древности до наших дней. – М., 1995. – 608 с.
11. Алексеева Ю.М. Україна: Освіта і держава (1987 – 1997). – К.: Експрес-об'ява, 1998. – 108 с.
12. Алексюк А.М. Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. С. 20 – 28.

13. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
14. Американская социологическая мысль: тексты (Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс) / Под ред. В.И. Добренькова. – М.: изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
15. Ананьев Б.Г. // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: АПН СССР, 1980 – Т. 1. – 230 с., Т. 2 – 287 с.
16. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 1960. – 183 с.
17. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. // Избранные психологические труды: В 2-х т. – М., 1980. – Т. 1. – 230 с.
18. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с.
19. Андреева Д.А. О понятии адаптации, исследование адаптации студентов в условиях учебы в вузе // Человек и общество. – Л.: Ленингр. университета, 1973. – С. 50 – 72.
20. Андреевкова Н.В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – М., 1970. – Вып. 3. – С. 38 – 53.
21. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. – К.: Вид-во Генеза, 1996. – 368 с.
22. Аристотель. // Соч. В 4-х т. – М., 1975 – Т. 1. – 550 с.
23. Асатиани В.М. Особенности социализации студенческой молодежи в условиях НТР (на примере ГССР): Автореф. дис. ... канд. филос. наук: (09.00.09). – Тбилиси, 1988. – 19 с.
24. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. От душевного кризиса к высшему «Я». – М., 1994. – 314 с.

25. Астахова М.И., Панов Н.И. О разработке научных основ концепции перестройки высшей школы // Проблемы высшей школы. – М., 1992. – Вып. 76. – С. 3 – 8.
26. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. – Ярославль: Яросл. госуд. ун-т, 1982. – 83 с.
27. Беликова Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе // Социол. исслед. – 2000. – №5. – С. 51 – 57.
28. Белинский В.Г. Ничто о ни о чем, или Отчет г. Издателю “Телескопа” за последнее полугодие (1835) русской литературы // Собр. соч. – М., 1976. – Т. 1. – 736 с.
29. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М. – Воронеж, 1996. – 323 с.
30. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М., 1990. – 148 с.
31. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Книга, 1991. – 46 с.
32. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Прогресс, 1988. – 399 с.
33. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
34. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН., 1998. – 204 с.
35. Библиер В.С. Нравственность. Культура. Современность. – М.: Знание, 1990. – 62 с.
36. Библиер В.С. XX век. Человек. Культура. // Человек в системе наук. Под ред. Фролова И.Т. – М., 1989. – С. 301 – 317.
37. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М., 1998. – 575 с.

38. Битуев В.П. О педагогических способностях // Ученые записки. – Улан-Уде: Бурятск. гос. пед. ин-т, 1967. – Вып. XXVIII. – 340 с.

39. Битуев В.П. Психологические аспекты взаимоотношений учителя и учащихся: Автореф. дис... канд. наук. — М., 1970. – 22 с.

40. Бовкун В.В. Образ жизни молодежи: тенденции, проблемы, перспективы. – М.: Высшая школа, 1988. – 14 с.

41. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., 1995. – 352 с.

42. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.

43. Боева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

44. Валиахметова Л.З. Особенности формирования центров для внеучебной деятельности студенчества // http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2004_02/template_article?ar=K01-20/k06

45. Васильюк Ф.Е. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. – 288 с.

46. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984. – 200 с.

47. Вильнао В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976. – 143 с.

48. Власенко А.С. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе: Учеб. пособие. – М., 1971. – 412 с.

49. Волинець А.Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього // Рідна школа. – 1993. – №8. – С. 30 – 32.

50. Волохов А.В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999. – 32 с.

51. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность: Социол. аспект / Е.А. Якуба, В.Л. Арбенина, А.И. Андрющенко и др. – К.: Вища шк., 1988. – 273 с.
52. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
53. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 307 с.
54. Выготский Л.С. Собр. соч. // В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – 397 с.
55. Газман О. Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования – М.: Инноватор, 1996. – №6. – 196 с.
56. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник для вузів. – К.: Вища школа. 1995. – 237 с.
57. Геллер Г.А. Формирование защищенности личности школьника как аспект педагогики ненасилия // Тезисы докладов Международной конференции по педагогике ненасилия “Воспитание свободной, ответственной личности”. – СПб., 1994. – С. 100 – 102.
58. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
59. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. – Л., 1971. – Вып. 9. – С. 25 – 33.
60. Глассер У. Школа без неудачников. Пер. с англ. / Общ. ред и предисл. — В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991. – 174 с.
61. Глотова Г. Актуальность и ведущие подходы к исследованию внеучебной работы в вузе. // <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/84.htm>

62. Гоббс Т. Избранные произведения. // В 2-х т. М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 621 с.
63. Годфруа Ж. Что такое психология? // В 2 т. – М., 1992. – Т. 1. – 496 с.
64. Годфруа Ж. Что такое психология? // В 2 т. – М., 1992. – Т. 2. – 376 с.
65. Головатый Н.Ф. Социология молодежи: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1993. – 220 с.
66. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
67. Гोनблин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Способности и интересы. – М., 1962. – 315 с.
68. Гордин Л.Ю. Воспитание и социализация // Советская педагогика. – 1991. – №2. – С. 39 – 43.
69. Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования. – М., 1995. – 256 с.
70. Гроф С. За пределами мозга. – М., 1992. – 336 с.
71. Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М., 1994. – 342 с.
72. Декларація „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” // Відомості Верховної Ради України. – К., 1993. – №16. – С. 166.
73. Державна доповідь „Про становище дітей в Україні за підсумками 1997 року”. Підготовлена Інститутом соціальних досліджень Міністерства України у справах сім’ї і молоді. – К., 1998. – 150 с.
74. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
75. Джеймс У. Психология. – М., 1991. – 368 с.
76. Дилигенский Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей. – М., 1986, – 110 с.
77. Дмитриева М.С. Управление учебным процессом в высшей школе. – Новосибирск, 1971. – 180 с.

78. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). – Київ-Кіровоград: Державне Центрально-Українське видавництво, 1997. – 215 с.

79. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: Автореф. дис... д-ра пед. Наук: 13.00.01; 13.00.05/ АПН України; Інститут педагогіки; Інститут проблем виховання. – К., 1997. – 45 с.

80. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Издание ЦК Всероссийского союза работников просвещения, 1921. – 63 с.

81. Дьюи Дж. Школы будущего. – Берлин; М.: Госиздат, 1922. – 178 с.

82. Ентоні Д.С. Національна ідентичність. – К., 1995. – 223 с.

83. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение – 1989. – 189 с.

84. Забродин Ю.М. Очерки теории технической регуляции поведения. – М., 1997. – 279 с.

85. Заверико Н., Зверева І. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості: Соціальна педагогіка і адаптивність особистості / Київський межрег. ін-т удоск. вчителів. – Суми: ВВП „Мрія”, 1994. – С. 49-59.

86. Залесский Г.Е. Формирование гуманистических убеждений. – М.: Просвещение – 1993. – 237 с.

87. Зарецкий В. Образ как информация. // Вопросы литературы. – 1963. – №2. – С. 88 – 89.

88. Зверева И.Д. Социальная работа с молодёжью. – Киев: Академпресс, 1994. – 101 с.

89. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., 2000. – 168 с.

90. Иванов Н.В. Значение позиций личности при неврозах // Проблемы личности (материалы симпозиума). – М., 1970. – С. 219 – 226.

91. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

92. Иванов В.М. Педагогічні умови соціалізації міських старшокласників.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. — Київ, 1998. — 20с.

93. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.

94. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.

95. Иорданский Н.Н. Основы и практика социального воспитания. – М., 1925. – С. XI.

96. Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре советского общества // Молодежь как общественная группа. – М., 1972. – 162 с.

97. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

98. Каган М.С. Познание и оценка в искусстве // Проблема ценности в философии. Под ред. Харчева А. Г. – Л., Наука, 1966. – С. 98 – 112.

99. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

100. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Педагогика. – 1992. – № 3 – 4. – С. 73.

101. Кваліфікаційна характеристика випускників педагогічних вузів, для яких встановлюється кваліфікація вчитель // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К.: Освіта, 1992. – Вип. 20. – 1992. – Жовтень, – С. 15 – 16.

102. Кемеров В.Е. Проблемы личности: методология исследования и личностный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 256 с.
103. Киричук О.В. Концепция воспитания подрастающих поколений // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 53 – 60.
104. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 1996. – 512 с.
105. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
106. Кон И.С. Личность // Философ. энциклопед. словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 70 – 71.
107. Кон И.С., Ольшанский В.Б. Социализация // Философ. словарь. – М., 1970. – Т. 5. – С. 66 – 67.
108. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
109. Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
110. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.
111. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
112. Конаржевский Ю.А. Воспитательное мероприятие: состав, структура, анализ. – Магнитогорск, 1979. – 167 с.
113. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – К., Одесса: Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 159 с.
114. Концепція національного виховання від 30.06.1994 р. – К., 1994. – 65 с.
115. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М., 1993. – 273 с.

116. Коротков Н.З. Эстетическое восприятие и проблема оценки // Проблема ценности в философии. Под ред. Харчева А.Г. – Л., 1966. – С. 113 – 127.

117. Коротяев Б.И. Краматорский экономико-гуманитарный институт – новая генерация вузов Украины: Взгляд в прошлое, настоящее и будущее. – Краматорск: Изд-во Центра производительности Мин. труда и соц. политики Украины, 2001. – 236 с.

118. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях: Учеб. пособие. – Донецк, 2000. – 164 с.

119. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

120. Котова И.Б. Психология личности в России. Столетие развития. – Ростов н/Д, 1994. – 294 с.

121. Краснова Н.П., Харченко Л.П. Методика работы социального педагога (Учебное пособие для студентов педагогического института). – Луганск, 1998. – 54 с.

122. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.

123. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: Природа, проектирование, реализация. – Волгоград: Перемена, 1999. – 196 с.

124. Кузьмин С.А., Леверовская Я.В. Социализация // Социологический словарь. Отв. ред. Г.П. Давидюк. – Минск, 1991. – С. 213 – 220.

125. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – 460 с.

126. Кучинский С.А. Человек моральный. – М.: Политиздат, 1989. – 302 с.

127. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. – К.: Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

128. Лебедев П.Н. О роли высшего образования в осуществлении социализации // Коммунистическое воспитание студенчества (материалы конференции). – Тарту. – 1971. – Ч. 2. – С. 106 – 115.

129. Леви-Строс К. Первобытное мышление. – М., 1994. – 384 с.

130. Левин К. Социализация системы Тейлора. – Л.– М., 1925. – 192 с.

131. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

132. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1977. – №3. – С. 16 – 24.

133. Лисовский В. Формирование личности современного студента: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – Л., 1976. – 36 с.

134. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.

135. Лисовский В.Т. Образ жизни современного студента. — Л., 1981. – 356 с.

136. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків: „ОВС”, 2002. – 400 с.

137. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 85 – 93.

138. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 524 с.

139. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики. – М., 1991. – 368 с.

140. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. – М., 1995. – 400 с.
141. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
142. Лукин Ю.А. Художественная культура зрелого социализма. – М., 1977. – 217 с.
143. Лэнг З. Расколотое «Я». – СПб., 1995. – 352 с.
144. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. – Воронеж, 1993. – 152 с.
145. Майерс Д. Социальная психология. Учебник. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
146. Макаренко А.С. Пед. соч. // В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 366 с., 1983. – Т. 2. – 512 с., 1983. – Т. 3. – 511 с., 1984. – Т. 4. – 399 с., 1985. – Т. 5. – 333 с., 1985. – Т. 6. – 384 с., 1986. – Т. 7. – 318 с., 1986. – Т. 8. – 335 с.
147. Марков Б.В. Философская антропология: очерки истории и теории. – СПб.: Издательство «Лань», 1997. – 384 с.
148. Маркузе Г. Одномерный человек. – М., 1994. – 368 с.
149. Марьенко И.С. К вопросу о теоретическом обосновании методов воспитания // Советская педагогика. – 1971. – №10. – С. 99 – 106.
150. Москаленко В.В. Социализация личности (Философский аспект). — К.: Вища шк., 1986. – 200 с.
151. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: Учеб.пособ. для студ. – М., 1997. – 365 с.
152. Мудрик А.В. Главное — личность // Педагогическое образование. – М.: МГПУ, 1990. – Вып. 2. – С. 22.
153. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: Учеб. пос. для вузов. – М.: Пед. общ. России, 2001. – 320 с.

154. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М.: Знание, 1991. – 80 с.
155. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 200 с.
156. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994. – 144 с.
157. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1995. – 356 с.
158. Называть вещи своими именами: Программные выступления мастеров западно-европейской литературы XX в. – М., 1986. – 640 с.
159. Національна доктрина розвитку освіти / „Освіта України”. – №33. – 23 квітня 2002 р.
160. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя. – М., 1987. – 255 с.
161. Немировский В.Г. Социология личности. Теория и опыт исследования // Вопросы социологии. – 1989. – №3. – С. 65 – 67.
162. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов пед. вузов. // В 3 кн. — Кн 1. Общие основы психологии. – М., 1998. – 688 с.; Кн. 2. Психология образования. – 608 с.; Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. 1998. – 632 с.
163. Нісімчук А.С., Смолюк О.С., Падалка О.С. Педагогічна технологія у сучасному вузі: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1994. – 124 с.
164. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / МО України. – К.: НМК ВО, 1995. – Вип. 8. – 244 с.
165. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Учебное пособие для вузов. – М.: Пед. общество России, 1999. – 442 с.

166. Общая психология. Учебник для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1986. – 463 с.

167. Ольшанский Д.В. Личность и социологические концепции // Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – С. 162.

168. Охріменко І.В. Виховання учнів старших класів на національно-культурних традиціях українського народу // Автореф. дис... канд. пед. наук – 1999. – 19 с.

169. Падалка О.С. Педагогічна технологія у сучасному вузі: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1994. – 235 с.

170. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня. – М., 1965. – С. 25 – 53.

171. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем: культура, личность, место социальных систем. Функциональная теория изменения // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С. 379 – 448.

172. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. – Л., 1967. – С. 124.

173. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин. / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластелин, Н.А. Сорокин и др. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.

174. Педагогика школы. Учебное пособие для пединститутков / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.

175. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2003. – С. 151, 152.

176. Пелех Л.Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу // Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.

177. Петрищев В.И. Великобритания: Социализация молодежи на рубеже 90-х годов XX века. – Красноярск, 1992. – 145 с.

178. Петрова В.И. Воспитание и развитие нравственного сознания и поведения школьника: Автореф. дис... д-ра педнаук. – М., 1982. – 41 с.

179. Петровский А.В. Возможности и пути построения общепсихологической теории личности // Вопр. психол. – 1987. – № 4. – С. 30 – 44.

180. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. – М.: Педагогика, 1984. — 271 с.

181. Петровский В.А. Личность: феномен субъективности. – Ростов н/Д. 1993. – 66 с.

182. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа и ребенка. Логика и психология. – М.: Международная пед. академия, 1994. – 680 с.

183. Питерин Ю.П. Влияние научно обоснованной ориентировки в произведениях искусства на формирование эстетических вкусов учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 180 с.

184. Платон. Соч. // В 3-х т. – М., 1971. – Т. 3. – Ч. 1. – 687 с.

185. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии. В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 70 – 112.

186. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

187. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

188. Погребний А. Освіта в Україні: час демократизації, час реформ / В зб.: Концептуальні засади

демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – С. 75 – 81.

189. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов // В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2002. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.

190. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.

191. Про комплексні заходи Кабінету Міністрів щодо реалізації державної молодіжної політики в Україні: Постанова кабінету Міністрів України // Відомості Верховної Ради України. – К., 1998. – №6. – С. 942.

192. Про Національну раду з питань молодіжної політики: Указ Президента України // Урядовий кур'єр. – К., 1997. – 8 березня.

193. Про становище молоді в Україні. Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України. – К., 1998. – 120 с.

194. Психологические исследования социального развития личности. – М., 1991. – 231 с.

195. Психологическое обеспечение социального развития человека / Под ред. АА. Крылова. – Л., 1989. – 149 с.

196. Психология личности: тесты, опросники, методики / Сост.: Киршева Н.В., Рябчикова Н.В. – М., 1995. – 236 с.

197. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 287 с.

198. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.

199. Пути реализации воспитательного потенциала вуза: Методология, методика, опыт / И.С. Тарапов, В.И.

Гигринов, Н.Ф. Николаевский и др. – Х.: Вища шк. Изд-во при ХГУ, 1988. – 189 с.

200. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М., 1994. – 320 с.

201. Рерих Н.К. О Вечном... Книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1991. – 462 с.

202. Рогожкин В.Т. О классификации методов нравственного воспитания // Советская педагогика. – 1971. – №10. – С. 92 – 95.

203. Рубин Б., Колесников Ю. Студент глазами социолога. – Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1968. – 328 с.

204. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1959. – 138 с.

205. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навчальний посібник. – К.: „ЕксОб”, 2000. – 208 с.

206. Ручка А.О. Соціалізація // Соціальне управління: Довідник / Керівник авт. кол. В.Л. Василенко. — К., 1986. – 363 с.

207. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.

208. Сахарова Т.А. От философии существования к структурализму. – М.: Наука, 1974. – 294 с.

209. Сердюк О.П. Проблема гуманітаризації освіти як гуманітаризації навчальної моделі науки // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. – К. – 2000. – Вип. 28. – С. 3 – 8.

210. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. – М., 1996. – Вып. 5. – С. 59 – 67.

211. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

212. Сикевич З.В. Общая культура студента // Человек и общество. – М., 1973. – Вып. 13. – С. 49 – 55.

213. Симоненко В.Д., Суровицкая Т.Б., Ретивых М.В., Волохова Е.Д. Профессиональное самоопределение школьников. – Брянск, 1995. – 100 с.

214. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

215. Скрипка В.І. Соціалізація учнівської молоді в умовах розбудови національної школи (соціально-філософський аналіз): Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.11. — Київ, 1994. — 17 с.

216. Смелзер Н. Социология. Пер. с англ. / Научн. ред. В.А. Ядов. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.

217. Смирнов Г.Л. К вопросу о комплексном подходе к воспитанию // Советская педагогика. – 1976. – №12. – С. 4 – 12.

218. Советова О.С. Возможности самореализации личности в контексте психологии инноваций // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1997. – С. 186 – 193.

219. Современная американская социология / Под ред. В.И. Добренькова. – М., 1994. – 296 с.

220. Современная буржуазная философия / Под ред. А.С. Богомолова и др. – М.: Высшая школа, 1978. – 582 с.

221. Соловей М., Демчук В. Система виховної роботи у вищому навчальному закладі як фактор цілісного виховання особистості // Рідна школа. – 2004. - № 8. – С. 33 (33-37).

222. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. – М., 1996. – 479 с.
223. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
224. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (Развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. М.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
225. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.П. Примерная программа изучения профессионально-педагогического развития студента педагогического института. – Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1974. – 182 с.
226. Сребная Н.М. Организационно-педагогические условия создания личностно-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 148 с.
227. Стельмахович М.Г. Українська рідина педагогіка. – К., 1996. – 376 с.
228. Степко М.Ф. Стратегія розвитку освіти в Україні / Зб. Управління якістю професійної освіти. – Донецьк, 1997. – С. 3 – 12.
229. Субботин А.Л. Фрэнсис Бэкон. – М., 1974. – 219 с.
230. Сухомлинская О.В. Идеи свободы в воспитании // Свободное воспитание: – М.: Влади, 1993. – Вып. 3. – С. 9 – 13.
231. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К., 1985. – 557 с.
232. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особи // Твори: В 3 т. – К., 1970. – Т. 1.
233. Тард Г. Социальные этюды. – СПб., 1902. – С. VI.

234. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Прогресс, 1965. – 296 с.
235. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – М.: Республика, 1994. – 432 с.
236. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – 194 с.
237. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. – М., 1926. – 209 с.
238. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания //Собр. соч. в 11 т. – М.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 9. – 628 с.
239. Файнбург З.И. К вопросу о планировании социальных компонентов личности/ Материалы симп. «Человек в социалистическом и буржуазном обществе». – М., 1966. – Вып. 1. – С. 3 – 14.
240. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. – М., 1991. – Вып. 1. – 116 с.
241. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. – М., 1991. – Вып. 2. – 136 с.
242. Фейдимен Дж.; Фрейгер Р. Личность и личностный рост. – М., 1994. – Вып. 4. – 68 с.
243. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост: восточные теории личности. – М., 1994. – 128 с.
244. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
245. Філософія. Підручник для вузів. / За ред. Г.А. Заїченка, В.М. Сагатовського, І.І. Кального, В.І.Даниленка. – Київ: Вища школа, 1995. – 455 с.
246. Философский словарь. – М., 1994. – Т.3. – 444 с.
247. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: Аверинцев С.С., Араб-Оглы Э.А., Ильичев Л.Ф. и др. – М.: Философская энциклопедия, 1989. – 814 с.

248. Финк Л.М. Основные феномены человека // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – 544 с.
249. Фихте И. Основные черты современной эпохи. – С.-Пб. 1906. – 235 с.
250. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М., 1993. – 511 с.
251. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
252. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: Наука, 1989. – 455 с.
253. Фрейд З. Избранное // Книга 1. – М., 1990. – 160 с.
254. Фрейд З. Избранное // Книга 2. – М., 1990. – 176 с.
255. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
256. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
257. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994. – 447 с.
258. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990. – 238 с.
259. Фромм Э. Духовная ценность человека. // Философские науки. – 1990. – №8. – с. 9 – 32.
260. Фромм Э. Иметь или быть. – М., 1990. – 336 с.
261. Фромм Э. Человек для себя. – Минск, Коллегиум, 1992. – 253 с.
262. Фромм Э. Человеческая ситуация. – М., 1994. – 238 с.
263. Харрис. Я — хороший. Ты — хороший. – М.: Соль, 1993. – 176 с.

264. Харчев А.Г. Искусство как ценность // Проблема ценности в философии / Под ред. Харчева А.Г. – Л., Наука, 1966. – С. 81 – 97.
265. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. – Луганск: Альма Матер, 1999. – 138 с.
266. Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – 447 с.
267. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность // В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.; Т. 2. – 392 с.
268. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М., 1993. – 480 с.
269. Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 301 с.
270. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб: Питер, 2000. – С. 101 – 105.
271. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применения. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
272. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
273. Чупрасова В., Никитина Е. Опережающая роль воспитания в профессиональном становлении студентов // <http://nakhodka.wl.dvgu.ru/forum/section3/3-34htm>.
274. Шварцман К.А. Философия воспитания. – М.: Политиздат, 1989. – 207 с.
275. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

276. Шевандрин Н.И. Психосемантическая парадигма в гуманистически ориентированном образовании / Педагогика. – 1992. – № 9 – 10. – С. 61 – 68.
277. Шестопад Е.Б. Личность и политика. Критический очерк современных западных концепций политической социализации. – М.: Мысль, 1988. – 203 с.
278. Шибутани Т. Социальная психология. – М.: Прогресс, 1969. – 535 с.
279. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д, 1995. – 314 с.
280. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. – М.: Республика, 1992. – 448 с.
281. Шоробура І.М. Соціалізація старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., – 2001. – 180 с.
282. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Минск: Попурри, 1992. – 128 с.
283. Шпенглер О. Закат Европы // Т.1. Образ и действительность. – Минск: Попурри, 1998. – 674 с.
284. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
285. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., 1995. – 416 с.
286. Это человек: Антология / Сост., вступ. ст. П.С. Гуревича. – М., 1995. – 320 с.
287. Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления. – К., 1994. – 405 с.
288. Юнг К. Психологические типы. – М., 1995. – 716 с.
289. Юнг К. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. – К., 1995. – 236 с.

290. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л., 1979. – С. 106 – 120.
291. Ядов В.А. Личность как предмет изучения // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб: Питер, 2000. – С. 70 – 75.
292. Ядов В.А. Социальный тип личности / Коммунист. – 1988. – №10. – С. 96 – 105.
293. Якуба О.О. Соціологія. – Харків, 1996. – 192 с.
294. Ясная Л.В. Социализация // Социология: Словарь-справочник. – Т. 3. Междисциплинарные исследования. — М., 1991. – С. 190.
295. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings. N.Y.: H.L.D. Rr. Ansbacher, 1956. – 200 p.
296. Bollnow O. Pädagogische For Shung und Philosophisches Denken / Erziehungswissenschaft und Erziehungwirklichkeit. Frankfurt, 1964.
297. Dewey J. Democracy and Elucation. – N.Y., 1966. – 290 p.
298. Krech D., Crutehfield P. – S., Ballachey E. – I. Individual in society. – N. – Y.; S. Francissco; Toronto; London; Tokyo, 1962. – P. 338.
299. Lacroix J. Marxisme, existentialisme, personnalisme. – Paris, 1971. – 276 p.
300. Maritain J. Humanisme integral. – Paris, 1968. – 242 p.
301. Warnock M. Schools of Thought. – London, 1977. – 324 p.

Навчальне видання

ОВЧАРЕНКО Ганна Едуардівна

**ОРГАНІЗАЦІЯ
ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Навчальний посібник

За редакцією автора
Комп'ютерний макет — Олійник Н. В.

Здано до склад. **.*.2008 р. Підп. до друку **.*. 2009 р.
Формат 60х84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 9,6. Наклад 500 прим. Зам. № **.

**Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»**
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20