

Redakcja naukowa
Anna Pawlak, Beata Skwarek,
Justyna Stadniczeńko, Oksana Petrenko

**W TROSCE O ROZWÓJ I BEZPIECZEŃSTWO DZIECKA
WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE
ASPEKTY SPOŁECZNO-PRAWNE**



WYDAWNICTWO
AEH

W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka we współczesnym świecie. Aspekty społeczno-prawne

Redakcja naukowa:

Anna Pawlak, Beata Skwarek, Justyna Stadniczeńko, Oksana Petrenko



Legnica–Warszawa 2022

Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

Publikacja finansowana ze środków Firm GATES POLSKA Sp. z o. o.,
Legnicka Specjalna Strefa Ekonomiczna S.A., Koleje Dolnośląskie S.A.

Recenzenci:

prof. dr hab. Joanna Konarska
prof. dr hab. Olga Suchomlińska

Copyright © 2022 by Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie
Copyright © 2022 by Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

Projekt okładki:
Zbigniew Gol

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa
ul. Sejmowa 5 A, 59-220 Legnica
tel. 76 723 22 80 do 83
uczelnia@collegiumwitelona.pl
www.collegiumwitelona.pl
www.wydawnictwo.collegiumwitelona.pl

Korekta, skład i łamanie:
Krystyna Gajaszek, Waldemar Gajaszek
Stowarzyszenie „Wspólnota Akademicka”
ul. Sejmowa 5 A, 59-220 Legnica
tel. 76 723 21 20, tel./fax 76 723 29 04
www.wa.legnica.edu.pl

ISBN 978-83-66552-55-5

Wydawnictwo
Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej
ul. Okopowa 59
01-043 Warszawa

Spis treści

Table of contents	7
Słowo od redaktorów	11

Część I

RODZINA I DZIECKO

Jacek Sobczak, Ksenia Kakareko

Konstytucyjne prawo rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego oraz religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami	15
--	----

Stanisław Leszek Stadniczeńko

Błędne rozumienie osobowej natury człowieka i uwarunkowania destrukcyjne rodziny we współczesnej cywilizacji	39
--	----

Marek Michalak

Zagrożenie praw dziecka podczas pandemii koronawirusa	57
---	----

Жанна Стельмашук, Надія Гринькова, Аліна Ваколюк

Відповідальне батьківство: теоретичні аспекти	69
---	----

Тетяна Ципан

Соціально-правові та педагогічні основи виховання дітей у сім'ї	85
---	----

Ольга Павелків

Сімейне виховання в системі освіти Японії	109
---	-----

Оксана Петренко

Ідеї дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії: актуалізація проблеми вільного виховання	131
---	-----

Сергій Петренко

Оволодіння цифровою грамотністю і безпека дітей в цифровому просторі: актуалізація проблеми	155
---	-----

Część II

SZKOŁA I BEZPIECZEŃSTWO UCZNIÓW

Ольга Поліщук, Юлія Шалівська

- Особливості формування моральних переконань учнів в умовах
 нової української школи 183

Роман Павелків, Іванна Хомич

- Психологічні передумови розвитку суспільно значущої поведінки
 в молодшому шкільному віці 200

Інна Петренко

- Вимоги до формування безпечного простору шкільної кімнати
 початкової школи у контексті Концепції Нової української школи 217

Віталій Павелків, Катерина Павелків, Віктор Панасюк

- Психолого-педагогічні умови попередження ризикованої поведінки
 у учасників молодіжних субкультур 227

Людмила Баліка

- Теоретичні основи формування культури екологічної поведінки
 учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій 241

Katarzyna Sępowicz-Buczko, Stefania Kozłowska

- Bezpieczeństwo w serwisach społecznościowych w opinii uczniów
 liceum ogólnokształcącego 265

Світлана Бричок

- Теоретичні основи проблеми виховання культури безпеки
 життєдіяльності здобувачів вищої педагогічної освіти 289

Віта Боса

- Підготовка майбутніх філологів в Україні засобами сучасних
 інформаційно-комунікаційних технологій: методологія проблеми 309

Łukasz Trzeciak

- Polskie regulacje prawne dotyczące kierowania hulajnogą elektryczną
 i urządzeniem transportu osobistego przez dzieci 329

Część III

ASPEKTY SOCJALNO-PRAWNE

Elżbieta A. Maj

Socjalna ochrona dziecka w perspektywie podstawowych praw człowieka 339

Larysa Gajewska, Natalia Pobirchenko, Beata Skwarek

Praca socjalno-wychowawcza z rodziną we współczesnych warunkach:
kontekst polsko-ukraiński 349

Наталія Коляда

Дитячий рух у просторі соціального життя 363

Любов Нечипорук

Соціальна робота з безпритульними дітьми 375

Григорій Пустовіт

Теоретико-прикладні засади соціального захисту дітей і учнівської молоді
в закладах позашкільної освіти 391

Світлана Щудло, Ірина Мірчук, Оксана Зелена

Небезпеки вільного часу у підліткових практиках у період пандемії COVID-19
(на матеріалах міжнародного соціологічного проєкту) 413

Część IV

GŁOS STUDENTÓW

Marta Olszewska

Andrzej Frycz Modrzewski o roli wychowania człowieka 429

Катерина Попова

Когнітивний і виховний потенціал полікультурної освіти 439

Ірина Поліщук

Т. Д. Дем'янюк про роль громадських організацій у системі
превентивного виховання дітей 453

Informacje o autorach 465

Table of contents

A word from the editors	11
-------------------------------	----

Part I

FAMILY AND CHILD

Jacek Sobczak, Ksenia Kakareko

The constitutional right of parents to provide their children with a moral and religious upbringing and teaching in accordance with their convictions	15
---	----

Stanisław Leszek Stadniczeńko

The erroneous understanding of the personal nature of man and the conditions for the family destruction in modern civilization	39
--	----

Marek Michalak

Threats to children's rights during the coronavirus pandemic	57
--	----

Zhanna Stelmashuk, Nadiya Hrynkova, Alina Vakoliuk

Responsible attitude: theoretical aspects	69
---	----

Tetiana Tsipan

Socio-legal and pedagogical basis raising children in the family	85
--	----

Olha Pavelkiv

Family education in japan's education system	109
--	-----

Oksana Petrenko

Ideas of child centrism in foreign pedagogical theory: actualization of the problem of free upbringing	131
--	-----

Serhii Petrenko

Digital literacy and child safety in the digital space: actualizing the problem	155
---	-----

Part II

SCHOOL AND PUPIL SAFETY

Olga Polishchuk, Yulia Shalivska

Features of formation of moral beliefs of students in the conditions of the new ukrainian school	183
--	-----

Roman Pavelkiv, Ivanna Khomych

Psychological prerequisites for the development of socially significant behavior in primary school age	200
--	-----

Inna Petrenko

Requirements for the formation of a safe space of the school room of primary school in the context of the concept of the new ukrainian school	217
---	-----

Vitaliy Pavelkiv, Kateryna Pavelkiv, Viktor Panasiuk

Psychological and pedagogical conditions of risky behavior prevention of youth subcultures participants	227
---	-----

Lyudmila Balika

Theoretical fundamentals of formation of culture of ecological behavior of primary school students by means of interactive technologies	241
---	-----

Katarzyna Sępowicz-Buczko, Stefania Kozłowska

Security in social networking services in the opinion of students from the general secondary school	265
---	-----

Svitlana Brychok

Theoretical essentials of the problems of the upbringing of the culture of life safety of applicants of higher pedagogical education	289
--	-----

Vita Bosa

Preparing future philologists in ukraine with the use of modern information and communication technologies: a methodology of the problem	309
--	-----

Łukasz Trzeciak

Polish legal regulations regarding the driving of an electric scooter and personal transport device by children	329
---	-----

Part III

SOCIAL AND EDUCATIONAL ASPECTS

Elżbieta A. Maj	
Social protection of a child in terms of fundamental human rights	339
Larysa Gajewska, Natalia Pobirchenko, Beata Skwarek	
Social and educational work with the family in contemporary conditions: the polish-ukrainian context	349
Nataliia Koliada	
Children's movement in the space of social life	363
Nechiporuk Lyubov	
Social work with homeless children	375
Hryhorii Pustovit	
Theoretical and applied principles of social protection of children and student youth in extracurricular education institutions	391
Svitlana Shchudlo, Iryna Mirchuk, Oksana Zelena	
Dangers of free time in adolescent practices during the covid-19 pandemic (On the international sociological project)	413

Part IV

STUDENTS' VOICE

Marta Olszewska	
Frycz Modrzewski – the Role of (Human) Upbringing	429
Kateryna Popova	
Cognitive and educational potential of multicultural education	439
Iryna Polishchuk	
T.D. Demianjuk on the role of non-governmental organizations in the system of preventive education of children	453
Information about the authors	465

Słowo od redaktorów

Szanowni Czytelnicy, Czcigodni Autorzy

Niniejsza publikacja stanowi pokłosie współpracy wielu ośrodków akademickich, podmiotów edukacyjnych, organizacji społecznych i toczącej się dyskusji na arenie międzynarodowej na temat rozwoju oraz bezpieczeństwa dzieci we współczesnym świecie. W dobie XXI wieku jesteśmy świadkami intensywnych zmian, dzięki którym dokonał się olbrzymi postęp i rozwój wielu dziedzin życia przynoszących wymierne korzyści jednostkom, rodzinom i całym społecznościom. Równolegle w globalnej rzeczywistości obserwujemy niepokojące zjawiska prowadzące do patologii społecznych, łamania praw człowieka, przejawów nienawiści, agresji, przemocy itp. Podejmowanie tych kwestii w dyskusjach przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych z różnych dziedzin w konfrontacji z doświadczeniami w praktycznej działalności daje nieograniczone pole eksploracji, co służy poszerzaniu spektrum wiedzy teoretycznej i równie ważnej działalności praktycznej człowieka.

Warto przypomnieć, iż wspomniana współpraca i podjęcie tematyki nad ważnymi współczesnymi zagrożeniami i wyzwaniem procesu wychowania oraz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży stanowiło wspólną inicjatywę ośrodków legnickiego (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, obecnie Collegium Witelona Uczelnia Państwowa) i warszawskiego (Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania) przy współpracy z ukraińskim i niemieckim środowiskiem naukowym (Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. Iwana Franki w Drohobycz, Uniwersytet Ekonomii i Prawa KROK w Kijowie, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej i Finansów w Ludwigsburgu), co zaowocowało organizacją w 2018 r. I Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Prawno-społeczne aspekty wychowania w dobie XXI wieku. Zagrożenia, nadzieje, wyzwania”. Problematykę kontynuowano podczas kolejnych naukowych wydarzeń w latach 2019–2021. Z uwagi na epidemię Covid-19 w roku 2020 i 2021 przebiegały one w formule online, ale też powiększyły grono współorganizatorów z Ukrainy (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem) oraz największą w Polsce organizację społeczną (Towarzystwo Przyjaciół Dzieci), a także Instytut Praw Dziecka im. Janusza Korczaka.

Oddana w ręce Czytelnika publikacja *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka we współczesnym świecie. Aspekty społeczno-prawne* jest zbiorem opracowań poświęconych złożonym zagadnieniom społeczno-prawnym i problemom związanym z funkcjonowaniem dzieci w środowiskach społecznych, w szczególności rodzinnym oraz szkolnym. Obok teoretycznych analiz, autorzy poszczególnych rozdziałów prezentują własne naukowe badania i koncentrują swoje rozważania na praktycznych rozwiązaniach, które są wyrazem troski o rozwój i bezpieczeństwo dziecka we współczesnym świecie.

Warto podkreślić, iż wśród Autorów liczną grupę stanowią naukowcy z ośrodków akademickich Ukrainy: Równe, Drohobycz, Kijów, Uman. W obliczu tragedii, jaka dotknęła naród ukraiński, kwestie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ich wychowania, kształtowania wartości, prawnej ochrony, roli rodziny i instytucji edukacyjnych w tworzeniu bezpiecznego

środowiska społecznego oraz przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, wydają się mieć szczególne znaczenie. Wypracowywane i wdrażane od wielu lat przez przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego, policji, władz lokalnych, instytucji edukacyjnych projekty miały nie tylko zmienić sytuację bezpieczeństwa na terytorium Ukrainy, ale także realnie stworzyć i zapewnić skuteczne funkcjonowanie bezpiecznej przestrzeni dla dzieci i młodzieży. Niestety, inwazja Rosji na ukraiński naród zburzyła to bezpieczeństwo. Wojna stała się jednym z najpoważniejszych kryzysów społecznych, dramatem dla rodzin i ludzkim cierpieniem, z których skutkami zmagać się będą jeszcze długo.

Niniejsza publikacja jest zatem ukłonem i wyrazem solidarności z Ukrainą. Redaktorzy opracowania dziękują wszystkim Autorom za wkład wniesiony w wydanie tej pozycji, które nie byłoby jednak możliwe bez cennych uwag recenzentów. Dziękujemy za zaangażowanie oraz merytoryczne wsparcie nad ostatecznym kształtem monografii. Jednocześnie wyrażamy nadzieję, iż stanie się ona inspiracją do pogłębionych dyskusji, dalszych badań i kolejnych ciekawych opracowań.

Redaktorzy opracowania

Część I

RODZINA I DZIECKO

Jacek Sobczak

Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

ORCID 0000-00-2231-8824

j.sobczak@vizja.pl

Ksenia Kakareko

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0003-3707-4479

k.kakareko@uw.edu.pl

Konstytucyjne prawo rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego oraz religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniem

STRESZCZENIE

Prawa rodziców lub opiekunów do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego oraz religijnego zapewniają liczne akty normatywne prawa międzynarodowego, zarówno uniwersalnego, jak i regionalnego. Ujęcie tych praw w gruncie rzeczy różni się szczegółami, akcentując nieco inne elementy tego prawa. Dość często kwestie te bywały łączone przy tym z prawem do nauki, które nakładało w Konwencji o Prawach Dziecka uznanie tego prawa na zasadzie równych szans. Wielkie znaczenie ma przy tym protokół dodatkowy nr 1 do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, gdyż sama Konwencja prawa rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania religijnego i moralnego nie formułowała. Istotne znaczenie mają w tej perspektywie judykaty Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Na tym tle zauważalne są pewne różnice w przyjmowanych standardach. Jednoznacznie także rysują się także pewne wątpliwości odnoszące się do kwestii terminologicznych, które starał się wyjaśnić Trybunał w Strasburgu. Sformułowane w Konstytucji RP w art. 48 ust. 1 i art. 53 ust. 3 standardy czynią zadość wymogom aktów normatywnych prawa międzynarodowego. Podkreślić jednak wypada, że niepokoić mogą niektóre judykaty Trybunału Konstytucyjnego, które zdają się zmierzać do ograniczenia wolności w analizowanym aspekcie.

Słowa kluczowe: dzieci, rodzice, prawa rodziców, wychowanie moralne, wychowanie religijne, przekonania, Europejski Trybunał Praw Człowieka, Konstytucja RP.

Wstęp

Wypada w tym miejscu podkreślić, że myśl o upowszechnieniu oświaty przez powszechne nauczanie pojawia się w Europie dopiero w wieku XVII. Prekursorem tej idei jest Jan Ámos Komenský, czeski pedagog, filozof i myśliciel protestancki, związany z braćmi czeskimi, wykładowca gimnazjum w Lesznie i Elblągu, który w swej pracy *Wielka dydaktyka* z roku 1657 pisał o konieczności upowszechnienia oświaty, niezależnie od stanu społecznego

i płci¹. W powszechnej oświacie widział on prawo jednostki ludzkiej do zaspokojenia jej aspiracji, a nie jako obowiązek społeczny. John Locke w wydanej w 1695 r. pracy o edukacji dzieci postrzegał prawo do nauki jako obowiązek rodziców do kształcenia swoich dzieci, co miało zapewnić im możliwość korzystania z wolności i praw przysługujących istotom ludzkim². Podobnie Jan Jakub Rousseau prawo dziecka do kształcenia wiązał z obowiązkiem rodzicielskim³. Oczywiście na tym etapie, podkreślając prawa rodziców i obowiązki państwa w zakresie kształcenia dzieci, nie zauważano konfliktu, jaki może zaistnieć między stanowiskiem państwa a oczekiwaniami rodziców.

Do zakończenia II wojny światowej prawo do nauki⁴ nie było przedmiotem deklaracji prawa międzynarodowego. Co najwyżej – jak to miało miejsce w Konstytucji Międzynarodowej Organizacji Pracy z 1919 r. – wskazywano, i to jedynie w preambule, iż istnieje związek między poprawą warunków pracy, a organizacją kształcenia zawodowego i technicznego. Prawo do nauki, rozumiane jako prawo do edukacji, regulowały konstytucje poszczególnych państw – i to zresztą nie wszystkie.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka oraz Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych

Prawa rodziców do zapewnienia ich dzieciom wychowania i nauczania zgodnie z przekonaniami religijnymi i filozoficznymi, jakim ci rodzice hołdują, zostały jednak wyrażone w treści art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, gdzie stwierdzono, iż: „Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności

¹ T. Bieńkowski, *Jan Ámos Komenský – o nauczaniu i wychowanie*, Pułtusk 1998; Z. Żurawski, *Jan Ámos Komeński (1592–1670) jako nauczyciel i wychowawca młodego pokolenia*, Wrocław 2006, *passim*; S. Kot, *Jan Ámos Komeński* [w:] idem: *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVII*, Warszawa 1996, t. I, s. 297–317; B. Suchodolski, *Komeński*, Warszawa 1979.

² J. Locke, *De l'éducation des enfants*, Kessinger Publishing 2010; zob. także: J. Gélis, *Indywidualność dziecka* [w:] *Historia życia prywatnego*, t. 3, *Od renesansu do oświecenia*, red. R. Chartier, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999, s. 332–338.

³ J. J. Rousseau, *Emil*, Wrocław 1955, s. 49; *W kręgu codzienności – człowiek oświecenia*, red. M. Vorelle, Warszawa 2001, s. 416–420; *W kręgu codzienności – człowiek romantyzmu*, rozdz. IV, red. F. Furet; F. Reboul-Scherrer, *Nauczyciel* [w:] *Człowiek romantyzmu*, red. F. Furet, Warszawa 2001, s. 145–175; A. N. Condorcet, *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, Warszawa 1957, s. 152–222.

⁴ Używany w języku prawniczym termin „prawo do nauki” jest niezbyt ścisły. W gruncie rzeczy pod określeniem „prawo do nauki” kryje się nieco inna treść, a mianowicie prawo do kształcenia, oświaty, wykształcenia. W takich dokumentach międzynarodowych jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Europejska Konwencja Praw Człowieka bądź Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej używa się terminów: „right to education” w języku angielskim bądź „droit à l'éducation” w języku francuskim. Terminy te nie mają precyzyjnego odpowiednika w języku polskim. Tłumaczone są jako: edukacja, wychowanie, wykształcenie, oświata, nauka, nauczanie. W istocie rzeczy pod określeniami tymi kryje się dostęp do wiedzy i jednocześnie możliwość zdobywania tej wiedzy w szkole. Spornym na tym tle może być zakres wspomnianego prawa, w szczególności okres, przez jaki uprawniony może z niego korzystać. Oczywiście treść prawa do nauki z jednej strony pozostaje w związku z szeroko pojętym prawem uczestniczenia w życiu kulturalnym, prawem do informacji.

od zalet osobistych” (ust. 1). „Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju” (ust. 2). „Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom” (ust. 3).

Prawo rodziców lub opiekunów do zapewnienia dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z przekonaniami sformułowano także w treści art. 13 ust. 3 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, otwartym do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r.⁵, nakładając także na państwa będące jego stronami obowiązek poszanowania wolności rodziców bądź opiekunów prawnych dzieci, do wyboru dla nich szkół innych niż założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, ustalonym i zatwierdzonym przez państwo. Wyraźnie jednak stwierdzono, że żadne z postanowień art. 13 Paktu „nie może być interpretowane w sposób naruszający wolność osób i instytucji do tworzenia i prowadzenia zakładów oświatowych z zastrzeżeniem, że będą przestrzegane zasady określone w tym przepisie oraz że nauka w tych zakładach będzie odpowiadać minimalnym wymaganiom, jakie ustali państwo (art. 13 ust. 4 Paktu).

Konwencja o Prawach Dziecka

W treści art. 28 Konwencji o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r.⁶ sformułowano prawo dziecka do nauki, nakładając na państwa będące stronami Konwencji obowiązek uznania tego prawa na zasadzie równych szans. W treści wspomnianego przepisu państwa będące stronami Konwencji zobowiązywały się, że uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich oraz że będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego jak i zawodowego, czyniąc je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki w tym kierunku przez wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej. Zobowiązano także państwa, aby za pomocą wszelkich możliwych środków uczyniły szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności. Nakazano także, aby państwa udostępniły wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe, a także podjęły kroki na rzecz regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki. Zobowiązano także państwa do zapewnienia tego, aby dyscyplina szkolna była stosowana zgodnie z ludzką godnością dziecka oraz treścią Konwencji. W końcu zobowiązano państwa będące stronami Konwencji do tego, aby popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. Znalazł się przy tym w Konwencji nakaz, aby w szczególności uwzględnić potrzeby krajów rozwijających się. W myśl art. 29 wspomnianej Konwencji nauka dziecka winna być ukierunkowana na rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie jego osobowości, talentów oraz zdolności

⁵ Dz. U. 1977, Nr 38, poz. 169.

⁶ Dz. U. 2000, Nr 2, poz. 11.

umysłowych i fizycznych, a także szacunku dla praw człowieka, podstawowych swobód oraz zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych. Za konieczne uznano rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, tożsamości kulturowej, języka i wartości, ponadto wartości kulturowych obszaru, na którym dziecko mieszka, i kraju, z którego pochodzi, a także dla innych kultur. Dziecko powinno być przygotowane do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia. Nakazano także rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego.

W Konwencji stwierdzono, że w państwach, w których istnieją mniejszości etniczne, religijne lub językowe bądź żyją osoby pochodzenia rdzennego, dzieciom należącym do tych grup nie można odmówić prawa do posiadania własnej kultury i korzystania z jej dorobku, wyznawania i praktykowania swojej religii oraz używania własnego języka, łącznie z innymi członkami takiej grupy. W Konwencji o Prawach Dziecka zawarowano także, że żadne postanowienie, odnoszące się do prawa dziecka do nauki, nie może być interpretowane w sposób naruszający wolność osób fizycznych lub ciał zbiorowych do zakładania i prowadzenia instytucji oświatowych, przy czym kształcenie w tego typu instytucjach winno odpowiadać minimalnym standardom określonym przez państwo oraz spełniać warunki wskazane w treści art. 29 Konwencji. Zauważyć należy, że w Konwencji nie sformułowano prawa rodziców dziecka do jego wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniami. Jednak w myśl art. 14 państwa będą respektowały prawa i obowiązki rodziców bądź opiekunów prawnych odnośnie ukierunkowania dziecka w korzystaniu z jego prawa swobody myśli, sumienia i religii, w sposób zgodny z rozwijającymi się zdolnościami dziecka (art. 14 ust. 2). W rozumieniu Konwencji dziecko oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej 18 lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność.

Amerykańska Deklaracja Praw i Obowiązków Człowieka i Amerykańska Konwencja Praw Człowieka z San José

W Amerykańskiej Deklaracji Praw i Obowiązków Człowieka z 1948 r., zwanej Kartą z Bogoty, w treści art. 47 zobowiązano państwa do popierania w swoich planach rozwojowych oświaty, nauki, technologii i kultury zorientowanych na całościowe doskonalenie jednostki. Zadeklarowano także w art. 48, że państwa będą współdziałać na rzecz zaspokojenia potrzeb oświatowych, popierania badań naukowych oraz wspierania postępu technologicznego. Najistotniejsza część została jednak zawarta w treści art. 49, w którym stwierdzono, że państwa członkowskie dołożą starań zgodnie z ich porządkiem konstytucyjnym do zapewnienia skutecznego wdrażania prawa do oświaty, mając na względzie to, że nauczanie podstawowe winno być obowiązkowe dla dzieci w wieku szkolnym i dostępne dla wszystkich ludzi, przy czym oświata organizowana przez państwo ma być bezpłatna. Jednak prawa rodziców w zakresie wychowania i nauczania ich dzieci zgodnie z przekonaniami religijnymi i filozoficznymi sformułowano dopiero w Amerykańskiej Konwencji Praw Człowieka z San José z dnia 22 listopada 1969 r., nie sformułowano *expressis verbis* prawa do nauki, stwierdzając jedynie, że „Rodzice lub opiekunowie, w zależności od przypadku, mają prawo do zapewnienia swym dzieciom lub podopiecznym wychowania religijnego i moralnego, które jest zgodne z ich własnymi przekonaniami” (art. 12 ust. 4).

Ponadto zaś w art. 29 państwa będące stronami Konwencji zobowiązały się podjąć działania zmierzające do pełnej realizacji praw wynikających z gospodarczych, społecznych, oświatowych, naukowych i kulturalnych standardów ustanowionych w Karcie Praw Amerykańskich⁷. W treści art. 13 ust. 3 Protokołu dodatkowego do Amerykańskiej Karty Praw Człowieka z dnia 17 listopada 1988 r. podkreślono, że rodzice powinni mieć prawo wyboru rodzaju nauki, jaki chcą zapewnić swojemu dziecku, pod warunkiem że jest on zgodny z powyższymi zasadami (art. 13 ust. 4) oraz że żadne z postanowień Protokołu nie może być interpretowane jako ograniczanie wolności jednostek i innych podmiotów do zakładania i kierowania placówkami edukacyjnymi zgodnie z ustawodawstwem krajowym państwa – strony (art. 13 ust. 5). Treść Protokołu dodatkowego do Amerykańskiej Konwencji Praw Człowieka z dnia 17 listopada 1988 r. wykazuje daleko idącą zbieżność z tekstem art. 13 wcześniejszego Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. Zauważyć jednak należy, że w Protokole dodatkowym do Amerykańskiej Konwencji Praw Człowieka nie zawarowano – tak jak to czyni art. 13 ust. 3 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych (MPPOP) – prawa rodziców do zapewnienia swoim dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniami. Było to zbędne, zważywszy na treść art. 12 ust. 4 Amerykańskiej Konwencji Praw Człowieka z San José⁸. Należy jednak zauważyć, że art. 12 ust. 4 Amerykańskiej Konwencji Praw Człowieka nie nakłada jednoznacznie obowiązków na państwo w sprawie spełnienia woli rodziców w kwestii wychowania i nauczania ich dzieci w zgodzie z wyrażanymi przez tych rodziców przekonaniami religijnymi i filozoficznymi, jedynie potwierdza, że rodzice bądź opiekunowie mają prawa do zapewnienia dzieciom wychowania religijnego i moralnego. Bardziej stanowczo formułuje to art. 2 Protokołu pierwszego, gdzie „Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi”. Silniejsze stwierdzenie zostało zawarte w art. 13 ust. 3 MPPOP, gdzie państwo zobowiązuje się do poszanowania wolności rodziców lub opiekunów do wyboru szkół dla ich dzieci innych niż założone przez władze publiczne, jak również do zapewnienia dzieciom wychowywania religijnego i moralnego zgodnie z przekonaniami⁹. Wspominając o regulacjach latynoamerykańskich, należy jednak wyrazić wątpliwość, aby mogły mieć one jakikolwiek wpływ na zakres standardów wolności sumienia i religii w Europie.

⁷ *Międzynarodowa ochrona praw człowieka*, wybór i oprac. A. Bieńczyk-Missala, Warszawa 2008, s. 489 i 493.

⁸ *Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka. Księga Jubileuszowa Rzecznika Praw Obywatelskich*, t. II, red. M. Zubik, Warszawa 2008, s. 117–118.

⁹ Ani w Afrykańskiej Karcie Praw Człowieka i Ludów przyjętej w Nairobi dnia 26 czerwca 1981 r. (tekst Karty zob. *Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka...*, op. cit., s. 125), ani w Arabskiej Karcie Praw Człowieka podpisanej w Kairze dnia 15 września 1994 r. (*Międzynarodowa ochrona praw człowieka...* op. cit., s. 526), ani wreszcie w Powszechnej Islamskiej Deklaracji Praw Człowieka (<http://www.alhewar.com/ISLAMDECL.html>; zob. M. Gołda-Sobczak, W. Sobczak, *Ochrona praw człowieka a islam* [w:] *Kulturowe uwarunkowania współczesnej Azji*, red. J. Marszałek-Kawa, R. Gawłowski Toruń 2011, s. 165–199) – takich obowiązków państwa względem rodziców lub opiekunów w kwestii uznawania ich prawa do wychowania i nauczania zgodnie z przekonaniami religijnymi i filozoficznymi nie sformułowano.

Protokół Dodatkowy nr 1 do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka

Prawo rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania religijnego i moralnego nie zostało sformułowane w treści art. 10 do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka (EKPCz)¹⁰. Wskazano je natomiast w zdaniu 2 art. 2 Protokołu nr 1 do EKPCz¹¹, zauważając że: „Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich przekonaniami religijnymi i filozoficznymi”. Sformułowanie to powiązane ze stwierdzeniem, że „nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki”.

W orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (ETPCz) wskazuje się, że prawo dostępu do nauki dotyczy dostępu do istniejących instytucji edukacyjnych w określonym państwie, gdyż państwa nie mają obowiązku ustanawiania i finansowania bądź subsydiowania nauczania jakiegokolwiek typu i na jakimkolwiek szczeblu. W wyroku Ali przeciwko Zjednoczonemu Królestwu z dnia 11 kwietnia 2011 r. stwierdzono, że art. 2 Protokołu nr 1 gwarantuje – między innymi – prawo dostępu do instytucji edukacyjnych istniejących w danym czasie. Niemniej taki dostęp stanowi jedynie część prawa do nauki. Aby „prawo do nauki” było skuteczne, koniecznym dalej jest – jak wskazano w uzasadnieniu wyroku – między innymi, aby osoba, która jest jego beneficjentem, miała możliwość czerpania korzyści z otrzymanego wykształcenia, czyli – innymi słowy – prawo do uzyskania zgodnie z przepisami obowiązującymi w każdym Państwie, w takiej czy innej formie, oficjalnego uznania wykształcenia, które otrzymała. Prawo do nauki nie jest bezwzględne, lecz może podlegać ograniczeniom. Z zastrzeżeniem, iż istota tego prawa nie ulega naruszeniu, ograniczenia te są dopuszczalne w sposób dorozumiany, jako że prawo dostępu do nauki z samej swej istoty wymaga uregulowania ze strony Państwa. W związku z tym uregulowanie instytucji edukacyjnych może być różne w danym czasie i miejscu w zależności, między innymi, od potrzeb i środków społeczeństwa oraz cech charakterystycznych dla różnych poziomów edukacji¹².

ETPCz wiele uwagi poświęcił kwestii kształcenia przedstawicieli mniejszości etnicznych i językowych. Skonstatował, że brak obowiązku nakładającego na państwo tworzenia nowych instytucji oświatowych nie jest jednak równoznaczny ze swobodą państwa do likwidowania instytucji już istniejących, w szczególności wówczas, gdy taka likwidacja nabierałaby cech dyskryminacyjnych – tak jak to miało miejsce w przypadku likwida-

¹⁰ Wynikało to z faktu, że prawo do nauki w trakcie prac nad tekstem EKPCz stało się przedmiotem ostrych sporów, które ogniskowały się na problemie zakresu tego prawa, zasad systemu szkolnictwa publicznego, możliwości tworzenia szkolnictwa prywatnego i zasad jego subsydiowania.

¹¹ Zwanym również Protokołem dodatkowym do Konwencji, sporządzonym w Paryżu dnia 20 marca 1952 r. (Dz. U. 1995, Nr 36, poz. 175, zm. Dz. U. 1998, Nr 147, poz. 962). Protokół ten podpisany został przez Polskę dnia 14 września 1992 r., a ratyfikowany dnia 26 lipca 1994 r. Wszedł w życie w stosunku do Polski z dniem 10 października 1994 r. W literaturze podkreśla się, że Protokół nie został zintegrowany z tekstem EKPCz, a jego przepisy funkcjonują obok Konwencji, uzupełniając jej tekst, ale mają charakter odrębny. Zob. L. Garlicki [w:] *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, t. II, red. L. Garlicki, Warszawa 2011, s. 547–550.

¹² Wyrok z dnia 11 kwietnia 2011 r., skarga 40385/06, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-102675>; zob. także Temel i inni przeciwko Turcji – wyrok z dnia 3 marca 2009 r., skarga nr 36458/02 [w:] M.A. Nowicki, *Europejski Trybunał Praw Człowieka. Wybór orzeczeń 2009*, Warszawa 2010, s. 275.

cji greckojęzycznych szkół średnich na północnych terenach wyspy¹³. Dostęp do nauki oznacza możliwość nauki w szkole określonego typu, lecz nie może być podstawą roszczenia o przyjęcie do konkretnie wybranej przez rodziców szkoły. ETPCz wskazał, że EKPCz nie nakłada żadnych konkretnych obowiązków, a zwłaszcza nie określa języka nauczania. Prawo do nauki wymaga regulacji ze strony państw, które nie mogą jednak naruszać samej istoty tego prawa lub wejść w kolizję z innymi prawami zawartymi w Konwencji¹⁴.

Na problem nauczania religii w szkole publicznej należy spojrzeć przez pryzmat treści art. 9 ust. 1 i 2 EKPCz i wspomnianego już art. 2 Protokołu nr 1 do Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Podkreślenia wymaga, iż między treścią wspomnianych przepisów dochodzi do pewnej antynomii. Z jednej bowiem strony art. 9 ust. 1 EKPCz gwarantuje wolność myśli, sumienia i religii, statuując także w treści art. 9 ust. 2 EKPCz wolność uzewnętrzniania religii lub przekonań. Z drugiej strony jednak wskazuje się w art. 2 Protokołu nr 1 na prawa rodziców do tego, aby państwo, wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, uznało ich prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania zgodnie z żywionymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. Nie ulega przy tym wątpliwości, że takie żądanie jest jednocześnie uzewnętrznieniem religii. Kiedy „uzewnętrzniający” stanowią większość, ten z rodziców, który nie chciałby uzewnętrzniać swoich przekonań lub ewentualnie miałby przekonania inne niż większość, znajduje się w sytuacji, w której jego przekonania stają się jawne, co wydaje się być niezgodne z treścią art. 9 ust. 2 EKPCz. Okoliczność taką trudno uznać za komfortową, aczkolwiek jasną jest rzeczą, że nie ma innej możliwości zapewnienia realizacji prawa do żądania, aby państwo uznawało prawo do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z przekonaniami religijnymi i filozoficznymi ich rodziców. Treść zd. 2 art. 2 Protokołu nr 1 bywa częstokroć interpretowana – zwłaszcza w publicystyce – jako wynikający z międzynarodowych praw człowieka obowiązek państwa do zapewnienia nauczania religii w szkole. Tego rodzaju wniosek jest w świetle treści wspomnianego przepisu nieuprawniony. Państwo zobowiązane zostało bowiem jedynie do uznania prawa rodziców do wychowania i nauczania ich dzieci zgodnie z przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. Nie nałożono natomiast na państwo obowiązku prowadzenia nauki religii w szkole. Jest przy tym rzeczą oczywistą, że obowiązek państwa do uznawania wspomnianego prawa rodziców nakazuje, aby państwo powstrzymywało się od działań ateizujących program szkolny w programie innych przedmiotów niż religia. Zważywszy, że przesłania religijne różnią się niekiedy w sposób dość istotny, zadaniem państwa jest takie skonstruowanie programu nauczania wszystkich przedmiotów, aby z jednej strony nie preferować jednej lub kilku religii, z drugiej zaś nie doprowadzać do sytuacji, kiedy pewne prawdy religijne staną się obiektem krytyki bądź nawet ataku. Nakłada się na to problem praw mniejszości, w szczególności może budzić wątpliwości to, na ile rodzice reprezentujący przekonania religijne niepodzielane przez większość lub wręcz negujący religię i istnienie boga mogą domagać się, aby ich stanowisko było szanowane i akceptowane. Związane jest to w dużej

¹³ Cypr przeciwko Turcji – wyrok z dnia 10 maja 2001 r., skarga nr 25781/94, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-59454>.

¹⁴ Belgijska sprawa językowa, orzeczenie: zastrzeżenie wstępne z dnia 9 lutego 1967 r., A. 5, co do meritum z dnia 23 lipca 1968 r., A. 8, raport Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 24 czerwca 1965 r., skargi nr 1474/62, 1691/62, 1769/63, 1994/63 i 2126/64, M.A. Nowicki, *Europejski Trybunał Praw Człowieka*, tom 2, *Prawo do życia i inne prawa*, Kraków 2002, s. 1418–1423.

mierze także z poruszoną niżej kwestią prezentowania symboli religijnych w przestrzeni publicznej, a więc także w szkole¹⁵.

Na tym tle zauważyć należy, że począwszy od wyroku z dnia 7 grudnia 1976 r. w sprawie Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen przeciwko Danii¹⁶ nie ulega wątpliwości, że państwo ma możliwość regulowania funkcjonowania szkoły publicznej, w tym także kształtowania programów szkolnych, zarówno pod względem ich struktury, jak i treści. W tym zakresie państwu przysługuje szeroki margines oceny¹⁷, gdyż nauczanie szkolne odzwierciedlać winno różnorodność kulturową i wyznaniową społeczeństw europejskich. Powyższe stwierdzenie, zawarte w uzasadnieniu orzeczenia, wydaje się być nie do końca jasne, gdyż nie wiadomo, czy chodzi o różnorodność kulturową i wyznaniową w ogóle, we wszystkich państwach będących członkami Rady Europy, czy też w ramach określonego państwa, a być może nawet regionu. Opowiedzieć się wypada za szerokim rozumieniem określenia „różnorodność kulturowa i wyznaniowa społeczeństw europejskich” i odniesieniem jego treści do wszystkich państw tak, że nawet państwa w zasadzie jednorodne wyznaniowo, w których przewaga jednej z religii jest wyraźna i zauważalna – jak np. Polska – winny wspomnianą różnorodność uwzględniać. ETPCz w przywołanym wyroku z dnia 7 grudnia 1976 r. wskazał, że nauczanie szkolne jest procesem całościowym, co nie pozwala na wyłączenie problematyki religijnej (wyznaniowej) poza jego nawias. Wskazano, że jest nie do uniknięcia zabarwienie niektórych przedmiotów treściami filozoficznymi czy religijnymi. Podkreślono, że elementy religijne czy wyznaniowe są obecne w całokształcie treści nauczanych w szkołach publicznych. Oznacza to, że rodzicom, bez względu na ich przekonania religijne czy światopoglądowe, nie przysługuje możliwość domagania się, aby ich dzieci pozbawione były kontaktu z jakimikolwiek czy konkretnie z jakimiś poglądami filozoficznymi bądź religijnymi¹⁸. Konsekwencja obecności elementów religijnych w programach przedmiotów szkolnych oznacza także, że sformułowane w treści

¹⁵ Wyrok Wielkiej Izby z dnia 18 marca 2011 r. w sprawie Lautsi i inni przeciwko Włochom, skarga nr 30814/06 § 23, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-104040>.

¹⁶ Sprawa Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen przeciwko Danii, wyrok z dnia 7 grudnia 1976 r., skargi nr 5095/71; 5920/72; 5926/72, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57509>, dostęp: 1.09.2012, 11:51. Treść orzeczenia szczegółowo omawia L. Garlicki, zob. L. Garlicki, *Religia a szkoła publiczna (na tle aktualnego stanu orzecznictwa strasburskiego)* [w:] *Pro bono Reipublicae. Księga jubileuszowa Profesora Michała Pietrzaka*, Warszawa 2009, s. 244–254; K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Lublin 2004, s. 188 i nast.

¹⁷ W kwestii marginesu oceny zob. A. Wiśniewski, *Koncepcja marginesu oceny w orzecznictwie ETPCz*, Gdańsk 2008, s. 186. Por. idem: *W sprawie koncepcji marginesu oceny w orzecznictwie strasburskim. Artykuł polemiczny*, „Państwo i Prawo” 2008, nr 12, s. 97–104; por. także J. Kapelańska-Pręgowska, *Koncepcja tzw. marginesu oceny orzecznictwie ETPCz*, „Państwo i Prawo” 2007, nr 12, s. 87–99.

¹⁸ Dobitnie sformulowano to w sprawie Folgerø i inni przeciwko Norwegii, wyrok Wielkiej Izby z 29 czerwca 2007 r., skarga nr 15472/02 <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>. Przebiega się to również w uzasadnieniu sprawy Lautsi, wyrok Wielkiej Izby z dnia 18 marca 2011 r. w sprawie Lautsi i inni przeciwko Włochom, skarga nr 30814/06 § 23, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-104040>. Jest rzeczą jasną, że w przestrzeni publicznej dzieci, niezależnie od poglądów i żądań ich rodziców, będą się stykać z symbolami religijnymi wyznów chrześcijańskich, z krzyżami, krucyfikсами, obrazami świętych. Tego typu symbole z natury rzeczy są umieszczane na budynkach kościołów, na cmentarzach, w przydrożnych kapliczkach itd. Znajdą się one także w obrazach wielkich mistrzów, poczynając od średniowiecza, poprzez renesans, barok, aż do czasów współczesnych. Niemożliwe jest żądanie, aby tego rodzaju dzieła usunąć z sal muzealnych, a ich reprodukcje z książek traktujących o historii sztuki.

zd. 2 art. 2 Protokołu nr 1 do EKPCz obowiązek państwa do uznawania prawa rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich przekonaniem religijnym i filozoficznymi dotyczy nie tylko takiego przedmiotu jak religia, ale wszystkich treści programowych – a więc znajdzie to odbicie w programie nauczania historii, literatury, ewentualnie historii sztuki. W tej sytuacji nie do zaakceptowania byłoby żądanie rodziców wyznających islam, aby w trakcie nauki szkolnej nie prezentować ich dzieciom ołtarza z Sądem Ostatecznym Hansa Memlinga, fresków Michała Anioła Buonarrotiego przedstawiających Boga Ojca lub rzeźb przedstawiających Mojżesza i Dawida, obrazów Rafaela Santi ukazujących np. Świętą Rodzinę, El Greca, Dürera, ikon bizantyjskich i ruskich – tylko dlatego, że ortodoksyjny islam zabrania tworzenia, a nawet oglądania wizerunków boga i jego proroków, do których zalicza się także Jezusa Chrystusa¹⁹.

W tej sytuacji treści programów szkolnych muszą być prezentowane w sposób obiektywny, krytyczny i pluralistyczny oraz pozwalający uczniom na kształtowanie „krytycznego podejścia w kwestiach religii”, a także „w spokojnej atmosferze wolnej od niestosownego prozelityzmu”. W orzecznictwie ETPCz podkreśla się, że zakazana jest jakakolwiek indoktrynacja, czyli prowadzenie przez szkołę nauczania i wychowania w sposób niezapewniający przekonania rodziców²⁰. Wskazano także, że zakres swobody państwa we wprowadzaniu pierwiastka wyznaniowego zależy od systemu szkolnictwa istniejącego w określonym państwie, jest ona większa, gdy obok szkolnictwa publicznego rozbudowane jest szkolnictwo niepubliczne, powszechnie dostępne, tanie i subsydiowane ze środków publicznych. W tej sytuacji ETPCz nie znalazł podstaw do uznania, że wprowadzenie wychowania seksualnego do programu szkoły publicznej stanowi pogwałcenie prawa rodziców do tego, aby ich dzieci miały zapewnione wychowanie i nauczanie zgodne z ich przekonaniem religijnym i filozoficznym. ETPCz stwierdził, że prawo umocowane w zd. 2 art. 2 Protokołu nr 1 powiązane jest z fundamentalnym prawem do nauki i dlatego należy je odczytywać nie tylko w powiązaniu ze zdaniem 1, ale także biorąc pod uwagę treść art. 8, 9 i 10 EKPCz, które potwierdzają prawo każdej osoby, włączając to rodziców i ich dzieci, „do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego”, do „wolności myśli, sumienia i religii” oraz do „wolności [...] otrzymywania i przekazywania informacji i idei”²¹. Wskazano przy tym, że nie ma przeszkód, aby program szkoły publicznej obejmował odrębne zajęcia z religii lub o religii. Sposób ukształtowania takiego przedmiotu musi jednak respektować zakaz indoktrynacji, co dotyczy zarówno treści nauczanych, jak i organizacyjnego umiejscowienia przedmiotu.

¹⁹ Warto w tym miejscu zauważyć pewną asymetrię w traktowaniu wolności religijnej w płaszczyźnie globalnej. Ukształtowana w Europie poprawność polityczna w tym względzie pozwala na budowanie w przestrzeni publicznej meczetów, posiadanie przez osoby wyznające tę religię Koranu, tymczasem w większości państw islamskich, w szczególności hołdujących nurtowi wahabickiemu, samo posiadanie Biblii stanowi przestępstwo.

²⁰ Sprawa Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen przeciwko Danii, wyrok z dnia 7 grudnia 1976 r., skargi nr 5095/71; 5920/72; 5926/72, § 53–54, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57509>, dostęp: 1.09.2012, 11:51; Folgerø i inni przeciwko Norwegii, wyrok Wielkiej Izby z 29 czerwca 2007 r., skarga nr 15472/02, § 84h, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>; Hasan i Eylem Zengin przeciwko Turcji, wyrok z dnia 9 stycznia 2008 r., skarga nr 1448/04, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-82580>, dostęp: 1.09.2012, 13:54.

²¹ Sprawa Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen przeciwko Danii, wyrok z dnia 7 grudnia 1976 r., skargi nr 5095/71; 5920/72; 5926/72, § 51, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57509>, dostęp: 1.09.2012, 11:51.

Wypada w tym miejscu odnotować, że na tle sprawy, w której grupa obywateli norweskich zakwestionowała zgodność z wolnością sumienia i religii przedmiot pod nazwą „chrześcijaństwo, religia i filozofia”, doszło do rozbieżności między stanowiskiem Komitetu Praw Człowieka ONZ (KPCz), który rozpatrywał skargę części obywateli i uznał, że Norwegia dopuściła się naruszenia art. 18 MPPOP²², natomiast ETPCz, który rozpoznawał skargę pozostałych, doszedł do przekonania, że intencje legislacyjne były zgodne z zasadami pluralizmu, dopatrując się jednak braku równowagi w zakresie przedstawiania zasad poszczególnych religii, stwierdzając, że przedmiot nie był nauczany w sposób obiektywny, krytyczny i pluralistyczny i nie było możliwości odstąpienia od uczęszczania na te zajęcia²³. W orzecznictwie ETPCz wskazano, że organy EKPCz nie uznają za sprzeczną z nią „nauczania o religiach” pod warunkiem, że uczniowie nie mają obowiązku udziału w praktykach religijnych lub nie są narażeni na indoktrynację. Za istotną uznano możliwość zwolnienia z takich lekcji. Podkreślono, że właściwe władze muszą dbać o to, aby przekonania filozoficzne i religijne rodziców nie były lekceważone. Wskazano, że rodzice mogą zawsze nauczać swoje dzieci i doradzać im, wykonując swoje funkcje rodzicielskie zgodnie ze swoimi przekonaniami religijnymi lub filozoficznymi. Jeśli jednak państwo wprowadza naukę religii do programu szkolnego – niezależnie od możliwości uzyskania zwolnień z takich lekcji – rodzice mogą oczekiwać, że przedmiotu nauczać się będzie w sposób spełniający kryteria obiektywności i pluralizmu, z poszanowaniem ich przekonań religijnych i filozoficznych. W tej sytuacji jednak konieczne jest – jak zauważył ETPCz – unikanie w miarę możliwości sytuacji, w której uczniowie stają w obliczu konfliktu między szkolną edukacją religijną, a przekonaniami filozoficznymi rodziców²⁴. Stanowisko takie wypracował ETPCz na tle sprawy przeciwko Turcji, w której ojciec, będący alewitą, czyli zwolennikiem jednej z odmian islamu, poważnie różniący się od islamu sunnickiego²⁵, zarzucał, że w programie szkoły, do której uczęszcza jego córka, w ramach przedmiotu „kultura religijna i etyka” nie przekazywano ogólnej informacji o religiach, lecz o głównych zasadach islamu, że uczniowie musieli nauczyć się na pamięć fragmentu Koranu, poznać codzienne modlitwy i zdać na ocenę pisemne testy. Wskazywał, że o alewityzmie i jego rytuałach nie uczono w ogóle, mimo że religia ta jest zakorzeniona w społeczeństwie tureckim, a różnorodność religijna nie znalazła odzwierciedlenia w programie przedmiotu. Podnosił także, że bezskutecznie występował o zwolnienie córki z lekcji, wskazując na powody religijne. ETPCz podzielił te zastrzeżenia, wywodząc

²² Sprawa Leirvåg i inni przeciwko Norwegii, skarga nr 1155/2003, decyzja KPCz z 3 listopada 2004; zob. <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/6187ce3dc0091758c1256f7000526973?Opendocument>, dostęp: 21.08.2012, 19:00.

²³ Sprawa Folgerø i inni przeciwko Norwegii, wyrok Wielkiej Izby z 29 czerwca 2007 r., skarga nr 15472/02, § 84h, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>; Hasan i Eylem Zengin przeciwko Turcji, wyrok z dnia 9 stycznia 2008 r., skarga nr 1448/04, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-82580>, dostęp: 1.09.2012, 13:54.

²⁴ Hasan i Eylem Zengin przeciwko Turcji, wyrok z dnia 9 stycznia 2008 r., skarga nr 1448/04, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-82580>, dostęp: 1.09.2012, 13:54.

²⁵ Alewitów nie należy mylić z alawitami (nusajrytami). Ci ostatni stanowią niewielką synkretyczną sektę, będącą odłamem szytów dwunastu Imamowców. Doktryna ich oprócz elementów islamu zawiera kultury astralne, wierzenia staroirańskie, gnostyckie, neopłatońskie, metempsychozę, inkarnację boskości. Doktryna alewitów posiada wiele odłamów sufizmu, jednak nie uznają oni filarów wiary islamu, a przez muzułmanów uznawani są za pogan. Alewici wnieśli znaczny dorobek do kultury Turcji i ludów tureckich, zwłaszcza w dziedzinie muzyki i literatury. Zob. Z. Landowski, *Islam. Nurty, odłamy, sekty*, Warszawa 2008, s. 28–29 oraz 173–177. Zob. także *Mały słownik kultury świata arabskiego*, Warszawa 1971, s. 42.

że taka możliwość istniała, ale dotyczyła jedynie uczniów narodowości tureckiej, których rodzice wyznają wiarę chrześcijańską albo żydowską i to pod warunkiem złożenia przez rodziców oświadczenia potwierdzającego wyznawanie tych religii – co uznał za problematyczne. ETPCz wskazał, że skoro w ramach przedmiotu uczy się wyłącznie religii islamskiej w obrządku sunnickim, to takie zajęcia nie powinny być obowiązkowe²⁶.

Tak więc ETPCz, zarówno w sprawie Folgerø, jak i Hasan i Eylem Zengin, uznał, że państwo winno zwracać uwagę na treści programowe przedmiotu tak, aby nie było ryzyka indoktrynacji dzieci, oraz na gwarancje proceduralne dla uczniów, którym przekonania nie pozwalają brać udziału w zajęciach, na których prezentowane są zasady religii. Podkreślono przy tym, że programy muszą czynić zadość, wymagają rzeczowości, krytycyzmu i pluralizmu. Jako niewłaściwą uznano zasadę nauczania praktycznie jednej religii, najczęściej dominującej w państwie, w ramach przedmiotu, który pozornie traktuje o wszystkich religiach. Niemniej jednak – jak wskazał Trybunał – jeśli nauczanie o jednej religii zajmuje większą część programu, to ten fakt mieści się w ramach ilościowego marginesu oceny z uwagi na pozycję zajmowaną przez takową religię w historii i tradycji państwa. ETPCz zwrócił także uwagę na proporcje jakościowe, podkreślając, że treści programowe i sposób nauczania nie mogą być tak konstruowane, iż sugerują uczniom, że jedna z religii jest lepsza od pozostałych, gdyż prowadzić to może do indoktrynacji, która może przybrać postać nieodpowiedzialnego prozelityzmu. Tak więc w programach nauki nie może być mowy o preferencji dla religii dominującej w danym państwie, na akcentowanie wyższości tej religii. Niewłaściwym jest też, aby program religii obejmował obrzędy właściwe tylko jednej religii i sprowadzał się do nauki modlitw, psalmów, uczenia się na pamięć tekstów religijnych, poznawania rytuałów jednej tylko religii²⁷. Przy tej okazji ETPCz zwrócił uwagę na zasady uczestnictwa uczniów w zajęciach z takich przedmiotów. Wskazał, że musi istnieć prawo do zwolnienia z takich zajęć, jeśli rodzice uznają, że mogłoby to kolidować z ich prawem do wychowania i nauczania dziecka zgodnie z żywionymi przekonaniem religijnymi lub filozoficznymi. Tak więc przedmiot winien mieć charakter fakultatywny, a uzyskanie zwolnienia z uczęszczania na tego typu zajęcia miało być prawem rodziców, którego nie można uzależniać od dyskrecyjnej oceny władz szkolnych. Procedura uzyskiwania takich zwolnień winna być nieuciążliwa i nie może prowadzić do dyskryminacji, dotycząc tylko niektórych religii (w sprawie Hasan i Eylem Zengin ze zwolnienia mogli korzystać tylko chrześcijanie i żydzi). Wreszcie władze szkolne nie mogą wymagać od rodziców, aby informowali o wyznawanej przez siebie religii, a także o powodach, dla których żądają zwolnienia swojego dziecka z uczestniczenia w takich zajęciach.

Zderzenie standardów

Wypada jednak zwrócić uwagę, że na tle tak ukształtowanego standardu mogą pojawiać się wątpliwości w sytuacji, gdy brak jest zgody obojga rodziców na uczestniczenie ich dziecka w zajęciach z religii. W sytuacji rozbieżnych stanowisk obojga rodziców winien ten

²⁶ Hasan i Eylem Zengin przeciwko Turcji, wyrok z dnia 9 stycznia 2008 r., skarga nr 1448/04, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-82580>, dostęp: 1.09.2012, 13:54.

²⁷ Sprawa Folgerø i inni przeciwko Norwegii, wyrok Wielkiej Izby z 29 czerwca 2007 r., skarga nr 15472/02, §94, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>; *Hasan i Eylem Zengin przeciwko Turcji*, wyrok z dnia 9 stycznia 2008 r., skarga nr 1448/04, § 60 i 62, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-82580>, dostęp: 1.09.2012, 13:54.

konflikt między nimi rozstrzygnąć odpowiedni sąd. Inną sprawą jest kwestia wpisywania na świadectwach stopni z religii. Brak takiego stopnia może stygmatyzować osobę, która nie uczęszczała na religię i w związku z tym nie uzyskała żadnej oceny, jako osobę niewierzącą bądź nieprzynależącą do dominującej w państwie religii. Ocena taka – co nie jest bez znaczenia – podwyższa także ogólną średnią, co może ułatwiać dostęp na wybrany kierunek studiów²⁸. Powstaje także wątpliwość, jak należy postąpić, gdy w zakresie nauki religii uczeń występuje z żądaniami, które pozostają w sprzeczności z tym, czego oczekują jego rodzice. Innymi słowy rodzi się pytanie czy sformułowany w treści art. 2 zdanie 2 Protokołu nr 1 obowiązek państwa do uznawania prawa rodziców do zapewniania wychowania i nauczania zgodnie z żywionymi przez nich przekonaniami religijnymi i filozoficznymi trwa do czasu ukończenia nauki przez dziecko, uzyskania przez nie pełnoletności czy też być może ograniczony zostaje wcześniej. W kwestii tej ETPCz nie zajął jak dotąd stanowiska. Na gruncie polskim kwestię tę w pewnym stopniu reguluje art. 72 ust. 3 w powiązaniu z treścią art. 48 ust. 1 Konstytucji, nakazujący organom władzy publicznej w toku ustalenia praw dziecka, a takim prawem niewątpliwie jest prawo do uczestniczenia lub nieuczestniczenia w zajęciach z nauki religii, do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka²⁹.

Wypada w tym miejscu zauważyć, że w myśl art. 2 Protokołu nr 1 państwo uznaje jedynie prawa rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania ich dzieciom zgodnie z żywionymi przez nich przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. Tymczasem w myśl art. 18 ust. 4 MPPOP państwo zobowiązało się do poszanowania także w odpowiednich przypadkach prawa opiekunów prawnych. Tak więc standard proponowany na poziomie międzynarodowego prawa ochrony praw człowieka systemu ONZ jest szerszy od obowiązującego w prawie europejskim w systemie Rady Europy. Na tym tle nie było jednak sporów i ETPCz nie przyszło rozstrzygać kwestii, w której odmówiono by opiekunom prawnym dziecka wychowywania i nauczania dzieci zgodnie z przekonaniami religijnymi i filozoficznymi tych opiekunów. Na tle sprawy

²⁸ W sprawie Grzelak przeciwko Polsce, skarga nr 7710/02, orzeczenie ETPCz z 22 listopada 2010 r. Trybunał uznał, że brak oceny w rubryce „religia/etyka” w kolejnych świadectwach szkolnych stanowi naruszenie art. 14 w zw. z art. 9 EKPCz. Warto zauważyć, że we wcześniejszej sprawie Saniewski przeciwko Polsce, skarga nr 40319/98, orzeczenie ETPCz z 26 czerwca 2001 r. ETPCz uznał skargę za niedopuszczalną z tej racji, że skarżący nie przedstawił konkretnych przykładów szkód, jakie poniósł i nie wykazał poprzez badania socjologiczne, że brak oceny z religii negatywnie wpłynie na jego dalszy proces kształcenia lub życie zawodowe.

²⁹ W myśl art. 12 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (jedn. tekst Dz. U. 2004, Nr 256, poz. 257 z późn. zm.) publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja organizują naukę religii na życzenie rodziców, publiczne szkoły ponadgimnazjalne na życzenie rodziców bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie. W myśl ust. 2 art. 12 minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z władzami Kościoła katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych określa w drodze rozporządzenia warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań polegających na nauce religii. Warto zauważyć, że w myśl art. 53 ust. 3 Konstytucji rodzicom zawarowano prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz. U. 1992, Nr 36, poz. 155 z późn. zm.) uregulowano wspomniane wyżej kwestie. Podkreślić należy, że w świetle ustawy decyzję o uczęszczaniu na lekcje religii mogą podjąć sami uczniowie, pod warunkiem że stali się pełnoletni. W kwestiach nauczania religii zob. H. Suchocka, *Nauczanie religii w ustawodawstwie europejskim* [w:] *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, red. J. Krukowski, Lublin 1991, s. 87.

Eva Aminoff przeciwko Szwecji Komisji Praw Człowieka przyszło się zmagać z zarzutem opiekuńki prawnej, której odebrano dziecko przysposobione z racji zarzutów niewłaściwego traktowania tego dziecka i przekazano je społecznym opiekunom, że dziecko jest wychowywane i nauczone niezgodnie z żywionymi przez nią przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. Zarzut ten Komisja uznała za niezasadny, stwierdzając, że powodem odebrania dziecka było niewłaściwe traktowanie go przez opiekunkę prawną³⁰. Komisja zarówno na tle tej sprawy, jak i w kilku podobnych, akcentowała, że wychowanie dzieci jest centralnym aspektem życia rodzinnego i chronione jest treścią art. 8 EKPCz, gdyż wynika z prawa do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego. Zdaniem Komisji obowiązek państwa do uznawania prawa rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z żywionymi przez rodziców przekonaniami religijnymi i filozoficznymi stanowi *lex specialis* w stosunku do treści art. 8 EKPCz³¹.

W orzecznictwie Komisji Praw Człowieka pojawił się problem, czy legitymowanymi do występowania ze skargą na naruszenie art. 2 Protokołu nr 1 są jedynie rodzice, czy też może być to także np. Fundacja Szkół Chrześcijańskich, prowadząca szkoły niepubliczne³², bądź związek wyznaniowy, który nie uzyskał wymaganych prawem uprawnień do prowadzenia lekcji religii w szkołach publicznych³³. Rozstrzygając te spory, stwierdzono, że tylko rodzice i opiekunowie prawni mogą stać się ofiarami naruszania prawa do wychowania dzieci zgodnie z posiadanymi przekonaniami i tylko oni są legitymowani do wystąpienia ze skargą przeciwko państwu³⁴. Artykuł 2 Protokołu nr 1 może być jednak podstawą roszczeń skierowanych przeciwko państwu w przypadku, gdy nie uwzględniałoby ono prawa rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich przekonaniami religijnymi i filozoficznymi, nie może on jednak być podstawą wniosku dotyczącego postępowania osoby prywatnej, za które państwo nie ponosi odpowiedzialności. Tak więc nie może być przesłanką roszczenia w przypadku, gdy jeden z rozwiedzionych rodziców ma pretensje do drugiego,

³⁰ Eva Aminoff przeciwko Szwecji, decyzja z 15 maja 1985, skarga nr 10554/83, DR 43/120, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:\[„10554/83”\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:[„10554/83”]}), dostęp: 2.09.2012, 9:44.

³¹ Seven individuals przeciwko Szwecji, decyzja z 13 maja 1982, skarga nr 8811/79, DR 29/104, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:\[„8811/79”\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:[„8811/79”]}); dostęp: 2.09.2012, 9:46.

³² Ingrid Jordebo Foundation of Christian Schools and Ingrid Jordebo przeciwko Szwecji, decyzja z 6 marca 1987, skarga nr 11533/85, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-386>, dostęp: 2.09.2012: 10:22.

³³ Karnell i Hardt przeciwko Szwecji, decyzja z 28 maja 1973, skarga nr 4733/71, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:\[„4733/71”\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:[„4733/71”]}), dostęp: 2.09.2012, 10:23.

³⁴ Zénon Bernard i inni przeciwko Luksemburg, decyzja z 8 września 1993, skarga nr 17187/90, DR 75/57, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:\[„17187/90”\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:[„17187/90”]}), dostęp: 2.09.2012; 10:30. Stanowisko Strasburga poddano krytyce, podnosząc, że jeżeli prawa rodziców do wychowania dzieci są chronione, to niezrozumiałe jest, dlaczego nie mają prawa do ochrony swoich interesów stowarzyszenia rodziców, szkoły lub związki wyznaniowe, jeśli wyraziłyby taką wolę. L. Wildhaber, *Right to Education and Parental Rights* [w:] *The European System for the Protection of Human Rights*, red. R. St. J. Macdonald, Kluwer 1993, s. 549. Wątpliwości te, sformułowane w dość stanowczym tonie, pozbawione są racji, gdyż art. 2 Protokołu nr 1 chce strzec jedynie prawa rodziców i o prawach rodziców w treści tego przepisu mowa, a nie o prawach jakichkolwiek innych podmiotów, chociażby najbardziej szacownych. Rodzice mogą jednak utracić prawo, o jakim mowa w treści art. 2 Protokołu nr 1, jeżeli zostaną pozbawieni praw rodzicielskich, a opiekunowie w wypadku orzeczenia sądu bądź rozwiązania stosunku adopcji. Eriksson przeciwko Szwecji, wyrok z dnia 22 czerwca 1989, skarga nr 11373/85, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57481>, dostęp: 2.09.2012, 10:41; Eva Aminoff przeciwko Szwecji decyzja z 15 maja 1985, skarga nr 10554/83, DR 43/120, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:\[„10554/83”\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{„appno”:[„10554/83”]}), dostęp: 2.09.2012, 9:44.

wychowującego dziecko, że jest ono kształtowane wbrew przekonaniom religijnym i filozoficznym, które żywi rodzic niesprawujący bezpośrednio pieczy nad dzieckiem³⁵.

Sporne okazało się w orzecznictwie Strasburga to, czy prawo gwarantowane treścią art. 2 Protokołu nr 1 przysługuje tylko rodzicom, czy mogą także korzystać z niego nieletnie dzieci. Zdaniem ETPCz wprowadzie prawo do wolności myśli, sumienia i religii, chronione dyspozycją art. 9 ust. 1 EKPCz dotyczy każdego, a więc także nieletnich, to jednak podkreślano, że tylko rodzice mogą występować ze skargami opartymi na treści art. 2 Protokołu nr 1³⁶. Niemniej zdarzało się, że ETPCz rozpatrywał skargi, w których obok skargi o naruszenie dyspozycji art. 2 Protokołu nr 1, w których obok rodziców lub jednego z rodziców występowało nieletnie dziecko, nie kwestionując legitymacji czynnej dziecka do występowania ze skargą³⁷. Niemniej ETPCz orzekł, że rodzicielskie prawo do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z żywionymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi nie jest nieograniczone. Muszą być bowiem odczytywane wraz ze zdaniem 1 art. 2 Protokołu nr 1, który zapewnia każdemu, a więc i dzieciom, prawo do nauki³⁸. ETPCz zdaje się stać na stanowisku, że dzieci mają prawo do wolności myśli sumienia i religii, natomiast dysponentami tego prawa są w ich przypadku rodzice i opiekunowie³⁹.

Sugerowane przez ETPCz równoległe nauczanie obok zajęć z religii, etyki bądź religioznawstwa wymaga oczywiście sporych nakładów i rozwiązań modelowych. W judykatach ETPCz wskazano, że taki model nauczania, kiedy część uczniów uczęszcza na zajęcia z religii, a część z etyki bądź religioznawstwa, możliwy jest do zaakceptowania⁴⁰. ETPCz stwierdził, iż art. 9 EKPCz zapewnia ochronę przed indoktrynacją religijną ze strony państwa. Stanowisko to zostało po raz pierwszy sformułowane przez Komisję Praw Człowieka w sprawie Lena i Anna-Nina Angeleni przeciwko Szwecji. W sprawie tej skarżące zarzucały, że nie zostały zwolnione z lekcji, na których wykładana była wiedza religijna w szkole, mimo że nie należą do żadnej kongregacji religijnej, co zmusiło je do przyjęcia chrześcijańskiego sposobu myślenia. W uzasadnieniu decyzji podkreślono, że samo uczestniczenie w nauce religii przez ateistę w sytuacji, gdy nauka ta przewidziana jest programem nauczania, za które państwo przyjmuje odpowiedzialność, nie oznacza indoktrynacji religijnej. Zauważono także, że czym innym jest nauczanie wiedzy religijnej, przekazywanie nauki

³⁵ Skarga nr 172/56 – decyzja z 20 grudnia 1957, „Yearbook” 1, s. 216 – Digest III, s. 365, zob. T. Jasudowicz (oprac.), *Wolność religii...*, s. 175; por. także K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli...*, s. 191.

³⁶ Eriksson przeciwko Szwecji, wyrok z dnia 22 czerwca 1989 r., skarga nr 11373/85, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57481>, dostęp: 2.09.2012, 10:41.

³⁷ C. J., J. J. i E. J. przeciwko Polsce, decyzja z 16 stycznia 1996, skarga nr 23380/94, DR 84/46, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-2659>, dostęp: 2.09.2012; 11:08; Lena i Anna-Nina Angeleni przeciwko Szwecji, skarga nr 10491/83, decyzja z 3 grudnia 1986, DR 51.

³⁸ Campbell and Cosans przeciwko Zjednoczonemu Królestwu, wyrok z dnia 23 marca 1983, skargi nr 7511/76; 7743/76, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57454>, dostęp: 2.09.2012, 11:17.

³⁹ Tak interpretują orzeczenia Komisji Praw Człowieka, a następnie ETPCz K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli...*, s. 195; J. Krukowski, *Podmiotowość rodziców w zakresie religijnego i moralnego wychowania dzieci w ramach edukacji szkolnej*, „Roczniki Nauk Prawnych” 1994, nr 4, s. 134; A. Grześkowiak, *Religia w szkole a prawa człowieka* [w:] *Nauczanie religii w państwie demokratycznym*, red. J. Krukowski, Lublin 1991, s. 41–51.

⁴⁰ Postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z 3 grudnia 1986 w sprawie Lena i Anna-Nina Angeleni przeciwko Szwecji, skarga nr 10491/83, decyzja z 3 grudnia 1986, DR 51, str. 41 i nast., zob. T. Jasudowicz, *Wolność religii...*, s. 254–259.

o religii, a czym innym nauka religii. Nauczanie, które zapewnia tylko informacje, nie może w zasadzie być uznane za sprzeczne z Konwencją. Sprzeczne z Konwencją jest natomiast indoktrynowanie religijne⁴¹. Zdaniem Komisji obowiązek udziału dzieci w lekcjach edukacji moralnej i społecznej nie jest ingerencją w korzystanie ze swobody myśli lub sumienia⁴². Komisja Praw Człowieka wielokrotnie podkreślała, że art. 9 EKPCz wymienia wprawdzie różne formy, które może przybrać manifestowanie religii lub przekonań, w szczególności uprawianie kultu, nauczanie, praktykowanie i czynności rytualne, nie chroni jednak każdego aktu motywowanego lub inspirowanego względami religijnymi bądź wynikającymi z przekonań⁴³. Z przekonaniem religijnym może klócić się nie tylko uczestnictwo w lekcjach religii, ale także w innych zajęciach szkolnych. Dowodzą tego dwie sprawy przeciwko Grecji, w których uczennice i ich rodzice będący Świadcami Jehowy zarzucali państwu, że kara dyscyplinarna wymierzona uczennicom w związku z odmową udziału w paradzie szkolnej z okazji dnia niepodległości Grecji narusza dyspozycję art. 9 EKPCz w związku z art. 2 ust. 1 Protokołu nr 1, gdyż przekonania religijne, których częścią jest pacyfizm, nie pozwalały uczennicom brać udziału w imprezach szkolnych, których treścią jest aktywność wojskowa. ETPCz nie podzielił stanowiska skarżących, wskazując że parada, w której uczennice odmówiły udziału, nie indoktrynowała biorących w niej udział, miała charakter uroczystości państwowej, a udział żołnierzy w niej nie oznaczał gloryfikacji konfliktu wojenskowego. Zauważono przy tym uzasadnienie, że uczennice miały możliwość nieuczestniczenia w lekcjach religii prawosławnych i w szkolnych nabożeństwach dla prawosławnych⁴⁴.

⁴¹ Lena i Anna-Nina Angeleni przeciwko Szwecji, Skarga nr 1049/83, decyzja z 3 grudnia 1986, DR51, s. 41 i nast. cyt. za T. Jasudowicz, *Wolność religii...*, s. 254–259; identyczne stanowisko zajęła Europejska Komisja Praw Człowieka w sprawie C. J., J. J. i E. J. przeciwko Polsce, decyzja z 16 stycznia 1996, skarga nr 23380/94, DR 84/46, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-2659>, dostęp: 2.09.2012; 11:08; zob. T. Jasudowicz *Wolność religii...*, s. 270–276. Warto jednak zauważyć, że w sprawie tej Komisja w pierwszym rzędzie skupiła uwagę na tym, czy nie została naruszona dyspozycja art. 8 Konwencji oraz podkreślała, że do zdarzeń, które były przedmiotem skargi, doszło w 1992 r., a więc przed datą 30 kwietnia 1993 r., kiedy to Polska uznała kompetencje Komisji do przyjmowania skarg indywidualnych w odniesieniu do wszystkich czynów, decyzji i faktów, które nastąpiły po tej dacie. W polu zainteresowań Komisji znalazł się także problem naruszenia art. 3 Konwencji. Komisja odrzuciła sugestie skarżących, że podlegali oni poniżającemu traktowaniu przez nacisk psychologiczny wywierany przez koleżanki i kolegów oraz nauczycieli, który to nacisk miał rodzić skutki w postaci depresji, nerwowości i uczucia odrzucenia. Odnosząc się do tych kwestii, Komisja stwierdziła, że dzieci z racji sytuacji, w której się znalazły, pobierania niechcianej przez nie nauki religii „mogły przeżyć emocjonalne strapienie, które nie osiągnęło jednak progu traktowania nieludzkiego lub poniżającego w rozumieniu art. 3 Konwencji”.

⁴² Bernard i inni przeciwko Luksemburgowi, skarga nr 17187/90 0 Decyzja z 8 września 1993 DR 75, s. 57 – cyt. za M. A. Nowicki, *Europejska Konwencja Praw Człowieka...*, s. 399, pkt 1310, 1592. Przy okazji Komisja zauważyła, iż przekonania filozoficzne, które miałyby być chronione dyspozycją art. 9, to poglądy, „które osiągnęły określony poziom nieodpartości, powagi, spójności i znaczenia” (sic – przyp. M. S.) Warto w tym miejscu zauważyć, iż są to określenia wysoce nieostre, w szczególności budzi wątpliwości treść stwierdzenia „określony poziom”, który raz niedookreślonością.

⁴³ Orzeczenie Kaláč przeciwko Turcji, z 1 lipca 1997, RJD 1997-IV, §27; cyt. za M. A. Nowicki *Europejska Konwencja Praw Człowieka...*, s. 393.

⁴⁴ Sprawa Valsamis przeciwko Grecji, wyrok z 18 grudnia 1996, skarga nr 21787/93, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-58011>, dostęp: 1.09.2012, 17.37; Efstratiou przeciwko Grecji, wyrok z 18 grudnia 1996, skarga nr 24095/94, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-58006>, dostęp: 1.09.2012, 17.39.

Wątpliwości terminologiczne oraz dotyczące zajęć z etyki

Wiele miejsca w orzecznictwie ETPCz zajmowały sprawy związane z uczestnictwem uczniów w zajęciach z etyki. Przedmiotem zarzutów był już sam fakt prowadzenia takich zajęć przez szkołę, fakt że miały laicki charakter, odwoływały się do oświeceniowej tradycji, nie przyznawały należnego – zdaniem skarżących – miejsca chrześcijaństwu. Rozpoznając tego typu skargę, ETPCz podkreślił, że jest ona niedopuszczalna z tej racji, że celem zajęć z etyki jest zgłębianie fundamentalnych kwestii etycznych, niezależnie od uwarunkowań kulturowych, etnicznych i religijnych uczniów, przy czym stwierdził, że zajęcia z etyki były prowadzone zgodnie z zasadą pluralizmu oraz obiektywizmu. ETPCz podkreślił, że określanie treści programów szkolnych należy do uprawnień państwa, które musi zapewnić jedynie, aby były one obiektywne, krytyczne, pluralistyczne i pozbawione prozelityzmu. W uzasadnieniu wyroku wskazano, że kurs etyki spełniał te wymogi, nie preferował żadnego stanowiska, nie podważał poglądów chrześcijan, a elementy chrześcijańskiego nauczania moralnego przedstawiano podczas zajęć. Podkreślono także, że państwo może podczas prezentacji różnych poglądów i stanowisk przyznać szczególne miejsce tym, które związane są z jego historią i kulturą, ale jeśli tego nie uczyni, nie narusza EKPCz. Wskazano jednocześnie, że EKPCz nie rodzi dla nikogo uprawnienia do bycia niekonfrontowanym z innymi poglądami, a kwestie podnieszone podczas zajęć rodzice – jeśli z ich interpretacją się nie zgadzają – mogą sami wyjaśniać swoim dzieciom⁴⁵.

W treści art. 2 Protokołu nr 1 stwierdzono, że państwo „uznaje” prawo do wychowania i nauczania. Tekst angielski brzmi bardziej jednoznacznie: „The State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching”. Lepiej oddawałoby tę treść stwierdzenie, że państwo respektuje, ewentualnie szanuje prawa rodziców. Słowo „uznaje” oznacza, że ktoś uznaje coś za słuszne⁴⁶. „Szanować” oznacza tyle co poważać⁴⁷. „Respektować” to tyle samo co przestrzegać czegoś, mieć wzgląd na coś, szanować⁴⁸. Nałożony w treści zd. 2 art. 2 Protokołu nr 1 obowiązek państwa sprowadza się więc do tego, aby jego organy w swoich działaniach nie naruszały praw rodziców w zakresie wychowania i nauczania dzieci. Wypada zauważyć, że w pierwotnej wersji projektu mowa była jedynie o „zwracaniu uwagi na prawa rodziców”. Określenie to zostało następnie zastąpione terminem „respect the right of parents”. Tłumacząc jego treść, ETPCz stwierdził, że poza zobowiązaniami o charakterze negatywnym nakłada on także obowiązki pozytywne, co nie oznacza, że prawa rodziców gwarantowane w treści art. 2 mają charakter absolutny. Termin „respect the right of parents” oznacza więcej niż „uznaje” czy „bierze pod uwagę”⁴⁹.

⁴⁵ Sprawa Appel-Irrgang przeciwko Niemcom, decyzja z 6 października 2009, skarga nr 45216/07, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-95272>, dostęp: 2.09.2012, 8:38; kwestie te referuje w sposób kompetentny I. C. Kamiński, *Wolność myśli, sumienia i wyznania w orzecznictwie ETPCz za lata 2008–2009*, „Europejski Przegląd Sądowy” 2010, nr 11, s. 39.

⁴⁶ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. III, Warszawa 1989, s. 642.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 392.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 49.

⁴⁹ Campbell and Cosans przeciwko Zjednoczonemu Królestwu, wyrok z dnia 23 marca 1983, skargi nr 7511/76; 7743/76, §37, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57454>, dostęp: 2.09.2012, 12:10; Sprawa Valsamis przeciwko Grecji, wyrok z 18 grudnia 1996, skarga nr 21787/93, § 27, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-58011>, dostęp: 2.09.2012, 12:10; Folgerø i inni

Prawa rodziców dotyczą wychowania i nauczania. Pod pojęciem „nauczania” należy rozumieć przekazywanie komuś pewnego zasobu wiedzy bądź wiadomości. Nauczanie bliskie pojęciowo jest nauce, czyli ogółowi wiedzy ludzkiej, ułożonej w system zagadnień, wyrażanej w sądach prawdziwych i przypuszczeniach⁵⁰. W orzecznictwie ETPCz prawo do nauki oznacza prawo do istniejących instytucji edukacyjnych. Pod pojęciem „wychowania” rozumie się całokształt zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie. Wychowanie to także wykształcenie w określonym kierunku⁵¹. W doktrynie podkreśla się, że wychowanie realizuje się zarówno w szkole, jak i poza nią, dodając, że jest to „dziedzina zdominowana elementem aksjologicznym, znacznie trudniej poddająca się obiektywnym (racjonalnym) ocenom i kryteriom”, stanowić ma ona istotę pluralizmu poglądów i tożsamości człowieka⁵².

Państwo ma uznawać, a właściwie szanować bądź respektować prawa rodziców do zapewnienia wychowywania i nauczania zgodnie z poglądami religijnymi i filozoficznymi, jakie ci rodzice żywią. W toku prac przygotowawczych zastanawiano się, czy nie należy terminu „przekonania” zastąpić określeniem „wierzenia”, wskazując, że przekonania filozoficzne sprzeczne z demokracją nie powinny być chronione w ten sam sposób co wierzenia. Jednak Komitet ds. Prawnych i Administracyjnych uznał, że zastrzeżenia te są niewystarczające, a członkowie Zgromadzenia Konsultatywnego dodali, że niedopuszczalne jest równe traktowanie religii i filozofii w liberalnej Europie⁵³. W doktrynie wskazuje się, że termin „przekonania”, jakim posługuje się art. 2 Protokołu nr 1, należy tłumaczyć w ścisłym związku z art. 9 ust. 1 EKPCz, pamiętając jednak, że ujęcie przekonania nie jest identyczne, gdyż w art. 9 mówi się o „religii lub przekonaniach” bez opatrywania tego określenia jakimikolwiek przymiotnikami, podczas gdy w treści art. 2 Protokołu nr 1 mówi się o „przekonaniach religijnych i filozoficznych”⁵⁴. Zwraca się przy tym uwagę, że w tekście francuskim – a w ślad za tym polskim – używany jest termin „convictions”, natomiast tekst angielski EKPCz posługuje się w art. 9 terminem „beliefs”, a w art. 2 Protokołu nr 1 „convictions”, niemniej ETPCz terminy te traktuje synonimicznie⁵⁵. Przy tej okazji stwierdzono, że przymiotnik „filozoficzny” ma wiele znaczeń i używany jest zarówno na określenie w pełni rozwiniętego systemu myślenia, jak również w odniesieniu do poglądów dotyczących

przeciwko Norwegii, wyrok Wielkiej Izby z 29 czerwca 2007 r., skarga nr 15472/02, § 84c, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>, dostęp: 2.09.2012, 12:11; Marckx przeciwko Belgii, wyrok z dnia 13 czerwca 1979, skarga nr 6833/74, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57534>, dostęp: 2.09.2012, 12:14.

⁵⁰ *Słownik języka polskiego...*, t. II, Warszawa 1988, s. 300–301.

⁵¹ *Słownik języka polskiego...*, t. III, s. 786.

⁵² L. Garlicki [w:] *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, red. L. Garlicki, t. II, s. 558.

⁵³ W kwestii tej „*Travaux préparatoires*” of the European Convention on Human Rights (*Conseil de l'Europe, Recueil des « Travaux préparatoires » de la Européenne des Droits de l'Homme*), t. VII, Dordrecht–Boston–Lancaster 1985, s. 202 i 246, t. VIII, s. 22–26 i 124, 134, 140 oraz 154–156.

⁵⁴ L. Garlicki [w:] *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, red. L. Garlicki, t. II, s. 557.

⁵⁵ Campbell and Cosans przeciwko Zjednoczonemu Królestwu, wyrok z dnia 23 marca 1983, skargi nr 7511/76; 7743/76, §36, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57454>, dostęp: 2.09.2012, 13:30.

spraw błahych, a nawet trywialnych. Niemniej przekonania filozoficzne to wyłącznie poglądy zasługujące na szacunek w demokratycznym społeczeństwie i nienaruszające godności osoby ludzkiej. Nie mogą one także pozostawać w konflikcie z fundamentalnym prawem dziecka do nauki⁵⁶. W późniejszych orzeczeniach, dążąc do wyjaśnienia określenia „przekonania filozoficzne”, ETPCz stwierdził, że są to poglądy, które osiągnęły określony poziom wiarygodności, powagi, spójności i ważności⁵⁷.

Termin „przekonania filozoficzne” stał się – jak słusznie zwraca uwagę K. Warchałowski – określeniem autonomicznym w stosunku do przekonań religijnych. Jak podkreślono jednak w orzecznictwie ETPCz, oba pojęcia muszą być interpretowane w sposób ścisły⁵⁸, a ciężar dowodu, że doszło do naruszenia, spoczywa na uprawnionych, którzy winni wykazać, że działania państwa stoją w sprzeczności z żywionymi przez nich przekonaniami religijnymi lub filozoficznymi⁵⁹.

Pojęcie „przekonań religijnych” nie nastroczało takich kłopotów w toku wykładni, gdyż ustalenie ich treści wynikało z faktu przynależności do określonej religii, do bycia wyznawcą „znanej religii”⁶⁰.

ETPCz podkreślił, że zagwarantowanie w zd. 2 art. 2 Protokołu nr 1 praw należnych rodzicom w zakresie wychowania ich dzieci zgodnie z żywionymi przez tych rodziców przekonaniami religijnymi i filozoficznymi ma na celu zapewnienie warunków rozwijania pluralizmu w edukacji, co jest rzeczą niezbędną w społeczeństwie demokratycznym. Cel ten musi być – jak stwierdzono – realizowany przede wszystkim za pośrednictwem państwowego systemu oświaty. Władze państwowe winny więc zagwarantować stworzenie takich warunków, aby rodzice mogli swobodnie wybierać dla swoich dzieci szkoły, w których otrzymają one wychowanie odpowiadające przekonaniom religijnym i filozoficznym rodziców⁶¹. Wybór ten może być wyborem między szkołami publicznymi, a niepublicznymi.

⁵⁶ Sprawa Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen przeciwko Danii, wyrok z dnia 7 grudnia 1976 r., skargi nr 5095/71; 5920/72; 5926/72, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57509>, dostęp: 2.09.2012, 13:36. Zob. także w tym przedmiocie F.G. Jacobs, *The European Convention on Human Rights*, Oxford 1975, s. 173; P.M. Dupuy, L. Boisson de Charzoune, *Art. 2 I Protocol [w:] La Convention Européenne des Droits de l'Homme – Commentaire article par article*, red. L. E. Pettiti, E. Decaux, P.H. Imbert, Paris 1998, s. 1005. Por. także K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli...*, s. 199–200.

⁵⁷ Zénon Bernard i inni przeciwko Luksemburg, decyzja z 8 września 1993, skarga nr 17187/90, DR 75/57, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{"appno":\["17187/90"\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{), dostęp: 2.09.2012, 13:44; X. Y. i Z. przeciwko Zjednoczonemu Królestwu, decyzja z 13 października 1982, skarga nr 8566/79, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{"appno":\["8566/79"\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{), dostęp: 2.09.2012, 13:47.

⁵⁸ Belgijska sprawa językowa, orzeczenie: zastrzeżenie wstępne z dnia 9 lutego 1967 r., A.5, co do meritum z dnia 23 lipca 1968 r., A. 8, raport Europejskiej Komisji Praw Człowieka z dnia 24 czerwca 1965 r., skargi nr 1474/62, 1691/62, 1769/63, 1994/63 i 2126/64, M.A. Nowicki, *Europejski Trybunał Praw Człowieka...*, t. II, s. 1418–1423.

⁵⁹ Seven individuals przeciwko Szwecji, decyzja z 13 maja 1982, skarga nr 8811/79, DR 29/104, [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{"appno":\["8811/79"\]}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/Pages/search.aspx#{), dostęp: 2.09.2012, 13:53.

⁶⁰ Sprawa Valsamis przeciwko Grecji, wyrok z 18 grudnia 1996, skarga nr 21787/93, §27, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-58011>, dostęp: 2.09.2012, 13:55.

⁶¹ Sprawa Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen przeciwko Danii, wyrok z dnia 7 grudnia 1976 r., skargi nr 5095/71; 5920/72; 5926/72, <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57509>, dostęp: 2.09.2012, 14:00; F. Sudre, *La Convention Européenne des droits de l'homme*, Paris 1990, s. 81.

Polski standard konstytucyjny

Prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami w polskiej Konstytucji gwarantują aż dwa przepisy, a mianowicie art. 48 ust. 1, w którym stwierdzono, że „rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami”. W zdaniu drugim tego ustępu stwierdzono, że „wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Natomiast w treści art. 53 ust. 3 stwierdzono, że „rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego zgodnie ze swoimi przekonaniami. W zdaniu drugim dodano, że przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio.

Treść wspomnianych przepisów rozważana była wielokrotnie przy różnych okazjach. Wypada jednak zwrócić uwagę, że część autorów, omawiając rozwiązania konstytucyjne, zmienia – być może nieświadomie – treść tych przepisów. Henryk Misztal pisze o „prawie rodziców do wychowania dzieci według własnych przekonań”⁶². Uzupełniając to stwierdzeniem, że prawo to wynika z samej natury i zostało zagwarantowane w prawie pozytywnym międzynarodowym, polskim i kanonicznym. Otóż niestety tak nie jest. Po pierwsze, w konstytucji w obu przywołanych przepisach mówi się o prawie rodziców – raz „do wychowania dzieci” (art. 48 ust. 1), a drugi raz „do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego” (art. 53 ust. 3) – zgodnie z przekonaniami. Przy czym w odniesieniu do art. 48 ust. 1 Konstytucji RP mowa jest o „własnych przekonaniach rodziców”, a w art. 53 ust. 3 Konstytucji RP „zgodnie ze swoimi przekonaniami”. Oczywiście, byłoby „zgrabniej” i bardziej poprawnie, gdyby w obu przepisach użyto sformułowania „według własnych przekonań”, ale tak ustrojodawca nie postąpił i w związku z tym tytuł artykułu Henryka Misztala jest w tej sytuacji pewnym nadużyciem. Swoją drogą, trudno oczekiwać od jakichkolwiek rodziców, że będą chcieli wychowywać dzieci zgodnie z cudzymi przekonaniami. Chociaż podobno takie sytuacje się zdarzają, kiedy niewierzący i niepraktykujący rodzice zmuszają swoje dzieci, aby uczestniczyły w zajęciach z religii, gdyż tego oczekuje, ich zdaniem, społeczeństwo, a religia zapewni im odpowiedni kościec moralny i lepszy start w przyszłości.

Po drugie, trudno się zgodzić z poglądem, że wspomniane prawo do wychowania dzieci „zgodnie z własnymi przekonaniami”, a nie „według własnych przekonań” zostało zagwarantowane w prawie międzynarodowym i dodatkowo kanonicznym. Oczywiście rozumieć należy, że chodziło o prawo kanoniczne kościoła rzymskokatolickiego. Powyższe rozważania dowodzą dość jasno, że treść wspomnianego prawa budziła i budzi wątpliwości w zakresie stosowania. Przy okazji warto zauważyć, że Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej nie poświęca uwagi prawu rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, ani prawu tych rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego, zgodnie ze swoimi przekonaniami.

W literaturze wskazuje się, że terminu „przekonania” używanego zarówno w art. 48 ust. 1, jak i w art. 53 ust. 3 Konstytucji RP nie można interpretować zawężająco, lecz szeroko, tak aby zakres tego pojęcia korespondował z równie szerokim określeniem „wychowanie”. Pod terminem „przekonania rodziców” należy rozumieć nie tylko poglądy religijne, filozoficzne, światopoglądowe, etyczne itp., o ile nie sprzeciwiają się ludzkiej godności oraz nie stoją

⁶² H. Misztal, *Prawo rodziców do wychowania dzieci według własnych przekonań*, „Teka Komisji Prawniczej – OLN PAN” 2009, s. 64–75.

w sprzeczności z obowiązkiem poszanowania praw podstawowych, lecz także zapatrywania odnoszące się do rozmaitych spraw życia, pozostające w związku z wychowaniem. Zauważa się, że komentowany przepis nie wartościuje procesu wychowawczego na zły i dobry⁶³. W literaturze zwraca się przy tym uwagę, na neutralność światopoglądową państwa w aspekcie przywołanych praw rodziców.

W doktrynie zauważa się, że pojęcie wychowania w rozumieniu art. 48 ust. 1 Konstytucji RP oznacza zaszczepienie i umocnienie w dzieciach określonego światopoglądu, przekonań, systemów wartości, zasad obyczajowych, moralnych i etycznych przez świadomą działalność rodziców. Wychowanie dzieci w ramach określonego systemu moralnego i religijnego jest prawem rodziców zagwarantowanym w art. 53 ust 3 Konstytucji RP⁶⁴. Możliwości działania rodziców ujęte w treści art. 48 ust. 1 Konstytucji RP oznaczają swobodę postępowania we wskazanym zakresie i wolność od wszelkiej postronnej wiążącej ingerencji: innych osób, także dalszych członków rodzin, instytucji, kościołów, organizacji oraz organów władzy, w tym również Rzecznika Praw Dziecka. Wspomniane prawo do wychowania zgodnie z żywionymi przekonaniami – podobnie jak inne prawa rodzicielskie – może być ograniczone, a nawet odebrane rodzicom.

Komentując treść art. 53 ust. 3 Konstytucji RP, Paweł Sarnecki zwrócił uwagę, że dotyczy on – w powiązaniu z art. 53 ust. 4 Konstytucji RP – prawa do pobierania nauki religii w szkołach. Przy czym rozważał, czy nauka religii jest przedmiotem nauczania, czy przedmiotem nauczaniem, wskazując, że wiążące się z treściami nauczania religijnego rygory powinny przybierać inną postać niż te, które odnoszą się do innych przedmiotów szkolnych⁶⁵.

Treść art. 48 ust. 1 Konstytucji RP i 53 ust. 3 Konstytucji RP stała się przedmiotem rozważań Trybunału Konstytucyjnego w kilku judykatach. Treści wszystkich nie da się w tym miejscu omówić, należy jednak zwrócić uwagę, że w wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 23 czerwca 2008 r. (sygn. akt P 18/06)⁶⁶. Wychowanie jako pojęcie konstytucyjne jest uwzględnione w art. 48 i art. 53 ust. 3 Konstytucji, w którym sformułowane jest prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, zwłaszcza religijnymi. Z przepisów tych wyraźnie wynika, że Konstytucja reguluje tylko jeden, „światopoglądowy” aspekt wychowywania, łączy pojęcie wychowywania z władzą rodzicielską i przyznaje pierwszeństwo wyboru metod i kierunku wychowywania rodzicom. Wychowywanie w rozumieniu tych artykułów „oznacza zaszczepianie i umacnianie w dzieciach określonego światopoglądu, przekonań, systemu wartości, zasad obyczajowych, moralnych i etycznych – przez świadomą działalność rodziców” – albo – na gruncie art. 53 ust. 3 Konstytucji – wybrane przez nich instytucje, np. szkoły czy związki wyznaniowe. Nie obejmuje ono natomiast wychowania jako dbałości o prawidłowy rozwój fizyczny i intelektualny (edukację), z czym wiąże się troska o materialne warunki egzystencji dziecka – obowiązki rodziców w tym zakresie są zakotwiczone w innych przepisach Konstytucji: art. 70–72, art. 18 oraz w pewnym sensie także art. 68 ust. 3, art. 70, art. 71 oraz art. 69⁶⁷.

⁶³ A. Jakuszwicz, *Prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami a wolność sumienia i religii dzieci w Konstytucji RP oraz w Konwencji o Prawach Dziecka*, „Studia z Zakresu Prawa, Administracji i Zarządzania UKW”, 2013, t. 3, s. 115–135.

⁶⁴ P. Sarnecki, *Uwagi do art. 48 [w:] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. L. Garlicki, M. Zubik, t. II, wyd. 2, Warszawa 2016, s. 254–255.

⁶⁵ P. Sarnecki, *Uwagi do art. 53 [w:] ibidem*, s. 277–287.

⁶⁶ OTK-A 2008, Nr 5, poz. 83.

⁶⁷ Zob. P. Sarnecki, *Uwaga do art. 48 [w:] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. L. Garlicki, t. III, Warszawa 2003, s. 1–2; P. Sarnecki, *Uwaga do art. 53, ibidem*, s. 7–8.

W wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 2 grudnia 2009 r. (sygn. akt U 10/07)⁶⁸ zauważono, że może się zdarzyć w konkretnych przypadkach – w warunkach dominacji wyznania rzymskokatolickiego w strukturze wyznaniowej społeczeństwa polskiego – iż wybór przedmiotu dodatkowego przez rodziców lub uczniów może nie być w pełni swobodny, lecz podejmowany pod presją „lokalnej” opinii publicznej. Swobodny wybór przedmiotu dodatkowego zależy bowiem w dużym stopniu od respektowania w lokalnych społecznościach zasad pluralizmu społecznego, tolerancji dla odmiennych przekonań i wyznań. W konkretnych przypadkach, w których doszłoby do presji zewnętrznej, naruszającej swobodny wybór, byłby to efekt niskiego poziomu kultury demokratycznej. Ta ważna kwestia, dostrzegana przez Trybunał, leży jednak poza jego kognicją. Trybunał jest bowiem sądem prawa; nie ocenia sfery stosowania prawa. Wskazano jednak, że neutralna i bezstronna rola państwa w gwarantowaniu wolności religii w sferze nauczania religii nie może być utożsamiana z rolą bierną, skoro chodzi o zapewnienie przez państwo pluralizmu w nauczaniu, odzwierciedlającego zróżnicowaną strukturę świadomości społecznej i przekonań religijnych. Zwłaszcza w tych środowiskach, w których istnieje zdecydowana dominacja jednej z religii, zapewnienie niedyskryminacji, tolerancji i ochrony przekonań grup mniejszościowych staje się – zgodnie z omówionymi wcześniej standardami demokratycznego społeczeństwa – szczególnie ważnym obowiązkiem państwa. Państwo (władze publiczne) jest organizatorem nauczania w szkołach publicznych, także w zakresie nauczania religii. Nie może więc wyzbywać się obowiązku czuwania, aby zapewnić rzeczywisty pluralizm nauczania. Państwo powinno posiadać pełną informację, także w zakresie treści nauczania religii; powinno reagować – w porozumieniu z odpowiednimi władzami kościelnymi – w sytuacjach, w których dochodzi do nietolerancji czy niedopuszczalnych presji będących odzwierciedleniem dominacji jednej z religii.

Zdziwienie budzi dalsza treść wywodów, w których zwrócono uwagę, że neutralna i bezstronna rola państwa nie może polegać na zaprowadzeniu równości faktycznej wszystkich religii i przekonań, między innymi w sferze nauczania, ale winna polegać na zapewnieniu każdej jednostce swobodnego wyznawania każdej religii i przekonań, także na zapewnieniu ochrony praw wynikających ze swobody religii i przekonań, również w sferze edukacji. Trybunał podkreśla również, co ustalił wcześniej, że wolność sumienia i religii, którą na gruncie Konstytucji winien mieć zapewnioną „każdy”, także w sferze nauczania religii (art. 53 ust. 1 i 2 Konstytucji), stanowi podstawową przesłankę ograniczającą istniejącą nierówność instytucjonalną między kościołami i związkami wyznaniowymi oraz szczególną pozycję Kościoła katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej, usankcjonowaną prawnie w art. 25 ust. 4 Konstytucji, a także w umowie międzynarodowej (konkordacie) między Rzeczpospolitą Polską a Kościołem katolickim, do której ten przepis konstytucyjny odsyła. Faktyczna nierówność między kościołami i związkami wyznaniowymi, przejawiająca się w konsekwencji w nierówności instytucjonalnej, nie może bowiem ograniczać równych praw każdego, wynikających z wolności religii, będącej jednym z podstawowych przejawów wolności człowieka w społeczeństwie demokratycznym. Trybunał zwraca w tym miejscu uwagę, że nierówność instytucjonalna nie może również prowadzić do ograniczenia „mniejszościowych” kościołów i związków wyznaniowych w realizacji ich funkcji i praw wynikających z wolności religii.

Podkreślono również we wspomnianym uzasadnieniu, że z zasady bezstronności państwa, jego neutralności światopoglądowej, nie wynika potrzeba wprowadzenia równości faktycznej wszystkich światopoglądów. Podkreślając, że wszystkie przepisy Konstytucji należy

⁶⁸ OTK-A 2009, Nr 11, poz. 163.

interpretować systemowo, Trybunał ponownie zwraca uwagę, że wolność religii obejmuje między innymi jej nauczanie (art. 53 ust. 2). Państwo winno więc zapewnić jej nauczanie, także w publicznych placówkach oświatowych, na zasadach dobrowolności. Konsekwencją umieszczenia religii w programach kształcenia jest potrzeba jej równoprawnego traktowania, także w zakresie oceniania czy wyróżniania, wszakże – co Trybunał podkreśla – przy spełnieniu podstawowego warunku, że uczestnictwo w nauce religii jest dobrowolne. Ten wymóg jest podstawowym wymogiem zapewnienia neutralności światopoglądowej państwa oraz w ogóle władz publicznych.

Zakończenie

Analizowane przepisy art. 48 ust. 1 oraz art. 53 ust. 3 Konstytucji RP dotyczą wolności sumienia i religii. Wolność ta po stronie organu władzy publicznej rodzi zarówno obowiązki pozytywne, jak i negatywne. Do pierwszych należy obowiązek zapewnienia warunków do korzystania z wolności sumienia i religii w sposób wybrany przez osoby uprawnione w granicach wyznaczonych przez prawo. Do obowiązków negatywnych zaliczyć należy nienaruszanie wolności sumienia i religii. Wypada zauważyć, że orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego wprost jednak zmierza do ograniczenia tej wolności, wskazując, że nie ma mowy, aby wszystkie kościoły i związki wyznaniowe miały te same prawa i obowiązki w zakresie nauki religii. Teza taka wydaje się być dość niebezpieczna w praktyce, gdyż są w Polsce obszary, gdzie kościół rzymskokatolicki jest kościołem mniejszościowym, a dominują wyznawcy kościoła ewangelicko-augsburskiego, Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego, a nawet Muzułmańskiego Związku Religijnego. Dodatkową, niedostrzeganą przez Trybunał Konstytucyjny trudnością jest kwestia unitów, którzy formalnie podlegają zwierzchnictwu papieża, ale jednak w wielu kwestiach, zwłaszcza liturgii i obrzędowości, różnią się zdecydowanie od wyznawców rzymskokatolickich.

Bibliografia

- Bieńkowski T., *Jan Ámos Komenský – o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998.
- Condorcet A.N., *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, Warszawa 1957.
- Dupuy P.M., Boisson de Charzounes L., *Art. 2 I Protocol [w:] La Convention Européenne des Droits de l'Homme – Commentaire article par article*, red. L.E. Pettiti, E. Decaux, P.H. Imbert, Paris 1998.
- Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, T. II, red. L. Garlicki, Warszawa 2011.
- Garlicki L., *Religia a szkoła publiczna (na tle aktualnego stanu orzecznictwa strasburskiego [w:] Pro bono Reipublicae. Księga jubileuszowa Profesora Michała Pietrzaka*, Warszawa 2009.
- Gélis J., *Indywidualność dziecka [w:] Historia życia prywatnego, T.3: Od renesansu do oświecenia*, red. R. Chartier, Ossolineum, Wrocław 1999.
- Gołda-Sobczak M., Sobczak W., *Ochrona praw człowieka a islam [w:] Kulturowe uwarunkowania współczesnej Azji*, red. J. Marszałek-Kawa, R. Gawłowski, Toruń 2011.

- Grzeškowiak A., *Religia w szkole a prawa człowieka* [w:] red. J. Krukowski, *Nauczanie religii w państwie demokratycznym*, Lublin 1991.
- Jacobs F.G., *The European Convention on Human Rights*, Oxford 1975.
- Jakuszewicz A., *Prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem i wolność sumienia i religii dzieci w Konstytucji RP oraz w Konwencji o Prawach Dziecka*, „*Studia z Zakresu Prawa, Administracji i Zarządzania UKW*” 2013, t. 3.
- Kapelańska-Pręgowska J., *Koncepcja tzw. marginesu oceny w orzecznictwie ETPCz*, „*Państwo i Prawo*” 2007, nr 12.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, T. II, red. L. Garlicki, Warszawa, 2011.
- Kot S., *Jan Amos Komeński* [w:] idem, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, T. I, Warszawa, 1996.
- Krukowski J., *Podmiotowość rodziców w zakresie religijnego i moralnego wychowania dzieci w ramach edukacji szkolnej*, „*Roczniki Nauk Prawnych*” 1994, nr 4.
- Landowski Z., *Islam. Nurty, odłamy, sekty*, Warszawa 2008.
- Locke J., *De l'éducation des enfants*, Kessinger Publishing, 2010.
- Mały słownik kultury świata arabskiego*, Warszawa 1971.
- Międzynarodowa ochrona praw człowiek*, wybór i oprac. A. Bieńczyk-Missala, Warszawa 2008.
- Misztal H., *Prawo rodziców do wychowania dzieci według własnych przekonań*, „*Teka Komisji Prawniczej – OLN PAN*”, 2009.
- Od renesansu do oświecenia*, red. R. Chartier, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.
- Reboul-Scherrer F., *Nauczyciel*, Warszawa 2001.
- Rousseau J.J., *Emil*, Wrocław 1955.
- Sarnecki P., *Uwagi do art. 48* [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, T. II, red. L. Garlicki, M. Zubik, wyd. 2, Warszawa 2016.
- Sarnecki P., *Uwagi do art. 53* [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, T. II, red. L. Garlicki, M. Zubik, wyd. 2, Warszawa 2016.
- Suchocka H., *Nauczanie religii w ustawodawstwie europejskim* [w:] *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, red. J. Krukowski, Lublin 1991.
- Suchodolski B., *Komeński*, Warszawa 1979.
- W kręgu codzienności – człowiek oświecenia*, red. M. Vorelle, Warszawa 2001.
- Warchałowski K., *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Lublin 2004.
- Wiśniewski A., *Koncepcja marginesu oceny w orzecznictwie ETPCz*, Gdańsk 2008.
- Wiśniewski A., *W sprawie koncepcji marginesu oceny w orzecznictwie strasburskim. Artykuł polemiczny*, „*Państwo i Prawo*” 2008, nr 12.
- Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka. Księga Jubileuszowa Rzecznika Praw Obywatelskich*, T. II, red. M. Zubik, Warszawa 2008.
- Żurawski Z., *Jan Amos Komeński (1592–1670) jako nauczyciel i wychowawca młodego pokolenia*, Wrocław 2006.

SUMMARY

Jacek Sobczak. Ksenia Kakarenko

**The constitutional right of parents to provide their children
with a moral and religious upbringing and teaching in accordance
with their convictions**

The rights of parents or guardians to provide their children with moral and religious education and teaching are ensured by numerous normative acts of international law, both universal and regional. The approach to these rights, in fact, differs in details, emphasizing slightly different elements of this law. Quite often, these issues were associated with the right to education, which was imposed in the Convention on the Rights of the Child by recognizing this right on the basis of equal opportunities. Additional Protocol No. 1 to the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms is of great importance, as the Convention itself did not formulate the right of parents to provide children with religious and moral education. In this perspective, the judgments of the European Court of Human Rights are of significant importance. Against this background, some differences in the adopted standards are noticeable. There are also unequivocal doubts regarding terminological issues, as the Court in Strasbourg tried to clarify. Formulated in the Constitution of the Republic of Poland in Art. 48 sec. 1 and Art. 53 sec. 3 standards meet the requirements of normative acts of international law. It should be emphasized, however, that some judgments of the Constitutional Tribunal, which seem to be aimed at restricting freedom in the analyzed aspect, may be disturbing.

Key words: children, parents, parents' rights, moral education, religious education, beliefs, the European Court of Human Rights, the Constitution of the Republic of Poland.

Stanisław Leszek Stadniczeńko

Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

Instytut Nauk Prawnych

Wiceprezes Zarządu Głównego TPD w Warszawie

ORCD 0000-0002-3707-7007

sl.stadniczenko@o2.pl

Błędne rozumienie osobowej natury człowieka i uwarunkowania destrukcyjne rodziny we współczesnej cywilizacji

STRESZCZENIE

Współczesna cywilizacja i związana z nią rewolucja kulturowa wyzwala, uaktywnia „niższe” składniki natury ludzkiej: egoizmu, egocentryzmu, antropocentryzmu, wrogości i nieufności, rywalizacji i konfliktowości, a zwłaszcza „drapieżnego instynktu posiadania” i wygody, pragnienia przyjemności i zmysłowego „użycia”, „nieposkromionej żądzy zysku” i chciwości, nadmiernych nastawień i wysiłków na to, by „mieć”, pogoni za pieniądzem (uznawanym często za wartość najwyższą), sukcesem i dobrami materialnymi, przedmiotowymi (często nieracjonalnie gromadzonymi i użytkowanymi), dobrem. Odbywa się to kosztem „wyższej” strony natury ludzkiej (altruizmu, współdziałania, solidarności, wspólnotowości, pomocniczości, potrzeby wyższych wartości duchowych itp.). Współcześnie godność człowieka ulega „odwartościowaniu” z wielu powodów: światopoglądowych, politycznych, psychologicznych, socjologicznych, ekonomicznych, zawodowych.

Teorie i ewolucyjne podejście do moralności determinują jej charakter jako emocjonalny, gdzie nie ma miejsca na osobowe regulacje prawne.

Rozwój cywilizacji współczesnej domaga się proporcjonalnego rozwoju moralności i etyki. Tymczasem ten drugi, niestety wciąż pozostaje w tyle. Obecnie, kiedy normy moralne i etyczne tak często są lekceważone, etyka troski, braterstwa, solidarności musi stać się tematem debaty publicznej. W dobie rozwoju cywilizacyjnego, kiedy obraz współczesnego człowieka uległ pewnemu zakłóceniu i jest przyczyną problemów natury humanistycznej, dziecko woła o troskę, współczucie, solidaryzm, bezpieczeństwo i o edukację o szerokim zasięgu. Świat pełen postępu i zagrożeń, upadku autorytetów przekłada się na życie rodzin, organizację życia społecznego. Obecne czasy wymagają nowego sposobu myślenia, zmuszając do odczytywania wyzwań i zagrożeń, przed jakimi stoi człowiek, i tworzenia nowych regulacji, stosunków społecznych, osadzając je na osobowym rozumieniu człowieka, nowego odczytywania odpowiedzialności.

Słowa kluczowe: Człowiek jako osoba, rodzina, więzi, płynna nowoczesność, współczesna cywilizacja.

Wstęp

Ludzie żyjący w odpowiednich warunkach społecznych realizują wspólne wartości, które ułatwiają im osiągnięcie osobistej doskonałości. Przyjmują oni standardy zachowań odziedziczone w procesie uspołecznienia w określonych warunkach społeczno-kulturowych, wzorce wprowadzone i przyjęte najpierw w procesie uspołecznienia pierwotnego (rodzinnego), a później w uspołecznieniu stałym (instytucje wychowania bezpośredniego i pośredniego). Wartości podstawowe kreują sens, identyfikują i ukierunkowują każde działanie społeczne, ale nadają także sens osobistemu działaniu osoby. Wartości są od zawsze podstawą pojęcia dobra wspólnego. Bez świadomości istnienia podstawowych wartości dochodzi do konfliktów między różnymi grupami interesów, które nie są zdolne doświadczając dobrodziejstw wynikających z wzajemnej i pozytywnej współpracy, solidarności, braterstwa. Żadne państwo nie może nikomu odmówić poszanowania prawa do godnego życia i integralnego rozwoju. Wartością jest samo istnienie człowieka, a nie jego kondycja materialna, fizyczna czy miejsce istnienia. Polityka winna być oparta na fundamencie poprawnego rozumienia i poszanowania niezbywalnej godności osoby ludzkiej oraz miłości braterskiej określonej jako najwyższe prawo. Godność osoby ludzkiej (dziecka czy starca) jest przyrodzona (wewnętrzna właściwość człowieka), powszechna (przysługuje każdemu człowiekowi), nienabywalna (nie jest skutkiem jakichś działań i okoliczności) i niezbywalna (nie można się jej pozbyć i nie może być przez kogoś zabrana), przysługuje ona każdemu, bez względu na pochodzenie, kolor skóry, wyznanie, płeć. Godność człowieka upomina się o docenienie wartości każdego istnienia, niewykluczania z jakichkolwiek powodów poszczególnych osób czy grup społecznych.

Podkreślić należy, iż wszystkie programy polityczne powinny prowadzić do bardziej godnego życia człowieka, osoby i podstawowej wspólnoty społeczeństwa, jaką jest rodzina. Społeczeństwo jest postrzegane jako suma współistniejących interesów. Indywidualistyczne rozumienie polityki, eliminujące działalność dla dobra innych, sprawia, że nie ma miejsca również na solidarność, gdyż jest ona działaniem w kategoriach myślenia o wspólnocie. Funkcjonujemy w indywidualistycznej koncepcji osoby ludzkiej, w której jest ona oderwana od kontekstu społecznego i antropologicznego. W takiej wizji człowieka nie ma miejsca na działanie dla większego dobra, istnieje jedynie skupienie się na partykularnych interesach podlegające popularnym hasłom chwytliwym w danej chwili – krótkim, ulotnym, często ideologicznym. Człowiek dla własnego rozwoju i poznania siebie samego potrzebuje szerszej struktury relacji, nawiązując do myśli formułowanej już w starożytności, że człowiek jest istotą społeczną. Niebezpieczeństwo nie tylko dla funkcjonowania społeczeństwa, ale i prawidłowego rozwoju człowieka, stanowią postawy egoistyczne oraz zamknięte grupy jak również różne hasła ideologiczne, walka światopoglądowa, różne style życia.

Artykuł stanowi efekt analizy i syntezy, refleksji nad współczesną cywilizacją w kontekście rozumienia osobowej natury człowieka i występującej destrukcji rodziny. Wykorzystano metody badań: analizy i krytyki piśmiennictwa przy zastosowaniu procesu poznania myślowego.

I

Niewątpliwie formy działalności człowieka warunkuje istnienie oraz rozwój osób, poszczególnych grup, jak i całego społeczeństwa. Wieloznaczność i wieloaspektowość zagadnienia sprawiają, że jest ono różnorodnie definiowane. Sposób interpretacji jest zależny przede wszystkim od systemów filozoficznych, etycznych czy religijnych, a w szczególności od ich koncepcji antropologicznych oraz ideologicznych nurtów i tworzonych teorii.

Występują wartości trwałe i zmienne, zależne od sytuacji społeczno-kulturowych i od swobodnego czy spontanicznego odczucia człowieka. Wartości trwałe – obiektywne i uniwersalne, których istoty i funkcji normatywnej nie wyznacza czyjeś subiektywne upodobanie i sytuacja społeczno-kulturalna, lecz godność osoby ludzkiej, która sama jest wartością wartości¹ (M. Scheler twierdzi, iż człowiek jest wartością wszystkich wartości) – wartością nie tylko uniwersalną i centralną, ale nawet absolutną. Człowiek jest wartością dla wartości. Oznacza to, że samostanowienie osoby nie dokonuje się w etycznej próżni, lecz powinno mieć oparcie na fundamencie trwałych wartości zabezpieczających jej godność. Z etycznego punktu widzenia człowiek albo urzeczywistnia siebie w świecie wartości, albo staje się ich zaprzeczeniem². Godność osoby ludzkiej jest źródłem niezmiennych, obiektywnych i nienaruszalnych praw. Godność osoby ludzkiej rozumie się jako wartość ontyczną – wrodzoną, trwałą, niezbywalną i równocześnie zobowiązującą. To ranga ontyczna decyduje o tym, że człowiek jako osoba – byt obdarzony rozumem, sumieniem i wolnością – posiada godność. A. Rodziński wskazuje, że godność ontyczna – wrodzona, niezbywalna, trwała i zobowiązująca – przysługuje każdej osobie ludzkiej niezależnie od tego, co czyni i jak postępuje³.

Godność osoby ludzkiej jest samą istotą człowieka i nadaje mu pełną wartość. Godność osoby jest bezwzględny i podstawowy dobrem, dobrem autentycznym całej rodziny ludzkiej (*familia humana*) i w tym też duchu ujęta jest w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. B. Cadore⁴, R. Spaemann⁵ – biorąc pod uwagę różne sytuacje – stwierdzają, że istnieją pewne właściwości ludzi, które pozwalają na nazywanie ich osobami. Jednakże nieokreślone właściwości stanowią o tym, że ludzi nazywamy osobami, lecz ich nosiciele – Osoba jest także imieniem godności. Dzięki wrodzonej godności człowiek jest wartością samą w sobie. Z tej racji nie może być traktowany w sposób przedmiotowy⁶. Chodzi o to, aby – jak napisał Papież Jan Paweł II – „życie ludzkie stawało się coraz bardziej ludzkie, aby wszystko to, co na to życie się składa, odpowiadało prawdziwej godności człowieka”⁷. Jak zauważa się, głównym zagrożeniem dla człowieka stają się wytwory jego rąk, a jeszcze bardziej

¹ A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989, s. 32; M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Halle 1921, s. 524.

² M. Drożdż, *Osoba i media. Personalistyczny paradygmat etyki mediów*, Tamów 2005, s. 59.

³ A. Rodziński, *U podstaw kultury moralnej*, Warszawa 1980, s. 83.

⁴ B. Cadore, *L'argumentation de la dignité humaine en éthique biomédicale*, „Revue d'éthique et de théologie morale, le Supplément” 1994, nr 191, s. 73–98.

⁵ R. Spaemann, *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas” und „jemand”*, Stuttgart 1996, s. 252.

⁶ J. Nagórny, *Godność, miłość i miłosierdzie podstawowymi wartościami w rozwoju [w:] Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Lublin 2005, s. 96.

⁷ *Redemptor hominis* 14, 4.03.1979.

owoce jego umysłu i dążenie jego woli⁸. Nie dotyczy to tylko postępu informatyczno-technicznego jako takiego, ale o zagubienie prymatu osoby nad rzeczą⁹. A. Baczyński zauważa, iż w wymiarze medialnym wspomniany prymat wyraża się w tym, że człowiek winien być celem każdego przekazu, a nie jedynie jego środkiem¹⁰.

Używanie pojęcia jednostki ludzkiej wskazuje na uczestnictwo człowieka w gatunku na jego numeryczną jednostkowość. Wrodzoną i niezbywalną godność nazywa się godnością człowieka, godnością osobową, godnością osoby ludzkiej, godnością bytu ludzkiego.

Rodzina niewątpliwie jest podstawowym i pierwotnym przejawem społecznego wymiaru osoby. To w łonie rodziny człowiek otrzymuje pierwsze i decydujące wyobrażenia związane z prawdą i dobrem, uczy się, co znaczy kochać i być kochanym, a więc co znaczy być osobą. Na przestrzeni wieków podejmowano próby wskazania na to, co w człowieku istotne. Powstały różne koncepcje człowieka, których nie sposób pogodzić ze sobą. Procesualizm stwierdza, że nie jest w ogóle możliwe ustalenie, kim człowiek jest, ponieważ ulega on ustawicznym spotkaniom i zderzeniom (których nie sposób przewidzieć) ze światem, historią, z ludźmi i ze wszystkim, co niesie czas, w którym przyszło mu żyć. Materializm orzekł, że człowiek jest niczym innym jak tylko wysoce skomplikowaną materią.

Socjologiczny obraz człowieka wyraża przekonanie, że sama jednostka ludzka jest niczym, dopiero w społeczeństwie nabiera wartości. Determinizm zakłada, że wszystko w życiu ludzkim dzieje się tak, jak się musi dzieć i nikt ani nic nie może nas od tego wyzwolić. Błędne rozeznawanie osobowej natury człowieka przekłada się na fałszywe rozumienie ludzkiej wolności, co określane jest mianem „pluralizmu libertyńskiego”, głoszącego wolność jako do-wolność. W ten sposób kształtuje się nową kategorię człowieka zwanego *homo liberalis*, który jest człowiekiem „wyzwolonym” od prawdy i moralności, od stałych norm życiowych, nietroszczącym się o wartości i ideały, bez „mocnej myśli” i bez „mocnej tożsamości”¹¹. Badacze i analitycy współczesnej cywilizacji wskazują, że w nowożytności miały miejsce dwie próby zawłaszczenia osoby ludzkiej, m.in. poprzez krwawy despotyzm związany z totalitarnymi ideologiami XX wieku: komunizmem i faszyzmem, a następnie na podporządkowaniu człowieka radykalnym wersjom biotechnologii (neuronauki, inżynierii genetycznej, eugenice, klonowaniu, sztucznej inteligencji, cyborgizacji). Ta druga próba trwa nadal.

We współczesnym świecie istota ludzka jako dobro samo w sobie, staje się środkiem, a nie celem, zagrożona jest w swych wartościach osobowych. Nie istnieje prawdziwa wolność bez pełnej prawdy o człowieku, o tym, kim jest, skąd pochodzi i po co żyje. Człowiek jest istotą suwerenną i rozumną, co przejawia się poprzez akty decyzyjne, które realizuje. Dokonując wyboru decyzji, człowiek staje się źródłem działania, sam wybiera sposób działania i reguły, według których będzie postępować. Akt decyzji staje się przejawem ludzkiej wolności. Człowiek ma także swoją godność, jest zdolny do miłości, do poznawania, jest istotą społeczną. Być człowiekiem to być świadomym i wolnym. To być kimś niepowtarzalnym, a przez to kimś odpowiedzialnym. Człowiek jako osoba jest rzeczywistością wcześniejszą niż działania, które podejmuje. Nikt nie może zastąpić nikogo w podejmowaniu decyzji odnośnie wartości, którymi się kieruje. Człowiek nie jest czymś, lecz kimś. Jest kimś, kto może zaskakiwać (pozytywnie lub negatywnie) nie tylko innych ludzi, ale nawet

⁸ *Redemptor hominis* 15.

⁹ *Redemptor hominis* 16; A. Baczyński, *Telewizja a świat wartości*, Kraków 2003, s. 398.

¹⁰ *Ibidem*, s. 399.

¹¹ J. Zabielski, *Spór o człowieka we współczesnym świecie*, Białystok 2006, s. 14–20.

samego siebie. Człowiek jako istota rozumna jest zdolny do tego, by rozumieć samego siebie i otaczającą go rzeczywistość. Potrafi też zająć świadomą postawę wobec siebie i świata oraz podjąć odpowiedzialność za skutki własnego działania.

Chrześcijaństwo traktuje człowieka jako niepodzielną całość, jest to ktoś jednocześnie duchowy i materialny. Człowiek nie jest prostą sumą wszystkich jego wymiarów i cech. Chrześcijaństwo pokazuje, że być człowiekiem to być nie tylko kimś wielkim, ale też kimś wielce zagrożonym. Największym zagrożeniem dla człowieka nie jest środowisko naturalne, lecz człowiek. Zagrożenie to czyha ze strony samego siebie oraz ze strony innych osób. Żaden gatunek nie jest tak krzywdzony przez człowieka jak drugi człowiek.

Człowieka można zniewolić ekonomicznie, politycznie, społecznie, technologicznie, lecz najniebezpieczniejszym zniewoleniem jest zniewolenie duchowe polegające na zniszczeniu jego osobowości, na zatruciu jego psychiki, na wpojeniu mu przekonania, że nie istnieje żadne obiektywne dobro ani zło moralne, że nie istnieje żadna obiektywna prawda, bo każdy z nas ma swoją prawdę. Zniewolenie polega też na manipulowaniu, wmawianiu, że nie istnieje sumienie ani żadne wyższe wartości, normy moralne i przykazania, że nie warto być człowiekiem dobrym, uczciwym, ofiarnym, patriotycznym, że trzeba być twardym, bezwzględny i nie liczącym się z niczym ani z nikim egoistą, egocentrykiem, narcyzem.

Osoby funkcjonujące w rodzinie są podmiotem, fundamentem i celem relacji z wymiarem społecznym i ze środowiskiem naturalnym. Wyjątkowy związek, jaki zachodzi między populacją a środowiskiem naturalnym, charakteryzuje się prymatem ontologicznym i etyczno-operatywnym osób, rodzin i instytucji. Socjologia informuje nas o istnieniu wielu form rodziny¹². Mamy do czynienia z narastającą niestałością form rodzinnych, obserwujemy społeczno-kulturalny proces dyferencjacji rodziny. To prowadzi m.in. do zmniejszania znaczenia pojęcia rodziny, w konsekwencji czego wielu jest przekonanych, że współżycie, związki faktyczne, pary gejowskie czy połączenia oportunistyczne są równorzędnymi formami. Nie zapominamy o istniejącej różnorodności figur rodziny (młode rodziny wobec narodzin pierwszego dziecka, rodziny z dziećmi w różnym wieku, rodziny z dziećmi, które przeżywają kłopotliwe sytuacje, rodziny w kryzysie, rodziny rozdzielone, rodziny na nowo złożone, rodziny z jednym rodzicem, rodziny z osobami starszymi niesamodzielnymi, rodziny osób starszych, rodziny imigrantów itp.).

Niezbędnym jest stworzenie uniwersalnego pojęcia rodziny, aby mieć punkt odniesienia dla refleksji i planowania społecznego. W celu zdefiniowania odpowiedniego pojęcia rodziny konieczne trzeba zaangażować hermeneutykę więcej niż socjologiczną, więcej niż czysto fenomenologiczną – potrzebna jest hermeneutyka globalna, która posługuje się rozumem integralnym, wychytującym nie tylko wymiary socjologiczne, biologiczne, psychologiczne czy duchowe rodziny, ale też ontologiczne i etyczne. Dzięki globalnej metodzie wiedzy rodzina ukazuje się rozumowi jako zorganizowany spłot czterech elementów czy komponentów połączonych ze sobą: daru, wzajemności, rodzicielskości i seksualności jako miłości małżeńskiej. Chodzi dokładnie o konfigurację relacyjną, która istnieje dzięki osobom w relacji między sobą i z innymi grupami osób.

Poznanie ontofenomenologiczne rodziny pozwala określać różne jej formy, jak również zrozumieć, czym w rzeczywistości jest rodzina, a czym nie jest, wychodząc dokład-

¹² T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, Warszawa 2015; P. Donati, *Manuale di sociologia della Famiglia*, Rzym–Bari 2018.

nie od tego, że jest wspólnotą życia i miłości między mężczyzną a kobietą, naznaczoną komplementarnością, wzajemnością i rodzicielstwem.

Można powiedzieć, że z powodu swej istoty wspólnotowej, swego „być z” i „dla”, rodzina – w przeciwieństwie do tego, co sugerują wizje podkreślające intymność i prywatność – jest wyposażona we wrodzoną podmiotowość „rodzącą” się na płaszczyźnie obywatelskiej, gospodarczej, politycznej i administracyjnej, jak również religijnej i ekologicznej¹³. Solidarność i podmiotowość wspólnotowa rodziny, rodząc się z miłości i wzrastając w miłości, należą do niej jako istotne i konstytutywne elementy. Przedstawiają „kapitał społeczny” składający się z relacji zaufania, wiarygodności, bycia na rzecz, poszanowania reguł koniecznych dla ekologii integralnej.

Poprawna wolność odarta z tolerancji i poczucia odpowiedzialności za innych prowadzi do anarchii. Prawdziwa wolność wymaga ładu moralnego, ładu w sferze wartości, ładu prawdy i dobra. Gdy w sferze moralnej panuje chaos i zamęt, to wolność umiera, człowiek z wolnego staje się niewolnikiem. Stoi przed nami niezwykle ważne zadanie tworzenia i propagowania kultury, która będzie formą uczłowieczenia człowieka. Na gruncie europejskim łączono zawsze kulturę z doskonaleniem moralnym i umysłowym człowieka poprzez rozwój takich dziedzin jak sztuka, wiedza, filozofia czy teologia¹⁴.

W rozważaniach nad zagadnieniem kultury istotnym jest filozoficzny nurt zwany personalizmem. W nurcie tym kultura jest formą rzeczywistości lub personalizacją człowieka i świata. Przez kulturę człowiek przekształca przyrodę, jednocześnie urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd staje się bardziej człowiekiem. Staje się on na nowo wyzwaniem ratowania człowieka i rodziny. Zwracając uwagę na etykę E. Levinasa, która łączy się z odpowiedzialnością, podkreślić należy, że tkwi w niej przekonanie, że dobroć, wrażliwość, jeśli może ujawnić się, to się ujawni tylko w relacjach międzyludzkich. Levinasowska „sytuacja” etyczna jest sytuacją graniczną, jest sposobem na upodmiotowienie¹⁵.

Rodzina jest niewątpliwie społecznością mniejszą w stosunku do społeczeństwa, stanowiąc pierwotny rdzeń wspólnotowy biologiczno-socjologiczny podlegający ciągłej innowacji, szczególnie na polu codziennych relacji społecznych. Jest systemem tworzącym modele tymczasowości i rozpowszechnionej mentalności *carpe diem*, z których to wypływają transgresyjne style życia, sens życia, powierzchowność w kwestiach antropologicznych i bioetycznych, jak również przyjmowanie ze środków masowego przekazu obrazu uwodzenia, manipulacji, hedonizmu, niezaangażowania, nieodpowiedzialności, libertynizmu itp. Podkreślić należy, iż każda rodzina jest postacią relacyjną, jest punktem wyjścia i dojścia do jakiejś historii. Podmioty, które tworzą małżeństwo, pochodzą bowiem z dwóch różnych procesów relacyjnych, z różnych rodzin, a zaczynając razem nową drogę z pewnym bagażem doświadczeń i mentalnością, jednocześnie z wieloma innymi procesami kontekstowymi społeczeństwa, które nieustannie przekształca się relacyjnie (przemiany, równowaga, zachwiania, konflikty itd.).

¹³ Zob. M. Magatti, C. Giaccardi, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Mediolan 2016.

¹⁴ B. Bernardi, *Uomo, cultura, società. Introduzione agli studenti Etno-antropologici*, Milano 1982, s. 56–78.

¹⁵ E. Levinas, *Imiona własne*, tłum. J. Morgański, Warszawa 2000, s. 23; idem, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński, Warszawa 2000, s. 77; idem, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2012, s. 57.

II

Musimy mieć pełną świadomość, że w procesie urzeczywistniania prawa wyraźnie ujawnia się nieodzowność człowieka oraz jego rola samorozumienia i samorealizacji osoby kreatora życia społecznego realizującego określony system wartości. A. Rosmini stwierdza: „kto nie dostrzega, że osoba winna być respektowana dla niej samej jako ktoś, kto ma do tego prawo przez to, kim jest, ten nie dostrzega osoby i – dlatego – nie wie, kim ona jest”¹⁶. Rozwój człowieka od samego początku jego życia zmierza do ujawnienia się jego atrybutów osobowych. M. Piechowiak zauważa, że rozwój nauk pozwala poznać człowiekowi samego siebie, ale z trudnością przychodzi mu przyjęcie przyrodzoności, niezbywalności, nienaruszalności i godności osobowej, a więc uniwersalnego paradygmatu, podstawy praw człowieka¹⁷. M.A. Krąpiec wskazuje, że „ostatecznie więc prawo należy pojmować jako realną relację między działającymi osobami, których działania lub niedziałanie jest im nawzajem należne ze względu na proporcjonalne wspólne przyporządkowanie tych osób do dobra wspólnego jako celu osobowego działania”¹⁸. Problem jest nie tylko teoretyczny, lecz także praktyczny. Chodzi o dążenie do tego, aby prawa człowieka były respektowane stale i w każdej sytuacji jego codziennego życia. Nieodzowne jest zatem znaczne zaangażowanie na rzecz urzeczywistniania praw człowieka w każdym środowisku, w każdej społeczności, w której występuje człowiek jako konkretna osoba, a nie tylko obywatel. W tym kontekście ważna jest realizacja praw rodziny i praw w rodzinie.

Mamy do czynienia z kryzysem ustalenia aksjomatów, a w konsekwencji z określeniem, jaka naprawdę jest rzeczywistość. Dodać do tego należy jeszcze kryzys etyczny, który na wielu płaszczyznach zdaje się zamykać przed człowiekiem drogi do odkrycia jego pełni, a który wręcz redukuje jego miejsce i znaczenie w świecie. Znowu pojawia się apel o nową odwagę nowego myślenia według pierwszej reguły gramatyki etycznej, w której godność osoby jest wartością centralną i nadrzędną. Szacunek wobec niej w prawdzie o samym człowieku stanowi warunek *sine qua non* realizacji dobra wspólnego w dialogu.

Nie bez znaczenia jest rola środków społecznego przekazu, w których to tzw. fake newsy stają się metodą kształtowania rzeczywistości w oczach społeczeństwa. Nastąpiła rewolucja kulturalna polegająca na zmianie kryteriów z prawdy na atrakcyjność, sprzedajność, słuszność. Chodzi więc o szybkość i barwność sprzedaży, natomiast teorie społeczne uczestniczą w sposobie przeżywania teraźniejszości i wpływają na praktykę życia codziennego¹⁹.

Dialog należy uznać za jedyną godziwą drogę rozwiązywania konfliktów, łagodzenia sprzecznych interesów, zawierania kompromisów, które nie są kompromitacją, i budowania braterskiej odpowiedzialności wzajemnej. Taki dialog musi zawierać w sobie niejako trzy elementy: koegzystencję, kompetencję i konsekwencję. Chodzi przede wszystkim o postawę szczerą i otwartą na partnera dialogu, następnie o konieczność posiadania odpowiednich kompetencji oraz o konsekwencję w realizacji wyników osiągniętych poprzez dialog, a więc zbliżanie się do siebie, wyrażanie swojego zdania, słuchanie jeden drugiego, patrzenie na sie-

¹⁶ Cyt. za C. Mik, *Zbirowe prawa człowieka. Analiza krytyczna koncepcji*, Toruń 1992, s. 27.

¹⁷ M. Piechowiak, *Godność jako fundament powinności prawa [w:] Urzeczywistnianie praw człowieka w XXI wieku. Prawo i etyka*, red. P. Morciniec, S.L. Stadniczeńko, Opole 2004, s. 33 i nast.

¹⁸ M.A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1975/1986.

¹⁹ A. Elliott, *Współczesne teorie społeczne*, Warszawa 2011.

bie, wzajemne poznawanie się, staranie zrozumienia siebie nawzajem, szukanie punktów styczności; to streszcza się w wyrażeniu: prowadzić dialog.

Do imperatywów dialogu dodać należy ważny aspekt, jakim jest szukanie właściwych rozwiązań dla dobra wspólnego, co prowadzi do zbliżenia stron, a więc do braterstwa, solidarności, aby nie zatracić osobowego i rodzinnego życia w ponowoczesnej ułudzie ludzkiej wszechmocy, współczesnej cywilizacji.

Wiele perspektyw poznawczych, wiele dróg i propozycji rozwiązań ostatecznie stało się problemem dla człowieka. W tym gąszczu różnorodności, wielości definicji i interpretacji trudno jest odnaleźć jednoznaczną ułatwiającą ludzkie wybory, a w daleko idącej konsekwencji – stabilność istnienia.

Fragmentaryzacja wiedzy, która powstała w konsekwencji sprzyjających warunków rozwoju nauk, czy to na polu nauk empirycznych, czy nauk humanistycznych, ostatecznie rozproszyła gromadzoną wiedzę. Współcześnie naukowcy w wielu dziedzinach nie tyle mają problemy z gromadzeniem wiedzy, ile z jej przetwarzaniem. Mnogość danych ostatecznie zawęża obszar badawczy do wąskich dziedzin.

Paradoksalnie wraz z rozwojem technologicznym, związanymi z postęпом globalizacji uproszczonymi procesami międzyludzkiej i międzyinstytucjonalnej komunikacji wzrasta poczucie wzajemnej nieufności i rywalizacji. Koncentrowanie się na realizacji jedynie czysto partykularnych interesów, nie tylko na płaszczyźnie ekonomicznej, lecz także *stricte* ideologicznej, prowadzi współczesnego człowieka do izolacji, dążenia do złudnej samowystarczalności, braku dialogu z innymi, zwłaszcza z przedstawicielami odmiennych światopoglądów.

Filozofia musi przede wszystkim odzyskać wymiar mądrościowy jako poszukiwanie ostatecznego i całościowego sensu życia i odkrywanie istoty człowieczeństwa.

Warunkiem prawidłowości ludzkiej egzystencji i życiowego spełnienia jest rozpoznanie osobowej natury ludzkiej i jej życiowych imperatywów. Brak wysiłku poznawania prawdy o sobie lub jej świadome zafałszowanie powoduje destrukcję człowieka i deformację sensu życia i jego życiowych relacji. Współczesność ukazuje szereg negatywnych postaw i poglądów w tym zakresie, co przekłada się na groźną destrukcję małżeństwa i rodziny. Troska zabezpieczenia egzystencji człowieka w szczególnej mierze odnosi się do relacji międzyludzkich – osobowych.

Każdą wspólnotę tworzą relacje zachodzące między osobami. Relacje te bez osób nie istnieją i bez osób nie można ich zidentyfikować. Osoby jednak zawsze są tylko podmiotami relacji, a tym samym podmiotami wspólnot. Swoistą istotą wspólnoty jest więc zespół i typ relacji. Dzięki temu te same osoby mogą należeć do różnych wspólnot²⁰.

Wiele interesujących ujęć rodziny wnosi socjologia, psychologia, pedagogika, medycyna, prawo, etyka, teologia, teoria kultury, a także metafizyka, wtedy jednak, gdy każda z nich jest wierna swemu przedmiotowi badań. Charakteryzując rodzinę przez jej właściwości, można powiedzieć, że ta spojona przyjaźnią więź wiary, nadziei i miłości łącząca osoby jest jednością osób dzielących się prawdą, dobrem, wspieraniem wzajemną obecnością, są pięknem jako harmonia, ład i pokój. Zazwyczaj uważamy, iż wiara, nadzieja i miłość to cnoty teologiczne pozostające w gestii teologa. W małżeństwach i rodzinach głównym problemem jest układ sił, uprawnienia i obowiązki, a nie poziom uwierzenia sobie, miłości, zaufania. Rozumienie rodziny jako układu osobowych więzi miłości, nadziei i wiary łączących osoby

²⁰ M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974; idem, *Błędy brata Ryszarda*, Warszawa 1975, s. 128–135; *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014.

może uchronić przed pojmowaniem jej jako instytucji, układu autorytetów, systemu władzy czy ewentualnie jako tylko powiązań biologicznych lub odniesień do wartości (wspólne przeżycia, wychowanie, wzajemne zobowiązania). Człowieczy charakter rodziny tworzą relacje psychiczne i moralne, to oznacza wspólne doznania i przeżycia oraz wzajemne zobowiązania i odpowiedzialność. Rodzinę pojmuje się najczęściej jako zagwarantowaną prawem instytucję, świadczy o tym potoczny język rodziny.

Każda relacja małżeńska, rodzicielska i rodzinna chroni osoby, nie instytucje. Instytucje są tylko myśleniem osób skonkretyzowanym w prawie, przepisach, schemacie uprawnień i obowiązków. Osób bronią nie relacje i nie instytucje. To osoby chronią relacje i instytucje. Ich rozumne myślenie, ich mądrość i przyjaźń, one same na mocy wiary, nadziei i miłości chronią małżeństwo, rodzicielstwo i rodzinę.

Duża ilość porzuconych dzieci, dzieci zbuntowanych, rozbitych małżeństw i rodzin wskazuje na to, że rodziny, macierzyństwa, ojcostwa nie tworzy zależność biologiczna, lecz tworzy je właśnie więź wiary, nadziei i miłości wnoszona przez matkę i ojca – miłość, dobroć i prawda oraz ukazywany w nich sens życia. Ich autorytet uzasadnia wybór tych wartości i orientuje codzienne życie rodziny.

To człowiek (osoba), która tym, co istotnie ludzkie, samą prawdą i mądrością, dobrem i przyjaźnią, wyznacza więzi miłości, nadziei i wiary. Przy właściwym układzie podmiotów te więzi tworzą rodzinę, trwałą wspólnotę osób, osobowe środowisko człowieka. Wśród realnych relacji wiążących ludzi są także relacje osobowe, komuś wierzymy, ufamy, kogoś kochamy. Osoby ludzkie wyzwalają takie odniesienia, które – gdy zachodzą jednocześnie – trwale je wiążą, a gdy dotyczą osób powiązanych małżeństwem lub rodzicielstwem, powstaje rodzina.

Małżeństwo oparte na uczuciach nie wystarczy, gdyż uczucia bywają efemeryczne, przechodzą jak chmury. Miłości powinno się nauczyć i przeżyć ją w wolności i odpowiedzialności. W życiu codziennym rodziny należy więc zabiegać o to, aby bezgranicznie komuś zawierzyć, zaufać, darzyć miłością i zarazem być godnym zawierzenia, zaufania, miłości, nie zawieść czyjejś wiary, nadziei i miłości, pełnić swą godność człowieka. Tylko człowiek chroni wiarę, nadzieję i miłość, gdy wierzy, ufa, kocha. Takie ujęcie rodziny odsłania perspektywę pedagogiczną, socjologiczną, psychologiczną, prawną, medyczną, etyczną, teologiczną. Wychowanie w rodzinie to sposób życia codziennego rodziny i postępowania w niej. Wychowanie dzieci, przyjęcie odpowiedzialności za ich prawidłowy rozwój wymaga od rodziców nade wszystko dojrzałości we wszystkich sferach życia: intelektualnej, emocjonalnej, moralnej, społecznej, aksjologicznej, duchowej, interpersonalnej. Utrata zdolności do racjonalnego, refleksyjnego i odpowiedzialnego myślenia staje się główną przyczyną niepowodzeń w rodzinie.

III

Kultura ze swej natury jest wyrazem przeżyć duchowych i intelektualnych w konkretnym czasie i miejscu, w którym są tworzone. Obserwując współczesną kulturę, zauważa się jej zmienność i oderwanie od uniwersalnych wartości ludzkich. Tak pojmowana kultura może stać się zagrożeniem dla człowieka, czyniąc go nieludzkim²¹.

²¹ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 17–19.

Z. Bauman – twórca pojęcia „płynna nowoczesność” – analizując to zjawisko, wskazuje, że jego istota zawarta jest w oderwaniu czasu od przestrzeni, czyli stałych wartości, na których opierało się życie religijne, społeczne, polityczne i gospodarcze poprzednich pokoleń. Według niego czas, w odróżnieniu od innych wartości, podlegał zmianom i manipulacji, stał się elementem wywrotowym, dzięki czemu dokonał się rozpad lub zamazanie tego, co dla człowieka poprzednich pokoleń było stałe i niezmiennie²².

Atrybutem ponowoczesnego stylu życia stała się niespójność, niekonsekwencja postępowania, fragmentaryzacja i epizodyczność rozmaitych sfer aktywności jednostki²³. Kulturę w płynnej nowoczesności charakteryzuje dążenie do zmian i modernizacji dzisiejszego społeczeństwa²⁴. Z. Bauman zauważa, że w dzisiejszym świecie nie potrzeba już nauczycieli, lecz ekspertów, którzy będą objaśniali ludziom, jak żyć w obecnych czasach. Ważnym jest nieustanne aktualizowanie zdobytej wiedzy, dostosowywanie jej do potrzeb i możliwości wyboru ludzi poruszających się w rozmazanym społeczeństwie, które dąży do zaspokojenia własnych potrzeb, nie licząc się z konsekwencjami tych wyborów²⁵. Konsekwencją tego stylu życia jest nowy obraz społeczeństwa, w którym poprzez wprowadzenie w życie wybranych i precedzonych norm kształtujemy nowy obraz człowieka. Cechą społeczeństwa poddanego temu zabiegowi jest niepewność, permanentne zmiany, zamazanie ogólnie przyjętych wzorców zachowania oraz uniwersalnych wartości, co powoduje w życiu ludzkim utratę stabilności, bezpieczeństwa oraz bezsilność²⁶. Cechą ponowoczesnego społeczeństwa jest „kształtowanie indywidualności”. Proces ten polega na porzuceniu przez człowieka wrodzonej tożsamości na rzecz grupy społecznej, która kształtuje w pewien sposób samoświadomość i styl życia jednostki, dopasowując je do obowiązującego stylu życia społecznego²⁷.

Niepokojącą cechą społeczeństwa płynnej nowoczesności jest zanik prywatności. Ostatnimi czasy wyraźnie zmieniło się podejście do spraw osobistych. Widać to szczególnie w otwartości na dzielenie się prywatnością w przestrzeni publicznej, co niekiedy budzi kontrowersje czy wręcz zgorszenie. Efektem takiego podejścia jest brak intymności coraz bardziej zalewający sferę publiczną, co w konsekwencji prowadzi do osłabienia relacji interpersonalnych²⁸. Zauważalną i destrukcyjną cechą społeczeństwa ponowoczesnego jest samotność. Zdumiewające jest to, że możliwość codziennej komunikacji wirtualnej między ludźmi zamieszkującymi różne części globu stała się dla wielu sposobem zatuszowania pustki i osamotnienia. Dzieje się tak m.in. dlatego, że jest to bezpieczny i niezobowiązujący rodzaj kontaktu, w którym człowiek nie ponosi większej odpowiedzialności za formę czy treść wysyłanego komunikatu. Opisując konsekwencje takiego działania, Bauman zwraca uwagę na konsekwencje tegoż postępowania – uciekając przed poczuciem samotności, dzięki technologii wirtualnej człowiek jest nieustannie w kontakcie z innymi. Prowadzi to do tego, że nigdy nie jesteśmy sami, skoncentrowani na samych sobie. Maleje więc szansa na autorefleksję, na dokładne przeanalizowanie problemów czy celów życiowych, co w efekcie prowadzi do tego, że nie poznajemy siebie²⁹. Człowiek uwikłany w sieci płynnej nowoczesności

²² Idem, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 173.

²³ Idem, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993 Nr 2 (129) s. 7–31.

²⁴ Idem, *Kultura w płynnej...*, s. 25–27.

²⁵ Idem, *44 listy ze świata płynnej ponowoczesności*, Kraków 2011, s. 7–44.

²⁶ Idem, *Socjologia*, Poznań 1990.

²⁷ Idem, *Płynna nowoczesność...*, s. 48–53.

²⁸ Idem, *44 listy ze świata...*, s. 52.

²⁹ Idem, s. 7–44.

z coraz większą rezerwą podchodzi do zagadnienia trwałości. Jeżeli coś wiąże się z zobowiązaniem na całe życie, powoduje w człowieku strach i niechęć. W świecie, w którym dominuje konsumpcjonizm, czerpie się szybkie i tymczasowe przyjemności i zyski, wszystko ma swój określony czas istnienia lub działania. Ta zasada dotyczy także wiedzy. To wartość stanowiła punkt odniesienia w rozumieniu kultury, gdyż napięcie pomiędzy *sein* i *sollen* przejawia się w każdym kulturowym przedmiocie³⁰. Kultura jest kompleksowym połączeniem wiedzy, wierzeń, sztuki, moralności oraz tego wszystkiego, czym człowiek żyje lub co wytwarza w ramach danej społeczności. Kultura jest procesem dynamicznym, wyznaczanym przez cztery podstawowe faktory: człowieka, społeczność, środowisko i czas³¹. Obecnie tym czasem jest płynna nowoczesność czy tzw. postmodernizm³². Kultura współczesności prezentuje tendencję przechodzenia od *homo sapiens* do *homo demens*, czyli zatrącanie klucza do samego siebie – swego *humanum*, co sprawia, że siebie i innych ludzi zaczyna się traktować w kategorii rzeczy. „Tak więc czynnikiem kształtującym decyzje i działania w sferze relacji między osobami i współżycia społecznego staje się siła”³³. Aksjologia współczesnej cywilizacji degraduje człowieka z bytu osobowego, co w ludzkim myśleniu przeradza się na przedmiotowe pojmowanie siebie i drugiego człowieka, którym można dowolnie dysponować. Takie wartościowanie człowieka stanowi fundamentalne uwarunkowanie destrukcji małżeństwa i rodziny. W Polsce popularnym stało się „bycie singlem”, które przybyło z Zachodu i zdomowało się wśród młodych, wykształconych, robiących szybką karierę ludzi. Jeżeli osoba jest „zarażona” konsumpcjonizmem, to musi to mieć wpływ na jej relacje z otoczeniem, w szczególności na małżeństwo. Gdy człowiek nadmiernie skupia się na posiadaniu rzeczy, zwykle odbywa się to kosztem relacji z ludźmi.

Religijno-moralne zobojętnienie powiązane jest z egzystencjalnym materializmem pojmowanym jako „wartość, która ukierunkowuje wybory i zachowania ludzi w różnych sytuacjach, nie tylko związanych z konsumpcją *per se*. [...] W rzeczywistości jednak traktują go jako podstawę, a dokładniej zespół przekonań, odnoszących się do trzech zagadnień: przyznawania gromadzeniu rzeczy centralnego miejsca w życiu człowieka, wyznacznika sukcesu życiowego oraz znaczenia posiadania dla poczucia szczęścia i satysfakcji życiowej”³⁴. Konsekwencją rozwodowej mentalności są konkubiny stanowiące kolejny przejaw destrukcji społeczności małżeńsko-rodzinnej. Ich wzrastająca liczba oraz liberalistyczne traktowanie stanowią charakterystyczny fenomen współczesności zarówno pod względem prawnym, jak i konsekwencji społeczno-etycznych. W wielu krajach Europy prawo legalizuje już konkubiny.

Coraz częściej przez małżeństwo czy rodzinę rozumie się „luźny związek osób” pozostających w „wolnej relacji” do siebie. Sprowadza się to do tego, że życie małżeńsko-rodzinne postrzegane jest niemal wyłącznie z punktu widzenia roszczeniowych praw osób dorosłych, bez odniesienia do dzieci. To one zaś są najbardziej pokrzywdzonymi ofiarami tych „nowych modeli” życia małżeńsko-rodzinnego, których w żaden sposób nie można uznać za moralnie

³⁰ M.A. Krąpiec, *Człowiek i kultura*, Lublin 2008, s. 9–18.

³¹ R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 1966.

³² K. Dobrowolski, *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966; A. Kroeber, *Istota kultury*, Warszawa 1989, s. 362–398.

³³ Por. J. Testart, *La science réduite à l'expertise technique* [w:] „Pour une éthique planétaire”, red. J. Testart, J.J. Reich, Arte 1997, s. 43–65.

³⁴ M. Górnik-Durose, *Nowe oblicze materializmu czyli z deszczu pod rynnę*, „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo” 2007, t. 4, z. 3, s. 212.

i życiowo zasadne³⁵. Sprawą fundamentalną jest przyjęcie i zatrzymanie w świadomości (rodziców, nauczycieli, wszystkich), że dziecko od momentu poczęcia jest rzeczywistym człowiekiem. Jest bytem osobowym, jest osobą, która od początku swego życia ma nie-naruszalną godność osoby i podmiotowość prawną. Jego osobowa działalność ujawni się w miarę rozwoju biopsychospołeczno-duchowego. Jest zatem osobą „powołaną do wzrostu i rozwoju”. Fakt ten sprawia, że przede wszystkim rodzice, a następnie ci, którzy podejmują powołanie wychowawcy, są obarczeni odpowiedzialnością za umożliwienie osobie – dziecku życia w pełni ludzkiego. Jak pisze M. Krąpiec; „niewątpliwie nie potrafimy żyć bez drugich, bo rodzimy się w rodzinie i w rodzinie dochodzimy do używania rozumu, do rozpoznania dobra, do wychowania, do nawiązania kontaktu ludzkiego z innymi osobami i do uświadomienia sobie, że jesteśmy kimś innym, że żyjemy dla przyszłości, bo przekraczamy czas, przestrzeń, bo górujemy, czyli transcendujemy świat, społeczności i siebie samego”³⁶. Patrząc z tej perspektywy, nasza miłość do dziecka wyrazi się przede wszystkim w podarowaniu mu naszej obecności. Dziecko musi mieć bliskich, by przywiązać się do kogoś, by naśladować kogoś, by uczestniczyć w ich życiu i w ten sposób wchodzić w świat wartości. Żyjemy w epoce, w której światem rządzi pieniądz i ciągła pogoń za nim. Młode małżeństwa odkładają decyzję o powiększeniu rodziny do czasu, gdy dorobią się własnego mieszkania i ustabilizują swoją sytuację finansową na tyle, by prowadzić godziwe życie i funkcjonowanie w społeczeństwie. Gdy pojawiają się dzieci, rodzice muszą zatroszczyć się o utrzymanie powiększonej rodziny. Skutkiem takiego życia jest fakt, że małżonkowie praktycznie nie widują się, a dzieci powoli zapominają, jak wyglądają rodzice, są to tzw. pseudosieroty, sieroty duchowe, które całe dnie spędzają w przedszkolach, u dziadków lub pod nadzorem wynajętych opiekunek. W ten sposób zaciera się więzi dzieci z rodzicami.

Niezwykle pouczające stają się wywody J. Bakana (profesora prawa z Vancouver)³⁷, który m.in. stawia pytania: „Czy rządy i instytucje publiczne dbają o to, by wszystko, co się nam oferuje w postaci usług i produktów, było bezpieczne? Czy możemy ufać ekspertyzom, wynikom badań, certyfikatom i normom?”. Uważa on, że nie są one przekonujące, ponieważ sfera publiczna coraz bardziej ulega wpływom działalności prowadzonej dla zysku, zatracając swoją prospołeczną orientację i dając przyzwolenie, by ze wszystkich grup społecznych – także z dzieci, które powinny być szczególnie chronione – uczynić obiekt bezwzględnej marketingu. Podkreśla, iż o tym trzeba wiedzieć, gdyż to już przynosi katastrofalne skutki. Stwierdza, że społeczeństwo powinno umożliwić dzieciom rozwijanie indywidualnych charakterów, zapewnić im warunki rozkwitu, by mogły stać się szlachetną i piękną istotą kontemplacji dla dorosłych. Podkreśla jednocześnie, że badania naukowe koncentrują się przeważnie na pojedynczych aspektach rzeczywistości, podczas gdy dzieci i nastolatki są w świecie rzeczywistym atakowane komunikatami i obrazami pełnymi przemocy, seksu i wychwalania konsumpcji, a także pokusami prowadzącymi do obsesji i uzależnienia. Dzieje się to jednocześnie, nieustannie i wszędzie.

Marketerzy obierający sobie za cel dzieci i nastolatki planują kampanie i treści tak, by wzmocnić naturalne i normalne pragnienie buntu przeciw rodzicom, a lojalność, emocje i uczucia skierować ku markom, gadżetom, stronom internetowym, postaciom i awatarom.

³⁵ Por. S. Gregg, *Dignitas humanae i prawa człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 54(2011), nr 1(213), s. 45–49.

³⁶ M. Krąpiec, *Dziecko osobą dojrzewającą [w:] W służbie dziecku*, red. J. Wilk, Lublin 1991.

³⁷ J. BAKAN, *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2013.

Rodzicom trudno z tym konkurować. J. Bakan, powołując się na wyniki badań uczonych, pisze m.in. o niebezpieczeństwach narażania dzieci na poważne problemy behawioralne i emocjonalne w przypadkach zerwania więzi z rodzicami. Osłabienie więzi we współczesnym społeczeństwie jest m.in. powodem tego, że coraz trudniej sprawować opiekę rodzicielską nad dziećmi, coraz trudniej uczyć młodzież, nasila się agresja i przemoc wśród dzieci, młodzi ludzie nie dojrzewają, narasta znęcanie się nad słabszymi, dzieci stają się nieczułe, coraz bardziej aroganckie, krnąbrne, nieposłuszne. J. Bakan dodaje, że „marketerzy produktów dla dzieci podnoszą jednak zrywanie więzi między rodzicami a dziećmi do roli sztuki. Prawdziwe kierowanie się zasadą «dajmy dzieciom być dziećmi» powinno wymagać poszanowania i kultywowania najważniejszych więzi w ich życiu, ale marketerzy dla łatwego zysku osłabiają te więzi. Ich prawdziwe credo, wyjaśniające ich ambicje i postępowanie, nie brzmi «dajmy dzieciom być dziećmi», ale «dopuszczcie nas do waszych dzieci». Kiedy zdamy sobie sprawę, jaką krzywdę marketerzy wyrządzają dzieciom, które dopadną, naprawdę będziemy mieć powody do oburzenia»³⁸.

Wspomnieć należy i zwrócić uwagę na korczakowskie źródła praw dziecka: prawo naturalne, prawo natury, prawidła życia. J. Korczak, będąc już osobą znaną jako pisarz, pedagog, lekarz, przebywając jako ordynator polowego lazaretu dywizyjnego w Głuboczku na dalekiej Ukrainie, w 1917 r. napisał (w polowych warunkach) swój słynny dzisiaj, tłumaczony na wiele języków, esej pedagogiczny *Jak kochać dziecko*. Jest to szczególne dzieło zawierające wiele miłości i ciepła, liryzmu, który miesza się z powagą i stanowczością, a nawet wojskowym porządkiem. Korczak wołał o *Magna Charta Libertatis*, o prawa dziecka³⁹. Wymieniał trzy: prawo dziecka do śmierci, prawo dziecka do dnia dzisiejszego, prawo dziecka do tego, by było tym, czym jest. Dziesięć lat później mówił o prawie dziecka do szcunku, o prawie do bycia tym, czym jest.

Ciągłość, sprawność organizacyjna oraz sprawczość, zaangażowanie sił oraz więzi międzyludzkich, solidarność są motorem do realizacji wspólnych wartości i celów, które stanowią wspólny mianownik dla podejmowanej aktywności na rzecz podopiecznych Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w służbie dziecku i rodzinie, a za tym stoi konkretny człowiek, solidaryzm, jego ofiarność. Obecny świat woła o ludzi solidarnych i odpowiedzialnych. Jest to wyzwanie m.in. dla naszej organizacji, aby przygotować do tej misji młode pokolenie, by żyło w pokoju, solidarności i odpowiedzialności. Należy wyjść z propozycją do wyższych uczelni, szkół średnich o tworzenie młodzieżowych Kół Przyjaciół Dzieci, aby uczyć pedagogiki solidarności, kreując odpowiedzialne społeczeństwo obywatelskie.

Recepcja praw dziecka – rozumianych jako prawa człowieka – i związany z tym postulat podmiotowego traktowania we wszystkich jego wymiarach (m.in. prawnych, psychopedagogicznych, zdrowotnych/medycznych) wynika z Konwencji o prawach dziecka, które winny być urzeczywistniane w środowisku. Komitet Praw Dziecka w Komentarzu Ogólnym Nr 14/2013 przyjętym podczas 62 posiedzenia Komitetu w dniach 14 stycznia – 1 lutego 2014 r. zwraca uwagę, że: „1. Artykuł 3 ust. 1 Konwencji o Prawach Dziecka daje dziecku prawo do tego, aby ocena i zabezpieczenie jego najlepiej pojętego interesu były sprawą nadrzędną we wszystkich dotyczących go działaniach lub decyzjach, zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej. Ponadto, wyraża on podstawowe wartości Konwencji. Komitet Praw Dziecka (Komitet) uznał art. 3, ust. 1, za jedną z czterech ogólnych

³⁸ J. Bakan, op. cit., s. 37.

³⁹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012, s. 55.

zasad Konwencji w zakresie interpretacji i wdrażania wszystkich praw dziecka, a zawarty w nim zapis jest pojęciem dynamicznym, które wymaga odpowiedniej oceny w zależności od konkretnej sytuacji [...] ⁴⁰. W art. 48 Komentarza Komitet zwraca uwagę, że „ocena najlepiej pojętego interesu dziecka stanowi działanie o wyjątkowym charakterze, jakie należy podjąć w każdym indywidualnym przypadku, w świetle konkretnych okoliczności, w jakich znalazło się dane dziecko, grupa dzieci lub dzieci w ogóle. Okoliczności te odnoszą się do indywidualnych cech każdego dziecka lub dzieci, takich jak m.in. wiek, płeć, poziom dojrzałości, doświadczenie, przynależność do mniejszości, niepełnosprawność fizyczna, sensoryczna lub intelektualna, oraz do kontekstu społecznego i kulturowego, w jakim znajduje się dane dziecko lub dzieci, jak np. obecność lub brak rodziców, kwestia, czy dziecko mieszka z rodzicami, jakość relacji między dzieckiem a jego rodziną lub opiekunami, środowisko pod względem bezpieczeństwa, obecność innych możliwości dostępnych dla rodziny, dalszej rodziny lub opiekunów itd.” ⁴¹

Dzisiaj należy nie tylko pytać o prawa, ale podjąć działania w celu realizacji praw człowieka, w tym dziecka, w warunkach globalizacji w naszym kraju, zapewnienia skutecznego programu przebudowy życia społecznego, pytać o urzeczywistnienie praw człowieka w ujęciu prawa oraz etyki.

M. Świdrak wskazuje, że „w wyniku uzależnienia człowieka od Internetu, cybernetyki, technologizacji, rywalizacji, walki o «lepsze jutro», człowiek zagubił się sam w sobie. Utracił poczucie więzi duchowej z drugim człowiekiem. Mimowolnie zniszczył humanistyczne relacje międzyludzkie, swoją osobowość i tożsamość. Bezkierunkowość, brak planowości i chaos czasów współczesnych zniszczyły sens życia człowieka, jego godność, empatię, miłość, samodzielność, duchowość i psychiczność. Zachłyśnięcie nowinkami technicznymi sprawiło, iż nieopacznie zapomniano o kulturze i wszystkich ich walorach dydaktyczno-wychowawczych” ⁴². Rozpowszechniły się nowe pojęcia, paradygmaty, normy, wartości, style życia, metody wychowawcze i sposoby rządzenia, będące różnymi przejawami nowej etyki, która zdobyła uznanie ogółu. Platformy społecznościowe, algorytmy kształtują świadomość, mentalność, postawy człowieka XXI wieku. Świat pełen postępu i zagrożeń, upadku autorytetów przekłada się na życie rodzin, organizację życia społecznego. Obecne czasy wymagają nowego sposobu myślenia, zmuszając do odczytywania wyzwań i zagrożeń, przed jakimi stoi człowiek, i tworzenia nowych regulacji, stosunków społecznych, osadzając je na osobowym rozumieniu człowieka, nowego odczytywania odpowiedzialności. Niezbędnym staje się oparcie m.in. na filozofii antropologicznej, filozofii personalistycznej, filozofii prawa człowieka, filozofii odpowiedzialności, filozofii dialogu, komunikacyjnej wizji prawa, filozofii teorii prawa oraz pedagogice prawa.

Zakończenie

Osobę można zdefiniować jako podmiot istnienia i działania. Wizja człowieka ma decydujące znaczenie dla wizji społeczeństwa, dla jego podstawowych wartości zarówno w wymiarze społecznym, jak i kulturowym (politycznym, prawnym, etycznym).

⁴⁰ D. Stadniczeńko, *Komitet Praw Dziecka ONZ. Rola i znaczenie. Komentarze*, Lublin 2019, s. 117.

⁴¹ Ibidem.

⁴² M. Świdrak, *Pedagogika kultury a postmodernistyczna koncepcja wychowania*, Krosno 2014, s. 105.

Czasy współczesne charakteryzuje dewaluacja rozumienia osoby ludzkiej i wartości jej życia, co wiąże się z ogólnym kryzysem egzystencjalnych wartości ziemskiego bytowania człowieka. Wraz z rozwojem techniki i nauk przyrodniczych mnożą się dzisiaj poglądy i postawy traktujące życie ludzkie w kategoriach nihilizmu, stawiając ludzkość w kategorii egzystencjalnego doświadczenia.

Rozumność i wolność człowieka zamieniają się obecnie w poznawczy relatywizm i nieodpowiedzialną dowolność postępowania skutkującą niebezpiecznymi faktami. Nastąpił poważny kryzys relacji międzyludzkich. Występuje uprzedmiotowienie człowieka, staje się on konsumentem, relacje są często pozbawione związków uczuciowych, pozytywnych emocji, więzi, konsekwencji i odpowiedzialności. Należy i można temu zjawisku położyć kres, ale najpierw trzeba je dobrze zrozumieć.

Pojawiają się w społeczeństwach tendencje prowadzące do zapaści i dehumanizacji, czego konsekwencją jest osłabienie i nietrwałość rodzin. Analizy utwierdzają w przekonaniu, że współczesne przemiany cywilizacyjno-kulturowe niosą ze sobą niepokojące, destrukcyjne formy rozumienia i wartościowania małżeństwa oraz rodziny. Prawdziwych źródeł różnych postaci zła trapiących współczesne społeczeństwa – a więc źródeł zbrodni, przemocy, kradzieży, rabunków, moralnego zdziczenia, kompletnego cynizmu i degradacji moralnej tysięcy ludzi – należy szukać głębiej, a mianowicie w negatywnych zmianach świadomości spowodowanych zatrutowaniem ludzkich umysłów przez fałszywe, zbrodnicze, bezbożne, wrogie człowiekowi, bo nieliczące się z jego naturą, teorie i ideologie, manipulowanie emocjami. To one w głównej mierze odpowiedzialne są za niszczenie i osłabianie najważniejszej ze wszystkich, ponieważ naturalnej i stworzonej wspólnoty, jaką jest rodzina. W obecnych czasach nieodzowne jest ukazywanie poprawnej antropologii, aby uniknąć tragicznych błędów przeszłości oraz budować nowy, wspólny świat, w którym właściwe struktury społeczno-polityczne służyć będą dobru pojedynczego człowieka i dobru całej ludzkości. Pielęgnowanie właściwej koncepcji rodziny, która stawia w centrum osobę ludzką, niezredukowaną nigdy do produktu technologicznego, jest najlepszym antidotum na różne zawirowania, destrukcję człowieka i rodziny.

Odpowiedzialny rodzic i inni wychowawcy mają dziecku pokazać, jak żyć. Niestety rzeczywistość ukazuje, że coraz rzadziej można spotkać się z gotowością czy akceptacją życia odpowiedzialnego. Taki stan rzeczy wynika z różnych uwarunkowań, a istotną rolę odgrywają czynniki społeczno-kulturowe, polityczne. Ujawnia się atrofia woli, a wraz z nią odpowiedzialności za siebie, za innych, która może być ujmowana jako pochodna socjalizacji społeczeństwa ponowoczesnego. Cechuje go m.in. narcyzm, kult młodzieńczej niedojrzałości, hedonizm, pogoń za ciągłą stymulacją, konsumpcja, wydłużający się okres zależności dzieci od nadopieczonych rodziców, który prowadzi do kształtowania osobowości niezdolnych do skupienia, wysiłku, trudów i wyrzeczeń w celu realizacji aktów woli.

Często przywołuje się hasło: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Myśl ta często jest powtarzana, lecz bez uwzględnienia jej antropologiczno-filozoficznej głębi, podobnie jak „dobro dziecka” traktowane jako ozdobnik czy formuła okolicznościowa wyrażona w prawie. Tymczasem ono obliuguje do świadomej odpowiedzialności za rozwój człowieczeństwa dziecka i jego bezpieczeństwa.

Jakie więc będzie wychowanie, życie społeczno-polityczne, zależne jest m.in. od tego, jakie będzie Rzeczypospolitej stanowienie, począwszy od rodziny po grupy społeczne czy wspólnoty. Życie człowieka rozgrywa się podczas procesu myślowego i działania. Funkcjonując relacyjnie, człowiek musi ciągle podejmować ten proces. Charakter relacji wymaga działania z pozytywną odpowiedzialnością stanowiącą samo jądro człowieczeństwa.

Pedagogika prawa w sposób szczególny kładzie akcent na dialog i odpowiedzialność. A. de Saint-Exupéry wskazuje, że ontologiczna próba opisu bytu ludzkiego bez pojęcia odpowiedzialności obecnie jest niemożliwa. „Być człowiekiem to właśnie być odpowiedzialnym”⁴³. W tym duchu „im bardziej odpowiadam, tym bardziej jestem odpowiedzialny” wypowiada się wielu innych autorów⁴⁴. W pedagogice prawa akcentowanie odpowiedzialności rodzicielskiej stanowi nawiązanie do współczesnej koncepcji filozofii odpowiedzialności i filozofii dialogu. Odpowiedzialność indywidualną i zastępczą należy traktować jako warunki tworzenia międzyosobowych więzi i stosunków prawnych. Odpowiedzialność – jak ujmuje się ją w cytowanej literaturze – stanowi fenomen ludzkiej egzystencji i zarazem taką jej wartość, która konstytuuje sytuację wychowawczą i określa jej istotę, wskazując, że to od rodzaju odpowiedzialności człowieka zależy również jakość danej sytuacji. Odpowiedzialność równocześnie jest warunkiem umożliwiającym realizację całego świata wartości, jaki chcemy dziecku „przekazać” i ukierunkować określone postępowanie na wartości, sens życia.

Bibliografia

- Baczyński A., *Telewizja a świat wartości*, Kraków 2003.
- Bakan J., *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2013.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej ponowoczesności*, Kraków 2011.
- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2(129), s. 7–31.
- Bauman Z., *Socjologia*, Poznań 1990.
- Benedict R., *Wzory kultury*, Warszawa 1966.
- Bernardi B., *Uomo, cultura, societa. Introduzione agli studenti Etno-antropologici*, Milano 1982.
- Buber M., *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Buber M., *Droga człowieka według nauczania chasydów*, tłum. G. Zlatkes, Warszawa 1994.
- Buber M., *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1993.
- Cadore B., *L'argumentation de la dignité humaine en éthique biomédicale*, „Revue d'éthique et de théologie morale, le Supplément” 1994, nr 191, s. 73–98.

⁴³ A. de Saint-Exupéry, *Ziemia, planeta ludzi*, tłum. W. i Z. Bienkowski, Warszawa 1964, s. 117.

⁴⁴ Zob. M. Buber, *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992; idem, *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1993; idem, *Droga człowieka według nauczania chasydów*, tłum. G. Zlatkes, Warszawa 1994; M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994; idem, *Znaki drogi*, Warszawa 1999; H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Kraków 1996; E. Levinas, *Czas i to, co inne*, tłum. J. Migasiński, Warszawa 1999; idem, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991; idem, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński, Warszawa 2000; idem, *Całość i nieskończoność...*; T. Gadacz, *Wolność a odpowiedzialność: Rosenzweiga i Levinasa krytyka heglowskiej wolności ducha*, Kraków 1990; *Filozofia odpowiedzialności XX w. Teksty źródłowe*, red. J. Filek, Kraków 2004.

- Dobrowolski K., *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1966.
- Donati P., *Manuale di sociologia della Famiglia*, Rzym–Bari 2018.
- Drożdż M., *Osoba i media. Personalistyczny paradygmat etyki mediów*, Tarnów 2005.
- Elliott A., *Współczesne teorie społeczne*, Warszawa 2011.
- Filozofia odpowiedzialności XX w. Teksty źródłowe, red. J. Filek, Kraków 2004.
- Gadacz T., *Wolność a odpowiedzialność: Rosenzweiga i Levinasa krytyka heglowskiej wolności ducha*, Kraków 1990.
- Gogacz M., *Błędy brata Ryszarda*, Warszawa 1975.
- Gogacz M., *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974.
- Górnik-Durose M., *Nowe oblicze materializmu, czyli z deszczu pod rynnę*, „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo” 2007, t. 4, z. 3, s. 212.
- Gregg S., *Dignitas humanae i prawa człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 54(2011), nr 1(213), s. 45–49.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Znaki drogi*, Warszawa 1999.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Kraków 1996.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.
- Krąpiec M.A., *Człowiek i kultura*, Lublin 2008.
- Krąpiec M., *Dziecko osobą dojrzewającą [w:] W służbie dziecku*, red. J. Wilk, Lublin 1991.
- Krąpiec M.A., *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1975.
- Kroeber A., *Istota kultury*, Warszawa 1989.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2012.
- Levinas E., *Imiona własne*, tłum. J. Morgański, Warszawa 2000.
- Levinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński, Warszawa 2000.
- Levinas E., *Czas i to, co inne*, tłum. J. Migasiński, Warszawa 1999.
- Levinas E., *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991.
- Magatti M., Giaccardi C., *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Mediolan 2016.
- Mik C., *Zbiorowe prawa człowieka. Analiza krytyczna koncepcji*, Toruń 1992.
- Nagórny J., *Godność, miłość i miłosierdzie podstawowymi wartościami w rozwoju [w:] Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Lublin 2005.
- Piechowiak M., *Godność jako fundament powinności prawa [w:] Urzeczywistnianie praw człowieka w XXI wieku. Prawo i etyka*, red. P. Morciniec, S.L. Stadniczenko, Opole 2004.
- Redemptor hominis* 14. 4.03.1979.
- Redemptor hominis* 15.
- Redemptor hominis* 16.

- Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.
- Rodziński A., *U podstaw kultury moralnej*, Warszawa 1980.
- Saint-Exupéry A. de, *Ziemia, planeta ludzi*, tłum. W. i Z. Bieńkowsy, Warszawa 1964.
- Scheler M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Halle 1921.
- Spaemann R., *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“*, Stuttgart 1996.
- Stadniczeńko D., *Komitet Praw Dziecka ONZ. Rola i znaczenie. Komentarze*, Lublin 2019.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny*, Warszawa 2015.
- Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014.
- Świdrak M., *Pedagogika kultury a postmodernistyczna koncepcja wychowania*, Krosno 2014.
- Testart J., *La science réduite à l'expertise technique [w:] Pour une éthique planétaire*, red. J. Testart, J.J. Reich, Arte, 1997.
- Zabielski J., *Spór o człowieka we współczesnym świecie*, Białystok 2006.

SUMMARY

Stanisław Leszek Stadniczeńko

The erroneous understanding of the personal nature of man and the conditions for the family destruction in modern civilization

Modern civilization and its associated cultural revolution unleashes, activates the “lower” components of human nature: egoism, self-centeredness, anthropocentrism, hostility and distrust, rivalry and conflict, and especially the “predatory instinct of possession” and convenience, the desire for pleasure and sensual “use”, the “irrepressible lust for profit” and greed, excessive attitudes and efforts to “have”, the pursuit of money (often considered the highest value), success and material, object goods (often irrationally accumulated and used), welfare. This is done at the expense of the “higher” side of human nature (altruism, cooperation, solidarity, community, subsidiarity, the need for higher spiritual values, etc.). Human dignity is being “de-valued” today for many reasons: worldview, political, psychological, sociological, economic, professional.

The theorio-evolutionary approach to morality determines its character as emotional, where no room exists for personal legal regulations.

The development of modern civilization demands a proportional development of morality and ethics. The latter, unfortunately, is still lagging behind. Today, when moral and ethical norms are so often disregarded, the ethics of care, fraternity and solidarity must become a subject of public debate. In the age of intensive development of civilization, when the image of modern man has become somewhat distorted and is the cause for humanistic problems, the child cries out for care, compassion, solidarity, security and a decent education. The world full of progress and threats, the collapse of authorities affects the life of families and the organization of social life. Present times require a new way of thinking, forcing us to read the challenges and threats faced by man and create new regulations, social relations, embedding them on the personal understanding of man, a new understanding of responsibility.

Key words: Person, subjectivity, family, ties, liquid modernity, modern civilization.

Marek Michalak

ORCID 0000-0001-5054-4979

e-mail: mm@marekmichalak.pl

Zagrożenie praw dziecka podczas pandemii koronawirusa¹

Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze. Były, będą i są².

Janusz Korczak

STRESZCZENIE

Codienne życie ludzi uległo radykalnym zmianom, stało się trudniejsze i mniej komfortowe. Szczególnie wrażliwą grupą na skutki szalejącego wirusa SARS-CoV-2 są dzieci i młodzież. Choć ryzyko zarażenia i jego następstw zdrowotnych w tej grupie są znacznie mniejsze, jednak to młodzi ludzie są wyjątkowo wrażliwi na negatywne skutki edukacyjne i psychologiczne pandemii, które w ich sytuacji będą trwać dużo dłużej niż sama pandemia. W artykule wskazano skalę skutków pandemii ze szczególnym uwzględnieniem zagrożonych i naruszonych praw dziecka. Dokonano rozróżnienia: dystans społeczny vs dystans fizyczny. Szczególnie uwzględniono temat dotyczący zdrowia psychicznego młodych ludzi dotkniętych skutkami pandemii.

Słowa kluczowe: pandemia, prawa dziecka, przemoc, zdrowie psychiczne.

Czas pandemii koronawirusa SARS-CoV-2³, wywołującego ostrą zakaźną chorobę układu oddechowego COVID-19⁴, jest niewątpliwie sytuacją nadzwyczajną i wymagającą ponadstandardowego rozpoznawania i działania. Naukowcy, wskazując globalny wymiar pandemii i jej przełomowe znaczenie dla współczesnego świata, sugerują nawet, że to rok 2020 zostanie ostatecznie uznany za faktycznie rozpoczynający wiek XXI⁵. Pandemia niesie za sobą istotne i dotąd niespotykane wyzwania dla systemów poszczególnych państw całego świata. Jednocześnie zauważamy, że pandemia zatrzymała świat współczesny, rozpędzony w niespotykanym dotąd tempie. Skutki zachorowań i związanych z ich skalą obostrzeń, w tym kwarantanny (częściowej lub całkowitej), są odczuwalne zarówno w skali mikro, jak i makro we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka – w gospodarce, w polityce,

¹ Artykuł wcześniej publikowany w piśmie „Standardy Medyczne/Pediatra” 2021, T. 18, pt. „Czas pandemii – skutki izolacji dzieci i młodzieży”.

² J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 26.

³ Ang. *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*.

⁴ Ang. *coronavirus disease 2019*.

⁵ Zob. Sroka Ł., Tomasiak P. (10.05.2020), *Pandemia – wyzwanie cywilizacyjne dla Polski*, Nowy Obywatel: <https://nowyobywatel.pl/2020/05/10/pandemia-wyzwanie-cywilizacyjne-dla-polski/>, dostęp: 19.06.2021 r.

w edukacji, w kulturze, na rynku pracy, w turystyce... Pojęcie „lockdownu”⁶ od pandemii stało się znane niemal każdemu i budzi powszechny niepokój. Codzienne życie ludzi uległo radykalnym zmianom, stało się trudniejsze i mniej komfortowe. Grupą szczególnie wrażliwą na skutki szalejącego wirusa SARS-CoV-2 są dzieci i młodzież. Chociaż ryzyko zarażenia i jego następstw zdrowotnych w tej grupie są znacznie mniejsze, jednak to młodzi ludzie są wyjątkowo wrażliwi na negatywne skutki edukacyjne i psychologiczne pandemii, które w ich sytuacji będą trwać dużo dłużej niż sama pandemia. Światowa Organizacja Zdrowia ogłosiła, że epidemia koronawirusa osiągnęła poziom pandemii światowej w marcu 2020 roku. W Polsce początkowo wprowadzony został stan zagrożenia epidemicznego⁷, po czym niespełna tydzień później ogłoszono stan epidemii⁸.

Zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej pandemia cofnęła postęp rozwoju praktycznie w każdej kluczowej sferze życia dzieci i młodzieży. Po roku walki z pandemią COVID-19, UNICEF ogłosił pozyskane najświeższe dane dotyczące dramatycznych skutków pandemii dla młodego pokolenia na świecie, z których wynika, że bieda, ubóstwo, wykluczenie i niepewność, stały się nową normą w życiu najmłodszych⁹:

- 13% z 71 mln zakażeń COVID-19 w 107 krajach świata, dla których były dostępne dane o wieku osób zakażonych, dotyczyło dzieci i młodych ludzi poniżej 20. roku życia.
- W krajach rozwijających się ubóstwo wśród dzieci może wzrosnąć nawet o 15%. UNICEF szacuje, że dodatkowe 140 mln dzieci w tych krajach już żyje w gospodarstwach domowych dotkniętych skrajnym ubóstwem.
- 168 mln dzieci w wieku szkolnym od roku ani razu nie poszło do szkoły. Najgorsza sytuacja jest w Ameryce Środkowej i na Karaibach.
- Co najmniej 1 na 3 dzieci nie było w stanie uczestniczyć w edukacji zdalnej.
- W ciągu najbliższej dekady liczba przypadków wczesnych małżeństw może zwiększyć się o dodatkowe 10 mln.
- Co najmniej 1 na 7 dzieci i młodzieży, przez większą część ubiegłego roku żyło w izolacji społecznej.
- Dostęp do ponad ⅔ usług z zakresu zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży był ograniczony.
- W 2020 r. dodatkowe 6–7 mln dzieci poniżej 5. roku życia cierpiało na skutek zahamowania przyrostu masy ciała lub ostrego niedożywienia.
- W listopadzie 2020 r. ponad 94 mln ludzi w 26 krajach świata było zagrożonych odrą w związku z przerwaniem kampanii szczepień.
- W 59 krajach, dla których były dostępne dane, uchodźcy i osoby ubiegające się o azyl

⁶ Termin wywodzący się z języka angielskiego i oznaczający „zamknięcie, zablokowanie, izolację, ale także zakazanie opuszczania jakiegoś terenu lub obszaru”. Pojęcie „lockdown” oznacza właściwie wszystko – a zatem zarówno przymusową izolację, połączoną z zakazem opuszczania swoich domów, ale także zablokowanie, czy też ograniczenie możliwości funkcjonowania niektórych gałęzi gospodarki, a nawet całkowite zakazanie działania pewnych branż z uwagi na wysoki poziom zagrożenia pandemicznego; zob. szerzej: <https://students.pl/artykuly/co-to-jest-lockdown/>, dostęp: 5.09.2021 r.

⁷ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego, Dz. U. 2020 poz. 433.

⁸ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii, Dz. U. 2020 poz. 491.

⁹ Pandemia COVID-19 wpłynęła na wszystkie obszary życia dzieci: <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/pandemia-covid-19-wplynela-na-wszystkie-obszary-zycia-dzieci>, dostęp: 19.06.2021 r.

nie mogły uzyskać dostępu do pomocy społecznej związanej z COVID-19 z powodu zamkniętych granic oraz rosnącej ksenofobii i wykluczenia.

- Około 3 mld ludzi na świecie nie ma w domu podstawowych urządzeń sanitarnych. Średnio 700 najmłodszych dzieci umiera każdego dnia na skutek chorób wywołanych brakiem dostępu do czystej wody i odpowiednich warunków higienicznych.

Podsumowując raport, dyrektor generalna UNICEF – Henrietta Fore zwróciła uwagę opinii międzynarodowej na fakt wzrostu liczby najmłodszych, „którzy są głodni, izolowani, maltretowani, żyjący w ubóstwie i zmuszani do małżeństwa”¹⁰. Zauważyła również, że „zmniejszył się jednocześnie dostęp dzieci do edukacji i podstawowych usług, w tym opieki medycznej, pomocy żywnościowej i ochrony”¹¹.

Sytuacja epidemiczna wpłynęła negatywnie na przestrzeganie praw człowieka, w tym praw dziecka. Polska jako inicjator powstania Konwencji o prawach dziecka, a następnie strona tego dokumentu, który ratyfikowała 7 czerwca 1991 roku, zobowiązała się do przestrzegania praw dziecka i ochrony najlepiej pojętego dobra dziecka. Prawa dziecka zostały wymienione i opisane w Konwencji, zaś dobro dziecka jednoznacznie nie zostało zdefiniowane. Próbę stworzenia jego legalnej definicji podjęła działająca przy Rzeczniku Praw Dziecka w latach 2013–2018 Komisja Kodyfikacyjna Prawa Rodzinne, która w wypracowanym projekcie Kodeksu Rodzinne¹² zaproponowała brzmienie: „Dobro dziecka to stan, w którym dziecko osiąga prawidłowy, całościowy i harmonijny rozwój psychiczny, fizyczny i społeczny, z poszanowaniem jego godności i wynikających z niej naturalnych praw. Dobro jest kształtowane w szczególności przez pozytywne relacje osobiste, relacje rodzinne i sytuacje wychowawcze”¹³. Analizując wymienione w Konwencji o prawach dziecka poszczególne prawa jak i części składowe proponowanej definicji dobra dziecka, zauważamy, jak wprowadzone w wyniku walki z pandemią zaostrzenia, nakazy i zakazy wpływają wprost na przestrzeganie, a raczej nieprzestrzeganie przyjętych norm i zobowiązań.

W wyniku nieprzemyślnych decyzji, arbitralnego działania władz centralnych i lokalnych naruszono bezpośrednio lub stworzono odpowiedni klimat do naruszeń i łamania praw dziecka do m.in.:

- życia i ochrony zdrowia,
- edukacji,
- godziwych warunków socjalnych,
- życia bez przemocy, okrucieństwa, wyzysku i innego złego traktowania,
- wypoczynku i czasu wolnego,
- życia w rodzinie,
- rozwoju pasji i zainteresowań,
- wyrażania własnego zdania,
- prywatności,
- zabawy.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Kodeks Rodzinny – projekt Rzecznika Praw Dziecka z dn. 12 lipca 2018 roku z autopoprawką z dn. 27 sierpnia 2018 roku: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/kodeks_rodzinny_projekt_z_uzasadnieniem.pdf, dostęp: 20.06.2021 r.

¹³ *O potrzebie nowego Kodeksu Rodzinne i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*, red. S. L. Stadniczeńko, M. Michalak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 427.

Najważniejsza i najtrudniejsza linia frontu walki z pandemią, jaką jest opieka zdrowotna, w pierwszej fazie (marzec 2020) niemal zamarła. Wiele miejsc pomocy medycznej zostało mocno ograniczonych. Na plan pierwszy wysunęły się teleporady, czyli telefoniczne konsultacje, które akurat w pomocy dzieciom nie zdały i nie mogły zdać egzaminu. Pomoc pediatryczna wymaga osobistego kontaktu, szybkiej diagnozy i natychmiastowej pomocy. Ograniczona została możliwość natychmiastowej pomocy, diagnozy, jak również standardowe bilanse na kolejnych etapach rozwoju w 2., 4., 6., 10., 14. i 18. roku życia, umożliwiające w normalnych warunkach szybkie rozpoznanie wszelkich nieprawidłowości i właściwą reakcję. Zakazy dotknęły również prawa dzieci hospitalizowanych w placówkach medycznych do kontaktu z rodziną, co miało i będzie miało negatywny wpływ na ich rozwój. Na zagrożenia związane z brakiem centralnych wytycznych, co skutkowało dowolnością działania wojewodów i dyrektorów placówek kierujących się często ekonomią i strachem przed zakażeniami, a zapominaniem, czym jest dobro dziecka, niejednokrotnie zwracali uwagę eksperci, organizacje pozarządowe i Rzecznik Praw Obywatelskich. RPO wielokrotnie podnosił również niekonstytucyjność uchwalanych przepisów, co skutkowało naruszaniem praw jednostki¹⁴. Na słowa krytyki zasługuje brak realnych działań wspierających dzieci i młodzież podczas pandemii dedykowanego im organu konstytucyjnego, jakim jest Rzecznik Praw Dziecka.

Zdalna edukacja, zarządzana kwarantanna, wprowadzane z naruszeniem Konstytucji i Konwencji o prawach dziecka ograniczenia poruszania się, najpierw wszystkich do 18. roku życia, następnie do 13. roku życia, po czym do 16. roku życia, w efekcie wpłynęły na ograniczenie ochrony dzieci przed przemocą i złym traktowaniem. Potencjalne ofiary na wiele tygodni, a nawet miesięcy zostały odcięte od swoich szkół, placówek, przedszkoli, możliwości poszukiwania wsparcia na zewnątrz. Zostały zamknięte na jednej, niejednokrotnie bardzo małej powierzchni ze swoimi krzywdzicielami, sprawcami różnych form przemocy. Pomoc szkół i innych instytucji, które powołane są do wsparcia i pomocy, uległa ograniczeniom lub wręcz została uniemożliwiona¹⁵.

W początkowej fazie walki z pandemią organizacje międzynarodowe i państwowe jednym z podstawowych zaleceń uczyniły zachowanie dystansu społecznego, co oznacza wszelkie metody ograniczające częstotliwość i stopień bliskości kontaktu między ludźmi w celu zmniejszenia ryzyka transmisji choroby. Światowa Organizacja Zdrowia zaleciła utrzymywanie odległości co najmniej dwóch metrów między jednostkami i zaniechanie organizacji spotkań w dużych grupach. Obserwując jednak skutki wdrażanej w poszczególnych państwach rekomendacji oraz opinie psychologów i pedagogów, szybko – bo już 20 marca 2020 roku – wezwała do zmiany terminologii i hasła „dystans społeczny”¹⁶ na „dystans fizyczny”¹⁷. Współpracująca z WHO epidemiolożka dr Maria Van Kerkhove uzasadniała celowość zmiany terminu koniecznością utrzymywania kontaktów międzyludzkich. Dystans fizyczny – jak mówiła – „nie oznacza, że musimy się odizolować społecznie od naszych

¹⁴ Między innymi: Koronawirus. RPO: rozporządzenia Ministra Zdrowia bez podstawy w specustawie o COVID-19. To łamanie Konstytucji: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-rpo-rozporzadzenia-MZ-niezgodne-z-ustawa>, dostęp: 5.09.2021 r.

¹⁵ Zob. M. Michalak, *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*, Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu, Warszawa 2020.

¹⁶ Ang. *social distancing*.

¹⁷ Ang. *physical distancing*.

najbliższych, od naszych rodzin”¹⁸. To zalecenie w nazwie i w działaniu jest szczególnie ważne dla dzieci, których rozwój społeczny jest ściśle związany z rozwojem emocjonalnym, kształtującym się od najmłodszych lat. Dzieci jak powietrza potrzebują drugiego człowieka, dziecka. Dzieci potrzebują zabawy, rozmowy, dotyku. Kontakty z rówieśnikami bywają dla młodych ludzi często ważniejsze niż sama twarda edukacja. Jak wskazuje prof. Małgorzata Mołęda-Zdziech: „Wezwanie do dystansu społecznego może być rozumiane jako wezwanie do alienowania się, co w dłuższej perspektywie przyczyni się do osłabienia więzów społecznych. W przypadku jednostek i grup pozbawionych dostępu do technologii może prowadzić do ich wykluczenia społecznego. Taka strategia jest tym bardziej niebezpieczna, im dłużej trwa. [...] Kolejnym rezultatem utrzymania społecznego dystansu jest wzrastające poczucie samotności, co – jak podkreślają psychologowie – skutkować może obniżeniem samopoczucia, stresem, lękiem czy depresją”¹⁹. Reasumując, utrzymanie dystansu w fizycznej przestrzeni w walce z pandemią jest konieczne, ale z naciskiem na dbanie o relacje społeczne i i rozwijanie społecznej solidarności.

Niewątpliwie największy negatywny wpływ na dzieci i młodzież będzie miała izolacja, ograniczone kontakty i często brak rozumienia, dlaczego i co się stało, dzieje. Komunikaty pandemiczne, często enigmatyczne, w Polsce nie zostały skierowane do dzieci młodzieży, którzy często w tym temacie pozostali wykluczeni, inaczej niż ich rówieśnicy w Norwegii czy Nowej Zelandii, gdzie najważniejsze osoby w państwie odpowiadały wyczerpująco na wszelkie pytania, jakie na ten temat mieli najmłodsi obywatele tych państw. Obowiązek noszenia maseczek, źle komunikowany dystans społeczny, często niezrozumiałe powszechnie komunikaty telewizyjne i radiowe, kampanie społeczne i mnogość informacji napływających z portali internetowych wpływają niekorzystnie na stan psychiczny i samopoczucie młodego pokolenia.

Amerykańscy naukowcy dowodzą, że u małych dzieci i młodzieży pandemia i izolacja mają większy wpływ na rozwój emocjonalny i społeczny niż u osób dorosłych. W jednym ze wstępnych badań podczas trwającej pandemii stwierdzono, że młodsze dzieci (3–6 lat) częściej przejawiają objawy lęku przed zarażeniem członków rodziny niż starsze dzieci (6–18 lat), zaś starsze dzieci częściej doświadczały lekceważenia i braku odpowiedzi na pytania związane z COVID-19. Poważne stany psychiczne zwiększonej drażliwości, braku zainteresowania i lęku były ujawniane przez wszystkie dzieci, niezależnie od ich grupy wiekowej²⁰. Analizując odpowiedzi na pytania zadane rodzicom, wyraźnie widać, że dzieci czuły niepewność, strach i poczucie izolacji, alienacji. Zauważono, że u dzieci występowały zaburzenia snu, koszmary senne, osłabienie apetytu, pobudzenie, brak zainteresowań i lęk związany z separacją²¹.

¹⁸ Zob. szerzej: M. Mołęda-Zdziech, *Dystans fizyczny czy społeczny? Jak zachować się w czasach pandemii*, „Rzeczpospolita” (29.04.2020): <https://www.rp.pl/diagnostyka-i-terapię/art8958561-dystans-fizyczny-czy-społeczny-jak-zachowac-sie-w-czasach-pandemii>, dostęp: 5.09.2021 r.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ R. M. Viner, S. J. Russell, H. Croker, J. Packer, J. Ward, C. Stansfield, O. Mytton, C. Bonell, R. Booy, *School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review*, „Lancet Child and Adolescent Health” 2020; nr 4(5), s. 397–404. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X, dostęp: 5.09.2021 r.

²¹ W. Y. Jiao, L. N. Wang, J. Liu, S. F. Fang, F. Y. Jiao, M. Pettoello-Mantovani, E. Somekh, *Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic*, „Journal Pediatrics” 2020, S0022-3476(20)30336-X, doi: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013. PubMed., dostęp: 5.09.2021 r.

Badanie na temat negatywnych doświadczeń młodych ludzi podczas wiosennego lockdownu przeprowadziła w 2020 roku Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę²². Badanie przeprowadzono w pierwszym miesiącu roku szkolnego 2020/2021 przy użyciu metody CAWI na próbie 500 respondentów w wieku 13–17 lat. Zadane młodzieży pytania dotyczyły przeżyć i doświadczeń z okresu, kiedy w szkołach po raz pierwszy została wprowadzona edukacja on-line (marzec–czerwiec 2020 r.). W tym czasie przez kilka tygodni obowiązywał zakaz dla dzieci i młodzieży wychodzenia z domu bez opieki osób pełnoletnich. Dla młodych osób był to niemal stan wyjątkowy, mimo wiedzy o nadzwyczajnej sytuacji pandemicznej kraju i świata. Z badania dowiadujemy się m.in., że:

- 27,2% (ponad ¼) młodych ludzi w wieku 13–17 lat doświadczyło we wskazanym okresie co najmniej jednej z badanych form krzywdzenia (przemoc ze strony rówieśników, przemoc ze strony bliskich dorosłych, wykorzystanie seksualne bez kontaktu fizycznego i z kontaktem fizycznym, bycie świadkiem przemocy w domu);
- 15,8% młodych ludzi doświadczyło jednej, 6,2% – dwóch, a 5,2% co najmniej trzech form krzywdzenia;
- krzywdzenia znacznie częściej doświadczały dziewczęta (34,8%) niż chłopcy (19,9%) oraz starsza młodzież w wieku 16–17 lat (33,5%) niż młodsza w wieku 13–15 lat (23,2%);
- doświadczenie krzywdzenia występowało częściej wśród dzieci i młodzieży, którzy mieszkali z osobą nadużywającą środków psychoaktywnych – głównie alkoholu (50,7% vs 23,1%) oraz w przypadku młodych ludzi, którzy mieszkali z osobą cierpiącą na chorobę psychiczną (53,3% vs 24,6%);
- w badanym okresie ponad co siódmy respondent (15%) doznał przemocy ze strony rówieśników, co dziewiąty (10,8%) ze strony bliskiej osoby dorosłej, co 20 osoba (5,4%) była świadkiem przemocy wobec rodzica lub innego dziecka;
- przemoc ze strony bliskich dorosłych, której doświadczała nastolatki, to przede wszystkim przemoc psychiczną; tej formy przemocy doświadczyło 9,2% młodych ludzi, zaś przemocy fizycznej trzy razy mniej – 3,2% respondentów;
- wykorzystywania seksualnego doświadczyło 10,2% młodych osób, w tym 9,2% zostało wykorzystanych seksualnie bez kontaktu fizycznego (tj. ekshibicjonizm: otrzymywanie niechcianych nagich zdjęć 5,2%, słowna przemoc seksualna 4,6%, werbowanie w internecie do celów seksualnych 3,4%), a 2,6% z kontaktem fizycznym (tj. niechciany dotyk ze strony dorosłego 1,8%, niechciany dotyk ze strony rówieśnika 1,2%, kontakt seksualny przed 15. rokiem życia z osobą dorosłą 1,0%);
- 1 na 20 badanych nastolatków był świadkiem przemocy w domu (5,4%).

Badacze analizujący wyniki przedstawili również wnioski dotyczące dobrostanu psychicznego grupy respondentów²³, z czego na szczególną uwagę zasługują spostrzeżenia, że:

- połowa badanych młodych osób (49,8%) była w pierwszym okresie pandemii zadowolona ze swojego życia, natomiast co trzecia osoba (33,4%) oceniła je negatywnie;
- znacznie częściej chłopcy niż dziewczyny (18,36% vs 8,2%) wykazywali zdecydowane zadowolenie ze swojego życia;
- młodzi ludzie akcentowali głównie zadowolenie z powodu braku konieczności chodzenia do szkoły (50,6%), większej ilości czasu na odpoczynek (49,6%) oraz braku stresu szkolnego (49,0%);

²² *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych* (2020), https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf, dostęp: 30.08.2021 r.

²³ Ibidem.

- bezwzględna większość młodych ludzi zwracała uwagę na trudności wynikające z braku swobodnego kontaktu z rówieśnikami (63,2%) i przymus siedzenia w domu (51,4%);
- prawie co trzeci respondent (30,8%) przyznał, że w badanym okresie jego samopoczucie pogorszyło się, co piąty (18%) stwierdził, że poprawiło się, a prawie połowa badanych (47,6%) nie zauważyła w tym czasie zmiany;
- na gorsze samopoczucie skarżyły się częściej dziewczyny niż chłopcy (36,5% vs 25,4%);
- co jedenasty badany (9,2%) przyznał się do samookaleczania, blisko połowa (47,8%) tych osób twierdzi, że w pierwszym okresie pandemii miało to miejsce rzadziej niż wcześniej, 4,4% badanych okaleczało się częściej niż przed pandemią, natomiast 6,5% zaczęło się wtedy celowo ranić, 28,3% badanych, którzy się okaleczali, nie chcieli udzielić odpowiedzi na pytanie o okaleczanie się w badanym czasie;
- w pierwszym okresie pandemii 2,9% respondentów w wieku 15–17 lat próbowało popełnić samobójstwo.

Smutną konstatacją przytoczonych badań jest fakt, że młodzi ludzie, którzy doświadczyli krzywdzenia częściej niż pozostali, nie mogli liczyć na żadne wsparcie społeczne²⁴, system wsparcia nie zadziałał. Szkoły i placówki wsparcia z całym mechanizmem państwa nie zdały egzaminu.

Na skutki w skali mikro, czyli państwa, zwrócili uwagę eksperci Polskiej Akademii Nauk w opublikowanym 25 stycznia 2021 roku stanowisku²⁵. Eksperci skupili się na wskazaniu możliwych skutków pandemii dla zdrowia psychicznego oraz edukacji dzieci i młodzieży. Zwrócili oni uwagę na silnie odczuwany przez młodych ludzi stres, na który wpływa destabilizacja życia rodzinnego, pogłębiająca się izolacja od rówieśników, wymuszona konieczność zmiany nawyków i utrata bezpiecznej utrwalonej dotychczas rutyny. Lęk i niepewność wzbudza także ze wszystkich stron docierający, nie zawsze zrozumiały dla młodych ludzi, przekaz o wszechobecnej pandemii. Eksperci PAN wskazują, że „szczególnie negatywny wpływ na psychologiczną kondycję osób młodych ma przymusowe zamknięcie w domu, które nie tylko skazuje je na częściową bezczynność i izolację od rówieśników, ale często pozbawia tak potrzebnej w wieku rozwojowym prywatności i intymności. Młodzież, szczególnie ta u progu dojrzałości, może niepokoić się także gorszymi perspektywami na przyszłość: pandemia może zniweczyć ich marzenia, dążenia i nadzieje na sukces. Dodatkowo, w sytuacji gdy wielu rodziców i opiekunów boryka się z poważnymi trudnościami, osoby młode mogą stać się ofiarami przemocy słownej, psychicznej i fizycznej, doświadczanej bezpośrednio lub pośrednio. Zamknięcie dzieci i młodzieży w domach sprawia, że więcej czasu spędzają one w sieci”²⁶. Z jednej strony Internet pozwala na kontakt ze światem, na edukację, rozrywkę i podtrzymywanie kontaktów, szczególnie z rówieśnikami, ale – jak ostrzegają eksperci – jest też źródłem treści szkodliwych i bez właściwego nadzoru może być bardzo zdradliwym medium. Naukowcy ostrzegają również przed zjawiskiem przemocy, szczególnie rówieśniczej, które rozwija się w Internecie równoległe z przeniesionymi tam innymi aktywnościami życiowymi. UNICEF i psychologowie zwracają uwagę na szczególną sytuację dzieci najmłodszych korzystających z Internetu, które mają mniej doświadczenia i mniejszą odporność na informacje i zachowania niepożądane. Eksperci PAN podkreślają,

²⁴ Ibidem, s. 52.

²⁵ *Konsekwencje pandemii COVID-19 dla zdrowia psychicznego i edukacji dzieci i młodzieży (stanowisko nr 10 z 25 stycznia 2021 roku)*: <https://bip.pan.pl/arttykul/209/442/konsekwencje-pandemii-covid-19-dla-zdrowia-psychicznego-i-edukacji-dzieci-i-mlodziezy-stanowisko-nr-10-z-25-stycznia-2021-r>, dostęp: 20.06.2021 r.

²⁶ Ibidem.

że: „Doświadczanie przez osoby młode różnych form stresu, tak jak to się dzieje w pandemii, może prowadzić do pojawienia się lub nasilenia szeregu chorób psychicznych, jak depresja lub zaburzenia psychotyczne. U niektórych może prowadzić do zaburzeń zachowania, jak samobójstwa i samookaleczenia, zaburzenia jedzenia, snu lub przemoc wobec innych. Doznawanie pośrednio bądź bezpośrednio aktów przemocy psychicznej i fizycznej we wczesnym wieku może trwale upośledzić rozwój zdolności poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Sprzyja także rozwojowi w przyszłości zaburzeń psychosomatycznych i psychiatrycznych, uzależnień czy myśli samobójczych”²⁷.

Pandemia zmieniła nasz świat w sposób gwałtowny. Niepokój o zdrowie – własne i bliskich – jest wszechobecny. Źródłem stresu jest problem zrozumienia i akceptacji nowej i niełatwej sytuacji, konieczność zachowania dystansu i izolacji, niepewna przyszłość i zbliżający się wielkimi krokami globalny kryzys gospodarczy. Specjaliści biją na alarm, że zaistniała sytuacja będzie miała niebagatelny wpływ na zwiększoną zachorowalność na choroby psychiczne, zaś u osób chorych nastąpi znaczne zaostrzenie przebiegu choroby. Biorąc pod uwagę fakt, że zdrowie psychiczne jest jednym z najbardziej zaniedbanych obszarów zdrowia publicznego zarówno w Polsce, jak i na świecie, możemy się spodziewać po ustaniu pandemii koronawirusa, pandemii depresji dzieci i młodzieży. Według prognoz Światowej Organizacji Zdrowia z 1.12.2011 r.²⁸ do 2030 roku depresja będzie główną przyczyną obciążen chorobowych w skali globalnej. Obserwując skutki pandemii COVID-19 i prognozy z nią związane, można się spodziewać, że nastąpi to znacznie wcześniej. W żaden sposób nie jesteśmy na to przygotowani, ani mentalnie, ani kadrowo, ani systemowo. Statystyki nie są zbyt łaskawe²⁹:

- blisko miliard ludzi na świecie żyje z zaburzeniami psychicznymi, 3 miliony ludzi umiera co roku z powodu szkodliwego spożywania alkoholu, co 40 sekund jedna osoba umiera w wyniku samobójstwa;
- depresja dotyka ponad 264 mln ludzi na całym świecie, w najgorszym przypadku depresja może prowadzić do samobójstwa, każdego roku w wyniku samobójstwa umiera blisko 800 tys. osób, samobójstwo jest drugą główną przyczyną śmierci wśród osób w wieku 15–29 lat³⁰;
- w Polsce na depresję choruje rocznie 1,5 mln osób;
- Polska jest na 13. miejscu na 27 krajów UE pod względem współczynnika samobójstw na 100 tys. mieszkańców;
- o 40% zwiększyła się liczba prób samobójczych podejmowanych w Polsce między 2013 a 2020 rokiem (8575 vs 12013);
- ponad 2,3 razy (tj. o 134%) zwiększyła się liczba prób samobójczych podejmowanych przez dzieci i młodzież w grupie wiekowej 13–18 lat między 2013 a 2019 rokiem (348 vs 905);
- Polska jest na 7. miejscu wśród krajów UE pod względem wskaźnika samobójstw na 100 tys. w grupie wiekowej 15–19 lat.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Zob. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB130/B130_9-en.pdf.

²⁹ Dane z prezentacji Alicji Degratyki (www.ciekaweliczby.pl) zaprezentowanej 9.03.2021 r. w Senacie RP podczas konferencji połączonych zespołów parlamentarnych nt. „Ratujmy dzieci w kryzysie psychicznym”.

³⁰ Zob. szerzej: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>.

System pomocy psychologiczno-psychiatrycznej w Polsce jest w totalnej zapaści. Na dzień 28.02.2021 roku w Centralnym Rejestrze Lekarzy zarejestrowano RP 4347 lekarzy psychiatrów wykonujących swój zawód, z czego zaledwie 482 to lekarze psychiatry dziecięcy. Przy 7,3 mln dziecięcej populacji jeden psychiatra przypada na 15,2 tysięcy młodych osób. Specjaliści szacują, że ponad 400 tysięcy dzieci i młodzieży wymagało jeszcze przed pandemią pilnej pomocy psychiatrycznej, co wskazuje, że jeden lekarz powinien zabezpieczyć pomoc dla 829 pacjentów. Najwyższa Izba Kontroli wskazuje, że pomocy systemu lecznictwa psychiatrycznego wymaga ok 630 tys. dzieci i młodzieży, tj. ok 9% obywateli poniżej 18. roku życia, co nie różni nas praktycznie od innych krajów Europy. Z pewnością jednak Polska znacznie niekorzystnie odstaje pod względem zapewnienia dostępności do lekarzy i specjalistów. 44% szkół publicznych w Polsce nie zatrudnia na odrębnych etatach ani psychologa, ani pedagoga. W tych, w których są zatrudnieni, prowadzenie profilaktyki zaburzeń psychicznych utrudnia w szkole zbyt duża liczba uczniów przypadających na jednego psychologa lub pedagoga³¹.

Reasumując, należy wskazać zarówno negatywne, jak i pozytywne przewidywane i diagnozowane skutki pandemii. Tych pierwszych stanowczo widzę więcej, co jest oczywiste i nie wymaga tłumaczenia. Niewątpliwie do negatywnych następstw pandemii koronawirusa zaliczamy poczucie izolacji społecznej młodych ludzi, stres, samotność, wyobcowanie, braki edukacyjne, niepewność co do odpowiedniego przygotowania do egzaminów, poczucie dezinformacji, zwiększone ryzyko doświadczania różnych form przemocy, zwiększone ryzyko występowania PTSD (zespołu stresu pourazowego), zaburzeń depresyjnych, zaburzeń lękowych, nadwagę i otyłość (wg Instytutu Nauk o Żywieniu Człowieka SGGW – Polakom w okresie pandemii przybyło 0,5 kg masy ciała tygodniowo, polskie dzieci już wcześniej przybierały na wadze najszybciej w Europie, problem nadwagi i otyłości dotyczy co piątego dziecka), opóźnienie w rozwoju społecznym, utratę możliwości rozwinięcia kluczowych kompetencji społecznych, widoczny spadek kompetencji grafomotorycznych i ogólnie umiejętności ruchowych, uzależnienie od ekranu (telewizja, komputer, gry online, telefon, aplikacje), co wpływa na obniżenie zdolności abstrakcyjnego myślenia, nadmierne pobudzenie, zakłócenie umiejętności skupiania się, negatywny wpływ na jakość snu, itp. oraz obniżenie odporności.

Uczciwie należy jednak zauważyć możliwe pozytywy, jakie pojawiają się w tym specyficznym czasie i wyjątkowej sytuacji: młodzi ludzie mają szansę osiąść i rozwinąć nowe kompetencje, takie jak nauka czytania ze zrozumieniem, samodzielność, umiejętność organizowania sobie czasu wolnego. Gwarantem maksymalnego zabezpieczenia dobra dzieci jest stabilna, funkcyjna rodzina i życzliwa, wyrozumiała szkoła. Negatywnymi emocjami młodych ludzi należy się właściwie zaopiekować: okazać łagodność, nie unikać rozmów o strachu, ale prowadzić je w kontekście nadziei i sprawczości (np. strach jest ważny, bo podpowiada nam różne rzeczy, ale nie może nami rządzić...), otwarcie rozmawiać o uczuciach, stworzyć przestrzeń na wyrażenie niepokoju i zadawanie trudnych pytań, skutecznie zachęcać – najlepiej własnym przykładem – do spacerów, zabaw, sportu i zwrócić uwagę na zdrowe odżywianie. Właściwy kierunek postępowania można zauważyć w słowach „Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”³² pochodzących z książki pt. „Mały Książę” Antoine’a de Saint-Exupéry’ego.

³¹ Zob. szerzej: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/lecznictwo-psychiatryczne-dzieci-i-mlodziezy.html>.

³² A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2004, s. 72.

Bibliografia

- Czas pandemii – skutki izolacji dzieci i młodzieży*, „Standardy Medyczne/Pediatrics” 2021, T. 18.
- https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB130/B130_9-en.pdf.
- <https://bip.pan.pl/artykul/209/442/konsekwencje-pandemii-covid-19-dla-zdrowia-psychicznego-i-edukacji-dzieci-i-młodzieży-stanowisko-nr-10-z-25-stycznia-2021-r>.
- <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-rpo-rozporządzenia-MZ-niezgodne-z-ustawa>
- Jiao W. Y., Wang L. N., Liu J., Fang S. F., Jiao F. Y., Pettoello-Mantovani M., Somekh E., *Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic*, „Journal Pediatrics”, S0022-3476(20)30336-X. 2020. doi: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013. PubMed., dostęp: 5.09.2021 r.
- Kodeks Rodzinny – projekt Rzecznika Praw Dziecka z dn. 12 lipca 2018 roku z autopoprawką z dn. 27 sierpnia 2018 roku: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/kodeks_rodzinny_projekt_z_uzasadnieniem.pdf, dostęp: 20.06.2021 r.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa, 2012.
- Michalak M., *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*, Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu, Warszawa, 2020.
- Molęda-Zdziech M., *Dystans fizyczny czy społeczny? Jak zachować się w czasach pandemii*, Rzeczpospolita (29.04.2020): <https://www.rp.pl/diagnostyka-i-terapię/art-8958561-dystans-fizyczny-czy-społeczny-jak-zachowac-sie-w-czasach-pandemii>.
- Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, 2020, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-młodzieży-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badań-ilosciowych-1.pdf.
- O potrzebie nowego Kodeksu Rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*, red. nauk. S. L. Stadniczeńko, M. Michalak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2019.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego, Dz. U. 2020, poz. 433.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii, Dz. U. 2020, poz. 491.
- Saint-Exupéry A. de, *Mały Księżę*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2004.
- Sroka Ł., Tomasik P., *Pandemia – wyzwanie cywilizacyjne dla Polski*, Nowy Obywatel: <https://nowyobywatel.pl/2020/05/10/pandemia-wyzwanie-cywilizacyjne-dla-polski/>, dostęp: 19.06.2021 r.
- students.pl/artykuly/co-to-jest-lockdown/
- unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/pandemia-covid-19-wplynela-na-wszystkie-obszary-zycia-dzieci.
- www.ciekaweliczby.pl.

www.nik.gov.pl/aktualnosci/lecznictwo-psychoiatryczne-dzieci-i-mlodziezy.html.

www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression.

Viner R.M., Russell S.J., Croker H., Packer J., Ward J., Stansfield C., Mytton O., Bonell C., Booy R., *School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review*, „Lancet Child and Adolescent Health” 2020, nr 4(5), s. 397–404, doi: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X, dostęp: 5.09.2021 r.

SUMMARY

Marek Michalak

Threats to children's rights during the coronavirus pandemic

People's everyday lives have changed dramatically, has become more difficult and less comfortable. Children and adolescents are a particularly vulnerable group to the effects of the rampant SARS-CoV-2 virus. Although the risk of infection and its health consequences in this group is much lower, young people are extremely sensitive to the negative educational and psychological effects of a pandemic, which in their situation will last much longer than the pandemic itself. The article indicates the scale of the effects of the pandemic, with particular emphasis on the threatened and violated rights of the child. A distinction was made: social distance vs physical distance. Particular attention was paid to the topic of mental health of young people affected by the pandemic.

Key words: pandemic, children's rights, violence, mental health.

Жанна Григорівна Стельмашук

Rivne State University of Humanities
Department of Theory and Methodology of Education
ORCIDiD: 0000-0003-2368-4209,
e-mail: zhanna.stelmashuk@rshu.edu.ua

Надія Михайлівна Гринькова

Rivne State University of Humanities
Department of Theory and Methodology of Education
ORCIDiD: 0000-0002-5774-8699,
e-mail: nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua

Аліна Миколаївна Ваколук

Rivne State University of Humanities
Department of Theory and Methodology of Education
ORCIDiD: 0000-0003-1545-0867,
e-mail: alinavakoliuk88@gmail.com

Відповідальне батьківство: теоретичні аспекти

РЕЗЮМЕ

У статті представлено теоретичні аспекти проблеми відповідального батьківства. З'ясовано, що є психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до розгляду поняття «батьківство», оскільки воно є багатоаспектним (біологічний, соціокультурний та психологічний) та як особливий соціальний інститут поєднує в собі дві важливі складові: батьківство та материнство.

Доведено, що батьківство розуміють як процес забезпечення батьками необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей, а також як інтегральне утворення, що включає в себе сімейні цінності, батьківські установки та очікування, батьківське ставлення, батьківські почуття, позиції, відповідальність, а також стиль сімейного виховання, зв'язок яких виявляється через взаємообумовленість їх когнітивних, емоційних та поведінкових складових.

Узагальнено, що відповідальне батьківство – це сукупність сформованих у молоді батьківських якостей, батьківських почуттів, знань та навичок, в основі яких лежить готовність майбутніх батьків відповідати перед собою та суспільством за виконання батьківських функцій та виховання власних дітей. Доведено, що складовими відповідального батьківства є: відповідальна репродуктивна поведінка; відповідальність за здорових нащадків (відповідальне ставлення до вагітності та пологів); активна та позитивна вітальна поведінка; відповідальне виховання дітей (створення належних матеріальних передумов для розвитку дитини); регулярні та позитивні комунікації в родині.

Визначено основні виміри відповідального батьківства: етичний (відповідальна репродуктивна поведінка та етичні аспекти виховання дітей), правовий (юридичні аспекти взаємодії батьків та дітей, їхні взаємні права та обов'язки), економічний (створення батьками належних матеріальних умов для розвитку дитини) та соціальний (батьки є відповідальними за соціалізацію дітей, за підготовку

їх до дорослого життя, прищеплення дітям загальнолюдських цінностей, набуття дітьми навичок, необхідних для повноцінного життя у соціумі).

Зроблено висновок про необхідність гармонійного розвитку когнітивного (усвідомлення себе як батьків, уявлення про ідеальних батьків, знання батьківських функцій), емоційного (суб'єктивні батьківські відчуття, ставлення до дитини) та поведінкового (вміння, навички та діяльність батьків з догляду, забезпечення, виховання та навчання дитини) компонентів структури відповідального батьківства.

Ключові слова: батьківство, відповідальність, відповідальне батьківство, структурні компоненти батьківства, виміри відповідального батьківства.

Вступ

Напевно чи найголовнішим правом дитини є право бути щасливою. Про це писав відомий у всьому світі педагог-гуманіст В.О. Сухомлинський: «Дитина має бути щасливою вже сьогодні», наголошуючи, що «дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє неповторне життя...»¹; «у дитинстві закладається людський корінь. Жодної рисочки приroda не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству»².

Саме у сім'ї дитина може навчитися бути щасливою, оскільки сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передачі морально-етичних і соціально-політичних цінностей від покоління до покоління.

Батьківство є базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною функцією кожної особистості. Характер батьківства стає гарантом особистого щастя людини та основою майбутнього суспільства, саме тому батьківство кожної людини повинно бути усвідомленим та безумовно відповідальним.

Слід зазначити, що сучасна молодь орієнтована більше на професійні та кар'єрні досягнення, соціальну та фінансову незалежність, підготовку до майбутнього сімейного життя, до батьківства найчастіше обмежує вирішенням матеріальних питань і мало уваги приділяє психолого-педагогічному аспекту батьківства, а головне – відповідальному ставленню до майбутнього батьківства. Відтак, питання створення сім'ї, заплановане народження та усвідомлене виховання дітей відходять на задній план. Наслідком цього є неготовність молоді до виконання ролі батьків, неспроможності створити належні умови для повноцінного розвитку та виховання своєї дитини.

У цілому можемо говорити про узагальнені, часто фрагментарні знання та стереотипні погляди молоді на відповідальне батьківство, що актуалізує означену проблему у суспільстві.

З огляду на означене існує необхідність розроблення і запровадження спеціальних програм та заходів, які спрямовані на підготовку молоді до створення сім'ї та відповідального батьківства. Соціальна значущість означеної проблеми актуалізує потребу уточнення її теоретичних аспектів.

¹ В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори: в 5 т.*, Т. 3: *Серце віддаю дітям. Народження громадянина, Листи до сина, Радянська школа*, Київ 1977, С. 15.

² Ibidem, С. 291.

Виклад основного матеріалу проблеми

Слід зауважити, що у психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до розгляду поняття «батьківство», оскільки воно є багатоаспектним та різностороннім.

Так, у «Педагогічному словнику для молодих батьків» представлено таке тлумачення: «батьківство – кровне споріднення батьків з їхньою дитиною, яке визначається на основі документів про шлюб і свідоцтва про народження дитини та на добровільному визнанні себе батьками дитини, яка народилася поза шлюбом³», а у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» – «кровна спорідненість між батьком і його дитиною⁴».

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» поняття «батьківство» визначається як «соціально-психологічний феномен, є сукупністю знань, уявлень і переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства⁵».

Натомість в англійській літературі є два терміни, що визначають батьківство: термін «parenthood» використовується в аналізі основних ознак батьківства та термін «parenting», який вживається для розкриття батьківських ролей, схвалюваних конкретною культурою моделей відносин із дітьми⁶.

У дисертаційному дослідженні Т. Алексєнко узагальнено основні позиції зарубіжних та вітчизняних дослідників щодо вивчення батьківства:

1) у контексті батьківського впливу на розвиток дитини (А. Бодальов, М. Докторович, О. Докукіна, З. Зайцева, І. Кон, Л. Косарева, Т. Кравченко, О. Максимович, Т. Пироженко, В. Постовий, Р. Овчарова, Л. Повалій, А. Співаковська, В. Столін, Ю. Хамітова, О. Хромова, Г. Філіпова та ін.);

2) у контексті батьківських стереотипів, установок, ролей та їх зміни (І. Зверєва, Т. Говорун, Б. Кочубей, В. Кравець, Г. Лактіонова, Т. Лукман, М. Мід, Р. Манеров, К. Мангейм, А. Річ, О. Тюптя, Л. Харченко та ін.);

3) у контексті основ материнства (Д. Боулбі, І. Братусь, М. Ейнсворт, В. Брутман, Н. Максимовська, О. Максименко, О. Тімунова, Ю. Ткачова, Т. Шапошникова, Г. Філіпова та ін.);

4) у контексті основ батьківства як чоловічого впливу у вихованні дитини (К. Вітакер, Т. Говорун, В. Кочетков, Р. Манеров, М. Мід та ін.). Однак, цей напрям досліджень ще недостатньо розроблений;

5) у контексті гендерних відмінностей у структурі батьківської мотивації, а також батьківських стереотипів, ставлень і рольової поведінки, формування гендерної ідентичності особистості дитини (К. Белогай, В. Брутман, Т. Говорун, О. Ісаєнко, О. Кікінежді, В. Кравець, Б. Кочубей, Т. Марценюк, Л. Ожигова, М. Панкратова, М. Перун, Л. Харченко, Л. Яценко та ін.);

6) у контексті відповідального, усвідомленого батьківства, батьківської компетентності (Т. Басюк, О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, Т. Веретенко, З. Зайцева,

³ Педагогічний словник для молодих батьків, ДЦССМ, Київ 2002, С. 39.

⁴ Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.), уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел, Перун, Київ–Ірпінь 2005, 1728 с.

⁵ Енциклопедія для фахівців соціальної сфери, За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої, Універсум, Київ–Сімферополь 2012, С. 121.

⁶ Т. Гурко, Шлюб і батьківство в Росії, Ін-т соціології РАН, Москва 2008, С. 90.

О. Катеринич, З. Кияниця, О. Кікінежді, Т. Кравченко, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Лещенко, Т. Лях, С. Мешерякова, В. Молочний, Д. Муздибаєва, Р. Овчарова, Н. Острівська, Ж. Петрович, В. Постовий, Г. Постолук, О. Расказова, А. Співаковська, І. Трубавіна, Н. Феоктістова, Т. Цюман, С. Харченко, Н. Шевченко та ін.)⁷.

У нашому дослідженні задля теоретичного обґрунтування досліджуваного феномену будемо керуватися працями як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, як-то: В. Кравець, О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, О. Лещенко, І. Кон, Р. Овчарова, О. Смалько та ін.

Російська дослідниця Р. Овчарова визначає батьківство як відносно самостійну підсистему в системі сім'ї, феномен, що є сукупністю знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства, та включає подружню пару, яка вирішила дати початок новому життю, а також саму дитину⁸.

Батьківство як інтегральне утворення, на думку авторки, включає в себе структурні компоненти – сімейні цінності, батьківські установки та очікування, батьківське ставлення, батьківські почуття, позиції, відповідальність, а також стиль сімейного виховання, зв'язок яких виявляється через взаємообумовленість їх когнітивних, емоційних та поведінкових складових (там само).

Зупинимося докладніше на характеристиці основних структурних компонентів батьківства:

- сімейні цінності являють собою переконання подружжя у пріоритетності тих чи інших поглядів, форм поведінки, направленості стосовно народження та шляхів виховання дитини у родині;
- батьківські установки та очікування – це погляд подружжя на власні ролі батька та матері, а також прагнення щодо визнання оточенням їхньої рольової позиції;
- батьківське ставлення проявляється у способах підтримки контакту з дитиною, в регулюванні емоційної дистанції та дистанції спілкування між батьками та дитиною, типами контролю;
- батьківські почуття – це своєрідний емоційний прояв батьківського ставлення до дитини. Найважливішим з почуттів є любов батьків до дитини, яка передбачає турботу та піклування, підтримку психологічного благополуччя малюка;
- батьківська позиція – спрямованість взаємодії з дитиною на основі усвідомлюваної чи неусвідомлюваної оцінки дитини, яка проявляється в певних способах впливу та особливостях спілкування з нею;
- батьківська відповідальність – спрямованість поведінки батьків на забезпечення благополуччя дитини і зведення до мінімуму небезпечних впливів на неї. Проявляється у двох аспектах – відповідальність перед соціумом за виховання дитини та відповідальність перед власною совістю;
- стиль сімейного виховання визначається своєрідним поєднанням усіх структурних компонентів (авторитетний, авторитарний, ліберальний, індіферентний)⁹.

⁷ Т. Ф. Алексєєнко, *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання: дис.... докт. пед. наук: спец. 13.00.07*, Ін-т проблем виховання НАПН України, Київ 2017, С. 139–140.

⁸ Р. В. Овчарова, *Родительство как психологический феномен: учебное пособие*, Московский психологический институт, Москва 2006, С. 19.

⁹ К. А. Федюшкіна, *Формування усвідомленого ставлення до батьківства у здобувачів професійно-технічної освіти: дис.... канд. пед. наук, 13.00.05*, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова МОН України, Київ 2020, 315 с.

О. Безпалько, Т. Лях, В. Молочний, Т. Цюман під батьківством розуміють процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей¹⁰.

У праці В. Кравця «Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства» батьківство розглядається як сукупність біологічних, правових і виховних функцій, які виконуються людиною стосовно своїх дітей¹¹.

Натомість І. Братусь у поняття «батьківство» вкладає комплекс соціальних, психологічних, медичних й інших умов, що дають змогу родині мати стільки дітей, скільки вона бажає¹².

У праці «Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини» представлено компоненти і складники батьківства. Зауважено про багатокomпонентність явища батьківства: ціннісні орієнтації, установки та очікування, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківську відповідальність, стиль сімейного виховання. Підкреслено, що кожен із компонентів має три складові: когнітивну, емоційну та поведінкову¹³.

Дослідниця Л. Повалій поняття «батьківство» трактує як «надіндивідуальне ціле, тобто у розумінні батьківських та материнських ролей у сукупності, на відміну від терміну «батьківство» з наголосом на першому складі, що стосується лише одного індивіда – батька, тата»¹⁴.

Аналіз джерел з психології та педагогіки дав підстави констатувати, що батьківство тлумачиться як підсистема в системі сім'ї та як відносно самостійне утворення.

Складність феномену батьківства полягає в першу чергу в необхідності його розгляду через призму біологічного, психологічного та соціокультурного аспектів. Батьківство як особливий соціальний інститут включає в себе два інших інститути: батьківство та материнство.

Батьківство починається з моменту зачаття дитини, триває упродовж життя і передбачає догляд, виховання та навчання дитини.

Загалом батьківство розглядається як: біологічний, соціокультурний та психологічний феномен; інтегральне психологічне утворення особистості (батька і/чи матері); надіндивідуальне ціле (ми-батьки); соціальний інститут, який поєднує два інші інститути – материнство і батьківство (у вузькому розумінні); діяльність батьків з догляду, матеріального забезпечення, виховання, навчання дитини; етап у житті людини, який починається з моменту зачаття дитини і не припиняється після її смерті; буття, стан, перебування людини в становищі батька; об'єктивний факт походження дитини від конкретних батьків, засвідчений актовим записом

¹⁰ О. В. Безпалько, Т. Л. Лях, В. В. Молочний, Т. П. Цюман, *Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод. матеріали для тренера*, заг. ред. Г. М. Лактіонова, Науковий світ, Київ 2003, 107 с.

¹¹ В. П. Кравець, *Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства*, Академія, Київ 2001, С. 35.

¹² І. Братусь, *Програма «Школа батьківства»*, „Практична психологія та соціальна робота” 2002, № 6, С. 35–47.

¹³ О. В. Безпалько, Т. Л. Лях, В. В. Молочний, Т. П. Цюман, *op. cit.*, С. 88.

¹⁴ Л. Повалій, *Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності*, „Молодий вчений” 2015, № 2, С. 201–294.

про народження в органах РАЦС; суб'єктивне відчуття себе батьком; усвідомлення батьками родинного зв'язку з дітьми¹⁵.

Відтак, неоднозначними є підходи щодо обґрунтування структури батьківства. Причому, Р. Овчарова пропонує таку структуру батьківства:

1. Когнітивний компонент – усвідомлення майбутніми батьками свого взаємозв'язку з потомством; формування уявлень про себе як про батька (матір); уявлення про ідеального батька (ідеальну матір); знання провідних батьківських функцій; уявлення про образ майбутньої дитини; оцінка батьківства власних батьків.

2. Емоційний компонент – суб'єктивне відчуття старшокласником себе як майбутнього батька (матір); сформованість батьківських почуттів; самоставлення до себе як до майбутнього батька (матері); відношення до представників іншої статі як до майбутніх батьків (матерів); ставлення до своїх батьків як носіїв батьківства.

3. Поведінковий компонент – вміння, навички й діяльність майбутніх батьків щодо догляду за іншими (меншими братами й сестрами, своїми власними батьками, дідусями й бабусями); уявлення про можливості й рівень матеріального забезпечення майбутніх дітей; уявлення про стиль сімейного виховання¹⁶.

Своєю чергою, окреслюючи сутність поняття «відповідальне батьківство», Л. Гончар зазначила, що сам термін «батьківство» слід розглядати як «надіндивідуальне ціле, тобто у розумінні батьківських та материнських ролей у сукупності, на відміну від терміну «батьківство» з наголосом на першому складі, що стосується лише одного індивіда – батька, тата»¹⁷.

Таким чином, з позиції системного підходу феномен батьківства можна розглядати як підсистему у структурі сім'ї та, водночас, як відносно самостійне утворення.

Формуючи у молоді відповідальне ставлення до майбутнього батьківства, доцільно звернути увагу на їхнє ознайомлення з феноменом материнства і батьківства. Учні мають бути поінформовані, як ці поняття висвітлюються в Сімейному Кодексі України. У сімейно-правовій доктрині поняття «батьківство» і «материнство» досить повно схарактеризувала О. Ганкевич. На основі системних тлумачень Сімейного Кодексу, дослідниця визначає материнство як «фізіологічний, соціальний та психологічний стан жінки з моменту зачаття і до народження дитини, а з моменту народження як факт походження дитини від певної жінки, що оснований на кровній спорідненості між матір'ю і дитиною»¹⁸.

Батьківство, за визначенням О. Ганкевич, являє собою «соціальний та психологічний стан чоловіка з моменту зачаття і до народження дитини жінкою, а з моменту народження як факт походження дитини від певного чоловіка, що оснований на кровній спорідненості між батьком і дитиною»¹⁹.

Отже, юнаки і юнки мають знати, що батьківство і материнство, за законодавчими нормами України, починається не з народження дитини, а з моменту зачаття,

¹⁵ Р.В. Овчарова, *Психологическое сопровождение родительства*, Изд-во Ин-та психотерапии, Москва 2003, С. 35.

¹⁶ Р.В. Овчарова, *Родительство как психологический феномен...*, 496 с.

¹⁷ Л.В. Гончар, *Теоретичні аспекти формування готовності до батьківства у старшокласників*, „Освіта і суспільство” 2020, №5, С. 81–87.

¹⁸ О.М. Ганкевич, *Поняття батьківства та материнства у сімейно-правовій доктрині*, „Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України” 2014, Вип. 36, С. 94.

¹⁹ Ibidem, с. 96–97.

а «факт походження дитини від певних батьків є підставою виникнення взаємних прав та обов'язків у них, а також забезпечує захист прав та інтересів дитини у різноманітних правових відносинах»²⁰. Молоді люди, які починають доросле життя, мають знати також про роль дітей у подружньому житті, про те, що діти позитивно впливають на родинне життя: урізноманітнюють і збагачують міжособистісні взаємини у родині, розширюють сферу інтересів і потреб сім'ї, задовольняють почуття материнства і батьківства, емоційно насичують життя родини тощо.

В. Рамих виокремлено *два різновиди батьківства*: інстинктивне (поява дитини значною мірою результат несподіваний і є швидше прикритим, ніж бажаним варіантом розвитку подій для самої жінки) та усвідомлене (материнство є для жінки обдуманим вчинком, свідомим актом вибору життєвих пріоритетів)²¹.

У праці І. Трубавіної наголошено, що батьківство може бути усвідомленим і обов'язково, за цих умов, відповідальним, тобто *усвідомлене батьківство* є ширшим поняттям за *відповідальне* та включає його в себе. Усвідомлене батьківство, на її думку, містить у собі сімейні цінності, ролі, особливі знання, життєві і батьківські вміння.

Українські дослідники І. Пеша та М. Соляник зауважили, що батьківська відповідальність є одним із компонентів усвідомленого батьківства, який формує стилі стосунків і виховних впливів батьків²². Вона визначається не лише зовнішніми соціальними запитами, а, головним чином, моральною складовою, рівнем особистості відповідальності батьків за виконання батьківських обов'язків.

Слід зауважити, що відповідальність є категорію етики і права, яка відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому), характеризується виконанням свого морального обов'язку й правових норм; здатність людини свідомо виконувати певні вимоги та здійснювати встановлені перед нею завдання.

Насамперед, розглянемо тлумачення поняття у довідковій літературі з психології та педагогіки. Так, у «Психологічній енциклопедії» відповідальність тлумачиться як внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних учинків і їх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті²³.

Натомість в «Енциклопедії освіти» відповідальність особистості розглядається як усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками. Відповідальність особистості є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи її спрямованість. Виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах поведінки і свободі вибору²⁴.

²⁰ Ibidem, с. 94.

²¹ В. А. Рамих, *Материнство как социокультурный феномен*, Ростов на Дону 1997, С. 67.

²² І. В. Пеша, М. Г. Соляник, *Формування відповідального батьківства*, „Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова” Серія 11; *Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 9, Київ 2009, С. 147–153.

²³ *Психологічна енциклопедія*, автор-упоряд. О. М. Степанов, Академвидав, Київ 2006, С. 60–61.

²⁴ *Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук України, головний ред. В. Кремень, Юрінком Інтер, Київ 2008, С. 106–107.

Дослідник В. Кравець під відповідальністю розуміє «покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи; здатність людини свідомо виконувати певні вимоги і здійснювати встановлені перед нею завдання»²⁵.

У сучасних наукових джерелах чітко простежується ідея про те, що відповідальність формується і розвивається лише в соціальній взаємодії особистості та прямо пов'язана з наданням особистості свободи в прийнятті рішень з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей. Вона є результатом внутрішньої роботи, особистісного розвитку та є незалежною від зовнішніх спонукань, тиску й впливів, якщо вони не відповідають внутрішнім переконанням особистості.

Згідно з методологією UNISEF, відповідальне батьківство передбачає безпечне фізичне середовище, нагляд за дітьми та їхньою поведінкою, сприяння розвитку їх соціально-емоційних та когнітивних компетенцій, скерування та підтримку у повсякденному житті²⁶. За логікою цього підходу, відповідальне батьківство охоплює лише виховання дітей, тоді як його можна розглядати значно ширше – з врахуванням етапу, що передує народженню дитини, та підтримки сімейних стосунків із уже дорослими дітьми. Тобто, відповідальне батьківство передбачає такі стадії: планування та народження дітей; виховання та розвиток дітей; підтримання родинних стосунків.

У праці співробітника Інституту демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України В. Думанської названо основні виміри відповідального батьківства: етичний, правовий, економічний та соціальний, а його базові складові – репродуктивна та вітальна поведінка, виховання дітей, відповідальність за здорове потомство та особисті комунікації в дорослому віці²⁷.

Відтак, складовими відповідального батьківства авторка називає: відповідальну репродуктивну поведінку; відповідальність за здорових нащадків (відповідальне ставлення до вагітності та пологів); активну та позитивну вітальну поведінку; відповідальне виховання дітей (час, проведений з дітьми, створення належних матеріальних передумов для розвитку дитини (освіта, позашкільне виховання, спорт тощо)); регулярні та позитивні комунікації в родині²⁸.

Етичний вимір відповідального батьківства відображає як відповідальну репродуктивну поведінку, так і етичні аспекти виховання дітей. Відповідальне батьківство розпочинається з відповідального застосування контрацепції та свідомого обмеження дітонародження. Проте ці принципи досить часто конфліктують з релігійними нормами та деякими нормами суспільної моралі. З позицій відповідального батьківства, чоловік і жінка мають самостійно визначати оптимальну кількість дітей у сім'ї, керуючись психологічною потребою та можливістю забезпечити належні умови для розвитку дітей. Ще одним дискусійним компонентом є штучне переривання вагітності (аборт) як спосіб обмеження дітонародження.

Правовий вимір відповідального батьківства відображає юридичні аспекти взаємодії батьків та дітей, їхні взаємні права та обов'язки. У Конституції України (ст. 51) визначено, що батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття, а повнолітні діти зобов'язані піклуватися про своїх непрацездатних батьків. В Україні досить часто

²⁵ В. П. Кравець, *op. cit.*, 244 с.

²⁶ В. П. Думанська, *Відповідальне батьківство: теоретичний аспект*, „Демографія та соціальна економіка” 2015, № 3, С. 75–86.

²⁷ Ibidem, С. 75–86.

²⁸ Ibidem, с. 78–80

батьки підтримують дітей не до настання повноліття або здобуття професійної освіти, а значно довше. Також часто трапляється так, що батьки-пенсіонери фінансово підтримують дітей та їхні сім'ї.

На наш погляд, *соціальний вимір* відповідального батьківства відображає специфіку соціальних взаємин між батьками та дітьми. Батьки є відповідальними за соціалізацію дітей, за підготовку їх до дорослого життя, прищеплення дітям загальнолюдських цінностей, набуття дітьми навичок, необхідних для повноцінного життя у соціумі. Народження дітей – це не лише задоволення власних психологічних потреб у дітях, це й відповідальність перед суспільством та державою за відтворення громадян.

Економічний вимір відповідального батьківства передбачає створення батьками належних матеріальних умов для розвитку дитини. Відповідальне батьківство передбачає не лише забезпечення базових матеріальних потреб (їжа, одяг, житло), але й створення умов для повноцінного розвитку (додаткове навчання, спорт, відпочинок, лікування тощо)²⁹.

Аналіз зазначеного вище дав змогу зробити узагальнення, що відповідальне батьківство – це сукупність сформованих у молоді батьківських якостей, батьківських почуттів, знань та навичок, в основі яких готовність майбутніх батьків відповідати перед собою та суспільством за виконання батьківських функцій та виховання власних дітей.

У контексті актуалізованої проблематики важливими є наукові здобутки Т. Веретенко, І. Звереві, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь, Ж. Петровича та ін., які актуалізують поняття «відповідальне батьківство» як соціально-психологічний феномен, найвищий рівень батьківської компетентності, що, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості³⁰.

Отож, готовність юнаків та юнок до відповідального батьківства може характеризуватися:

1) певною сумою знань: щодо батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способи взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною;

2) наявністю емпатійної здатності, позитивного ставлення до нових обов'язків, прагненням свідомо і відповідально виявляти подружні й батьківські почуття (любов і повага подружжя один до одного та до дитини); мотивації на ціннісну єдність сім'ї і роду (орієнтування на прояв взаємної і моральної відповідальності, створення в родині комфортної моральнопсихологічної атмосфери тощо);

3) наявністю елементарних побутових вмінь, необхідних для майбутнього подружнього життя (приготування їжі, забезпечення санітарно-гігієнічних норм помешкання, надання допомоги один одному в побутових питаннях тощо), набуття вмінь елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї; вміння застосовувати необхідні знання у спілкуванні і міжособистісній взаємодії; уміння регулювати власні емоції і поведінку³¹.

З огляду на означене вище можемо зробити узагальнення констатувати, що відповідальне батьківство є показником педагогічної культури та найвищим рівнем батьківської компетентності, що характеризується єдністю когнітивної, ціннісно-емоційної та поведінкової складових.

²⁹ В. П. Думанська, *op. cit.*, С. 78–80.

³⁰ Т. Г. Веретенко, І. Д. Зверева, Н. Ю. Шевченко, *Основи батьківської компетентності: Навчальний посібник*, Науковий світ, Київ, 156 с.

³¹ Л. В. Гончар, Л. В. Гончар, *Теоретичні аспекти формування готовності...*, С. 85.

Розглянемо зміст його основних складових, за Л. Гончар, орієнтуючись на вікові особливості молоді.

Когнітивна складова передбачає наявність у батьків знань, необхідних для про повноцінного подружнього життя, повноцінного виховання дітей (права і обов'язки батьків щодо їх дітей, відповідальність, знання прав дітей, батьківських функцій, ролі батька та матері у вихованні дитини, знання про форми та методи виховання дитини у сім'ї). Значення означеної складової влучно підкреслив В. Сухомлинський: «Суміш дрімучого безкультур'я й егоїзму є ґрунтом самодурства в сім'ях»³².

Важливим є узгодженість знань і уявлень молоді щодо батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, а також елементарних знань та уявлень про способи взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною. Ключовою ідеєю відповідального батьківства є, на переконання Л. Гончар, відповідальність батьків за життя і долю дитини перед собою і суспільством³³.

Це означає те, що найперше батьки мають бути відповідальними за дитину. Тому молоді люди, вступаючи в шлюб, повинні мати чітке уявлення про власну відповідальність щодо майбутньої дитини чи дітей, знати нормативні документи щодо прав дитини, вміти оцінювати себе як батька чи матір, здійснювати контроль своєї поведінки через призму відповідальності³⁴.

Разом з тим молодь повинна усвідомити, що відповідальність за народження і виховання нової людини найперше покладається на батьків, що новонароджена дитина – не іграшка, не їхня власність, а нова особистість з її неповторними індивідуальними якостями і все зростаючими потребами – не лише в належному вигодовуванні і догляді; дитина потребує для себе задоволення і морально-духовних потреб – насамперед в увазі й любові з боку батьків.

Ураховуючи те, що тривожною тенденцією останніх десятиліть стала установка молодих подружніх пар на одностітну, в кращому випадку – дводітну сім'ю, школярів доцільно ознайомлювати із думкою спеціалістів щодо наслідків зменшення народжуваності: економічних – прогресуюче зростання дефіциту трудових ресурсів; демографічних – скорочення відносної кількості жінок, здатних мати дітей, зростання диспропорції статей і старіння суспільства; моральних – розвитку егоїзму у дітей та юнацтва, зниження контактності, комунікабельності і соціальної відповідальності людей; етичних – формування споживацького ставлення до життя; соціально-гігієнічних – збільшення числа пізніх шлюбів і, відповідно, пізніх народжень; нарешті, генетичних наслідків збільшення осіб зі спадковими захворюваннями (за даними антропологів, найжиттєстійкішою є не перша, а друга і третя дитина).

Необхідним є формування у молоді знань та уявлень про типи міжподружньої взаємодії та взаємодії з майбутньою дитиною (дітьми). І. Зверева, В. Кравець, О. Кізь описують полярно протилежні типи взаємодії з дітьми: прийняття-неприйняття дитини, взаємодія уникнення контактів, визнання свободи дій – надмірна вимогливість, повага до прав кожного в сім'ї – надмірне заперечення свободи.

Таким чином найоптимальнішою у вихованні є така взаємодія у родині, коли батьки, приймаючи дитину такою, як вона є, створюють умови для задоволення

³² В. О. Сухомлинський, *Батьківська педагогіка*, Радянська школа, Київ 1978, 263 с.

³³ Л. В. Гончар, *Теоретичні аспекти формування готовності...*, С. 81–87.

³⁴ Л. В. Гончар, *Сучасне бачення проблеми відповідального батьківства у творчості В. О. Сухомлинського. Наукові записки*, Серія: „Педагогічні науки” 2018, Т. 172, С. 163.

її потреб та інтересів, заохочують самостійну поведінку дитини, ненав'язливо і цілеспрямовано привчають її до самостійного прийняття рішень з тих питань, що стосуються її життя – навчання, вибору друзів, проведення дозвілля тощо. За умови такого демократичного стилю виховання формується активна, самодостатня, впевнена в собі особистість, здатна відповідати за свої вчинки.

Наступний компонент відповідального батьківства за Л. Гончар – емоційно-ціннісний, який включає такі показники, як батьківські почуття (любов і повага подружжя один до одного та до дитини); ціннісна єдність сім'ї і роду (орієнтація всіх членів сім'ї на почуття любові, поваги, взаємної і моральної відповідальності, виконання основних побутових сімейних обов'язків; на створення в родині комфортної морально-психологічної атмосфери тощо), емоційні оцінки щодо типів батьківського ставлення. Зауважимо, що емоційно-ціннісна складова відповідального батьківства найперше є регулятором взаємин молодого подружжя, визначає їхнє ставлення одне до одного, дітей, ближніх і соціуму загалом³⁵.

Важливим є узгодженість уявлень подружжя щодо ролей батька і матері, їхніх функцій, відповідальності, батьківських ролей в сім'ї. Батьківські почуття як показник емоційно-ціннісного компоненту відповідального батьківства є особливою групою у складі почуттів людини, покликаних яких – емоційно забарвлювати батьківські ставлення. Найважливішим серед них є батьківська любов як джерело і гарантія емоційного благополуччя дитини, підтримки її фізичного і психічного здоров'я.

Молодь потрібно вчити, що батьківська любов до дитини не повинна бути «любов'ю замилювання», «любов'ю відкупу» чи деспотичною любов'ю, як писав В. Сухомлинський, а має ґрунтуватися на повазі до особистості дитини, прагненні до її вільного розвитку і саморозвитку³⁶.

Отже, емоційно-ціннісна складова відповідального батьківства передбачає сформованість батьківських почуттів; позитивну мотивацію на батьківство, любов до дитини, орієнтацію всіх членів сім'ї на любов, повагу, підтримку, взаємну відповідальність, орієнтацію на сімейні цінності, створення необхідних побутових умов та комфортної психологічної атмосфери, надання дітям ціннісних орієнтацій у житті, безумовне ціннісне ставлення до дитини та виконання ролей чоловіка та жінки, батька та матері у сім'ї.

Наступною складовою поняття «відповідальне батьківство» є поведінково-діяльнісна, яка показує, як отримані знання і емоції виявляються в реальній поведінці молодих людей. Ця складова включає: елементарні побутові вміння (приготування їжі, забезпечення санітарно-гігієнічних норм помешкання, надання допомоги членам сім'ї в побутових питаннях), набуття вмінь елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї; вміння застосовувати необхідні знання у спілкуванні і міжособистісній взаємодії; уміння регулювати власні емоції і поведінку³⁷.

³⁵ Л. В. Гончар, *Теоретичні аспекти формування готовності...*, С. 85.

³⁶ В. Сухомлинський, *Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5 т.*, Т. 3, Радянська школа, Київ 1977, 282 с.

³⁷ Л. В. Гончар, *Теоретичні аспекти формування готовності...*, С. 86.

Підсумок

Отже, сутність відповідального батьківства як вищого ступеня батьківської компетентності полягає в інтеграції її складових – розуму, почуттів, дій. Для ефективної взаємодії батьків (у т.ч. майбутніх) і дитини інтегруються різні аспекти особистісного досвіду: когнітивного, емоційного, сенсорного, психомоторного, духовного, комунікативного, рефлексивного.

Ключовою ідеєю відповідального батьківства, на нашу думку, є відповідальність батьків за життя і долю дитини перед собою та суспільством. Уже неодноразово згадуваний нами Василь Сухомлинський зробив висновок: «Важка дитина – це дитя пороків батьків, зла сімейного життя, це квітка, розквітаюча в атмосфері безсердечності, неправди, обману, ледарства, презирства до людей, зневаги своїм суспільним обов'язком»³⁸.

Важливою у контексті нашої наукової розвідки є визначення готовності до відповідального батьківства Л. Яценко, яка подає його як «психологічний феномен, що охоплює інтегральну сукупність соціальних та індивідуальних характеристик особистості, які забезпечують прояв відповідальності за дитину та емоційне її прийняття на основі певної зовнішньої моделі, яка інтеріоризується крізь призму власного досвіду і забезпечує ефективне виконання ролей батька та матері». Дослідниця переконана у тому, що готовність до відповідального батьківства, крім бажання мати дітей, проявляється також в «усвідомленні, осмисленні, позитивному сприйнятті нових обов'язків, тих особливостей внутрішньосімейного життя, що постають перед чоловіком і жінкою, які вирішили стати батьками або вже стали ними»³⁹.

Стан готовності до відповідального батьківства зумовлюється умовами, як-то: зовнішніми (приклад оточення) та внутрішніми (мотивація, прагнення до досягнення результату; оцінка; самооцінка власної готовності; нервово-психічний стан; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; вміння самоорганізовуватись, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності)⁴⁰.

Таким чином, слід розглядати поняття «готовність молоді до відповідального батьківства» як психологічний феномен, що охоплює інтегральну сукупність певних ознак, притаманних молодим людям як майбутнім батькам відповідно до загальноприйнятих у соціумі норм, стандартів, вимог, які забезпечують у майбутньому здатність свідомо планувати майбутнє подружнє життя та народження дітей, а також свідомий прояв відповідальності за дитину та ефективне виконання подружніх і батьківських ролей.

Відтак, з огляду на результати проведеного аналізу, констатуємо важливість проблеми формування готовності до відповідального батьківства у молодого покоління та потреби посилення уваги до неї на рівні державних та громадських соціальних інститутів освіти і виховання, що актуалізує необхідність розробки ефективної технології формування відповідального батьківства у дітей та молоді.

³⁸ В. А. Сухомлинский, *Трудные судьбы*, Знание, Москва 1967, 79 с.

³⁹ Л. В. Яценко, *Сутнісні характеристики готовності до відповідального батьківства*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” 2013, № 17(2), С. 520.

⁴⁰ В. А. Крутецкий, *Основы педагогической психологии*, Знание, Москва 1972, 253 с.

Бібліографія

- Алексєєнко Т. Ф., *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання*: дис.... докт. пед. наук: спец. 13.00.07 / Ін-т проблем виховання НАПН України, Київ 2017, С. 139–140.
- Безпалько О. В., Лях Т. Л., Молочний В. В., Цюман Т. П., *Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод. матеріали для тренера*, заг. ред. Г. М. Лактіонова, Науковий світ, Київ 2003, 107 с.
- Братусь І., *Програма «Школа батьківства»*, „Практична психологія та соціальна робота” 2002, № 6, С. 35–47.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)*, уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел, Перун, Київ–Ірпінь 2005, 1728 с.
- Веретенко Т. Г., Зверєва І. Д., Шевченко Н. Ю., *Основи батьківської компетентності: Навчальний посібник*, Науковий світ, Київ 2006, 156 с.
- Ганкевич О. М., *Поняття батьківства та материнства у сімейно-правовій доктрині*, „Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України” 2014, Вип. 36, С. 94.
- Гончар Л. В., *Теоретичні аспекти формування готовності до батьківства у старшокласників*, „Освіта і суспільство” 2020, №5, С. 81–87.
- Гончар Л. В., *Сучасне бачення проблеми відповідального батьківства у творчості В. О. Сухомлинського*, „Наукові записки. Серія: Педагогічні науки” 2018, Т. 172, С. 163.
- Гурко Т., *Шлюб і батьківство в Росії*, Ін-т соціології РАН, Москва 2008, С. 90.
- Думанська В. П., *Відповідальне батьківство: теоретичний аспект*, „Демографія та соціальна економіка” 2015, № 3, С. 75–86.
- Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*, За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої, Універсум, Київ–Сімферополь 2012, С. 121.
- Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук України, головний ред. В. Кремень, Юрінком Інтер, Київ 2008. С. 106–107.
- Кравець В. П., *Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства*, Академія, Київ 2001, 244 с.
- Крутецкий В. А., *Основы педагогической психологии*, Знание, Москва 1972, 253 с.
- Овчарова Р. В., *Психологическое сопровождение родительства*, Изд-во Ин-та психотерапии, Москва 2003, С. 35.
- Овчарова Р. В., *Родительство как психологический феномен: учебное пособие*, Московский психологический институт, Москва 2006, С. 19.
- Педагогічний словник для молодих батьків*, ДЦССМ, Київ 2002, С. 39.
- Пеша І. В., Соляник М. Г., *Формування відповідального батьківства*, „Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова” 2009, Серія 11, Соціальна робота. Соціальна педагогіка, Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 9. С. 147–153.

- Повалій Л., *Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності*, „Молодий вчений” 2015, № 2, С. 201–294.
- Психологічна енциклопедія*, автор-упоряд. О.М. Степанов. Академвидав, Київ 2006, С. 60–61.
- Рамих В. А., *Материнство как социокультурный феномен*, Ростов на Дону 1997. С. 67.
- Сухомлинський В. О., *Батьківська педагогіка*, Радянська школа, Київ 1978, 263 с.
- Сухомлинский В. А., *Трудные судьбы*, Знание, Москва 1967, 79 с.
- Сухомлинський В. О., *Вибрані твори: в 5 т.: Т. 3, Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина, Радянська школа*, Київ 1977, С. 15.
- Сухомлинський В., *Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5 т.*, Радянська школа, Київ 1977, Т. 3, 282 с.
- Федюшкіна К. А., *Формування усвідомленого ставлення до батьківства у здобувачів професійно-технічної освіти*: дис.... канд. пед. наук /13.00.05/ Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова МОН України, Київ 2020. 315 с.
- Яценко. Л.В., *Сутнісні характеристики готовності до відповідального батьківства*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” 2013, № 17(2), С. 520.

SUMMARY

Zhanna Stelmashuk, Nadiya Hrynkova, Alina Vakoliuk

Responsible attitude: theoretical aspects

The article presents theoretical aspects of the problem of a responsible parenthood. It was found that in the psychological and pedagogical literature there is no single approach to the concept of «parenthood», because it is multifaceted (biological, socio-cultural and psychological) and as a special social institution combines two important components: fatherhood and motherhood.

It is proved that parenthood is understood as a process of providing parents with the necessary conditions for the full development, upbringing and education of children, as well as an integrated education that includes family values, parental attitudes and expectations, parental attitudes, parental feelings, attitudes, responsibilities and style of family upbringing, the connection of which is manifested through the interdependence of their cognitive, emotional and behavioral components.

It is generalized that a responsible parenthood is a set of parental qualities, parental feelings, knowledge and skills formed in young people, based on the readiness of future parents to be responsible to themselves and society for performing parental functions and raising their own children. It is proved that the components of responsible parenthood are: responsible reproductive behavior; responsibility for healthy offspring (responsible attitude to pregnancy and childbirth); active and positive congratulatory behavior; responsible upbringing of children (creation of appropriate material preconditions for the child's development); regular and positive communication in the family.

The main dimensions of responsible parenthood are determined: ethical (responsible reproductive behavior and ethical aspects of raising children), legal (legal aspects of interaction between parents and children, their mutual rights and responsibilities), economic (creation of appropriate material conditions for parental development) and social parents are responsible for the socialization of children, for preparing them for adult life, instilling in children universal values, the acquisition by children of skills necessary for a full life in society).

It is concluded that the need for harmonious development of cognitive (self-awareness as parents, ideas about ideal parents, knowledge of parental functions), emotional (subjective parental feelings, attitudes toward the child) and behavioral (skills, abilities and activities of parents in care, provision, education and the child's education) components of the structure of responsible parenthood.

Key words: the parenthood, responsibility, irresponsible parenthood, structural components of parenthood, dimensions of responsible fatherhood.

STRESZCZENIE

Zhanna Stelmashuk, Nadiya Hrynkova, Alina Vakoliuk

Odpowiedzialne rodzicielstwo: aspekty teoretyczne

W artykule przedstawiono teoretyczne aspekty problemu odpowiedzialnego rodzicielstwa. Stwierdzono, że w literaturze psychologicznej i pedagogicznej nie ma jednego podejścia do rozważania pojęcia „ojcostwa”, ponieważ jest ono wielowymiarowe (biologiczne, społeczno-kulturowe i psychologiczne), oraz wyjaśniono, w jaki sposób specjalna instytucja społeczna łączy w sobie dwa ważne elementy: ojcostwo i macierzyństwo.

Udowodniono, że ojcostwo jest rozumiane jako proces dostarczania rodzicom niezbędnych warunków do pełnego rozwoju, wychowania i edukacji dzieci, a także jako integralna formacja, która obejmuje wartości rodzinne, postawy i oczekiwania rodzicielskie, postawy rodzicielskie, uczucia rodzicielskie, pozycje, odpowiedzialność, a także styl edukacji rodzinnej, którego związek przejawia się poprzez współzależność ich składników poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych.

Uogólnia się, że odpowiedzialne rodzicielstwo to zestaw cech rodzicielskich, uczuć rodzicielskich, wiedzy i umiejętności ukształtowanych u młodych ludzi w oparciu na gotowości przyszłych rodziców do odpowiadania przed sobą i społeczeństwem za wykonywanie funkcji rodzicielskich i wychowanie własnych dzieci. Udowodniono, że składnikami odpowiedzialnego rodzicielstwa są: odpowiedzialne zachowania reprodukcyjne; odpowiedzialność za zdrowie potomstwa (odpowiedzialne podejście do ciąży i porodu); aktywne i pozytywne zachowanie gratulacyjne; odpowiedzialna edukacja dzieci (stworzenie odpowiednich materialnych warunków wstępnych dla rozwoju dziecka); regularna i pozytywna komunikacja w rodzinie.

Główne wymiary odpowiedzialnego rodzicielstwa są zdefiniowane jako: etyczne (odpowiedzialne zachowania reprodukcyjne i etyczne aspekty rodzicielstwa), prawne (prawne aspekty interakcji między rodzicami a dziećmi, ich wzajemne prawa i obowiązki), ekonomiczne (tworzenie przez rodziców odpowiednich warunków materialnych dla rozwoju dziecka) i społeczne (rodzice są odpowiedzialni za socjalizację dzieci, za przygotowanie ich do dorosłości, wpajanie dzieciom uniwersalnych wartości, nabywanie umiejętności dzieci, niezbędne do pełnego życia w społeczeństwie).

Wniosek dotyczy potrzeby harmonijnego rozwoju poznawczego (świadomość siebie jako rodziców, idea idealnych rodziców, znajomość funkcji rodzicielskich), emocjonalnych (subiektywne odczucia rodzicielskie, stosunek do dziecka) i behawioralnych (umiejętności i działania rodziców w opiece, w zakresie zapewnienia opieki, wychowania i edukacji dziecka) elementów struktury odpowiedzialnego rodzicielstwa.

Słowa kluczowe: ojcostwo, odpowiedzialność, odpowiedzialne rodzicielstwo, strukturalne składniki rodzicielstwa, miary odpowiedzialnego rodzicielstwa.

Тетяна Ципан

Рівненський державний гуманітарний університет

e-mail: tetiana.tsipan@rshu.edu.ua

Соціально-правові та педагогічні основи виховання дітей у сім'ї

РЕЗЮМЕ

У статті схарактеризована нормативно-правова база з питань сімейного виховання та напрями державної сімейної політики в Україні. Зазначено, що сім'я є важливим інститутом становлення, розвитку і виховання дитини, головним носієм соціокультурної практики, збереження традицій, цінностей, трудових навичок, моральних принципів, норм і правил поведінки. Схарактеризовано чинники, які впливають на стилі батьківського виховання. Визначено та схарактеризовано функції сучасної української сім'ї. Розкрито сутнісні характеристики партнерської взаємодії сім'ї і школи у вихованні дітей.

Ключові слова: сімейне виховання, державна сімейна політика, батьківська позиція, стилі виховання, діти, види сімейних взаємин, партнерська взаємодія, інноваційні методи сімейного виховання.

Актуальність проблеми

Сім'я – важливий соціальний інститут соціалізації та виховання дітей. Як мікроструктура суспільства сім'я відчуває на собі вплив всіх процесів, які відбуваються в суспільстві. Це той осередок суспільства, в якому з раннього дитинства відбувається прилучення дитини до конкретних норм і правил спільної життєдіяльності, набувається той досвід спілкування, який дозволяє індивіду стати повноцінним членом суспільства. Функціонування сім'ї ґрунтується на низці нормативно-правових документів.

Аналіз нормативно-правової бази з питань сімейного виховання. У Сімейному Кодексі України зазначається, що «сім'я є первинним та основним осередком суспільства. Сім'ю складають особи, які спільно проживають, пов'язані спільним побутом, мають взаємні права та обов'язки»¹. Такий сімейний союз ґрунтується на шлюбі, родинності, вихованні дітей, характеризується спільністю життя, інтересів, взаємною турботою. Тобто, сім'я – це складна система взаємопов'язаних відносин, що впливає на розвиток дитини, формування її соціальних якостей. Саме в сім'ї закладаються ті духовні цінності, життєвий досвід, навички, що формують менталітет нації.

¹ *Сімейний Кодекс України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>, дата звернення: 5.11.21 р.

Важливість сім'ї як інституту виховання зумовлена тим, що в ній дитина перебуває упродовж значної частини свого життя, і за тривалістю та важливістю її впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може з нею зрівнятися. Сім'я як виховне середовище є джерелом невідтворюваного в будь-яких інших обставинах емоційно-психологічного мікроклімату, що ґрунтується на неповторній близькості вихователя і вихованця; розвиває родинні, дружні, дозвіллієві взаємостосунки; формує ставлення до трудової діяльності і здійснює керівництво ними².

Сімейне виховання – це складна система виховання й освіти, що складається в умовах конкретної сім'ї силами батьків і родичів. На нього впливають стиль та спосіб життя, кількість членів сім'ї, емоційно-психологічне ставлення до дитини, спадковість, фізіологічне здоров'я дітей і батьків, матеріально-економічна забезпеченість сім'ї та її соціальний статус у суспільстві, місце проживання, взаємостосунки з родичами та найближчим соціальним оточенням. І хоча все це знаходиться в органічному взаємозв'язку, проте в кожному конкретному випадку проявляється по-різному.

Функціонування будь-якої сім'ї спрямоване на реалізацію завдань, пов'язаних із: створенням умов для зростання, розвитку і самореалізації дітей, їх соціально-економічним та психологічним захистом, передачею досвіду створення і збереження сім'ї, оволодіння дітьми корисними прикладними навичками та вміннями, спрямованими на самообслуговування і допомогу близьким, формування почуття власної гідності, цінності власного «Я»; наданням допомоги в сприятливій соціалізації дитини (турбота про її соціальний статус, освіту, дотримання прав і обов'язків); формування досвіду емоційно-моральних взаємостосунків (розвиток добра, чуйності, милосердя); трудове виховання (розвиток працьовитості, відповідального ставлення до праці), допомога у виборі професії; турбота про загальнокультурний та інформаційний розвиток, забезпечення соціальної компетентності дитини; підготовка дітей до самостійного сімейного життя, виховання дитини як майбутнього сім'янина.

Сімейне виховання більш емоційне за своїм характером, ніж будь-яке інше виховання, бо «провідником» його є батьківська любов до дітей, що викликає відповідні почуття дітей до батьків.

Держава великою мірою зацікавлена у сприятливому виховному впливові сім'ї на зростаючу особистість. Цю позицію вона реалізує шляхом упровадження державної сімейної політики, яка розглядається як «система механізмів, за допомогою яких держава створює умови для забезпечення життєдіяльності сім'ї, її захисту, якщо вона цього потребує»³. Необхідність реалізації державної сімейної політики зумовлена соціально-економічними та політичними потребами. Оскільки сім'я – це посередник у розв'язанні існуючих проблем суспільства, збереженні моральних основ, соціалізації дітей, розвитку культури та економіки, то суспільство зацікавлене у такій сім'ї, яка здатна виробити та реалізувати власну життєву стратегію, забезпечити не лише своє виживання, а й її розвиток.

Сучасна сімейна політика в Україні зорієнтована на стабілізацію сім'ї, зниження рівня розлучень; підвищення престижу сім'ї та сімейних цінностей у масовій

² Т. С. Ціпан, *Партнерська взаємодія в діаді «сім'я – школа»*, „Інноватика у вихованні” 36.наук. пр. Вип. 13. Том 2, упор. О.Б.Петренко, редкол.: О.Б.Петренко, Н.Б.Грицай. Т.С.Ціпан та ін., РДГУ, Рівне 2021, С. 176–185.

³ *Концепція державної сімейної політики*, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1063-14#Text>, дата звернення: 6.11.21 г.

свідомості; забезпечення розумово і фізично здорового потомства, орієнтація на середньодітну сім'ю; підвищення виховного потенціалу сім'ї; адаптацію сім'ї до ринкових умов життя.

Реалізація сімейної політики в Україні здійснюється шляхом законодавчого забезпечення, низки економічних заходів, соціальною роботою з сім'єю.

Державою визначено два *підходи* у розв'язанні проблем сім'ї:

- **вузький** – передбачає розгляд конкретних проблем сім'ї в певних сферах життєдіяльності (він реалізується державою в основному на місцевому рівні і передбачає розробку та упровадження програм місцевого значення;
- **широкий** – передбачає узгоджені дії для розв'язання глобальних проблем сім'ї, інтеграцію різноманітних зусиль для задоволення потреб сім'ї. Цей підхід реалізується на загальнодержавному рівні шляхом упровадження та реалізації Концепції державної сімейної політики, яку розроблено на основі законодавства України з питань надання допомоги та підтримки сімей тощо).

Звідси випливає, що державою інститут сім'ї розглядається з позиції національної безпеки та реалізації інноваційних стратегій розвитку в країні. Аналіз Конституції України, Сімейного Кодексу України, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Державної програми забезпечення рівних прав чоловіків та жінок, Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації», Концепції сімейного виховання в системі освіти «Щаслива родина», Концепції «Нова українська школа», Листа МОН України *Методичні рекомендації щодо організації взаємодії закладів середньої освіти з батьками вихованців* та інших засвідчує їх орієнтацію на підвищення цінностей сімейного способу життя, ціннісного ставлення до сім'ї, співпрацю сім'ї та закладу освіти у справі виховання дітей.

Правовідносини між батьками і дітьми регулюються також такими міжнародними документами, як Загальна декларація прав людини, Декларація прав дитини і Конвенція про права дитини тощо.

Зокрема, у Загальній декларації прав людини увага акцентується на тому, що: «Сім'я є природним і основним осередком суспільства і має право на захист з боку суспільства та держави» (стаття 15); «...материнство і дитинство дають право на особливе піклування й допомогу. Усі діти, народжені в шлюбі і поза шлюбом, повинні користуватися однаковим соціальним захистом» (стаття 25). А принцип 6 цього документу передбачає таке: «Дитина для повного й гармонійного розвитку особистості потребує любові і розуміння. Вона має, якщо це можливо, рости під опікою та відповідальністю своїх батьків, в атмосфері любові і моральної та матеріальної забезпеченості»⁴.

У Конвенції ООН про права дитини зазначено:

Стаття 1. «Держави-учасниці цієї конвенції поважають відповідальність, права та обов'язки батьків і у відповідних випадках членів розширеної родини або громади, як це передбачено за місцевим звичаєм, опікунів чи інших осіб, які несуть за законом

⁴ Загальна декларація прав людини, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text., дата звернення: 6.11.21 г.

відповідальність за дитину, належним чином управляти дитиною у здійсненні нею визначених цією Конвенцією прав і робити це відповідно до здібностей дитини, що розвиваються»;

Стаття 8. «Держави-учасниці зобов'язуються поважати право дитини на збереження своєї індивідуальності, включаючи громадянство, ім'я і родинні зв'язки, як і передбачається законом, не допускаючи протизаконного втручання»;

Стаття 12. «Держави-учасниці забезпечують дитині, здатній сформулювати свої власні погляди, право вільно висловлювати ці погляди з усіх питань, які стосуються дитини, причому поглядам дитини приділяється належна увага відповідно до віку та зрілості дитини»;

Стаття 13. «Дитина має право вільно висловлювати свою думку; це право включає свободу шукати, одержувати і передавати інформацію та ідеї різного виду, незалежно від кордонів, в усній, письмовій чи друкованій формі, у формі творів мистецтва або за допомогою інших засобів на вибір дитини»;

Стаття 18. «Держави-учасниці докладають усіх можливих зусиль для того, щоб забезпечити визнання принципу спільної й однакової відповідальності обох з батьків за виховання та розвиток дитини. Якнайкращі інтереси дитини є предметом їхньої головної турботи»⁵;

Стаття 27. «Держави-учасниці визнають право кожної дитини на рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку дитини»⁶.

Як бачимо, відповідно до «Конвенції ООН про права дитини, кожна дитина має право на безпечне та щасливе життя, на батьків і право на особливу турботу й допомогу. У сім'ї, як основному осередку суспільства, де відбувається цілеспрямований процес виховання і планомірний розвиток дітей, для благополуччя дітей, має бути особливий захист. Конвенція застерігає батьків від авторитаризму в сімейному вихованні. Якщо ж вони жорстоко поведуться з дитиною або не турбуються про неї, якщо навмисне чи ненавмисне наносять шкоду фізичному чи моральному здоров'ю дітей, відповідні компетентні органи на підставі судового рішення позбавляють їх батьківських прав, а дітей відправляють на виховання в державні установи.

Лише такі умови можуть підготувати дітей до самостійного життя у суспільстві і виховати їх в дусі загальнолюдських ідеалів, у дусі миру і власної гідності.

Батьки несуть основну відповідальність за забезпечення у межах своїх здібностей і фінансових можливостей умов, необхідних для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку дитини. Дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя в суспільстві і вихованою в дусі ідеалів миру, гідності, терпимості, свободи, рівності й солідарності, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй.

Вітчизняні нормативні і законодавчі акти, які регламентують становище дітей в Україні, виховні функції батьків, роль сім'ї у формуванні особистості дитини узгоджені з вищезазначеними документами.

Зокрема, в Конституції України зазначається, що «сім'я, дитинство, материнство

⁵ Конвенція ООН про права дитини, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021, дата звернення: 8.11.21 г.

⁶ Конвенція ООН про права дитини, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021, дата звернення: 8.11.21 г.

і батьківство охороняється державою»⁷(стаття 51). Вона зобов'язує батьків утримувати дітей до їх повноліття (стаття 51) і попереджує, що «будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідується законом»⁸ (стаття 52).

Одним з основних принципів виховання дітей в сім'ї, що закріплені законодавством, є надання кожному із подружжя рівних прав і обов'язків стосовно дітей. Це означає, що всі питання життя і розвитку дітей батьки вирішують спільно, ніхто з них не має переваги над іншим. А до матерів і батьків, які не виконують свій обов'язок перед дітьми, може бути застосоване суворе моральне покарання – позбавлення батьківських прав. Причиною для такого рішення може слугувати жорстоке поводження з дітьми, аморальний вплив на них, антисуспільна поведінка батьків: алкоголізм, наркоманія, проституція, хуліганство, важкі психічні розлади. Як бачимо, цей принцип гарантує захист дітей від прояву батьківського егоїзму, слугує базою для об'єктивних, розумних рішень, забезпечує найкращі умови для врахування інтересів дітей.

Серед основних положень Сімейного Кодексу України виокремлюються такі: зміцнення сім'ї як соціального інституту і союзу конкретних осіб, побудова сімейних стосунків на паритетних засадах, на взаємній любові та повазі, взаємодопомозі й підтримці, захист прав матері й батька, забезпечення кожної дитини сімейним вихованням, захист кожної дитини, яка позбавлена батьківської опіки, надання їй можливостей для духовного та фізичного розвитку⁹.

Законом України «Про охорону дитинства» заборонено будь-які покарання дитини батьками, а також застосування ними інших видів покарань, що принижують людську гідність дитини, право на захист від усіх форм насильства. Стаття 10. «Кожній дитині гарантовано право на свободу, особисту недоторканність і захист гідності. «Дисципліна і порядок у сім'ї мають ґрунтуватися на принципах взаємоповаги та справедливості, виключати приниження честі та гідності дитини. Дитина вправі особисто звернутися до органу опіки та піклування, служби у справах неповнолітніх, інших уповноважених органів за захистом своїх прав, свобод і законних інтересів». Стаття 11. «Кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом з батьками або в сім'ї одного з них та на піклування батьків. Батько і мати мають рівні права й обов'язки щодо своїх дітей. Предметом основної турботи та основним обов'язком батьків є забезпечення інтересів своєї дитини». Стаття 12. «Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку особистості дитини. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини. Батьки або особи, які їх замінюють, мають право й зобов'язані виховувати дитину, піклуватися про її здоров'я, фізичний, духовний і моральний розвиток, навчання, створювати належні умови для розвитку її природних здібностей, поважати гідність дитини, готувати її до самостійного життя та праці»¹⁰.

У Статті 59 Закону України «Про освіту» чітко прописана відповідальність батьків за розвиток дітей. Батьки зобов'язані:

⁷ Конституція України, URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/Z960254K.html, дата звернення: 5.11.21 г.

⁸ Ibidem.

⁹ Сімейний Кодекс України, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>, дата звернення: 5.11.21 г.

¹⁰ Закон України «Про охорону дитинства», URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>, дата звернення: 15.11.21 г.

- постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей;
- поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, повагу до держави і рідної мови, сім'ї, старших за віком, народних обрядів та звичаїв;
- виховувати повагу до національно-історичних, культурних цінностей українських та інших народів, любов до своєї країни;
- сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти, забезпечувати повноцінну домашню освіту;
- виховувати повагу до законів, основних свобод людини¹¹.

Як бачимо, згідно цього документу, на перше місце ставиться завдання всебічного і гармонійного розвитку особистості дитини. Його вирішення можливе за умов належного способу життя батьків, дотримання норм загальнолюдської моралі у поведінці і спілкуванні усіх членів сім'ї.

В Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» зазначено, що «соціальний інститут сім'ї є основним у суспільстві, він формує наступні покоління та виховує гідну зміну, що забезпечуватиме розвиток і процвітання як громадянина, так і всієї держави¹². В ній же визначені мета, завдання та основні напрями сімейного виховання.

Основними завданнями сімейного виховання на сучасному етапі розвитку України як суверенної держави є:

- виховання в дітей гуманності (поваги до людей, співчуття і чуйності, доброзичливого ставлення до них, турботи про їхнє благополуччя) і духовності (прагнення до освоєння багатств вітчизняної і світової культури; свідомого громадянина-патріота своєї Батьківщини, чесного трудівника, гарного сім'янина;
- формування загальнолюдських ідеалів любові, доброзичливості, справедливості, чуйності, чесності і порядності, поваги до свого способу життя на основі моральності, культури, краси;
- залучення дитини до здорового способу життя і формування в неї відповідних цінностей, умінь і навичок¹³.

Із визначених завдань випливають основні *напрями* сімейного виховання:

- гуманність і милосердя до дитини, тобто діти повинні зростати і виховуватися в атмосфері доброзичливості, любові та щастя;
- батьки повинні розуміти і приймати свою дитину такою, якою вона є, сприяти всебічному розвитку її якостей;
- дотримання діалектичної єдності щирої поваги до особистості дитини та високої вимогливості до неї;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини (виховні впливи і розподіл сімейних ролей мають вибудовуватися з огляду на вікові, статеві та індивідуальні особливості дитини);

¹¹ Закон України «Про освіту», URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, дата звернення: 15.11.21 р.

¹² Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина», URL: https://osvitagorodenka.at.ua/load/vikhovna_robota/koncepcija_simejnogo_vikhovannja_v_sistemi_osviti_ukrajini_shhasliva_rodina/10-1-0-265, дата звернення: 15.11.21 р.

¹³ Ibidem.

- залучення дітей до життєдіяльності сім'ї як рівноправних учасників (суб'єкт – суб'єктні батьківсько-дитячі відносини);
- оптимістичність і демократичність батьківсько-дитячих взаємин;
- послідовність та єдність батьківських вимог¹⁴.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття, 2005) серед низки завдань визначає й такі: «Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання батьки як перші педагоги покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне, зацікавлене ставлення до навколишнього світу»¹⁵.

Як бачимо, сімейна політика передбачає відповідальність за виховання дітей, забезпечення відносин рівноправності між усіма членами сім'ї, повагу до прав кожної дитини та її гідності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми

Проблема виховання дітей у сім'ї знаходиться в полі зору як вітчизняних філософів, педагогів, психологів, соціологів, так і зарубіжних. Здійснимо теоретичний огляд наукових досліджень, в яких відображені різні аспекти організації роботи з сім'ями: соціально-педагогічний, психолого-педагогічний та практико-орієнтований.

Соціально-педагогічний аспект відображений в таких наукових дослідженнях: теорія і практика соціально-педагогічного супроводу сім'ї (К. Бочарова, Н. Старосельська, Т. Федяк, П. Черкасова); діагностика готовності до соціально-педагогічного партнерства (Б. Костюк, Б. Гриб); труднощі становлення соціально-педагогічного партнерства (С. Маменко, Ю. Тульчинський, С. Радич); соціально-педагогічна діяльність працівників соціальних служб у роботі з сім'ями різних типів (А. Капська, О. Карпенко, Л. Мітик); шляхи взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами (В. Борис, Т. Кулікова, Я. Струменко).

Психолого-педагогічний аспект чітко окреслений в таких наукових дослідженнях: психолого-педагогічні основи виховання молодших школярів у сім'ї (А. Борищенко, О. Докукіна, Б. Ковбас, Т. Петранчук, М. Коротаєва, Я. Чоповенко); моральні аспекти проблеми сімейного виховання (Г. Вовчок, А. Нікітіна, Н. Кононенко, С. Корнієнко); підготовка педагога до взаємодії з сім'єю школяра (С. Гребенюк, Ф. Демидюк, Н. Ільїна, А. Маркова, О. Шостакович).

Практико-орієнтований аспект: методичні засади сімейного виховання (Г. Антоненко, Б. Василенко, Т. Дармо, С. Мальковська, А. Харчев); взаємодія освітніх установ з сім'ями і членами сім'ї між собою (Т. Алексєєнко, Т. Вовк, П. Півненко); інноваційні форми та методи виховання неповнолітніх у сім'ях (Ф. Сипало, Л. Хандучко, Т.Ціпан); керівна позиція закладу освіти щодо співпраці сім'ї і школи у вихованні дітей (Т. Костюкова, М. Грибоєдова) тощо.

Виокремимо окремий напрям наукових досліджень, що стосується педагогічної взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей. Як наукова категорія поняття «педагогічна

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text>, дата звернення: 15.11.21 р.

взаємодія досліджувалася такими сучасними вченими: В. Байрученко, М. Євтухом, Г. Крайневою, В. Курило, О. Микитюком, Н. Побірченко, О. Рацулом, О. Рудницькою. Сутнісні характеристик педагогічної взаємодії сім'ї і школи у вихованні дітей висвітлили у свої працях О. Антипова, Ю. Грицкова, О. Савченко, М. Ніколенко, Т. Потапчук, В. Тименко. Напрями взаємодії сім'ї, школи та громадських організацій відображені в наукових працях Т. Алексеєнко, А. Марушкевич, В. Павленчик. Теоретико-методологічним засадам формування культури родинних взаємин у сучасних сім'ях присвятили свої наукові дослідження С. Боровська, Т. Коростів, У. Ситник, І. Ільчук та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження

Кожна окремо взята сім'я, володіючи різними можливостями та суспільним потенціалом, є первинним культурним і психосоціальним середовищем, певною моделлю поведінки та взаємодії з іншими соціальними системами. У сім'ї діти засвоюють погляди та моральні цінності своєї культури, включаються у відносини емоційної підтримки та турботи, переживають свої перші соціальні конфлікти, вчаться координувати свою точку зору та оточуючих, відстоювати свою позицію, діяти спільно з іншими, поступатися та шукати компроміси. Сім'я готує дітей до того, щоб вони стали компетентними, активними членами суспільства, а прихильність дітей до батьків слугує моделлю для спілкування з ширшим соціальним оточенням¹⁶.

І в цьому випадку велика роль відводиться батьківській позиції, яка розглядається як психологічна та виховна спрямованість матері та батька, що ґрунтується на свідомій чи неусвідомлюваній оцінці дитини, і знаходить своє вираження в певних способах та нормах взаємодії з нею; як інтегративна характеристика, що відображає сукупність емоційного ставлення батька до дитини, формуванням нової прихильності. Але крім емоційних, когнітивних та поведінкових аспектів ставлення батька до дитини, батьківська позиція також включає образ себе як батька чи матері, ставлення до себе як до батька чи матері, ступінь задоволеності батьківством¹⁷.

Зазначимо, що батьківська позиція сприймається як певна культурно задана позиція у системі сімейних взаємин. Вона має такі ознаки:

- *адекватність* (найбільш близька до об'єктивної оцінка психологічних і характерологічних особливостей дитини та вибудовування виховного впливу на основі такої оцінки);
- *гнучкість* (здатність змінювати методи та форми спілкування і впливу на дитину відповідно до вікових особливостей, конкретних ситуацій);
- *перспективність* (спрямованість виховних зусиль на майбутнє відповідно до вимог, які поставить перед дитиною подальше життя).

Прийняття батьківської позиції – поступовий процес, що пов'язаний з реалізацією у діяльності чітких, соціально значущих функцій. Серед цих функцій особливо виділимо такі:

¹⁶ Л. Берк, *Развитие ребенка*, -6е изд. СПб.: Питер. 2006. С 31.

¹⁷ О. А. Карабанова, *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*, Гардарики, М. 2005, С. 32–35.

- залежність вибудовування власного життя з урахуванням інтересів та потреб дитини;
- прояв турботи та підтримки у забезпеченні рівня нормального фізичного, психологічного та соціального розвитку дитини;
- відповідальність у прийнятті рішень, пов'язаних з організацією життєдіяльності дитини та оволодіння нею норм і правил соціалізації та поведінки у суспільстві;
- керівництво як випереджувальний вплив, що задає зону психічного розвитку;
- емоційне прийняття дитини – утвердження права на індивідуальність дитини, любов та прийняття його¹⁸.

Різне поєднання та реалізація зазначених функцій визначає варіанти батьківської позиції, отже й справляє відповідний вплив на особливості прихильності до дитячо-батьківських взаємин.

Ціла низка досліджень засвідчує, що визначальним чинником у формуванні позитивної батьківської позиції та прихильності є особистісні характеристики батьків. Виявлено, наприклад, що батьки, які мають вищий рівень екстраверсії, інтернальності, відкритості, доброзичливості та емоційної стабільності, а також нижчий рівень невротизму, демонструють більш прийнятну батьківську позицію, позитивне та послідовне формування прихильності до себе

Успішності в оволодінні батьківською позицією та прихильністю до них з боку дітей виступають різні моделі поведінки та взаємодії за умов міжособистісних відносин у сім'ї, які є підтримуючою базовою соціальною системою. Саме сім'я формує прихильність у дитячо-батьківських взаєминах і формує еталони соціальних комунікацій у складніших системах соціальної інтеграції.

У будь-якій сім'ї спостерігається взаємний вплив один на одного: дорослі впливають на поведінку дітей, а індивідуальні особливості дітей, включаючи стать та темперамент, також здійснюють вплив на поведінку дорослих. Ще У. Бронфенбреннер підкреслював, що у вихованні дитини повинно враховуватися взаємозворотність впливів, які діють як безпосередньо, так і опосередковано.

Безпосередній вплив проявляється в тому, що поведінка одного члена сім'ї допомагає підтримувати певний тип поведінки іншого: не тільки сімейне середовище впливає на дитину, а й дитина впливає на батьків та інших членів сім'ї. Доброзичлива, уважна дитина частіше викликає позитивні та спокійні емоції й відповідно реакції з боку батьків, тоді як розсіяну та непосидючу дитину частіше карають і обмежують свободу її дій¹⁹.

На результативність виховання в сім'ї впливає низка чинників.

Соціально-економічний чинник визначається майновими характеристиками сім'ї і зайнятістю батьків на роботі. Виховання сучасних дітей вимагає серйозних матеріальних витрат на їх утримання, задоволення культурних та інших потреб, оплати додаткових освітніх послуг. Можливості сім'ї матеріально утримувати дітей, забезпечувати їх повноцінний розвиток багато в чому пов'язані з суспільно-політичним і соціально-економічним становищем в країні.

Соціально-культурний чинник. Сімейне виховання багато в чому залежить від того, як ставляться батьки до процесу виховання: байдуже чи відповідально. Сім'я – складна

¹⁸ Г. В. Бурменская, *Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков*, МПСИ, Москва 2007.

¹⁹ Л. Берк, *op. cit.*, С 31.

система взаємовідносин між подружжям, батьками, дітьми, іншими родичами. У сукупності ці відносини становлять мікроклімат сім'ї, який безпосередньо впливає на емоційне самопочуття всіх її членів, через призму якого сприймається весь інший світ і місце кожного члена сім'ї в ньому. Залежно від того, як поведатся з дитиною дорослі, які почуття і стосунки проявляються з боку близьких людей, дитина сприймає світ доброзичливим або загрозливим. В результаті у нього виникає довіра або недовіра до світу (Е. Еріксон). Це є основою формування позитивного самопочуття дитини.

Угорський дослідник Гаті Ференц серед багатьох чинників сімейного виховання виокремив її культурний рівень, зазначивши: «На виховання дитини дуже впливає культурне становище сім'ї, прогресивний світогляд батьків, їх знання, інтерес до суспільного життя, оскільки у такий спосіб розширюється його світогляд, інтереси та знання стають багатостороннішими, характер цілеспрямованішим. Культура проявляється і в звичках: у дотриманні гігієни, ввічливості, в умінні вести приємну бесіду, з дотриманням толерантності та тактовності. Культурне середовище впливає на весь процес формування особистості, робить соціальне спілкування більш приємним, світлим і красивим»²⁰.

Техніко-гігієнічний чинник означає, що виховний потенціал сім'ї залежить від місця та умов проживання, матеріального стану житла, особливостей способу життя сім'ї. Сприятливі та комфортні умови проживання – це важливі умови виховання повноцінно-розвиненої дитини.

Демографічний чинник показує, що структура і склад сім'ї (повна, неповна, материнська, складна, проста, однодітна, багатодітна тощо) диктують свої особливості виховання дітей.

Невідповідність життя сімей вищеперерахованим чинникам призводить до появи негативних чинників сімейного виховання, які доводиться враховувати у виховному процесі:

- неадекватний вплив чинників матеріального характеру: надлишок або нестача речей, пріоритет матеріального благополуччя над духовними потребами, дисгармонія матеріальних потреб і можливостей їх задоволення, розпещеність, аморальність і протиправність сімейної економіки;
- бездуховність батьків, відсутність прагнення духовно-морального розвитку дітей;
- авторитаризм або «лібералізм», безкарність і всепрощення;
- аморальність, наявність аморального стилю взаємин в сім'ї;
- відсутність нормального психологічного клімату в сім'ї;
- фанатизм в будь-яких його проявах;
- безграмотність в педагогічному сенсі, протиправна поведінка дорослих.
- доступність інформації, яка не завжди піддається контролю з боку сім'ї;
- лібералізація статевої моралі;
- економічна диференціація сімей із дітьми;
- ослаблення виховних функцій сім'ї тощо.

Важливим соціальним аспектом будь-якої сім'ї є виконання нею низки функцій, що мають вагоме значення не тільки для окремо взятої сім'ї, а й для суспільства в цілому. Схарактеризуємо основні з них:

²⁰ Г. Ференц, *Наиболее часто встречающиеся трудности воспитания детей в семье, Проблемы воспитания детей в семье*, пер. с венг., Изд-во «Прогресс», Москва 1977, С. 65.

- *функція сексуального регулювання* полягає в упорядкуванні, спрямуванні і регулюванні сексуальних потреб членів сім'ї;
- *репродуктивна функція* забезпечує біологічне відтворення соціуму, тобто народження і виховання дітей, що забезпечує зміну поколінь. Шлюб, укладений у віці від 20 до 24 років, відповідає як законам біології і медицини, так і законам суспільного розвитку;
- *функція первинної соціалізації* сприяє формуванню основ становлення індивіда як особистості;
- *функція емоційно-психологічної підтримки* реалізується в процесі задоволення потреби особистості в близькому довірливому спілкуванні, інтимності, емоційному вираженні почуттів близьким;
- *захисна функція* виражається у спроможності здійснювати фізичний, економічний та психологічний захист членів сім'ї;
- *економічна функція* реалізується під час формування міцних економічних зв'язків між членами сім'ї в контексті ведення ними спільного господарства.

Виконувані сім'єю функції не є стабільними і незмінними. Із розвитком суспільства деякі функції втрачають свою первинну роль і значення, поступово заміщаючись іншими функціями, що конкретизує положення, згідно з яким сучасна сім'я визнається багатофункціональною розвиваючою системою. Наприклад, якісно змінилася функція первинного соціального контролю. Підвищився рівень терпимості до порушень норм поведінки в сфері шлюбно-сімейних відносин: до подружніх зрад, цивільних шлюбів, позашлюбних народжень.

Найважливішою функцією сім'ї завжди була *виховна*. Виховання дитини в сім'ї – це цілеспрямований процес, поєднання об'єктивних умов і суб'єктивних чинників виховного впливу і взаємодії всіх членів сім'ї. Саме в сім'ї дитина отримує ту любов, яку не може замінити жодне ніхто і ніщо: це любов близьких людей і, перш за все, матері. Засобами виховання виступають як особистий приклад і авторитет батьків, так і сімейні традиції, цінності, гуманістична атмосфера сім'ї.

Виховання дітей у сім'ї здійснюється в таких формах:

- *латентний*, прихований, коли дитина вбирає ті прийоми, способи, якими виховують її, а потім, стаючи дорослою, людина у своїй сім'ї відтворює ті самі способи і прийоми, якими виховували її;
- *традиційний*, прийнятий в даній культурі, пов'язаний з передачею знань, необхідних для життєзабезпечення дитини, яка здійснюється навчанням традиційними способами;
- *ситуативний*, пов'язаний з передачею батьками необхідних знань за допомогою порад і консультацій, в тому числі зі знайомими, рідними, з лікарями, вихователями, психологами та педагогами;
- *рефлексивний*, яка забезпечує аналіз багатовимірних процесів життєвої реальності, наслідків батьківських дій і вчинків, в яких дитина розглядається як самостійний суб'єкт взаємовідносин. Питання змісту освіти батьків не можуть розглядатися у відриві від соціального і освітнього контексту їх життя і життя дитини.

Вирізняють такі види *сімейних взаємин*:

- *соціально-біологічні (інтимні) взаємини* – охоплюють сферу статеву-вікової структури і чисельності сім'ї, народжуваності, фізичного вдосконалення та спадковості;
- *господарсько-економічні взаємини* – включають: організацію та ведення домашнього господарства, розподіл обов'язків між членами сім'ї, матеріальне забезпечення

сімейного бюджету, турботу і догляд за маленькими дітьми, старими батьками та іншими членами сім'ї;

- *правові (юридичні) взаємини* – запобігання правопорушенням та інших антигромадських проступків дітей;
- *моральні взаємини* – охоплюють питання моральних цінностей сім'ї, перш за все любові і обов'язку, турботу про моральне виховання дітей і дорослих і їх самовиховання, а також повага до старших, терпимість та толерантність, виховання любові до праці;
- *психологічні взаємини* сприяють формуванню почуттів і міжособистісних відносин, забезпечують розвиток дитини як особистості;
- *педагогічні взаємини* – стосуються питань сімейної педагогіки і реалізації виховних функцій сім'ї;
- *естетичні взаємини* – визначають естетику поведінки, мови, одягу, житла, використання досягнень культури.

Всі види сімейних взаємин взаємопов'язані і впливають один на одного. Центральне місце в сімейних відносинах завжди займають діти.

В сімейній педагогіці вирізняють різні стилі сімейного виховання. Найбільш узагальненими є демократичний, опікувальний, потуральник, авторитарний. Такі стилі спілкування відповідають 4 тактикам виховання у сім'ї: диктату, співпраці, опіці і потуранню (невмішуванню).

При демократичному стилі сімейного виховання взаємостосунки вибудовуються за принципом довіри, рівноправності та взаєморозуміння. Сімейні конфлікти між батьками вирішуються без присутності дітей. Для таких сімей характерна відкритість сімейних стосунків, гнучкі правила розпорядку, сімейна згуртованість, відсутність секретів та таємниць між членами сім'ї, гнучкі правила розпорядку, чіткий розподіл економічної відповідальності, рівноправність при розподілі домашніх обов'язків, повага до особистого життя кожного члена сім'ї, повага та довіра. Проблеми, пов'язані з поведінкою дітей, вирішуються спільно та мирно, за участю обох батьків. При демократичному стилі взаємин у дітей формуються такі якості: любов, повага, гуманність, гордість, працелюбство, співчуття, справедливість, толерантність, терплячість, турботливість, дитячий обов'язок перед батьками, відповідальність, впевненість в собі, почуття власної гідності.

Опікувальний стиль сімейного виховання характеризується надмірною опікою і турботою про дітей з боку батьків. Насамперед батьки намагаються забезпечити матеріально своїх дітей. Моральні вчинки суворо контролюються. Всі виникаючі проблеми вирішуються батьками. Такий стиль сімейних відносин вирізняється домінуючою гіперсоціальною батьківською позицією, що характеризується відсутністю рівних прав усіх членів родини, особливо дітей, нав'язування дітям великої кількості правил та умовностей, часто безпідставне і неефективне моралізування; надзвичайна вимогливість одного або обох з батьків до інших членів сім'ї, нетерпимість до дитячих недоліків, небажання йти на компроміс під час конфліктів з дітьми, не врахування вікових та фізіологічних особливостей дітей у вихованні, несприйняття проявів «дитячості», дотримання дисципліни за рахунок сили та приниження слабших. Щоб «не зіпсувати» дитини, батьки не виявляють відкрито своїх почуттів. Як результат – діти виростають боягузами, байдужими, замкнутими, надмірно сором'язливими, невпевненими, самотніми, інфальтивними, безвідповідальними, неспроможними вирішити й найменші життєві проблеми.

При *потуральному стилі сімейного виховання* кожен живе своїм життям. Батьки пасивно ставляться до всього, що відбувається з дітьми у сім'ї та поза її межами. Інтереси та уподобання дітей батькам не цікаві. Процес виховання відбувається стихійно, і досить часто головним вихователем для таких дітей стає вулиця. При такому стилі взаємин у дітей формується озлобленість, черствість, байдужість до переживань інших, зухвалість, неспроможність вжитися в колективі однолітків тощо.

Авторитарний стиль сімейного виховання чітко проявляється при наявності сильного сімейного лідера, у ролі якого може виступати як батько, так і мати. Авторитет такого лідера пригнічує всіх в сім'ї, а особливо дітей. Лідер жорстко диктує свої умови життєдіяльності, поведінки, моралі, ігноруючи інтереси дитини. Дитина відчуває емоційне насильство, яке може перейти у фізичне. При авторитарному стилі взаємин у дітей формуються такі якості: жорстокість, зухвалість, неприязнь, брехливість, агресивність, схильність до правопорушень та вживання спиртних напоїв, бродяжництва.

Дослідники проблеми виховання дитини в сім'ї Памела С. Марр і С. Кеннеді у книзі *Виховання дітей у нетипових сім'ях* (1992) так характеризують авторитарні прояви батьків у вихованні дітей: «Жорстоке поводження з дитиною та відсутність догляду за нею – це найчастіше результат емоційної незрілості батьків, що не дозволяє їм впоратися з важкими проблемами виховання, якщо дитина погано піддається управлінню. Деякі батьки просто не розуміють закономірностей нормального дитячого розвитку, вони не мають навичок ефективної взаємодії з дитиною на різних етапах її особистісного становлення. Або ж батьки поводяться з дитиною жорстко, надмірно старанно намагаючись управляти її поведінкою. Відсутність знань, нездатність упоратися з дитиною, надмірна старанність – характерні риси, властиві інтелектуально обмеженим батькам. Батько може страждати від неврозів чи психозу. Хвороба може бути настільки серйозною, що жорстоке поводження з дитиною набуває садистського, злочинного характеру»²¹.

А Джеймс Уинделл у книзі *Дисципліна: 50 надійних способів виховання дітей* (1996) виділяє 10 його найгірших способів: 1) фізична образа; 2) примус; 3) крик; 4) вимога негайного підпорядкування; 5) бурчання; 6) нотації та поради; 7) вилив злоби на дітях; 8) присоромлення та приниження; 9) підлов; 10) перебільшення провини²².

Дослідження засвідчують, що, коли батьки поводяться суворо, але терпляче, то діти підкоряються їхнім вимогам. Якщо діти йдуть на поступки, їх батьки надалі найчастіше проявляють добро та поблажливість у ставленні до дітей. І навпаки, якщо батьки виховують дітей жорстко, то діти стають некерованими. Неслухняність дітей призводить до застосування батьками покарань, що загалом негативно впливає на формування дитини. На думку Берка, діти, що перебувають в умовах постійних сварок та конфліктів між батьками, демонструють численні проблеми в поведінці – наприклад, прояв відкритої та непрямой агресії²³.

Відомо, що не завжди жорстка вимогливість у поводженні з дітьми призводить до бажаних результатів. Існують дослідження, які засвідчують, що надмірна вимогливість, жорстке виховання може призвести до дуже неочікуваних наслідків. Залякани

²¹ Марр П. С., Кеннеді С., *Воспитание с любовью и логикой*, пер. с англ., Центр общечеловеческих ценностей, Москва 1995, С. 230–231, 301 с.

²² Дж. Уинделл, *Дисциплина: 50 надёжных способов воспитания детей* / пер. с англ., Авиценна, ЮНИТИ, Москва 1996. С. 19–29.

²³ Л. Берк, *op. cit.*, С 31.

занадто вимогливими батьками діти, досить часто діють наосліп, інтуїтивно, необачно, абсолютно спантеличено, вони не вміють і не можуть дати відсіч, висловити протест на свій захист. Причина – «невідповідність вимог, що висуваються до дітей, їх потреб і прагнень, нерозуміння батьками особливостей дитячої природи»²⁴.

Порушення взаємовідносин із батьками породжують асоціальну поведінку дітей та підлітків, ускладнюючи внутрішньосімейні стосунки. Діти, що ростуть у неблагополучних, конфліктних сім'ях, характеризуються психічними змінами та відхиленням у поведінці: вони агресивні у ставленні до інших, схильні до вчинення правопорушень, вживання спиртних напоїв тощо.

Сім'я здійснює певний негативний вплив на виховання дітей, якщо поведінковий чи інший негатив закладений в генах, тобто є спадковим. Цим пояснюється той факт, що, коли навіть самі батьки усвідомлюють це і намагаються змінити становище, або й кардинально переламати ситуацію з вихованням, їм це найчастіше не вдається. Втім, на думку О. Л. Зверєвої та О. Н. Ганічева, статистично доведено, що лише 22% аномалій психіки проявляються у ранньому віці як наслідок вродженого дефекту, 78% відхилень виникають унаслідок несприятливих умов сімейного виховання. Основними причинами порушення соціалізації у сім'ї ці автори називають насамперед, розлучення батьків, депривацію, відсутність материнської турботи, гострий дефіцит сімейного тепла. Вони стверджують, що виховний процес у сім'ї – явище своєрідне, не має ні початку, ні кінця, здійснюється постійно, словом і ділом, вчинком та інтонацією. До того ж він позбавлений організованості та чіткості, властивих школам, дитячим будинкам та дитсадкам.

Соціальні потрясіння додають свою чималу децицію в деградацію сім'ї та сімейного виховання. Сім'я дуже чутлива до будь-яких глобальних змін у державі, наприклад, безробіття, зростання цін, стихійні лиха, воєнний стан тощо. Невпевнені у собі батьки перестають бути авторитетом і взірцем для наслідування своїми дітьми. Нині багато дітей та підлітків намагаються заробити грошей, виконуючи при цьому непрестижну, некваліфіковану роботу, але вигідну для них у грошовому еквіваленті. Їхній заробіток може наблизитися до заробітку батьків або навіть перевищувати його. Це один з чинників, що сприяє падінню авторитету батьків в очах підлітка. У дітей відбувається зміщення у системі життєвих цінностей. Розрив у соціальному статусі штовхає підростаюче покоління до неправової компенсації несправедливої нерівності. Сюди додається типово підліткова нездатність прощати образи та несправедливість. Підлітковий та юнацький максималізм – найсильніший мотив правопорушень. Деформація свідомості підростаючого покоління, що підсилюється та ініціюється деформацією сім'ї, проявляється у дітей та підлітків у гранично акцентованій цілеспрямованості. Така тенденція не лише знижує виховні можливості сім'ї, а й призводить до зниження інтелектуального потенціалу суспільства.

Негативно на виховну функцію сім'ї впливають також розлучення батьків, розпад великої, повноцінної сім'ї, що майже завжди призводить до незворотного руйнування емоційного здоров'я дітей, у них з'являється почуття непотрібності та самотності, гнітюче відчуття власної нікчемності та неповноцінності.

Зазначене вище сприяє поширенню неблагополучних сімей, тобто таких, які повністю або частково втратили свої виховні можливості в силу тих чи інших причин

²⁴ Н. Е. Румянцев, *Почему дети не слушаются матерей*, „Воспитание и обучение” 1912, № 1–2.

та обставин, і як результат в цих сім'ях об'єктивно чи суб'єктивно складаються несприятливі умови для виховання дитини. До таких сімей відносять: сім'ї, де батьки зловживають спиртними напоями, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт з морально-правовими вимогами суспільства; сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків; сім'ї з стійкими конфліктами у взаємостосунках як між батьками так і між батьками та дітьми; неповні сім'ї; материнські сім'ї; сім'ї зовні благополучні, які припускають серйозні помилки у вихованні, прорахунки в системі сімейного виховання, внаслідок невміння будувати правильні взаємини між членами сім'ї, низької педагогічної культури. Причому такі помилки в системі сімейного виховання мають не ситуативний, а стійкий характер. Тобто в таких сім'ях постійно порушуються певні педагогічні вимоги до дітей.

Низка вчених зазначають, що сучасне українське батьківство залишається сімейно центричним, тобто цінності сімейності і народження дітей для українців вищі, ніж в сучасному європейському соціумі. Традиційні моделі виховання дітей при цьому поступово зникають з виховної практики повсякденності, проте, вони замінюються не ліберальними педагогічними моделями (так званими «моделями посмодерну»), а гуманістичними стратегіями батьківського виховання, визнають особистість дитини цінністю, але спираються на батьківський авторитет і батьківську відповідальність.

Переконливими є дослідження сучасних Т. Алексеєнко, яка вважає, що сім'я володіє достатнім арсеналом засобів впливу на дитину, але правильне їх застосування може бути реалізовано лише під керівництвом школи, тому що школа – це центр координації дій на дитину. Саме вона може продемонструвати батькам ефективні способи взаємодії з дітьми та допомогти їм відмовитися від неефективних методів виховання.

Батьки повинні надати школі важливу інформацію про дитину, а школа, використовуючи отримані дані, розробити план виховання дитини спільно з сім'єю.

Школа розвиває суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, формує позитивне ставлення школярів до навчальної діяльності та здійснює керівництво ними; визначає ставлення до світоглядних, моральних, правових цінностей суспільства; формує характер, соціальний зміст, рівень самооцінки і самокритичності; забезпечує контроль за школярами як представниками громадянського суспільства.

Тому виникає потреба у створенні атмосфери взаємопідтримки та спільності інтересів, сприятливої взаємодії у системі «педагоги – батьки». Ціннісна основа такої взаємодії – успішна самореалізація дитини, її особистісне зростання, сформована мотивації до навчання, збереження фізичного та психічного здоров'я, соціальної адаптації. Отже, одним з основних завдань сучасної вітчизняної школи вважаємо реалізацію принципу єдності сім'ї і школи у вихованні дітей, що, на нашу думку, може реалізуватися у процесі партнерської взаємодії.

Взаємодія є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу один на одного різними соціальними об'єктами (суб'єктами), що дозволяє вийти на рівень їх взаємної обумовленості і зв'язку. Головна особливість взаємодії проявляється в причинній обумовленості, коли кожна із взаємодіючих сторін є і причиною іншої, і наслідком одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що задає вектор розвитку об'єктів (суб'єктів) і їх структур²⁵.

²⁵ *Словарь практического психолога*, 1997, С. 64.

У психолого-педагогічній науці виділяються такі тенденції співпраці сім'ї та школи:

- усвідомлення важливості тісної інтеграції сім'ї та школи для отримання якісного результату взаємодії;
- розробка наукової основи психолого-педагогічної взаємодії, що спирається на принципи і положення сучасної педагогічної науки;
- розгляд співпраці сім'ї та школи як соціально-діяльнісної системи, що діє за законами функціонування діяльнісних систем;
- розробка теорії ефективного управління системою педагогічної взаємодії школи та сім'ї;
- обґрунтування системно-діялісного підходу до організації взаємодії сім'ї і школи в сучасних умовах.

Партнерська взаємодія – це спілкування та співпраця між учителем, учнем і батьками, де всі учасники виховного процесу об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітньо-виховного процесу, відповідальними за результат»²⁶. Партнерська взаємодія передбачає регулярне інформування, освіти, консультування, а також соціальну та психологічну (іноді й психотерапевтичну) допомогу сім'ї.

Партнерська взаємодія є багатофункціональним процесом, що передбачає системне регулювання і управління. Тобто, для досягнення очікуваного результату слід створити спеціальне розвивальне середовище, що забезпечує продуктивну педагогічну взаємодію з сім'єю на основі запланованої мети і результату, в якому створені відповідні умови для вдосконалення кожного з її суб'єктів незалежно від їх потенційних можливостей, а часом і бажань, прагнень, готовності тощо.

Партнерську взаємодію у діаді «сім'я – школа» розглядаємо як таку, що характеризується:

- *цілеспрямованістю* – наявністю цілей, як правило, зовнішніх стосовно взаємодіючих сторін, досягнення яких актуалізує спільне зусилля;
- *експліцитністю* – доступністю для спостереження і фіксації;
- *ситуативністю* – нестабільністю, мінливістю і залежністю тривалості, інтенсивності, норм і правил взаємодії від конкретних обставин;
- *рефлексивною багатозначністю* – усвідомленням/неусвідомленням або частково усвідомленням суб'єктивних намірів, можливостей для міжособистісної взаємодії.

У практиці реального життя партнерська взаємодія сім'ї та школи є успішною, якщо вибудована система, що передбачає такі *вектори взаємодії*:

- вивчення сімей школярів, їх освітніх та інформаційних потреб і запитів, виховного і культурного потенціалу;
- створення умов для залучення батьків до діяльності закладу середньої освіти як рівноправних суб'єктів;
- використання різних форм партнерської взаємодії, наповнення їх сучасним змістом;
- підвищення педагогічної, правової, інформаційної культури суб'єктів партнерської взаємодії;
- формування єдиного інформаційного простору, що сприяє партнерській взаємодії педагогів, дітей, батьків.

У побудові системи партнерської взаємодії сім'ї і школи ми виокремлюємо три етапи, які тісно пов'язані між собою, і є єдиним цілим, тому що ґрунтуються на загальних ідеях: створюється уявний образ, потім здійснюється його інтерпретація у вигляді

²⁶ Концепція «Нова українська школа», Київ 2016.

певного конструкту, а на завершальному етапі відбувається деталізація створюваного об'єкта з метою застосування в реальних умовах.

Перший етап – діагностико-аналітичний, під час якого здійснюється моніторинг батьківських запитів і ресурсів та власний ціннісний аудит, що уможливило визначення загальних цілей, цінностей, принципів виховання дітей в сім'ї та школі; виявлення об'єктивної оцінки розвитку особистості школяра, наявності або відсутності у педагогів, учнів та їх батьків почуття задоволеності життєдіяльністю закладу освіти та результатами процесу виховання.

На цьому етапі можуть бути використані такі методики: *Аналіз сімейних взаємин* Е. Г. Ейдемільера та В. В. Юстицька, опитувальник *Взаємодія батько-дитина* І. М. Марковської і опитувальник дитячо-батьківського емоційної взаємодії Є. І. Захарової, *Кінетичний малюнок сім'ї* Р. Бенса та С. Кауфмана, *Включений конфлікт* Ю. В. Баскіної, колірний тест відносин Є. Ф. Бажина та А. М. Еткинда, тест *Сімейна соціограма* Е. Г. Ейдемільера ін. Пропоновані методики сприятимуть виробленню об'єктивної оцінки діяльності школи, професіоналізму і компетентності педагогічного колективу в сфері співпраці з сім'єю; виявленню запитів батьків з психолого-педагогічної освіти і надання освітніх послуг та взаємин дорослих і дітей, сім'ї та закладу освіти.

На цьому етапі вивчається взаємна вигода учасників освітньо-виховного процесу на основі їх потенційних можливостей, що включають **матеріальні** (готовність батьків надати фінансову чи матеріальну допомогу класу чи школі), **технічні** (готовність батьків забезпечити своїх дітей та, можливо, інших учнів класу чи школи технічними засобами навчання), **кадрові** (професійну діяльність батьків можна активно використати в позакласній виховній роботі з метою проведення профорієнтаційної роботи або залучення їх до проведення гуртків, об'єднань за інтересами тощо), **мотиваційні** (готовність батьків включитися в життя класу, школи). Важливим на цьому етапі є інформування батьківської громадськості про ексклюзивну корисність педагогічного колективу для дітей та батьків. Дуже важливо, аби батьки знали про кадровий склад школи, наприклад, про те, що в школі працюють учасники і переможці всеукраїнських і міжнародних освітянських конкурсів, що школа бере участь у цікавих освітніх проєктах або є експериментально-дослідним майданчиком, що школа створює сприятливі умови для розвитку здібностей та талантів учнів, залучаючи їх до позакласної виховної роботи тощо. Визначення взаємної користі всіх учасників освітньо-виховного процесу дозволяє виявити позитивний досвід сімейного виховання, наявні проблеми, а також розподілити зусилля сторін для досягнення очікуваного позитивного результату в спільній роботі. Результати діагностики визначають стратегію щодо оптимізації взаємодії сім'ї і школи упродовж усього періоду навчання дитини в закладі середньої освіти. Результат першого етапу – інформаційна відкритість всередині шкільно-сімейного простору, двостороннє бажання і прагнення здійснювати партнерську взаємодію.

Другий етап – організаційний – передбачає створення умов для залучення батьків до діяльності закладу середньої освіти як рівноправних суб'єктів. Однією з таких умов є формування довіри, яка своєю чергою реалізується при наявності трьох основних чинників: дотримання етичних норм і домовленостей; підтримка тих, у кого необхідно викликати довіру; результативність.

Третій етап – діяльнісно-практичний – характеризується безпосередньою взаємодією, коли вчителі і батьки, визначившись з напрямками партнерської взаємодії і ресурсами як рівноправні партнери, використовують різні її форми. Батьки беруть активну участь у процесі вироблення і прийняття стратегічних для школи рішень, у формуванні стилю шкільного життя (як сукупності норм, правил, що зберігають і розвивають стійкий

порядок взаємостосунків між учасниками освітнього процесу, склад функцій і традиції школи), реалізації розроблених програм спільної діяльності на основі добровільності, довготривалості і взаємної відповідальності. У процесі спільної діяльності особливої актуальності набувають наявність зворотного зв'язку і відкритість каналів комунікації.

Оскільки партнерська взаємодія пронизує усі ланки навчання та виховання школяра, то, спираючись на сучасні психолого-педагогічні дослідження сучасних вітчизняних вчених, а також Програму «Нова українська школа» нами визначені основні методи співпраці сім'ї та школи у вихованні дітей. (*gdzie koniec cytatu?*)

Партнерська взаємодія в діаді «сім'я – школа» ґрунтується на використанні інтерактивних методів співпраці, що передбачає організацію і розвиток конструктивного діалогу, сприяє взаєморозумінню, взаємодії в розв'язанні спільних і значущих для кожного завдань. Результат партнерської взаємодії на цьому етапі – сформовані психолого-педагогічні знання, кінцевим результатом якого є вищий рівень педагогічної культури батьків; сформована мотивація до свідомого відповідального батьківства та усвідомлена співпраця зі школою, організація успішної партнерської взаємодії у вихованні дітей; сформоване почуття приналежності батьків до шкільного освітнього простору.

З огляду на вищезазначене, педагогічна взаємодія школи і сім'ї розглядається нами як спеціально організована (вибудована) система впливів, зв'язків, відносин, узгоджених дій і контактів педагогів і батьків, спрямованих на активізацію спільної діяльності педагогів і батьків у процесі виховання дітей та учнівської молоді, а також сприятливих умов для особистісного розвитку і зростання дітей, організації активного життя школярів. Тому, основним завданням педагога в організації взаємодії з батьками є активізація педагогічної, виховної діяльності сім'ї, надання їй цілеспрямованого, суспільно значущого характеру.

Під активізацією педагогічної взаємодії школи та сім'ї ми розуміємо процес, що сприяє:

- виробленню педагогічної позиції педагогів і батьків для вирішення спільних питань і завдань виховання на основі інтеграції навчальної і виховної діяльності;
- творчому втіленню теоретичних знань і практичних умінь у практику виховання, виробленню мотиваційної потреби до продукування принципово нових форм, методів і засобів шкільно-сімейного виховання;
- розвитку здатності педагогів і батьків до свідомого і узгодженого регулювання процесу виховання школярів, внесення своєчасної корекції в виховний процес на основі педагогічної рефлексії.

Практика засвідчує, що в закладах середньої освіти превалюють традиційні форми організації педагогічної освіти батьків: конференції, лекції, дискусії (диспути), подєкуди – робота батьківських клубів. Проте в нинішніх умовах, коли значно зріс освітній рівень батьків, необхідно відійти від традиційних поглядів, форм, методів і змісту роботи з батьками. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових шляхів і способів організації педагогічної взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей.

Вважаємо, що при виборі форм взаємодії з батьками слід враховувати:

- корелятивність форми роботи з батьками і «духу часу». Тобто, це традиційні форми, які передбачають, що батьки займають позицію пасивного слухача, які просто за-своюють певні знання. Чи це активні форми, які передбачають активну, творчу по-зицію батьків, які в процесі спілкування (обговорення, дискусії) конструюють нову модель взаємодії та взаємостосунків і на основі всебічного аналізу проблеми;

- узгодженість або гармонійність обраної форми роботи зі змістом. Мова йде про способи подання актуальної інформації з проблем шкільно-сімейного виховання: лекція не матиме очікуваного ефекту, якщо її прослухає незначна частина батьків, вагомий результат матиме інформація, представлена на сайті школи.

Важливою особливістю сучасної освіти є реалізація традиційних та інноваційних форм і методів освітньо-виховної роботи. Впровадження компонентів інновації, інновації формує новий тип освітньо-виховного процесу – дає свободу особистості дитини та педагога, педагога та батьків.

Інноваційний підхід до взаємодії з сім'єю стосується різноманітних напрямків роботи шкільних педагогів та базується на принципах – співпраці, відкритості, стимулювання та підтримки сімей, зворотного зв'язку, індивідуального підходу до кожної сім'ї.

Інноваційні форми роботи з батьками дітей спрямовані на забезпечення продуктивності взаємодії, співпраці з сім'єю, розвитку системи соціально-педагогічної, психологічної та духовно-моральної допомоги батьків за допомогою: встановлення партнерських взаємин з батьками дітей, об'єднання зусиль для розвитку та виховання дитини, формування атмосфери спільності інтересів; стимулювання та обогачення умінь і навиків батьків у сфері виховання, збереження їх упевненості у своїх власних педагогічних можливостях.

Інноваційними у педагогічній взаємодії школи і сім'ї вважаємо такі методи:

- аналіз конкретних ситуацій – сприяє розвитку здатності до аналізу життєвих і виховних завдань; аналізуючи конкретну ситуацію, батьки повинні визначити: чи є в ній проблема, в чому вона полягає, визначити своє ставлення до ситуації. Крім того, за допомогою цього методу з'являється можливість максимально наблизити навчальну діяльність до реальної педагогічної дійсності і пов'язати теоретичний матеріал з практичною діяльністю;
- конфлікт-метод ґрунтується на тому, що рефлексивна організація навчального процесу передбачає виявлення труднощів, які виникають під час занять. Для виявлення цих труднощів використовуються провокаційні прийоми, а реакції на ці порушення стають предметом обговорення. Цей метод в ситуації «тут і зараз» дозволяє виявити реальну проблему, продемонструвати реальний процес, під час вирішення яких здійснюється самовизначення кожного учня. Чим активніше проявляє себе батько, тим оптимальніше здійснюється процес навчання та виховання;
- метод бліц-гра дозволяє оволодіти законами спілкування. З допомогою такого методу моделюються кілька процесів: по-перше, зняття емоційної напруги, небажання активно мислити, творити, спілкуватися; подолання страху перед невизначеністю; по-друге – генерування нових ідей, які найкраще задовольняли б вимоги вдосконалення діяльності; проектування їх на можливі ідеї інших учасників, можливість аргументувати і доводити;
- ігрове проектування – активний метод, що характеризується наявністю дослідницької або методичної проблеми (завдання), розподілом учасників на міні-групи для вироблення ними варіантів вирішення поставленої проблеми (завдання), проведенням заключного засідання, на якому із застосуванням методу розігрування ролей міні-групи публічно захищають розроблені варіанти рішень;
- ігри інтенсивного навчання дозволяють не тільки оволодіти способами пізнавальної діяльності, а й ефективно і в найкоротші терміни забезпечити засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок. Чинниками успішності навчання при цьому є їх активність і спілкування на досліджувану тему;

- психолого-педагогічні тренінги – форма роботи з тими батьками, які усвідомлюють проблемні ситуації в родині, хочуть змінити свої взаєностосунки зі своєю дитиною, зробити їх більш відкритими і довірливими, розуміють необхідність оволодіння новими знаннями й уміннями у вихованні дитини. Тренінги як інтерактивна форма навчання дозволяють не тільки поповнити знання, але й відпрацювати практичні навички спілкування і взаємодії в сім'ї та навички побудови взаємин у такий спосіб, аби досягати очікуваних цілей²⁷.

Всезростаючий обсяг інформації, її активне використання в різних сферах діяльності, створення сучасної інформаційно-комунікаційної інфраструктури актуалізують необхідність використання в процесі педагогічної взаємодії школи та сім'ї інформаційні комунікативні технології. Їх застосування здійснюється за такими напрямками:

- застосування інформаційно-комунікативних технологій як засобу доступу до необхідної інформації та її засвоєння;
- забезпечення доступу до науково-методичної літератури з проблеми сім'ї та шкільно-сімейного виховання;
- логічне впорядкування і систематизація матеріалу;
- оперативна консультаційна допомога батькам з питань шкільно-сімейного виховання;
- створення умов для зацікавленої активної участі батьків у освітньо-виховному процесі закладів освіти.

Переваги використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі педагогічної взаємодії сім'ї і школи:

- застосування програми Power Point, за допомогою якої створюються презентації, дозволяє задіяти аудіальні і візуальні сенсорні шляхи, що сприяє кращому засвоєнню і запам'ятовуванню батьками інформації з проблем шкільно-сімейного виховання;
- створення сайту закладу середньої освіти і сайту класу, вайбер-групи, дає можливість кожному з батьків отримувати своєчасну й оперативну інформацію про особливості діяльності закладу освіти, розклад занять, позакласні та позаурочні виховні заходи, напрями роботи з батьками; підвищити рівень своєї педагогічної культури шляхом опрацювання звукових листів, відеоматеріалів з різних проблемних питань, перегляду фільмів з педагогічної тематики, участі в онлайн тренінгах, аналізу педагогічних ситуацій, перегляду презентацій і прем'єр книг тощо;
- організація онлайн взаємодії (організація віртуальних батьківських зборів, дистанційних конференцій за участю фахівців в галузі шкільно-сімейного виховання).

Педагогічна взаємодія та творча співпраця сім'ї та школи, що ґрунтується на нормативно-прагматичній базі та єдності поглядів сім'ї та школи на виховання дітей створить умови для успішної самореалізації дитини, забезпечення її особистісного зростання, формування мотивації до навчання збереження фізичного та психічного здоров'я, соціальної адаптації з метою побудови єдиної системи виховання дитини у школі, сім'ї, соціумі.

²⁷ Т. Ціпан, *Інноваційні форми та методи педагогічної взаємодії школи і сім'ї у вихованні учнівської молоді, Інноватика у вихованні. Збірник наукових праць. Вип. 12* /упор. О. Б. Петренко; ред. кол.: О. Б. Петренко, Т. С. Ціпан, Н. М. Гринькова та ін., Рівне 2020, С. 235–241, DOI <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i12.313>.

Бібліографія

- Берк Л., *Развитие ребенка*, -бе изд., СПб, Питер 2006, С 31.
- Бурменская Г.В., *Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков*, М.: МПСИ. 2007.
- Ференц Г., *Наиболее часто встречающиеся трудности воспитания детей в семье, Подросток. Проекты воспитания детей в семье*, пер. с венг., Изд-во «Прогресс», Москва 1977, С. 65.
- Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text>, дата звернення: 15.11.21 г.
- Загальна декларація прав людини, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text, дата звернення: 6.11.21 г.
- Закон України «Про освіту», URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, дата звернення: 15.11.21.)
- Закон України «Про охорону дитинства», URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>, дата звернення: 15.11.21 г.
- Карабанова О.А., *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*, Гардарики. М., 2005, С. 32–35.
- Конвенція ООН про права дитини, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021, дата звернення: 8.11.21 г.
- Конституція України, URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/Z960254K.html, дата звернення: 5.11.21 г.
- Концепція державної сімейної політики, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1063-14#Text>. (дата звернення 6.11.21.)
- Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина», URL: https://osvitagorodenka.at.ua/load/vikhovna_robota/konceptija_simejnogo_vikhovannja_v_sistemi_osviti_ukrajini_shhasлива_rodina/10-1-0-265, дата звернення: 15.11.21 г.
- Концепція «Нова українська школа», Київ 2016.
- Марр П.С., Кеннеді С., *Воспитание с любовью и логикой*, пер. с англ., Центр общечеловеческих ценностей, Москва 1995, С. 230–231, 301 с.
- Румянцев Н.Е., *Почему дети не слушаются матерей*, „Воспитание и обучение” 1912, № 1–2.
- Сімейний Кодекс України, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>, дата звернення: 5.11.21 г.
- Словарь практического психолога, Мн. 1997, С. 64.
- Уинделл Дж. *Дисциплина: 50 надежных способов воспитания детей*, пер. с англ. М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. С. 19–29.
- Ціпан Т., *Інноваційні форми та методи педагогічної взаємодії школи і сім'ї у вихованні учнівської молоді, Інноватика у вихованні. Збірник наукових праць. Вип. 12* /упор. О.Б. Петренко; ред. кол.: О.Б. Петренко, Т.С. Ціпан, Н.М. Гринькова та ін. Рівне 2020. С. 235–241, DOI <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i12.313>.
- Ціпан Т.С., *Партнерська взаємодія в діаді «сім'я – школа». Інноватика у вихованні. Зб. наук. пр. Вип. 13, Том 2.* /упор. О.Б.Петренко, редкол.: О.Б.Петренко, Н.Б.Грицай, Т.С.Ціпан та ін., РДГУ, Рівне 2021, С. 176–185.

SUMMARY

Tetiana Tsipan

Socio-legal and pedagogical basis raising children in the family

The article is devoted to the problem of family upbringing in the context of state family policy. The main legal documents for family upbringing are characterized. It is noted that the family is an important institution for the formation, development and upbringing of the child, the main carrier of socio-cultural practices, preservation of traditions, values, work skills, moral principles, norms and rules of conduct. The factors influencing the style of parenting are characterized. The functions of the modern Ukrainian family are defined and characterized. The essential characteristics of the partnership between family and school in raising children are revealed.

In the article there were revealed some difficulties of parents in establishing favorable child-parent relations, which are connected with insufficient knowledge about psychological and pedagogical features of development of children of different ages, lack of uniform requirements for upbringing and undemandingness to children; inefficiency of well-known forms and methods of education and inability to use new, progressive forms, methods and means of education, etc.

It was established that the successful solution of the problems of development and upbringing of children in the family is possible under the condition of partnership. It was found that the partnership in the dyad "family – school" is characterized by purposefulness, explicitness, situationality, reflexive.

The directions of partnership interaction of family and school have been defined: studying of families, their educational and information needs and inquiries, educational and cultural potential; creating conditions for the inclusion of parents in the activities of secondary education institutions as equal subjects; use of various forms of interaction, filling them with modern content; improving the pedagogical, legal, information culture of the subjects of the educational process, the formation of a single information space that promotes partnership between teachers, children and parents.

The stages of partnership interaction (diagnostic-analytical, organizational, activity practical) and ways of their realization were distinguished.

Key words: family upbringing, state family policy, parental positions, upbringing styles, children, types of family relations, partnership interaction, innovative methods of family upbringing.

STRESZCZENIE

Tetiana Tsipan

Společno-prawne i pedagogiczne podstawy wychowywania dzieci w rodzinie

W artykule opisano ramy regulacyjne dotyczące edukacji rodzinnej oraz kierunki państwowej polityki rodzinnej na Ukrainie. Należy zauważyć, że rodzina jest ważną instytucją formowania, rozwoju i wychowania dziecka, głównym nośnikiem praktyki społeczno-kulturowej, zachowania tradycji, wartości, umiejętności pracy, zasad moralnych, norm i reguł postępowania. Scharakteryzowano czynniki wpływające na style rodzicielstwa. Określono i scharakteryzowano funkcje współczesnej rodziny ukraińskiej. Ujawniono i scharakteryzowano istotne cechy partnerstwa między rodziną a szkołą w wychowaniu dzieci.

Słowa kluczowe: wychowanie w rodzinie, polityka rodzinna państwa, pozycja rodziców, style wychowania, dzieci, rodzaje relacji rodzinnych, partnerstwo, innowacyjne metody wychowania w rodzinie.

Ольга Павелків

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0002-5622-4981

e-mail: olha.pavelkiv@rshu.edu.ua

Сімейне виховання в системі освіти Японії

РЕЗЮМЕ

В статті розглянуто роль і місце сімейного виховання в системі освіти Японії. Наголошено, що в Японії існує «культ освіти», який проявляється у високій повазі до освічених людей, дипломованих фахівців. Сім'я в Японії займає ключове місце в системі освіти і виховання, будучи водночас і виховним середовищем, і визначальним виховним чинником.

Зазначено, що сімейне виховання регулюється нормативними документами, зокрема «Цивільним кодексом Японії» та «Основним законом про освіту». Водночас, взаємини в сім'ї регулюються етнонаціональними традиціями, які в Японії прирівняні до законів і неухильно наслідуються кожним поколінням.

Проаналізовано специфічні особливості сімейного виховання в Японії: роль батька у вихованні дитини; роль матері у вихованні дитини; особистість дитини.

Визначено основні чинники, які визначають змістове наповнення освіти Японії: сім'я, громадськість, етнонаціональна і масова культура, освітньо-виховні заклади і органи управління.

Виокремлено принципи виховання, які дотримуються японські батьки у сімейному вихованні: стимулювати пізнання через формування інтересу дитини, виховувати характер, сприяти розвитку творчості й різних навиків, виховання такої особистості, яка буде вміти злагоджено працювати в колективі.

Ключові слова: виховання, сімейне виховання, система освіти Японії, дитина.

Постановка проблеми

Упродовж усієї історії людства сім'я була й залишалася найбільш стійким соціальним інститутом. У сучасному суспільстві сім'я продовжує зберігати свою значущість, в будь-якій культурі вона є однією з найбільших цінностей. У збереженні й розвитку інституту сім'ї зацікавлене суспільство й держава. Про усвідомлення надзвичайної важливості сім'ї як найпершого й найміцнішого осередку суспільства в сучасному суперечливому світі свідчить низка державних документів, як-то: Концепція «Сім'я і родинне виховання», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Програма «Українська родина», Концепція «Нова українська школа та ін.) тощо.

Сім'я відіграє провідну роль у практичному розв'язанні соціально-економічних та духовно-моральних питань життєдіяльності суспільства, відображає і подеколи копіює окремі суспільні процеси, відображаючи існуючі суперечності.

Актуальним сьогодні є вивчення педагогічних парадигм зарубіжних країн, їх освітніх систем і виховного потенціалу. У контексті цих тенденцій вивчення виховання у сім'ї в розвинених країнах світу є актуальним і доцільним. Вивчення історії й сучасного стану виховання у різних країнах світу, актуалізація позитивного досвіду інших країн сприяють підвищенню ефективності виховання у сім'ї щасливої дитини. За рейтингом ЮНЕСКО, беззаперечним світовим лідером за рівнем культури сімейних стосунків, а також практичних досягнень морального, естетичного, трудового, національного виховання підростаючого покоління є Японія. Це країна з найвищими в світі показниками економічного розвитку, політичної стабільності і суспільної моралі. Вона також є лідером з упровадження в практичне використання передових наукових інновацій, що гармонійно поєднується з самотутньою культурою і високою мораллю традиційного японського суспільства.

Інститут сім'ї в Японії представляє собою складний культурологічний феномен, який містить у собі не тільки сімейну структуру населення, але й спрямованість способу життя людей. Сучасне японське суспільство переживає динамічні перетворення соціальних відносин, у ході яких змінюються шлюбно-сімейні відносини, гендерні ролі, системи цінностей. Про це свідчать такі чинники, як зниження народжуваності, ріст числа розлучень і неповних сімей, збільшення самотніх і людей похилого віку, зміна ідеалів. Розвиток інституту сім'ї в Японії на сучасному етапі повторює шлях розвинених в економічному плані країн. Шлюбно-сімейна культура японців вимагає більш детального вивчення, позаяк завдяки цьому стане можливим зрозуміти самотутність японського народу в цілому, особливості сімейного виховання дітей,

Відтак, вважаємо, що японська модель сімейного виховання, в основу якого покладено відповідні традиції, може стати цікавою у контексті можливості модернізації системи сімейного виховання в Україні.

Аналіз останніх досліджень з проблеми

Українські вчені досліджували систему освіти й виховання Японії в останні десятиріччя з різних аспектів, як-то: С. Білецька вивчала дитиноцентровану педагогіку в США та Японії (2008); О. Білик досліджувала естетичне виховання учнів початкової школи в Японії (2012), Л. Царьова вивчала педагогічні традиції формування естетичної культури особистості в сучасній шкільній освіті Китаю і Японії (2011), Н. Зброєва досліджувала вплив культурних традицій на виховання дітей в японських сім'ях (2012), О. Свистак-Яроцька проаналізувала екологічну освіту учнів початкової та молодшої середньої школи Японії (2015). Духовно-моральний аспект виховання у сім'ї і дошкільних закладах Японії представлено у публікаціях С. Томашевської-Прядун (2013), гуманістичні тенденції дошкільної освіти в Японії розкриті в працях Л. Тарабасової (2015), Т. Кучай здійснила дослідження естетичного виховання в початкових школах Японії (2014), Н. Пазюра схарактеризувала форми та методи неформальної професійної підготовки виробничого персоналу на підприємствах Японії (2013).

Суттєвий внесок у розробку проблеми сімейного виховання зробили японські вчені І. Масару, Х. Мінамі, К. Акенобу, А. Хашімото, у працях яких схарактеризовано ключові аспекти сімейного виховання в японському суспільстві. Водночас, на сьогодні у педагогічній науці недостатньо системних досліджень, присвячених теорії і практиці сімейного виховання у Японії другої половини XX–початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу дослідження

Розглядаючи роль і місце сімейного виховання в системі освіти Японії зазначимо, що тут існує «культ освіти», який проявляється у високій повазі до освічених людей, дипломованих фахівців. Самі ж японці називають себе «суспільством дипломів», акцентуючи увагу на високому відсотку населення з вищою освітою. І якщо в Європі за даними ООН найбільш дипломованою нацією офіційно визнано українську, то у світі це лідерство належить саме японцям. В Японії багато значить не так наявність диплому, як рівень і престижність закладу, який його видав.

Освіта в Японії – це культ, який підтримує сім'я, суспільство і держава, тому що прийнятий у Японії принцип «довічного найму» дає людині право тільки на одну спробу зайняти гідне місце в суспільстві й гарна освіта вважається гарантією того, що ця спроба виявиться успішною. Японський вчений Я. Накасонє вважає, що «в японців поняття філософії освіти, виховання, формування людини сильно зв'язані між собою. Традиційно мета освіти в японській школі більше виховна, ніж навчальна, тому що в народі вважається, що набагато краще бути хорошою людиною, ніж вченим»¹. Ця мета реалізується в навчальних планах молодшої й середньої школи за допомогою специфічних навчальних предметів.

Як вважає М. Киященко, «японська освіта абсолютно унікальна», вона «культивує національний дух, формує відповідні моральні якості, розвиває традиційні риси національного характеру, використовуючи в якості опорних основ ідеї впливових філософських, релігійно-світоглядних, етичних вчень»².

Сьогодні в Японії діє система освіти, яка сформувалася після Другої світової війни. Структурно вона схожа на класичну американську, адже була створена за безпосередньою участю американців, однак має відмінну наповненість – зміст освіти в Японії заснований на унікальних етнонаціональних традиціях і специфічному світосприйнятті. Важливим є те, що японська система освіти активно використовує передовий зарубіжний досвід, професійно пристосовуючи до своїх національних умов.

В Японії система освіти складається з державних навчальних і корекційних закладів, приватних навчальних закладів, державних наукових і методичних установ, науково-виробничих підприємств, міністерських і префектурних органів управління освітою, органів самоврядування в галузі освіти та організованих нами закладів³.

Основними чинниками, які визначають змістове наповнення освіти Японії, є сім'я, громадськість, етнонаціональна і масова культура, освітньо-виховні заклади і органи управління.

У Японії діти вважаються головним багатством країни, тому їх готують до труднощів дорослого життя через формування високої мотивації до навчання як головної життєвої цінності; через прагнення не тільки дати великі теоретичні знання, але й показати їхній прикладний характер.

Сім'я в Японії вважається одним з основних елементів і ключовим чинником ціннісної орієнтації дітей. Сім'я значною мірою визначає життєвий шлях дитини

¹ Я. Накасонє, *Государственная стратегия Японии в 21 веке*, Пер. с яп. Москва 2001.

² *Современные концепции эстетического воспитания: (Теория и практика)*, Рос. акад. наук, Ин-т философии; [отв. ред. Н. И. Киященко.], : ИФРАН, Москва 1998, 302 с., с. 176–177.

³ Т. П. Кучай, *Естетичне виховання в початкових школах Японії*, „Наука і освіта” 2014, № 3, С. 91–95.

у майбутньому; в сім'ї закладаються основи ціннісно-мотиваційної сфери особистості, формується її характер, тому цей інститут вважається найважливішим елементом системи японської освіти й виховання.

Тож сім'я займає ключове місце в системі освіти і виховання Японії, будучи водночас і виховним середовищем, і визначальним виховним чинником. Японці приділяють значну увагу підтримці статусу сім'ї, збереженню її цілісності і стабільності. Процес становлення людини як особистості, входження її в традиційну культуру народу, прилучення до прийнятих норм у ранньому дитинстві дає свої позитивні результати.

В Японії не існує визначення поняття сім'ї – ні в педагогічній, ні в соціологічній, ні в юридичній, ні в історичній науці. Японські вчені (М. Хіросі, С. Сігао, Т. Масайосі) вважають, що термін «сім'я» не потребує широкого трактування, адже і так є цілком зрозумілим.

Як соціальний інститут сім'я в Японії – це члени сім'ї (чоловік, дружина і їхні діти, а також дідуся, бабусі), поєднані територіально (місцем проживання), економічними зв'язками (наявність єдиного бюджету та ведення спільного господарства) та морально-етичними взаєминами (тісним міжособистісним спілкуванням та виховним взаємовпливом).

Українська дослідниця С. Томашевська, досліджуючи модель японської сім'ї як соціальної системи в усій її багатоманітності і складності, зацентрувала увагу на тому, що: сім'я є самодостатньою «автономією» (вона відокремлена, індивідуальна), сутність якої у міжособистісних зв'язках, життєвих і виховних цілях; між членами сім'ї існують взаємозалежні різнорівневі взаємини, яким притаманні свідомі й підсвідомі установки; як індивідуальне утворення, сім'я є ключовим елементом, мікромодель суспільства⁴.

Отже, сім'я є обов'язковим, специфічним соціальним середовищем розвитку людини, під впливом якої відбувається первинна соціалізація, становлення дитини як особистості. Саме в сім'ї формуються первинні ціннісні установки. Японці вважають сімейне виховання найпотужнішим і найбільш дієвим; сімейне виховання в Японії є першоджерелом формування особистості дитини і саме воно визначає успішність виховного впливу всіх інших освітніх інститутів (дитячого садочка, школи і т.п.)⁵.

Однак сім'я – це не тільки соціальне середовище (сукупність суспільних, матеріальних, психологічних, духовних чинників, відносин, в яких існує особистість і які здійснюють вплив на її свідомість, поведінку і діяльність, формування та функціонування людини в суспільстві), а й «соціально-педагогічне середовище», яке, крім зазначених ознак, характеризується наявністю специфічних умов виховання і цілеспрямованого виховного впливу на особистість. Власне, це більш вузьке поняття стосовно «соціального» і характеризується тим, що в ньому відбувається не просто процес соціалізації дитини, але і її ціннісне орієнтування й моральне становлення (виховання).

Отже, педагогічне середовище розвитку дитини створюється в процесі сімейного виховання і, відповідно, залежить від внутрішніх взаємин між членами сім'ї, від рівня освіченості і моральності старшого покоління, їхніх релігійних і духовних поглядів і переконань.

Якість педагогічного середовища визначає, окрім взаємин, і матеріальний стан сім'ї – рівень прибутків, житлові умови та наявність технічних засобів, позаяк тип

⁴ С. О. Томашевська, *Особливості функціонування і розвитку сучасної японської сім'ї*, „Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського”, Вип. №3–4, ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса 2014, С. 67–73

⁵ Н. Б. Катруца, *Синтоїзм, буддизм і конфуціанство як джерела формування освітньо-виховної системи Японії*, „Вісник Чернігівського державного педагогічного університету, Сер.: Педагогічні науки” 2010, Вип. 79, С. 212–215.

внутрішньосімейних взаємин і стиль виховання здатні змінюватися в залежності від матеріальної забезпеченості і ціннісної орієнтації батьків, бабусь і дідусів.

Також на сім'ю як на педагогічне середовище впливає суспільство, яке одночасно формує сім'ю і водночас віддзеркалюється в ній. Суспільство змінює як стиль міжособистісних стосунків, так і спрямованість сімейного виховання під дією соціальних інститутів, особливо громадської думки, оскільки для японця громадська думка є важливішою за погляди членів своєї сім'ї, адже суспільна мораль і зовнішня поведінка є визначальними в японській виховній системі⁶.

Особливе місце у вибудові системи сімейного виховання в Японії займає держава, яка на офіційному рівні визначає повноваження державних установ і органів, спрямованість їхньої діяльності, навіть стиль життя суспільства. Інститут державних органів здійснює контроль за процесом виховання в сімейному середовищі через систему закладів освіти, які відзначаються тісною співпрацею батьківських і педагогічних колективів.

В основі сімейного виховання лежить сімейне право, яке закріплене «Цивільним кодексом Японії», та «Основним законом про освіту»⁷. Водночас взаємини в сім'ї регулюються етнонаціональними традиціями, які в Японії прирівняні до законів і неухильно унаслідуються кожним поколінням.

Обидва документи містять положення про охорону здоров'я дітей, про роль, права і обов'язки батьків зі створення якісних умов для забезпечення здорового й активного життя дітей, їхнього гармонійного розвитку й духовного зростання.

Так, в «Основному законі про освіту» в статті 10 «Виховання в сім'ї» зазначається: «Матері, батьки та інші опікуни, які несуть головну відповідальність за освіту своїх дітей, зобов'язані навчити дітей основним життєвим звичкам, духу незалежності й заохочувати розвиток тіла й розуму.

Національні та місцеві органи влади намагатимуться вжити необхідних заходів для підтримки сімейної освіти, таких як надання опікунам дітей можливостей вчитися та отримувати інформацію, дотримуючись автономії сім'ї в освіті»⁸.

Через систему офіційних нормативно-правових актів держава мотивує батьків будувати сімейну педагогіку на високій морально-культурній основі; виражаючи повагу до дитини, як особистості і громадянина; підтримуючи повагу до старшого покоління як основу суспільних взаємин; дбаючи про передачу основних морально-етичних норм японського суспільства як запоруку стабільного розвитку держави і збереження культурної цілісності народу.

Відтак, Закон передбачає, що дитина повинна бути повністю підготовленою в сім'ї до самостійного життя і праці в суспільстві.

З огляду на здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури, можна зробити висновок, що сім'я як виховний інститут й педагогічне середовище в Японії набуває особливо важливого значення у формуванні системи цінностей наступних поколінь, адже завдяки їй дитина входить у систему соціальних зв'язків, засвоює ті чи інші норми поведінки.

Зокрема, у японців й до сьогодні традиційне сімейне виховання продовжує залишатися зразком і запорукою дотримання етикету. Японська народна мудрість вчить жити

⁶ Сетаро Сакурай, *Чувство обов'язковості и чувство долга*, Токио, 2001.

⁷ Офіційний сайт Міністерства освіти, культури і спорту Японії (Монбушо) URL: <http://www.monbu.go.jp> і <http://www.mext.go.jp/>, дата звернення: 4.11.2021 г.

⁸ Основной закон об образовании (Закон № 120 от 22 декабря 2006 г.) – MEXT. URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>, дата обращения 4.11.2021 г.

інтересами сім'ї, общини, не вносити дисонансу в гармонійне ціле: «радій і ти, якщо радіють інші», «де люди сумують – сумуй і ти», «танцюй, коли танцюють усі»⁹.

В Японії сімейне виховання є важливим чинником соціальної орієнтації дітей в навколишній дійсності, бо саме в сім'ї закладаються основи оцінки дитиною різноманітних життєвих ситуацій. Японські педагоги А. Тосітаке, І. Кадза та Й. Сакамото вважають, що від того, як батьки сприймають і розуміють дитину, її потреби, інтереси, психологічний стан та переживання, як взаємодіють з нею, залежить сприймання і оцінка дитиною себе, формування позитивного чи негативного образу «Я», прийняття чи неприйняття своєї особистості¹⁰. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення дітьми мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей та ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, що їх оточують.

Держава на законодавчому рівні сприяє формуванню позитивної атмосфери в сім'ї. На рівні префектур розробляються і практично реалізуються освітні курси для батьків, на яких батьки отримують елементарні знання з психології і теорії виховання, а також практично набувають навички виховання дітей, виконуючи спеціально створені кейси. Практичні психологи і педагоги вчать батьків конструктивно вирішувати конфлікти ситуації, розуміти своїх дітей, підтримувати позитивний імідж батьків в очах дитини, а головне – виховувати дітей відповідно до японського національного духу і Національної доктрини виховання¹¹.

Національна доктрина виховання Японії базується на традиційному уявленні японців про сімейні стосунки, яке уособлюється в понятті ІЕ (традиційна японська сім'я), й на засадах сімейної педагогіки, де найвищою людською доброчинністю вважається почуття обов'язку перед батьками, перед сім'єю, перед колективом, громадою в цілому, а також покладається на дітей і батьків відповідальність за свої вчинки стосовно одне до одного.

В Національній доктрині виховання Японії зазначається, що саме в сім'ї закладаються основи духовної і мотиваційної сфери особистості громадянина, формується національний характер особистості і відбувається орієнтація на високі моральні і суспільні цінності. Значну увагу японські вчені приділяють аналізу складу і морально-психологічного клімату сім'ї, соціальної орієнтації і рівня культури батьків, стилю і характеру спілкування представників старшого і молодшого поколінь та іншим питанням сімейного виховання. Адже від впливу сім'ї залежить формування і розвиток особистості.

Вчені, які вивчають систему освіти в Японії, стверджують, що саме сімейне виховання є головним чинником самоідентифікації дитини, входження її в суспільство, формування підґрунтя гармонійного фізичного, трудового, розумового, статевого, морального й естетичного розвитку особистості. При цьому взаємини з дорослими членами сім'ї є важливим чинником соціальної орієнтації дитини й сприяють формуванню суб'єктивної стратегії її самоствердження.

Система сімейного виховання в Японії виконує важливу функцію збереження і трансляції традиційної японської культури – є головним ретранслятором всього

⁹ Японские народные пословицы и поговорки, URL: <https://www.hobobo.ru/poslovitsy-i-pogovorki/yaponskie-poslovitsy-i-pogovorki/>, дата обращения: 28.10.2021 г.

¹⁰ Тоситаке Аmano, *Японский национальный характер и образование*, Токио 1960; Исидзако Кадза, *Школьное образование в Японии*, Научн. ред. и пер. Ю. Б. Боярчук, Москва 1993. 52 с.

¹¹ Yasusi Kuyama, *Modernisation and Tradition in Japan Education*, Tokyo 2005.

традиційного, унікального, притаманного лише японцям. Саме в сім'ї виховують творчих, креативних, мислячих, гармонійних і духовно багатих особистостей, здатних діяти в різноманітних консолідованих суспільних і державних структурах (в умовах існування так званого суспільства груп).

Саме тому сімейне виховання посідає ключове місце у національній системі освіти, перетворюючи процес передачі досвіду, моральних і культурних принципів, усталених традицій і життєвих знань на тривалу системну діяльність представників старших поколінь, засновану на етнонаціональних традиціях і тісній співпраці всіх членів суспільства заради формування ідеального громадянина майбутнього.

Основне завдання японської педагогіки – виховати людину, яка вміє злагоджено працювати в колективі. Для життя в японському суспільстві – суспільстві груп, це необхідно, але перекіс в сторону групової свідомості приводить до невміння самотійно мислити. Більше того, ідея відповідності єдиному стандарту настільки міцно вкорінюється у свідомості дітей, що якщо хтось із них і висловлює власну думку, він стає об'єктом глузувань або навіть ненависті. Дітей навчають уникати прямого суперництва, адже перемога одного – неминучий програш іншого.

Теоретичні основи сімейного виховання в Японії почали закладатися у XIV ст., коли сім'я змінила свій статус, і діти перейшли з відомства общини під відповідальність батьків. У цей період прихильники конфуціанства Н. Тодзю і Я. Соко обґрунтовували принципи сімейного виховання¹².

Цими принципами обґрунтовувалась необхідність слідувати теорії моральної стійкості, розробленої в навчаннях сунської школи, боротися з бажаннями, очищати себе й повертатися до споконвічної ідеальної природи людини.

Японські вчені обґрунтовували необхідність відмови від бажань і становлення чеснот. Оцінюючи сутність перетворення неоконфуціанства в офіційну ідеологію країни, японський філософ Нагата Хіросі підкреслював, що «це була вже самостійна ідеологія, яка звільнилася від залежності від буддизму, й перестала бути частиною навчання буддійських ченців...»¹³.

Кардинальний поворот в історичному розвитку Японії відбувся в XIX ст., коли відбулися і якісні перетворення практично у всіх сферах соціуму. Новий час висував нові завдання й нових людей, готових їх вирішувати.

Епоха Мейдзі, яка тривала близько ста років (друга половина XIX ст.–середина XX ст.), поклала початок використанню досягнень західної цивілізації в Японії, вирізнялася конфліктом між західною й традиційною японською системами виховання. У Фундаментальному кодексі освіти (проголошеному в 1872 р.) уперше обґрунтовувалася політика загальної освіти й була сформульована така мета виховання, як знаходження «ключа до свого власного життєвого успіху»¹⁴. Саме з того часу виховання в країні розглядалося як обов'язок громадянина стосовно себе й своїх дітей.

У проголошеному «Імперському рескрипті з освіти» (1889 р.) була запропонована нова національна ідея – вірність і подяка імператорові, шанованому як божество. Це відповідало конфуціанському розумінню цілей виховання в руслі «державної родини». Формування «людей Тенно» (імператора), унікальний японський принцип виховання, стало головним завданням державної школи.

¹² Н. Хиросі, *История философской мысли Японии*, Москва 1991, 530 с.

¹³ Ibidem, с. 61.

¹⁴ Ibidem, с. 527.

У 1920-х рр. в Японії набули ідеї гуманізації виховання, поваги до особистості дитини й лібералізації освіти. Цей процес йшов паралельно з формуванням нового типу сім'ї, яка складалась тільки з одного покоління. У виховання почали проникати ідеї індивідуалізму¹⁵.

Після Другої світової війни принципи виховання в японській системі освіти кардинально змінилися: були переглянуті засади сімейного виховання, патріотичного виховання, актуалізувалися ідеї індивідуалізації навчання (Д. Дьюї), колективного виховання (А. Макаренко).

Принципами японської системи виховання є клановість, роль колективних інтересів і ієрархічне мислення, що закономірно переростає в патріотизм. Почасти духом клановості й високим статусом сім'ї пояснюється низька кількість розлучень. Одним з головних способів покарання є осуд у сім'ї або віковій групі. Усі інші види покарання виключені. Японські традиції виховання виходять з того, що надмірний тиск на психіку дитини може призвести до зворотного результату¹⁶.

Виховній системі Японії притаманний пріоритет етики общинного духу над індивідуальними відмінностями, колективізму над індивідуалізмом. Японці вважають, що специфічне трепетне ставлення представників їхньої нації до краси оточуючого світу передається від покоління до покоління генетичним шляхом, а в процесі сімейного естетичного виховання воно лише формується і закріплюється. Щоб побачити, досягнути красу, необхідно розвивати естетичні почуття та емоції, які допомагають становленню людської душі.

Естетичне виховання в країні також має пріоритетне значення. Специфіка національного світогляду, пов'язана з постулатами буддизму й конфуціанства, у традиційній японській освіті реалізується на уроках каліграфії, живопису, оригамі, ліплення й музики¹⁷.

Разом з тим формування особистості дитини є проблемною зоною японського виховання. Традиційна модель виховання спрямована не на лідерство, «виділення» з колективу, а на гармонійне злиття з ним. Національна ідея Японії, яка формулюється як «Країна вранішнього сонця», багато в чому визначає національну філософію виховання, зокрема, й філософію сімейного виховання. Визначена в Основному законі про освіту Японії мета «здійснювати виховання й навчання для створення нової культури, дотримуючись традицій»¹⁸ показує виражене на національному рівні прагнення поєднувати традиційне виховання з новими тенденціями розвитку суспільства.

Японські батьки ставлять за мету формування в своїх дітей громадську відповідальність, що передбачає свідомий вибір такої поведінки, яка відповідає культурно-історичним умовам і традиціям суспільства, та соціально значущій меті (завжди спільній, колективній), на реалізацію якої спрямовані зусилля японської держави, народу¹⁹.

¹⁵ Е. В. Верисоцкая, *Об особенностях развития национальных культур России и Японии в XVII–XIX вв.: религиозно-нравственные аспекты (постановка проблемы)*, „Известия Восточного института” 1997, № 5, С. 187–212.

¹⁶ П. С. Гуревич, *Культурология*, Москва 2013, 714 с., С. 353.

¹⁷ К. Салимова, Н. Додде, *Педагогика народов мира. История и современность*, Москва 2001, 576 с.

¹⁸ Ю. Н. Галич, *Изменения в Основном законе об образовании Японии и морально-патриотическое воспитание в высшей школе*, „Высшее образование сегодня” 2007, № 11, С. 16–21, с. 18.

¹⁹ О. Ю. Озерська, *Роль японської сім'ї у самоідентифікації дитини*, Арістей, Київ 2009,

Важливою особливістю японського сімейного виховання є розвиток пізнання і підвищення рівня освіченості дітей, що в європейській педагогіці трактується, як розумовий розвиток. Історик педагогіки А. Джуринський вважає, що в японській сім'ї не ігноруються зусилля батьків щодо надання конкретних знань дитини, її освіти²⁰. Так навчити дітей читати, писати і рахувати повинні батьки в сім'ї. До цього ж головна функція сім'я – не просто навчити дитину чомусь корисному, а й сформувати в неї пізнавальний інтерес, відповідний настрій і зацікавленість. Цього досягають, спілкуючись з дітьми, загадуючи загадки, ставлячи цікаві запитання та розповідаючи історії. Чимало часу приділяється також вихованню інтересу в дитини до минулого і майбутнього сім'ї та країни. Переповідаючи дітям про досягнуті успіхи, досвід дідусів і бабусь, батьки формують усвідомлення значимості предків, завдяки яким існує їхня сім'я. А слухаючи легенди та історичні оповідання про Японію, діти усвідомлюють винятковість історії своєї країни, завдяки чому краще розуміють сучасне життя держави, свою роль у примноженні її досягнень. Таким чином, японське суспільство культивує головну тезу життя кожного громадянина своєї країни – обов'язок залишити Японію своїм нащадкам ще кращою і багатшою.

Японська сім'я забезпечує й основи фізичного розвитку дитини, адже саме в сім'ї закладаються основи здорового способу життя і збалансованого харчування. Так, К. Преображенський стверджує, що в японській сім'ї особлива увага приділяється здоров'ю дитини, яке вважається запорукою тривалого повноцінного життя людини²¹.

В японській сім'ї перевага віддається значному фізичному навантаженню, різноманітним рухливим іграм. Звичним явищем для японців є щоденні (в гарну погоду) екскурсії, походи, «осанпо» (пішохідні прогулянки по околицях)²².

Одним з важливих елементів фізичного виховання є привчання дитини до тілесної чистоти й охайності. Культ чистоти проявляється не тільки в чистих руках, але і в чистому тілі, волоссі й зубах, білизні та одязі.

Останнім часом інтенсивне життя і без того активних японців примушує їх харчуватися швидко їдучи або тривалий час залишатися без їжі – відзначає К. Саймонд. Така тенденція не тільки підриває здоров'я, а й знищує національну кулінарну культуру. Японські педагоги аргументують необхідність дотримання традицій національного харчування, позаяк дитина не тільки приймає їжу, а й відчуває естетику японських страв. Разом з тим, вважає К. Саймонд, прийняття їжі є не стільки фізіологічним процесом, а ще і демонстрацією любові в сім'ї, що важливо для гармонійного розвитку сім'ї і спокою дитини. Тому в японській сім'ї важливого значення набувають традиційні сімейні обіди або вечери²³.

Своєю чергою, статеве виховання в японських сім'ях здійснюється через передачу дітям знань про протилежну стать. Японці вважають, стверджує американська сексологиня японського походження Кетті Хоан, що кожна дитина має вчитися поважати

260 с., С. 44–45.

²⁰ А. Н. Джуринський, *Японское чудо: мифы и реальность. Школьное образование и воспитание в Японии*, Москва 2003, 207 с.

²¹ К. Г. Преображенский, *В школьном мундире (Япония)*, „Семья и школа” 1990, № 1, С. 34–36; „Семья и школа” 1990, № 3, С. 41–43.

²² Ibidem.

²³ Саймонд Кэрл, *Как воспитывают детей в Японии*, „За рубежом” 2007, № 28(1409).

тіло і душу інших людей, зокрема й протилежної статі²⁴. Батьки повинні виховувати в дітей повагу до протилежної статі, цнотливість, утримання від дошлюбного сексу. У контексті статевого виховання батьки прагнуть прищепити дітям моральні погляди на міжстатеві стосунки. Проте на сучасному етапі розвитку суспільства (епоха поствестернізації) серед японської молоді сексуальність набуває пріоритетного значення в оцінці іншої особи²⁵. Саме завдяки такому специфічному вихованню відсоток розлучень у Японії значно нижчий, в порівнянні з рештою світу – орієнтація японців на групову свідомість ставить інтереси групи (сім'ї) вище особистих.

Важливо відзначити, що в японській філософії виховання тісно переплетено три начала:

1) споконвіку японське, 2) класичне східне, 3) західні концепції, що визначають сутність поведінкових і світоглядних установок людини. Національно-психологічною основою виховної системи залишається конструкція «синто-бусідо», у якій синто є духовним, а бусідо – поведінковим елементом²⁶. Філософія синтоїзму вчить поклонятися природі й предкам, сприяє формуванню національного духу, національної винятковості.

Можна припустити, що методологічно система виховання Японії ґрунтується в першу чергу на етично-теїстичних доктринах, а теоретично – на концепціях, які прийшли в країну ззовні (американська, французька, англійська, західнонімецька й радянська виховні моделі). При цьому, Японія сприймала тільки ті виховні елементи, які не суперечили її традиційним.

Головною метою впливу суспільства, держави, сім'ї на кожну окремо взятую людину в Японії завжди було (і залишається досі) формування особистості «ідеального японця» – зазначає японський педагог Судзукі Сігао²⁷. У працях про реформування освіти Японії він аналізує витоки і специфіку цього завдання виховання.

Специфічними особливостями сімейного виховання в сім'ї в Японії є:

1. Роль батька у вихованні дитини. Традиційна японська сім'я – це мати, батько та двоє дітей. Раніше сімейні ролі були чітко визначені – батько забезпечує сім'ю всім необхідним, мати дбає про сімейний затишок. Батько вважався головою сім'ї і всі члени сім'ї мали йому підкорятися і у всьому слухатися. Проте такий розподіл ролей зазнав деяких змін – жінки дедалі більше прагнуть поєднувати виховання дітей та роботу. Хоча про повноцінне рівноправ'я ще не йдеться. До чоловіка прийнято звертатися «сюдзин», що в перекладі означає «головна людина», «господар». Японське прислів'я звучить так: «Чоловік не повинен заходити на кухню».

Одним з найбільших національних свят в Японії є День хлопчиків, коли в небо запускають зображення різнокольорових коропів. Ця риба здатна довго плисти проти течії, а тому, на думку японців, символізує шлях майбутнього чоловіка, здатного подолати всі життєві негаразди. Водночас, життя чоловіка в Японії поглинає фірма, в якій він працює. І хоча батько бере участь у вихованні дитини, проте це відбувається рідко.

²⁴ К. Хоан, *Семейные отношения и секс в Японии*, Издательство Токийского университета, Токио 2008. 150 с., с. 22–23.

²⁵ Ibidem, с. 30.

²⁶ Н. М. Кудро, *Проблема ценностно-духовного наполнения современного профессионального образования: изучение опыта Японии*, „Сборник конференций НИЦ Социосфера” 2012, № 27, С. 141–146, с. 142.

²⁷ С. Сигао, *Реформа образования в Японии: навстречу XX века*, „Перспективы”, Москва 1991, № 3–4. С. 36–47.

Приміром, на прогулянці батько з'являється лише у вихідні, коли вся сім'я гуляє у парку чи їде відпочивати на природу. Якщо погода дощова, то місцями сімейного відпочинку стають торгові центри, де є ігрові кімнати.

Традиційно в сім'ях батькові відводиться авторитарна роль. Він є охоронцем порядку, рідко бере участь в щоденних турботах про дітей.

Влада чоловіка-батька в сім'ї була закріплена законодавчо аж до середини XX ст. Проте влада означала не лише привілеї, а й відповідальність. Голова домашнього господарства відповідав за його економічний добробут, а також за поведінку інших членів сім'ї. Він здійснював суворий повсякденний контроль за сімейною власністю, проведенням сільськогосподарських та інших робіт, до його обов'язків також належало вшановування померлих, проведення різноманітних ритуалів на їхню честь.

2. Роль матері у вихованні дитини. В Японії широковживаним словом по відношенню до дружини є слово «канай», яке буквально перекладається «всередині дому», вихованням дитини займається виключно мати. «Амае» – саме так називають матерів в Японії. Цьому слову важко підібрати аналогічне в українській мові. Воно означає залежність дитини від матері, яку дитина сприймає як щось дуже бажане. При народженні акушерка відрізає шматочок пуповини, засушує його та кладе в дерев'яну коробочку, на якій позолоченими літерами виکارбуване ім'я матері та дата народження дитини. Це символ зв'язку матері та дитини.

Політика «Амае» базується на взаєморозумінні старшого і молодшого поколінь. Це означає, що діти мають можливість отримувати всебічну підтримку від дорослих, а старше покоління – від своїх дорослих дітей. Японські мами, висловлюючи свої теплі почуття дітям, з терпінням і розумінням ставляться до їх помилок, створюючи це саме «амае», своєрідний емоційний зв'язок люблячих сердець.

Японські мами беруть із собою своїх маленьких дітей, куди б вони не йшли. Вони носять їх у спеціальних сумках – кенгуру або у спеціальних «вставках-кишенях». Для цього навіть верхній одяг змінено – наприклад, пальто, куртки та плащі мають два капюшони. Це не якась сучасна забаганка, а вияв однієї з найдавніших культурних традицій Японії.

В Японії надзвичайно рідко можна побачити дитину, яка плаче. Мати намагається зробити так, щоб у дитини просто не було приводу плакати. Перший рік дитина залишається ніби частиною тіла матері, яка цілими днями носить її на собі, вночі кладе спати разом із собою і годує будь-коли, лише немовля виявить таке бажання.

Через те, що немовлята постійно «на матері», вони починають говорити значно швидше, ніж ходити. Адже мати постійно розмовляє з дитиною, пояснює їй, що вона робить, жартує з нею, співає пісні, багаторазово повторює слова, які дитині необхідно запам'ятати, тому дитина досить рано починає їх повторювати. Також через те, що дитина з самого раннього дитинства привчається спати у вертикальному і часто незручному положенні, в дорослому віці японці можуть спокійно дрімати під час тривалих переїздів у метро чи в автобусах, засинають на публічних заходах. Вигляд сплячої людини з широко відкритим ротом нікого не шокує і це в Японії не вважається непристойним, тому що є однією з національних особливостей.

Коли дитина починає ходити, її також не залишають без нагляду. Матері організовують такі дитячі ігри, в яких самі беруть активну участь.

Дитині в японській сім'ї нічого не забороняють, вона чує лише попередження «небезпечно», «погано», «брудний». Але якщо дитина все-таки постраждала (боляче

вдарилася й т. п.), мати у цьому вважає винною себе і просить у дитини пробачення за те, що не вберегла її від небезпеки.

Основний зміст первинної соціалізації в Японії можна сформулювати декількома словами: відсутність для дітей будь-яких обмежень. Виховна доктрина в Японії, зазначає А. Степанишина, застосовується до дітей «з такою м'якістю й любов'ю, що пригнічує душу дітей. Ніякої буркотливості, ніяких обмежень, майже повна відсутність тілесних покарань; тиск на дітей виявляється в такій м'якій формі, що здається, начебто діти самі себе виховують, і що Японія – дитячий рай, у якому немає навіть заборонених плодів... Подібне ставлення до дітей у Японії не змінилося: батьки поводяться сьогодні з дітьми так само, як і раніше»²⁸.

Японка не намагається стверджувати свою владу над дитиною, оскільки, на думку японців, це призводить до відчуження. Мати не сперечається з бажаннями та волею дитини, своє невдоволення проявляє не прямо, а опосередковано: дає зрозуміти, наскільки сильно її засмучує неприпустима поведінка дитини. У разі виникнення конфлікту японські мами не відгороджуються від дітей, а, навпаки, прагнуть зберегти й поглибити емоційний контакт. Діти настільки обожують своїх мам, що відчують почуття провини, коли їх засмучують.

Як правило, японська мама сидить вдома з дитиною, доки тій не виповнюється 3 роки, і її віддають до дитсадка. Звичайно, в Японії є й ясельні групи, проте жінку, яка працює і віддала дитину до дитячого закладу, вважають егоїстичною, і це не схвалюється японським суспільством.

В сучасній Японії існує поняття «мазаком» (від англійського «mother complex»), яке стосується лише хлопчиків. Про це ще на початку 2000-х років писала американо-японська дослідниця Сава Куротані. «Мазакком» – це комплекс матері, надто сильна прив'язаність до неї. Хлопчики, юнаки, чоловіки не говорять «я люблю свою матір», а просто тихо люблять, часто залишаючись на все життя в батьківському домі саме через це.

Інше суто специфічне й притаманне для Японії поняття – «хако ірі мусуме» (дочка в коробочці), яке описав японський психолог Міко Ямада. Дівчинку плекають, витрачають на неї багато грошей на вбрання, розваги, капризи, різні прикраси. Років до 20–25 дівчина почуває себе маленькою дитинкою, навіть розмовляє в дитячій манері. В результаті, дівчинка виростає і перетворюється на «ляльку в спідничці», яка тримає губки бантиком, імітує дитячий голос і зовсім не пристосована до самостійного життя.

Саме такий стиль виховання є одним з ключових чинників у масовому поширенні в Японії молодіжної неформальної субкультури «Лоліта». Цей стиль в окрему субкультуру виокремився лише в 1970-х роках. «Лоліту» швидко вподобали «дочки в коробочках», популяризувавши його. Нині «Лоліта» – найпопулярніша молодіжна субкультура в Японії, хоча вона перебуває на останніх сходинках у рейтингу популярності серед європейської молоді.

3. Особистість дитини. Японці вважають, що дитину необхідно обіймати та брати на руки якомога частіше. Батьки завжди готові надати дитині «амаеру» – оточити піклуванням, любити.

²⁸ А. И. Степанишина, *Воспитание детей в Японии, Серия "Symposium", Конференция «Путь Востока», „Путь Востока: Проблема методов”, Выпуск 10, Материалы IV Молодежной научной конференции по проблемам философии, религии, культуры Востока, : Санкт-Петербургское философское общество, Санкт-Петербург 2001, С. 71–78.*

Особливість японської мовленнєвої культури – не виявляти все словами. Тому японці дуже сприйнятливі до настрою та відчують справжню думку співрозмовника інтуїтивно. Батьки виховують дітей передусім особистим прикладом. Водночас, незадоволення батьків діти просто відчують.

В японській сім'ї дітей вчать дотримуватися суспільних норм поведінки – вдячність, вибачення, повага до старших, неприпустимість комусь заважати, поводити себе, як всі. Бути не як всі, приваблювати до себе увагу – непристойно. В сім'ї батьки використовують позитивні приклади, а не негативні.

В японській сім'ї субординація чітко прослідковується не лише стосовно батька й матері, але й стосовно дітей – у японській мові немає слів «брат» і «сестра», замість них вживають слова «ані» («старший брат») і «отоото» («молодший брат»), «ане» («старша сестра») і «імоото» («молодша сестра»). Таким чином, ідея субординації ніколи не залишає свідомість дитини, старшого сина помітно виділяють серед інших дітей, у старшої дитини більше прав, але, відповідно, й більше обов'язків. Пошана батьків, а в більш широкому змісті покірність волі старших – це в уяві японців перша із чеснот, найважливіший моральний обов'язок людини.

В Японії дітей не порівнюють одне з одним. Педагог ніколи не скаже батькам, що їхня дитина погано малює чи бігає краще за інших. Виокремлювати когось неприйнятно. Конкуренція відсутня навіть у спортивних змаганнях. «Не виокремлюйся» – один з принципів японського життя.

Дитину в японській сім'ї навчають поведінки в колективі, адже в подальшому житті дитині доведеться постійно перебувати в якійсь групі і це вміння буде необхідним. Дітей вчать аналізувати конфлікти, що виникли під час ігор. При цьому необхідно вчать уникати суперництва, оскільки перемога одного може означати «втрату обличчя» іншого. Дорослим не прийнято втручатися в сварки дітей.

Японці є прихильниками раннього розвитку дитини, при цьому в різні роки виховання фокусується на різних проблемах:

1 рік – виховання впевненості у собі;

2 роки – прикладна творчість, ручна праця;

3 роки – виховання обов'язків;

4 роки – усвідомлення добра і зла;

5 років – виховання лідерських якостей (самостійність, вміння складати плани та виконувати їх).

До 5-ти років до дитини ставляться як до «короля», з 5-ти до 15-ти років – як до «раба», а після 15-ти – як до «рівного». Вважається, що з п'ятнадцятирічного віку дитина – це вже доросла людина, яка чітко усвідомлює свої обов'язки та сумлінно підкоряється правилам.

З шести років дитина повністю відчуває на собі численні правила і заборони. Батьки пояснюють: той, хто не підлаштовується під ціле суспільство – «втрачає обличчя», а для японця немає нічого ганебнішого. Та навіть у свідомому віці (з 6 років) порушення морально-етичних правил поведінки дитиною не тягне за собою покарань або підвищення голосу з боку батьків²⁹.

В японській сім'ї хлопці і дівчата виховуються по-різному. Батьки в синові бачать

²⁹ В. В. Катасонов, П. В. Поветьєв, *Семейное воспитание: традиции и современность*, URL: <http://www.nirsi.ru/107>, дата обращения: 25.10.2021 г.

майбутню опору сім'ї. Його навчають долати труднощі. А дівчат готують до домашньої праці.

Акцент у сімейному вихованні дитини робиться на повазі до людей та тварин, симпатії та шляхетності у ставленні до інших, пошукові істини, здатності відчувати прекрасне та високе, володіти самоконтролем, зберігати природу, вносити свій внесок у розвиток суспільства.

В 1966 р. Центральна рада з питань освіти Японії видала державний документ «Опис ідеального японця», створений на основі низки різноманітних офіційних документів із тисячолітньої історії нації. На його зміст орієнтується вся японська нація. У ньому стверджується, що японці зможуть принести користь усьому людству тільки в тому випадку, якщо вони, поряд зі знанням культур інших народів, збережуть свої національні специфічні риси й традиції³⁰.

Цей опис містить чіткий перелік якостей особистості (перш за все моральних і психологічних), вихованням яких повинні займатися батьки, педагоги, як-то: 1) якості персональні – бути вільним, розвивати індивідуальність, бути самостійним, керувати своїми бажаннями, мати почуття благочестя; 2) якості сім'янина – уміти перетворити свій дім в місце любові, відпочинку, виховання; 3) якості громадські – бути відданим роботі, сприяти благоустрою суспільства, бути творчою людиною, поважати соціальні цінності; 4) якості громадянина – бути патріотом, поважати державну символіку, володіти найкращими національними якостями³¹.

«Опис ідеального японця» визначає основні завдання повноцінного розвитку особистості, як-то: виховання «будівників миролюбної держави і суспільства»; людей, які «люблять істину і справедливість, особисту свободу, працю, відповідальних і незалежних». Значна увага приділяється формуванню у кожної особистості активної громадської позиції. З цього приводу в Японії розроблено окремі рекомендації для вчителів і батьків:

- не привчати дитину до механічного дотримання прийнятих норм поведінки, а сприяти розумінню способу життя суспільства і мотивувати бажання наслідувати його;
- приділяти особливу увагу виробленню у дитини навичок аналізу власної поведінки, думок, почуттів;
- стимулювати бажання і формувати здатність здійснення самостійних і відповідальних вчинків;
- вчити дитину поважати інших людей, їхні думки і погляди, прагнення й інтереси;
- проблеми, справи, інтереси групи (сім'ї, колективу, громади, нації, держави) сприймати, переживати і втілювати, як свої власні.

Отже, державні документи не лише визначають специфіку виховання, але й визначають завдання виховування членів суспільства, які визнають і сповідують ідеали миру, людяності, гуманізму, колективізму й патріотизму³².

³⁰ *Опис ідеального японця. Офіційний сайт Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії*, URL: <http://www.mext.go.jp/>, дата звернення: 29.10.2021 г.

³¹ Ibidem.

³² Н. Воскресенская, *Быть с веком и наукой наравне. Служат ли образовательные стандарты обновлению образования?*, URL: http://www.ug.ru/ug_pril/az/96/02/02.html, дата обращения: 28.10.2021 г.

Зазначені законодавчі акти в галузі сімейного виховання розміщені на офіційному сайті Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії (Монбушо)³³.

Відповідно до закону на вихователів (педагогів і батьків) покладалася наступна місія: «Розвиток потенціалу людських ресурсів і творчості, сприяння безперервному навчанню та розвитку освіти, збагачення їх суті; сприяння прагненню (японців) до академічного, культурного і спортивного розвитку»³⁴.

Дослідник освітніх реформ Японії Ісідзакі Кадза вважає, що Рада з освіти в Японії визначила ряд пріоритетних завдань у ХХІ столітті, насамперед: «Виховувати громадян із широким світоглядом, які піклуються про збереження своєї культурної ідентичності і водночас поважають специфіку інших різнонаціональних культур»³⁵. Тобто, «ідеального японця».

С. Спіджен вважає, що «ідеальному японцеві» має бути притаманний високий моральний рівень розвитку. Батьки з самих ранніх років виховують у дітей почуття обов'язку і відповідальності, «голос совісті» – моральність, та власним прикладом формують життєву позицію маленької особистості, її моральну спрямованість. Сім'я – це те місце, де відбувається становлення і розвиток дитини як дисциплінованої і організованої особи, що є важливим для формування повноцінної особистості³⁶.

Ще однією специфічною особливістю сімейного виховання в Японії є етнонаціональна японська етика, на основі якої формується групова, сімейна, персональна етика, яка базується на законі дотримання п'яти «постійностей»: людяності, обов'язку, благочестя, мудрості, вірності.

У контексті проблеми нашого дослідження особливої уваги заслуговує виховання почуття взаємного обов'язку (боргу), любові і вдячності (японською «він») до батьків, які виростили, вигодували, і взагалі до старших (наприклад, вчителя, який навчив читати і писати). С. Томашевська зазначає, що «японські батьки на власному прикладі демонструють дітям безмежну повагу до усіх без винятку оточуючих – родичів, знайомих, колег, сусідів, гостей, просто співрозмовників чи випадкових перехожих. Вони закладають у свідомість дітей почуття боргу і прагнення до його сплати: батькам за життя і виховання, братам і сестрам за підтримку, друзям за дружбу і розуміння, колегам за співпрацю, державі за турботу та ін.»³⁷.

Специфікою виховання в японській сім'ї є також формування у дітей ще однієї характерної японській нації риси – уміння правильно виявляти і вчасно приховувати свої почуття. До кінця ХХ ст. в багатьох ситуаціях демонстрація почуттів вважалась в Японії виявом неповаги, і лише наприкінці ХХ ст. молодь під впливом західної культури почала більш відкрито і вільно поводити себе в буденному житті, паралельно суворо

³³ Офіційний сайт Міністерства освіти, культури і спорту Японії (Монбушо) URL: <http://www.monbu.go.jp> і <http://www.mext.go.jp/>, дата звернення: 4.11.2021 г.

³⁴ В. Щерба, *Народное образование в Японии*, „Русская школа” 1994, № 7, С. 8.

³⁵ Исидзакі Кадза, *Школьное образование в Японии*, Научн. ред. и пер. Ю. Б. Боярчук, Москва 1993, 52 с.

³⁶ С. Спіджен, *Японские семьи: современные по сравнению с традиционным Birmingham-Southern College 2003*, URL: <http://www.erdufylla.net/interim/essay.html>, дата обращения: 1.11.2021 г.

³⁷ С. О. Томашевська, *Виховний вплив японської родини на формування моральності в підрос- таючих покоління*, „Наукові записки”, Серія: Педагогічні науки, Випуск 120, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Кіровоград 2013, С. 312–319, с. 317.

дотримуючись існуючих канонів під час церемоніальних актів. В японській культурі існують поняття «хонне» (щире почуття) і «татемае» (зовнішнє вираження), які практично не розрізняються іноземцями³⁸. Одним з важливих завдань батьків у процесі виховання дітей є навчити їх «правильно» виражати свої думки, почуття, емоції, дотримуючись принципів «щирості» і «допустимості» (зовнішнього вияву).

Сім'я також є тим місцем, де кожен японець засвоює ще один невід'ємний принцип моральності – «син-денсін». Це стиль поведінки і життя, манера спілкування і вираження свого внутрішнього стану, істинних почуттів і думок, це навіть здатність відчувати і сприймати, свідомо осмислювати, розуміти. Сам термін дослівно перекладається – «серцем серце передати», що розуміється не як зовнішнє «видиме» вираження, а істинний душевний стан, який не демонструється оточуючим помпезними промовами, яскравою мімікою чи бурхливими жестами: «...мовчазна повага, безумовна відданість і покора, самовіддана праця, блиск в очах і правда в серці»³⁹. Тобто, маються на увазі і основні якості, без яких неможливе життя справжнього, «ідеального» японця.

В програмах, інструкціях Монбушо зазначено, що підготовка дітей має на меті їх ціннісне орієнтування (а не цілеспрямоване виховання), яке здійснюється за наступними напрямками:

- підготовка дитини до групової життєдіяльності в дусі співпраці, взаєморозуміння і незалежності, активної комунікації з іншими при збереженні власної індивідуальності;
- гармонійний розвиток дитини, прищеплення навичок здорового, безпечного і щасливого життя;
- розвиток розмовних навичок (правильне володіння мовою, збагачення запасу вживаних слів і виразів, пробудження інтересу до літератури (розповідей і книг));
- стимулювання творчого інтересу до музики, гри, малювання, спорту;
- виховання законслухняної особистості;
- формування розуміння «традиційного» і «сучасного», готовності до міжнародної, міжетнічної співпраці⁴⁰.

Ще однією особливістю сімейного виховання «ідеального японця» є формування дитини як цілісної самокритичної особистості. Для цього в сімейному колі організовуються особливі бесіди (чи цілі заняття на зразок тренінгів), присвячені роздумам і самоаналізу, на яких діти обговорюють власну поведінку (позитивні і негативні вчинки), бажання, досягнення, якість виконання індивідуальних і групових завдань.

Особливого значення батьки надають специфічному для японської нації явищу – «кокоро» – це ідея освіти й виховання, яка полягає не лише в ефективному засвоєнні практичних знань та умінь, а спрямована, перш за все, на формування характеру особистості, її духовної сфери. Сам термін означає «менталітет», «гуманізм», а його прямий (не науковий) переклад – це «серце», «душа», «розум». Як зауважує С. Томашевська-Прядун, здійснений нею аналіз інформаційного бюлетеня дитячого

³⁸ С. Спіджен, Японские семьи: современные по сравнению с традиционным Birmingham-Southern College 2003. URL: <http://www.erdufylla.net/interim/essay.html>. (дата обращения 1.11.2021)

³⁹ С. О. Томашевська, *Виховний вплив японської родини на формування моральності в підлітках*, С. 312–319.

⁴⁰ І. В. Єсьман, *Педагогічна освіта батьків як складова науки про сімейне виховання, Педагогічний альманах: Збірник наукових праць*, редкол. В. В. Кузьменко та ін., КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Випуск 21, Херсон 2014, С. 32–36.

садка «Аодзора» (місто Уцуномія) дає змогу побачити, що японці наповнюють явище «кокоро» таким змістом:

- повага, симпатія і великодушність до людей, тварин та інших представників живої природи;
- здатність відчувати, бачити, серцем переживати прекрасне й духовно високе;
- прагнення і спроможність зберігати і збагачувати природу, навколишню дійсність;
- володіння самоконтролем, здатність до критичного самоаналізу, самоосуду;
- бажання до самовдосконалення, самовизначення і реалізації, діяльність в цих напрямках;
- прагнення здійснювати власний внесок у розвиток суспільства, нації, держави та його практична реалізація;
- бажання пізнати істину, її духовні пошуки⁴¹.

Ці принципи вибудовують не лише життя практично в кожній сім'ї, а й усі офіційні нормативні акти, навчальні програми й предмети, оскільки японці переконані, що найважливішою і об'єктивною основою освіти і виховання є саме збагачення дітей «кокоро».

Зважаючи на особливості японського сімейного виховання, С. Томашевська виокремила такі етнонаціональні принципи, які сформували його педагогічне підґрунтя (принципи розміщені в порядку вагомості): використання етнонаціональних цінностей і традицій; зв'язок засвоєваних знань з реальним життям; зв'язок власного досвіду; збагачення власного досвіду; застосування методів навіювання і заохочення.

Таким чином, ключовим принципом системи японського виховання є опора на етнонаціональні цінності і традиції, на основі яких відбувається формування патріотично налаштованого і національно зорієнтованого громадянина⁴².

Наступним принципом є моральна і фізична підготовка дітей до життя в реальних умовах сьогодення, тобто знання і навички, які засвоюються дитиною в процесі сімейного виховання, повинні готувати її до майбутнього самостійного життя.

Третій за принцип передбачає вимоги до батьків збагачувати не стільки конкретні знання, які механічно засвоюються, а власний досвід дітей, який здобувається особисто і від того є важливішим і ціннішим для формування повноцінної особистості.

У шкалі виховних принципів японського суспільства дуже важливою є вимога застосовувати не методи примусу і повчання, а навіювання, заохочення, стимулювання прагнення до розвитку, принцип реконструкції людського досвіду⁴³.

Кінцевою ж метою сучасного сімейного виховання дитини є не лише формування «ідеального японця», а й незалежної особистості (водночас не відірваної від колективу, сім'ї) з її індивідуальними особливостями. Передумовою незалежної особистості є її врівноваженість, розвиток різноманітних навичок і вмінь. Японська сім'я виховує здатність особистості ефективно і повною мірою використовувати навички і вміння контролювати себе, адекватно оцінювати ситуацію, підтримувати громадський порядок,

⁴¹ Інформаційний бюлетень дитячого садка «Аодзора» міста Уцуномія (на англ. мові) за 1999, 2007, 2011 рр., URL: <http://www.monbu.go.jp>, дата звернення: 2.11.2021 г.

⁴² С. О. Томашевська, *Формування основи етнонаціональних і виховних традицій Японської нації (3-18 століття)*, „Наукові записки” 2012, Серія «Психолого-педагогічні науки», Вип. №3, Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, С. 186–188.

⁴³ І. А. Зязюн, *Освіта і виховання в Японії XX століття*, Фоліо-груп, Харків 2008. 160 с., С. 34–36.

співпрацювати з людьми, створювати колектив і не відриватись при цьому від своєї сім'ї, свого роду.

І. Зязюн переконував, що саме завдяки такому сімейному вихованню японці – активні, самостійні, але не відірвані від колективу, тому що колектив (спочатку сімейний, а потім і трудовий), а не окрема людина, завжди був основною одиницею виховного впливу в японській педагогіці. Успіх одного – це успіх колективу, так само, як і невдача. Це твердження давно перетворилося на постулат виховної системи і навіть на специфічну етнонаціональну особливість японського суспільства⁴⁴.

Усі визначені якості «ідеального японця» формуються в процесі реалізації ряду пріоритетних для Японії напрямів виховання: національно-патріотичного, розумового, естетичного, фізичного, статевого й ін. Причому японці з-поміж усіх напрямів виховання на перше місце висувають національне і патріотичне.

Специфічними принципами японського сімейного виховання, на відміну від європейського, є такі:

- до 5 років дітей не можна сварити;
- неприпустимо проявляти свою владу над дітьми;
- виховання любові до матері;
- право на самостійне формулювання своїх оцінок;
- виховання колективістів, де всі рівні;
- розвиток особистих талантів.

З покоління в покоління японці передають основну заповідь виховання – залишатися безпристрасними й виховувати дітей, виділяючи й розвиваючи позитивні риси характеру.

Висновки

Схарактеризовано роль і місце сімейного виховання в системі освіти Японії. З'ясовано, що в Японії з кінця ХХ ст. практично існує «культ освіти», що проявляється у високій повазі до освічених людей, дипломованих фахівців. Зміст освіти в Японії заснований на унікальних етнонаціональних традиціях і специфічному світосприйнятті.

В Японії система освіти складається з державних навчальних і корекційних закладів, приватних навчальних закладів, державних наукових і методичних установ, науково-виробничих підприємств, міністерських і префектурних органів управління освітою, органів самоврядування в галузі освіти та організованих нами закладів

Основними чинниками, які визначають змістове наповнення освіти Японії є сім'я, громадськість, етнонаціональна і масова культура, освітньо-виховні заклади і органи управління. При цьому сім'я в Японії вважається одним з основних елементів і ключовим чинником ціннісної орієнтації дітей. Як соціальний інститут сім'я в Японії – це члени сім'ї (чоловік, дружина і їхні діти, а також дідуся, бабусі), поєднані територіально (місцем проживання), економічними зв'язками (наявність єдиного бюджету та ведення спільного господарства) та морально-етичними взаєминами (тісним міжособистісним спілкуванням та виховним взаємовпливом). В основі сімейного виховання лежить сімейне право, яке закріплене «Цивільним кодексом Японії», та «Основним законом про освіту».

⁴⁴ Ibidem, с. 131.

Сімейне виховання посідає ключове місце у національній системі освіти, перетворюючи процес передачі досвіду, моральних і культурних принципів, усталених традицій і життєвих знань на тривалу системну діяльність представників старших поколінь, засновану на етнонаціональних традиціях і тісній співпраці всіх членів суспільства заради формування ідеального громадянина майбутнього.

Розкрито специфіку та основні принципи виховання та визначено ціннісні орієнтації дитини молодшого шкільного віку в японській сім'ї.

Головною метою виховання в Японії є формування особистості «ідеального японця». Специфічними для японського сімейного виховання є сімейна етика, ролі батька й матері, положення дитини. Особливостями виховного процесу в сучасній японській сім'ї є: поєднання сучасного і класичного ідеалу виховання: необхідність формування одночасно самодостатньої «людини ХХІ століття» і смиренного колективіста «ідеального японця»; застосування традиційних систем японського виховання («ікудзі», «кокоро»); побудова виховного процесу на основі тісного зв'язку сім'ї, освітніх закладів та державного апарату.

Система сімейного виховання в Японії ґрунтується на таких принципах: опора на традиції, любов і повага до дитини, вимогливість до батьків і дітей, єдність на протилежності індивідуалізму, домінуюча роль матері, підтримання авторитету батька, батьки завжди поряд, духовний зв'язок, вироблення самовладання, набуття власного досвіду, відсутність суперництва, гендерний підхід, ціннісна орієнтація.

Визначено ціннісні орієнтації дитини молодшого шкільного віку в японській сім'ї. З'ясовано, що в Японії поняття «ціннісні орієнтації» вживається замість терміну «виховання». Ціннісне орієнтування в японській сім'ї передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти, що включають в себе виховання любові до батьків та інших членів сім'ї, власної нації, її культури і мови, шанобливого ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, до знання свого родоводу, історії народу і держави, поваги до оточуючих, представників живої і елементів неживої природи, піклування про молодших і старших, співчуття і милосердя.

Бібліографія

- Верисоцкая Е. В., *Об особенностях развития национальных культур России и Японии в XVII–XIX вв.: религиозно-нравственные аспекты (постановка проблемы)*, „Известия Восточного института” 1997, № 5, С. 187–212.
- Воскресенская Н., *Быть с веком и наукой наравне. Служат ли образовательные стандарты обновлению образования?*, URL: http://www.ug.ru/ug_pril/az/96/02/02.html, дата обращения: 30.10.2021 г.
- Галич Ю. Н., *Изменения в Основном законе об образовании Японии и морально-патриотическое воспитание в высшей школе*, „Высшее образование сегодня” 2007, № 11, С. 16–21.
- Гуревич П. С., *Культурология*, Москва 2013, 714 с.
- Джуринский А. Н., *Японское чудо: мифы и реальность. Школьное образование и воспитание в Японии*, Москва, 2003, 207 с.

- Єсьман І.В., *Педагогічна освіта батьків як складова науки про сімейне виховання*, „Педагогічний альманах: Збірник наукових праць” 2014, Випуск 21, редкол. В.В. Кузьменко та ін., Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», С. 32–36.
- Зязюн І.А., *Освіта і виховання в Японії ХХ століття*, Фоліо-груп, Харків 2008, 160 с.
- Исидзако Кадза, *Школьное образование в Японии*, Научн. ред. и пер. Ю.Б. Боярчук, Москва 1993, 52 с.
- Інформаційний бюлетень дитячого садка «Аодзора» міста Уцуномія (на англ. мові) за 1999, 2007, 2011 рр., URL: <http://www.monbu.go.jp>. (дата звернення: 2.11.10.2021)
- Катасонов В.В., Поветьев П. В., *Семейное воспитание: традиции и современность*, URL: <http://www.nirsi.ru/107>, дата обращения: 25.10.2021 г.
- Катруца Н.Б., *Синтоїзм, буддизм і конфуціанство як джерела формування освітньо-виховної системи Японії*, „Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки” 2010, Вип. 79, С. 212–215.
- Кудро Н.М., *Проблема ценностно-духовного наполнения современного профессионального образования: изучение опыта Японии*, „Сборник конференций НИЦ Социосфера” 2012, № 27, С. 141–146.
- Кучай Т.П., *Естетичне виховання в початкових школах Японії*, „Наука і освіта” 2014, № 3, С. 91–95.
- Накасонэ Я., *Государственная стратегия Японии в 21 веке*, Пер. с яп., Москва 2001.
- Озерська О.Ю., *Роль японської сім'ї у самоідентифікації дитини*, Арістей, Київ 2009, 260 с.
- Опис ідеального японця. Офіційний сайт Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії*, URL: <http://www.mext.go.jp/>, дата звернення: 29.10.2021 г.
- Основной закон об образовании (Закон № 120 от 22 декабря 2006 г.) – MEXT, URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>, дата обращения: 4.11.2021 г.
- Офіційний сайт Міністерства освіти, культури і спорту Японії (Монбушо) URL: <http://www.monbu.go.jp> і <http://www.mext.go.jp/>, (дата звернення: 4.11.2021 г.
- Преображенский К.Г., *В школьном мундире (Япония)*, „Семья и школа” 1990, № 1, С. 34–36; 1990, № 3. С. 41–43.
- Саймонд Кэрол, *Как воспитывают детей в Японии*, „За рубежом” 2007, № 28(1409).
- Салимова К., Додде Н., *Педагогика народов мира. История и современность*, Москва 2001, 576 с.
- Сетаро Сакурай, *Чувство обязанности и чувство долга*, Токио 2001.
- Современные концепции эстетического воспитания: (Теория и практика)*, Рос. акад. наук, Ин-т философии, [отв. ред. Н.И. Киященко.] ИФРАН, Москва 1998, 302 с.
- Спиджен С., *Японские семьи: современные по сравнению с традиционным Birmingham-Southern College 2003*, URL: <http://www.erdufylla.net/interim/essay.html>, дата обращения: 1.11.2021 г.
- Степанишина А.И., *Воспитание детей в Японии*, Серия “Symposium”, Конференция «Путь Востока», „Путь Востока: Проблема методов” 2001, Выпуск 10, Материалы IV Молодежной научной конференции по проблемам философии, религии, культуры Востока Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, С. 71–78.

- Судзуки Сигао, *Реформа образования в Японии: навстречу XX века*, „Перспективы” 1991, Москва, № 3–4. С. 36–47.
- Томашевська С.О., *Виховний вплив японської родини на формування моральності в підростаючих поколіннях*, „Наукові записки” 2013, Випуск 120, Серія: Педагогічні науки, Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, С. 312–319.
- Томашевська С.О., *Особливості функціонування і розвитку сучасної японської сім’ї*, „Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського” 2014, Вип. № 3–4, Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, С. 67–73.
- Томашевська С.О., *Формування основи етнонаціональних і виховних традицій Японської нації (3-18 століття)*, „Наукові записки” 2012, Серія «Психолого-педагогічні науки», Вип. № 3, Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, С. 186–188.
- Тоситаке Аmano, *Японский национальный характер и образование*, Токио 1960.
- Хироси Н., *История философской мысли Японии*, Москва 1991, 530 с.
- Хоан К., *Семейные отношения и секс в Японии*, Издательство Токийского университета, Токио 2008, 150 с.
- Щерба В., *Народное образование в Японии*, „Русская школа” 1994, № 7, С. 8.
- Японские народные пословицы и поговорки*, URL: <https://www.hobobo.ru/poslovitsy-i-pogovorki/yaponskie-poslovitsy-i-pogovorki/>, дата обращения: 28.10.2021 г.
- Yasusi Kuyama, *Modernisation and Tradition in Japan Education*, Tokyo 2005.

SUMMARY

Olha Pavelkiv

Family education in Japan's education system

It is noted that family upbringing is regulated by regulations, including the Civil Code of Japan and the Basic Law on Education. At the same time, family relationships are governed by ethnonational traditions, which in Japan are equated with the law and are inherited by each generation.

The specific features of family upbringing in Japan are analyzed: the role of the father in the upbringing of the child; the role of the mother in the upbringing of the child; the child's personality.

The main factors that determine the content of Japanese education are identified: the family, the public, ethnic and mass culture, educational institutions, and government agencies.

The principles of upbringing followed by Japanese parents in family upbringing are highlighted: to stimulate knowledge through the formation of the child's interest, to bring up character, to promote creativity and various skills, to bring up a person who will be able to work harmoniously in a team.

Key words upbringing, family upbringing, the education system of Japan, child.

STRESZCZENIE

Olha Pavelkiv

Edukacja rodzinna w japońskim systemie edukacji

Artykuł rozważa rolę i miejsce edukacji rodzinnej w systemie edukacji Japonii. Podkreśla się, że w Japonii istnieje „kult edukacji”, który przejawia się w wysokim szacunku dla osób wykształconych, certyfikowanych specjalistów. Rodzina w Japonii zajmuje kluczowe miejsce w systemie edukacji i wychowania, będąc zarówno środowiskiem edukacyjnym, jak i decydującym czynnikiem edukacyjnym.

Należy zauważyć, że wychowanie w rodzinie regulują przepisy, w szczególności „Kodeks cywilny Japonii” i „Ustawa zasadnicza o edukacji”. Jednocześnie stosunki rodzinne są regulowane przez tradycje etniczno-narodowe, które w Japonii są utożsamiane z prawem i są dziedziczone przez każde pokolenie.

Analizowane są specyficzne cechy edukacji rodzinnej w Japonii: rola ojca w wychowaniu dziecka, rola matki w wychowaniu dziecka, osobowość dziecka. Główne czynniki, które określają treść edukacji w Japonii, są określone jako: rodzina, społeczeństwo, kultura etniczno-narodowa i masowa, instytucje edukacyjne i instytucje rządowe.

Podkreślono zasady wychowania przestrzegane przez japońskich rodziców w edukacji rodzinnej: stymulowanie wiedzy poprzez kształtowanie zainteresowań dziecka, kształtowanie charakteru, promowanie rozwoju kreatywności i różnych umiejętności, kształcenie takiej osoby, która będzie w stanie harmonijnie pracować w zespole.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja rodzinna, system edukacji Japonii, dziecko.

Оксана Петренко

Рівненський державний гуманітарний університет

Кафедра теорії і методики виховання

ORCID: 0000-0001-6906-3542

e-mail: oksana.petrenko@rshu.edu.ua

Ідеї дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії: актуалізація проблеми вільного виховання

РЕЗЮМЕ

Авторкою здійснено аналіз категорії «дитиноцентризм», який найчастіше тлумачать як особистісно орієнтовану модель взаємодії дитини та дорослого, що проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності та діалогу, на основі емпатійності, визнання унікальності природи дитинства, з метою забезпечення умов самореалізації та самоактуалізації дитячої особистості. На основі здійсненого аналізу відповідних наукових праць виокремлено три напрями розвитку ідей дитиноцентризму у зарубіжній педагогіці; напрями зарубіжної педагогіки (теорії вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматизм, функціональна педагогіка, трудова школа); виокремлено ідеї дитиноцентризму, що розвивалися в межах цих напрямів упродовж другої половини XIX–XX ст. Доведено, що головна ідея дитиноцентризму – це навчання та виховання, максимально наближені до здібностей і особливостей кожної дитини.

Схарактеризовано ідеї дитиноцентризму в педагогічній спадщині представників руху за вільне виховання: Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтессорі.

Ключові слова: дитиноцентризм, дитина, зарубіжна педагогічна теорія, вільне виховання, Еллен Кей, Рудольф Штайнер, Марія Монтессорі.

Вступ

У зарубіжній педагогічній теорії ідеї дитиноцентризму були, є й будуть однією з найбільш актуальних проблем. Актуальність дитиноцентризму зумовлена тим, що дослідження особистості як центральної постаті у всіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком, стосуються, насамперед, раннього періоду життя людини – дитинства. З огляду на те, що розвиток людства наразі набув глобального характеру, що робить конкурентоспроможною лише людину, здатну жити і діяти в такому просторі, стає важливим по-новому визначити мету та зміст освіти. Крім того, це вимагає зміни системи цінностей: мова йде про формування в дітей бажання бути успішними в житті, що має стати важливим стимулом до максимальної самореалізації особистості, досягнення нового якісного рівня свободи всіх учасників освітнього процесу і стати запорукою впровадження нової моделі особистісно-орієнтованого, гуманістичного освітнього процесу в закладах освіти.

Модернізація української системи освіти підсилила значення альтернативних та інноваційних підходів, принципів, які можуть забезпечити цілісність процесів освіти, виховання й розвитку дітей, мають вагомий практичний результат, підтверджені часом. Одним з таких є дитиноцентризм, що визначений засадничим положенням Концепції Нової української школи (2016): «Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховуватиме права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму¹. Відтак, дитиноцентризм став системоутворювальною ідеєю сучасної освіти, яка передбачає створення оптимальних умов для самоактуалізації кожного молодого громадянина країни.

Феномен дитиноцентризму полягає в тому, що його ідеї, які базуються на загальнолюдських цінностях, гуманне ставлення до особистості кожної дитини використовуються в освітніх системах країн з різними культурними традиціями. Про це свідчить поширення ідей дитиноцентризму в країнах усіх континентів. Відтак, це актуалізує потребу аналізу ідей дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії, позаяк вивчення поглядів на дитинство як найбільш сприятливий період для розвитку особистості, досвіду врахування прав дитини, її здібностей, потреб та інтересів, дадуть змогу реалізовувати принцип дитиноцентризму відповідно до реалій ХХІ століття, до швидкоплинних процесів в сучасній системі освіти й виховання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Аналіз стану розробленості досліджуваної проблеми дає підставу зробити висновок, що у працях сучасних науковців досліджуються різні аспекти проблеми дитиноцентризму: філософський аспект (Б. Малиновський, Ю. Овінова, Л. Українець й т.п.); історико-педагогічний аспект (С. Білецька, О. Квас, Т. Кравцова, О. Сурженко та ін.); виховний аспект (В. Абраменкова, Ф. Арієс, Е. Еріксон, В. Кудрявцев, М. Осоріна та ін.); психологічний аспект (Л. Виготський, А. Петровський, А. Реан, С.Рубінштейн та ін.); правовий аспект (О. Бойко, С. Гавриш, І. Загарницька, Л. Кушинська та ін.); соціальний аспект (І. Зверєва, О. Караман, В. Оржеховська та ін.), соціалізаційний аспект (А. Богуш, О. Петрунько, І. Рогальська-Яблонська та ін.) й т.п.

Найбільш повно дитиноцентризм як педагогічний феномен досліджений сучасними українськими науковцями С. Білецькою², О. Квас³.

Разом з тим, проблема розвитку ідей дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії, попри всю її актуальність й затребуваність, залишається розкритою фрагментарно. Тому нашою метою є здійснення цілісного аналізу ідей дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії задля можливості реалізації продуктивних ідей в сучасній українській освіті.

¹ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, с. 17, дата звернення: 17.11.2021 г.

² С.В. Білецька, *Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн: навч. посіб. для студ. вищих навч.*, Закл. Факт, Харків 2008, 255 с.

³ О.В. Квас, *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект. Монографія*, Дрогобич 2011, 302 с.

Виклад основного матеріалу дослідження

Поняття «дитинство», «дитиноцентризм» упродовж останніх десятиліть викликають все більше зацікавлення філософів, психологів, педагогів. Сучасні дослідники, розглядаючи ці феномени у традиційних дискурсах філософії, антропології, психології, педагогіки, роблять їх частиною таких конструктів, як процес розвитку, соціалізація та ін. Дослідження проблем дитинства, дитиноцентризму в сучасних гуманітарних науках досить часто, вважає О. Квас, визначається «як напрям, що полягає в традиційному теоретизуванні та визнанні великої кількості засобів суспільного конструювання та реконструювання дитинства, в залежності від часу та місця, віку та статі, етнічних і релігійних відмінностей тощо»⁴. Зауважимо, що від того, яка наука вивчає означений феномен, обираються й відповідні підходи до досліджень і методи цих досліджень. Окремі науки розглядають дитинство, як концепт, що потребує особливого підходу; інші – психологія, педагогіка – концентруються, насамперед, на дитині й дитинстві. При цьому дитиноцентризм є визначальним для більшості психологічних й педагогічних теорій, незалежно від періоду, політичних й соціокультурних умов.

Президент Національної академії педагогічних наук України академік В. Кремень розглядає дитинство як складне та багатогранне соціокультурне явище, глобальний культурно-історичний феномен, а дитиноцентризм, відповідно, як гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини^{5, 6}. Учений актуалізує увагу на важливості «виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей»⁷.

Своєю чергою, сучасний український педагог О. Вишневський розмежував поняття «людиноцентризм» і «дитиноцентризм»: «Перший з них є терміном філософським, що, як уже мовилось, втілює прагнення людини відстояти свою абсолютну самодостатність, вважати себе «найвищою цінністю» і жити без обмежень власної свободи. Поняття і термін «дитиноцентризм» стосуються педагогіки»⁸.

Педагог писав: «Філософія дитиноцентризму передбачає: а) якнайраніше виявлення природних можливостей, потреб та життєвих цілей дитини – її життєвої стратегії – тієї сфери, де вона може себе виявити найповніше і б) забезпечення їй у школі можливостей мобілізувати навколо цих потреб і цілей свою волю, здібності, ціннісні орієнтації. Дитиноцентризм веде, отже, до індивідуалізованої освіти, зумовлює право дитини на вибір і неминучість прикладання власних сил. Ця філософія означає також зорієнтованість окремого учня на власну діяльність – пізнання, усвідомлення, пошук

⁴ О. В. Квас, *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як гуманіт*, „Історико-педагогічний альманах” 2012, Вип. 1, С. 7–11., с. 7.

⁵ В. Г. Кремень, *Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін*, „Щоденна всеукраїнська газета «День»”, 19 листопада 2009, No 210(3130), С. 1–6.

⁶ В. Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Педагогічна думка, Київ 2008, 424 с.

⁷ В. Г. Кремень, *Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності*, „Вища освіта України” 2007, No 3, С. 9–13.

⁸ О. І. Вишневський, *Українська освіта на шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти і змісту виховання. Статті. Нариси. Концепції*, РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, Дрогобич 2009, 217 с., С. 41.

і здобування інформації, співтворчість, удосконалення здатності керувати собою, творити і винаходити, виявляти власну активність та ініціативу»⁹.

Більшість сучасних педагогів-дослідників розглядають дитиноцентризм у контексті гуманізації навчально-виховного процесу та тлумачать його як соціально-педагогічну модель освіти, метою якої є створення умов для розвитку її природних задатків і здібностей. Так, С. Білецька вважає, що «педоцентризм передбачає розвиток позитивної «Я-концепції» дитини. У це поняття входять: усвідомлення дитиною своєї унікальності, адекватний рівень самооцінки, емоційна стабільність, високий рівень соціальної адаптації»¹⁰, а О. Квас під дитиноцентризмом розуміє «особистісно орієнтовану модель виховання дитини, призначення якої – розширити її можливий життєвий шлях та саморозвиток на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування у неї основ життєвої компетентності»¹¹.

Л. Ярославцева стверджує, що «ідеї дитиноцентризму, що мають важливе значення і набули статусу принципу, при якому дитина стає центральною постаттю в усіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком, з метою формування у неї основ життєвої компетентності»¹².

С. Попиченко вважає, що дитиноцентризм – це орієнтація сучасної педагогіки на особливості дитини, утвердження її як навищої цінності, відповідальне ставлення дорослого до неї¹³.

У контексті реалізації Концепції Нової української школи В. Абрамович визначає дитиноцентризм як модель виховання та навчання дитини, призначення якої розширення її життєвого шляху та саморозвитку, увага до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності¹⁴. Дитина стоїть у центрі педагогічної системи. Навколо неї обертається вся освіта. Інтереси дитини стають цінностями освіти. Дитинство – це період інтенсивного фізичного й психічного розвитку особистості, протягом якого відбувається його підготовка до дорослого життя¹⁵.

Власне, дитиноцентризм є не лише продуктом декількох галузей наукового знання (філософія, педагогіка, психологія, соціологія, соціальна педагогіка, соціальна психологія, антропологія), але й поняттям глобальним, таким, що вимагає їхнього специфічного поєднання, взаємодії. Стосовно культурно-освітнього виміру цього феномену, то, на думку В. Кременя, «організація навчально-виховної роботи за принципом дитиноцентризму значно складніша, але це єдиний шлях формування людиноцентристського,

⁹ О. І. Вишневський, *op. cit.*, С. 51.

¹⁰ С. В. Білецька, *Еволюція образу дитини у педагогічному просторі західної цивілізації*, *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, гол. ред.: М. Т. Мартинюк, ПП Жовтий, Умань 2012. Ч. 1. С. 13–18., с. 16.

¹¹ О. В. Квас, *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект...*, С. 33.

¹² Л. Ярославцева, *Ідеї дитиноцентризму в теорії і практиці вітчизняної педагогіки на рубежі ХІХ–ХХ ст.*, „Педагогічні науки: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка” 2013, № 13, ч. 1, С. 89–296, с. 290.

¹³ С. Попиченко, *Сутність гуманістичних концепцій Я. Корчака та українського педагога і діяча освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття Т. Лубенця*, „Психолого-педагогічні проблеми сільської школи” 2013, Випуск 44, С. 287–295, с. 290.

¹⁴ В. Ю. Абрамович, *Нова українська школа. Орієнтація на учня. Всеосвіта: веб-сайт.*, URL: <https://vseosvita.ua/library/dopovid-nova-ukrainska-skola-orientaciana-ucna-19071.html>, дата звернення: 15.11.2021 р.

¹⁵ Ibidem.

гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не кажучи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини»¹⁶.

Ідеї дитиноцентризму були провідними у багатьох зарубіжних педагогічних системах й теоріях. Проблема дитиноцентризму була актуальною як для реформаторської педагогіки, так і для етнопедагогіки, християнської педагогіки, гуманістичної педагогіки і т. п. При цьому дослідження дитини, дитинства як окремого концепту в різні періоди розвитку суспільства маркували по-різному: як людиноцентризм, як педоцентризм, як дитиноцентризм.

Як стверджує О. Квас, в кінці XIX-го на початку XX-го ст. «дитиноцентризм стає одним із найбільш важливих постулатів, що були визначальними для більшості тогочасних педагогічних напрямів. Він увійшов в історію виховання як педагогічна течія або своєрідний світогляд щодо виховання дитини. Для сучасної педагогічної науки поняття дитиноцентризму не обмежується тільки загальновідомою констатацією того, що це один із напрямів у педагогіці, який виник у XIX ст. Дитиноцентризм чи педагогіка дитинства присутня на полях будь-якої з карт, які класифікують сучасні педагогічні напрями та течії незалежно від їх філософських та суспільно-політичних ідеологем»¹⁷.

О. Квас, вивчаючи дитиноцентризм як окремий напрям педагогіки, серед досліджень з проблем дитинства упродовж XX ст. виокремлює три напрями¹⁸.

Перший зосереджується «на окремих дослідженнях дитини як індивідуума та члена суспільної групи й дитинством у суспільному статусі (в структурі вікових груп та поколінь). При цьому важлива роль відводиться етнологічним дослідженням родинного статусу дитини і змінам, які мають місце при трактуванні дитинства з точки зору родини та суспільства»¹⁹.

Другий напрям визначається як конструктивізм. У ньому «зосереджується увага на дітях як конструкторах власного життя, їх власного середовища та розвитку. При цьому йде пошук відповіді на питання, в якій мірі діти активно самонавчаються і вивчають навколишнє середовище. Найбільш радикальними в цьому напрямку є соціологічні дослідження, в яких виокремлюється автосоціалізація та гетеросоціалізація. Предметом дослідження тут виступають діти, як (спів)творці свого розвитку (діти самі себе соціалізують), діти, які самостійно розвивають власне рефлексійне «Я» і які виступають суб'єктом власної соціалізації, а також діти, які соціалізуються в рамках однорідних вікових груп без участі дорослих»²⁰.

Третій напрям «зосереджений на історії дитинства, на історичних аспектах суспільної конструкції дитинства. Дослідники цього напрямку в історичному розвитку систематизують знання щодо різних концепцій дитинства – від середньовічного образу дитини як «малого дорослого» через ідеалізацію філософії щасливої дитини й дитинства у Ж.-Ж. Руссо до ХУІІІ ст., а також XIX ст. з визначенням дитинства як перехідної стадії до надання статусу дорослості»²¹.

¹⁶ В. Г. Кремень, *Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти*, „Імідж сучасного педагога” 2008, No 1–2(80–81), С. 3–4.

¹⁷ О. В. Квас, *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як гуманит...*, С. 9.

¹⁸ О. В. Квас, *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект...*

¹⁹ О. В. Квас, *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як гуманит...*, С. 7–11.

²⁰ Ibidem, С. 7–11.

²¹ Ibidem, С. 7–11.

Вслід за О. Квас С. Якименко виокремила ідеї дитиноцентризму, які розвивалися в межах кількох напрямів зарубіжної педагогіки упродовж другої половини XIX–XX ст.:

- теорії вільного виховання (Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Ф. Гансберг та ін.). Провідними принципами є: віра вчителя в творчі здібності дитини; мотивація до активного ставлення до життя, культури, а також самоосвіти і самопізнання;

- експериментальної педагогіки (В. Лай, Е. Торндайк, Е. Мейман та ін.). Прогрес в теорії став можливий завдяки використанню позитивних і достовірних фактів з педагогічної практики. Основна спрямованість експериментальної педагогіки – прагнення знайти такі засоби впливу «на душу» дитини, які б з найбільшим ефектом використовувалися з метою виховання. Представники різних напрямів експериментальної педагогіки вели пошук нових підходів до формування особистості, до осмислення в ній соціального і біологічного;

- прагматизму (Дж. Дьюї, Ч. Пірс, В. Джеймс та ін.). Основні положення цієї системи наступні: школа не повинна бути відірвана від життя, навчання – від виховання. В освітньо-виховному процесі необхідно спиратися на власну активність учнів, розвивати її і стимулювати. Така школа може виховувати людей, добре пристосованих до життя;

- функціональної педагогіки (Е. Клапаред, А. Фер'єр, С. Френе та ін.). Основа – врахування інтересів кожної дитини, гра – як ефективний виховний метод;

- ідеї трудової школи (Р. Зейдель, Г. Кершенштайнер та ін.), які пропонували необхідність трудового виховання та професійної підготовки дітей у межах школи²².

Своєю чергою, А. Растрігіна вирізняє такі «основні напрями» розвитку ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці: експериментальна педагогіка; функціональна педагогіка; педагогічна система М. Монтесорі; психоаналітична педагогіка А. Нейла; педагогіка прогресивізму Дж. Дьюї; антропософська педагогіка Р. Штайнера; Бременська наукова школа²³.

Схарактеризуємо ідеї дитиноцентризму у педагогічній спадщині тих зарубіжних педагогів, які є представниками руху за вільне виховання у педагогічній теорії.

Одна з представниць руху за вільне виховання шведська письменниця, публіцистка, громадська діячка, лідерка жіночого руху та відома педагогиня **Еллен Кей** (Ellen Key) (1849–1926) мала суттєвий вплив на розвиток теорії вільного виховання. Її книга «Століття дитини» (1900) вважається своєрідним маніфестом вільного виховання. Книгу було перекладено на всі європейські мови; вона витримала велику кількість видань: в Росії, приміром, книга «Століття дитини» вийшла майже одночасно відразу в трьох видавництвах в 1905–1906 рр., у Німеччині ця книга перевидавалася 26 разів. Ця книга – ідеологічна платформа нової педагогіки; вона сприяла популяризації нових шкіл; а ідеї дитиноцентризму, викладені в книзі, сприяли поширенню прогресивного педагогічного мислення як серед педагогів, так і серед батьків.

²² С. І. Якименко, *Дитиноцентризм як своєрідний світогляд щодо виховання дитини*, „Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»” 2015, № 10, С. 78–81.

²³ А. М. Растрігіна, *Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01, Київ 2004, 41 с.

Педагогічна концепція Еллен Кей є актуальною й дотепер, тому може ефективно інтегруватися у сучасну освітню систему, адже принцип виховання, проголошений педагогинєю – «Vom Kinde aus» (виходячи від дитини) є затребуваним й сьогодні.

Будучи прихильницею демократизації суспільного життя, Е. Кей пов'язувала суспільний прогрес не стільки з ростом матеріального виробництва й удосконалюванням соціальних структур й інститутів, скільки зі змінами ставлення до людини, до самої людської природи. «Зміна ця, – підкреслювала вона, – відбудеться тоді й тільки тоді, коли у всього людства пробудиться свідомість «святості майбутнього покоління»»²⁴. Ця пробуджена свідомість, на думку Е. Кей, зумовить те, що «нове покоління», його походження, турбота про його виховання стане не тільки головними, центральними завданнями суспільного життя, навколо яких будуть групуватися закони, установи, але вони стануть вихідною точкою зору, з якої будуть розглядатися всі інші питання й ухвалюватися рішення»²⁵.

Мета майбутнього, на її думку, – у створенні зовні й внутрішньо прекрасного світу, у якому дитина могла б вільно розвиватися.

Спіраючись на ідеї Ж.-Ж. Руссо й теорію вільного виховання Л. Толстого, Е. Кей вважала за необхідне надавати природі дитини волю, стежити, щоб оточуючі обставини й обстановка підтримували роботу природи. Вона стверджувала, що велика таємниця виховання полягає в тому, щоб надати природі дитини можливість «спокійно і повільно допомагати самій собі»²⁶.

На основі дитиноцентризму провідними принципами вільного виховання нею проголошувалися: віра педагога у творчі здібності дитини; переконаність, що будь-який зовнішній вплив на її творчий потенціал виявляє гальмуючу дію; набуття дитиною власного досвіду, лише завдяки якому відбувається повноцінний розвиток особистості; стимулювання активного ставлення до життя, культури й потреби в самоосвіті і самовихованні; трактування школи як живого організму, що безупинно розвивається; розуміння ролі педагога як старшого товариша; організація життя дитячого колективу на основі самоврядування²⁷.

Проголосивши турботу про виховання підростаючого покоління найважливішим суспільним завданням, Е. Кей рішуче виступила проти пануючої в той час педагогічної традиції, яка, як вона вважала, калічила дітей, заважала реалізації їхнього природного потенціалу. Е. Кей ставила особистість дитини в центр педагогічного процесу, закладаючи основи принципово іншого ставлення школи й педагога до дитини як цінності. Школа, на думку Еллен Кей, може лише пропонувати себе в якості вихователя, але ні в якій мірі не повинна нав'язувати себе. Основним джерелом виховання Е. Кей пропонувала вважати домашнє, материнське виховання. Ця ідея настільки сильно захоплювала її, що вона відкрито визнавала, що бажала б бачити дитячі садки й взагалі всі дошкільні дитячі установи скасованими²⁸.

Е. Кей закликала громадськість до боротьби за визнання соціальної важливості материнських функцій і одним з найбільш актуальних завдань сучасного суспільства

²⁴ Э. Кей, *Век ребенка*, URL: <https://userdocs.ru/kultura/34379/index.html>, дата звернення: 15.11.2021 г.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

вважала формування нового покоління освічених матерів, здатних уберегти своїх дітей від негативного впливу суспільного виховання.

В книзі Е. Кей «Століття дитини» простежується яскраво виражена тенденція ідеалізації сімейного виховання дітей і його протиставлення суспільному вихованню, нібито зовсім не придатному для дітей дошкільного віку. Вона прагне замінити шкільне виховання вихованням у сім'ї ідеальній, сім'ї майбутнього, де мати зможе упродовж 12 років присвячувати себе винятково дитині, де вона буде мати необхідну підготовку, потрібну витримку та ін. Е. Кей вважала, що дитина у XX столітті повинна буде врятувати світ, звільнити людство від війн, насильства й побудувати рай на землі. Зрозуміло, що це утопія. Але цінним є те, що Е. Кей закликала батьків навчитися бачити особливий світ дитини, бачити в дитині душу, сприймати її як особистість. Вона стверджувала: «У дитини є свій власний нескінченний світ, який їй треба подолати, осмислити, зрізнити зі своєю фантазією»²⁹. І далі: «дитина захищає цей світ від зазіхань з боку дорослого, в неї виробляється інстинкт самозбереження» [там само]. Відповідно до цього мету майбутнього виховання Е. Кей визначила наступним чином: «...створити зовні й внутрішньо прекрасний світ, у якому дитина могла б вільно рости, представлена сама собі – аж до тієї нерушимої межі, де починаються права іншого»³⁰.

Ідеал виховання Еллен Кей полягає в тому, щоб дітям завжди було весело й щоб їм не було чого боятися. Права дитини полягають в тому, щоб вона могла прожити своє особисте дитяче життя у всій його силі й повноті в сім'ї, де батько й матір живуть таким же повним і здоровим особистим життям³¹. Е. Кей вважала, що встановлення довірливих відносин можливо в процесі спільної гри, що має підтвердження й сьогодні.

Один з розділів книги – «Школа майбутнього» був присвячений детальному опису експериментальних шкіл, які з'явилися в останні десятиліття XIX ст., у яких переосмислювалася традиційна практика навчання з позицій виховання нового типу особистості, активно застосовувались інноваційні методи навчання, підтримувалась творча активність учнів, приділялась велика увага фізичному вихованню та психологічному комфорту учнів. Саме ці школи (а їх по всій Європі на той момент було вже більше ста), рухали педагогічну науку і практику вперед.

У книзі «Століття дитини» Еллен Кей детально схарактеризувала школу Сесіла Редді в Ебботсхольмі (Рочестер, Стаффордшир, Англія), акцентуючи увагу на практичному спрямуванні навчання у ній, на міжпредметних зв'язках, відсутності нагород і оцінок, на взаємодії педагога з батьками³². Система цієї школи згодом відтворювалася послідовниками у нових школах як у самій Великобританії, так і за її межами. Приміром, учень Сесіла Редді, Дж. Бедлі, який працював учителем у Ебботсхольмі, відкрив власну школу в Бідалсі. Німецький педагог Г. Літц і французький педагог Е. Демулен також спробували повторити й розвинути досвід Редді.

У розділі «Школа майбутнього» Еллен Кей схарактеризувала школу, засновану оточенням короля Альфреда (King Alfred School society) в Лондоні. Ця школа практикувала спільне навчання хлопчиків і дівчаток, взаємодію сім'ї і школи і максимальну наближеність навчання до дійсності. Приміром, викладання математики і фізики пов'язувалося

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

з викладанням ремесел, де діти вчилися застосовувати отримані ними знання на практиці. Початкове навчання у школі відбувалося без книг і не за шкільною партою, а під час прогулянок по Лондону, відвідування музеїв та ін. І у цій школі були відсутні нагороди і оцінки³³.

Наймолодшою і найбільш радикальною англійською новою школою Еллен Кей вважала школу Ruskin Home-School (директор – Гаррі Ловерізон) в графстві Норфолк, що була схожа на пансіон сімейного типу, де підтримувалася домашня тепла атмосфера. Головна увага в ній приділялася фізичному здоров'ю учнів, заняття спортом, прогулянкам, іграм на свіжому повітрі. Природничі науки викладалися наочно, при спостереженні явищ природи; при вивченні мов нахил робився на розмовну мову задля практичної значимості під час закордонних поїздок. Визначальною метою в школі проголошувалося виховання людини нового типу, людини, впевненої в собі, фізично розвиненої і психологічно стійкої, чутливої до багатств культури і нових ідей, здатної до прийняття самостійних рішень, допитливої і активної³⁴.

У книзі Е. Кей також схарактеризувала діяльність Школи для сиріт Поля Робіна у Франції, реформаторської школи Феррейри в Іспанії, школу Декролі в Брюсселі, сімейні дитячі будинки в Австрії, Будинок Песталоцці і Фребеля в Берліні, і відкритий його послідовниками The Sesame House for Home Life Training в Лондоні та ін.³⁵

Обов'язковими рисами школи майбутнього вона вважала глибоку індивідуалізацію навчання; ранню спеціалізацію для дітей з яскраво вираженими індивідуальними нахилами; самодіяльність дітей як основу роботи школи; зв'язок з життєвим досвідом дітей. Еллен Кей висловлювалася за різноманітність форм і методів навчальної роботи, скорочення обов'язкових занять до мінімуму, введення 5-денного навчального тижня³⁶.

Чи описуючи дошкільне виховання, чи сімейне виховання, чи шкільне, Еллен Кей ставила у центр педагогічного процесу особистість дитини; її педагогічні ідеї спрямовані на розвиток індивідуальності дитини й виховання гармонійно розвиненої, соціально-активної, творчої особистості, яка прагне до постійного самовдосконалення й самоосвіти.

Таким чином, можемо узагальнити: в своїх педагогічних поглядах і роздумах Еллен Кей дійшла висновку, що інтеграція людини в її власний життєвий (соціальний) простір і оточуючий світ, який формують її життєвий досвід, дає змогу розвивати мислення, формує передумови до навчання, підсилює розумове сприйняття. Дитиноцентричне виховання, засноване на принципі забезпеченості зростання дитини, яке формує її пряме фізичне й духовне ставлення до зовнішнього світу, надають особливої актуальності поглядам Еллен Кей в сучасній педагогічній науці й освітній практиці. При цьому в концептуальному оформленні ідей вільного виховання науково-публіцистична й суспільно-педагогічна діяльність Еллен Кей не лише стала основою педагогічної теорії й практики ХХ ст., але й відобразила соціокультурні особливості тієї епохи.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem.

³⁶ М. В. Кларин, Э. К. С. Кей, *Российская педагогическая энциклопедия*, URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/2439>, дата обращения: 15.10.2021 г.

Одним з напрямів втілення ідей «вільного виховання» і «гуманістичної педагогіки» є вальдорфська педагогіка, яка може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоединості чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла. Як стверджує українська вчена О. Іонова, «на межі третього тисячоліття вальдорфська педагогіка перетворилась на світовий педагогічний рух. Вона вийшла далеко за межі власне освітніх закладів, переросла в особливу педагогічну культуру»³⁷.

Засновником вальдорфської педагогіки вважають австрійського філософа, творця філософського вчення – антропософії, літературознавця, педагога **Рудольфа Штайнера** (Rudolf Joseph Lorenz Steiner) (1861–1925). Р. Штайнер залишив дуже велику спадщину: повне зібрання його праць складає більше 350 томів (близько 50 томів – це написані ним праці, 300 томів – лекції). У його працях знаходимо ідеї, які стосуються різних галузей знання й людської діяльності – філософії, соціології, психології, мистецтва, медицини, фармацевтики, архітектури, сільського господарства та ін. Однак найбільш відомим ім'я Р. Штайнера стало у педагогіці у зв'язку з широким поширенням вальдорфських закладів освіти, які працюють на основі створеної ним системи навчання й виховання.

Р. Штайнер ще з дитинства демонстрував надчутливе розуміння реальності. Ще у 1906 р. він написав есеї «Виховання дитини з погляду духовної науки», де описав основні стадії розвитку дитини з погляду антропософії – учення про духовну основу світу й людини. Уміщені в есеї думки пізніше послужили основою для формування його підходу до освіти.

У 1919 р. власник тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» Е. Мольт організував у Штутгарті школу для дітей робітників та службовців фабрики, яку назвав вальдорфською школою. Е. Мольт дав можливість своєму сподвижнику Р. Штайнеру втілити у цій школі розроблене ним філософське вчення – антропософію, відповідно до якого розвиток здібності до пізнання приводить людину до досконалості. Р. Штайнер залишався керівником школи аж до своєї смерті. При цьому він не займався дріб'язковою опікою вчителів, а висував нові ідеї (наприклад, він зробив постійною темою щотижневих конференцій обговорення конкретних учнів з їхніми проблемами)³⁸.

Нині вальдорфська школа – це загальноосвітня школа, орієнтована на самі загальні й об'єктивні закономірності розвитку людини, освітній процес у якій заснований на органічній єдності логіко-раціонального й емоційно-образного компонентів. Вважається, що вальдорфська педагогіка нейтральна в релігійному й ідеологічному аспектах, процес навчання не зводиться до суми методів викладання, а являє собою особливий спосіб життя людей, об'єднаних загальною духовною метою³⁹.

Р. Штайнер вважав, що завдяки розвитку нових здібностей, наявних у зародку в усіх людей, суб'єкт може проникнути у надфізичні світи. Тому головне завдання нової педагогіки полягало в тому, щоб розвинути цей новий спосіб пізнання. За Р. Штайнером,

³⁷ Е. Н. Іонова, *Рудольф Штайнер в образовательно-культурном пространстве*, „Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports” 2011, No 6, С. 60–63., с. 62.

³⁸ Ibidem, С. 60–63.

³⁹ Е. В. Донгаузер, *Особенности духовно-нравственного становления личности в педагогике Рудольфа Штайнера*, „Историко-педагогический журнал” 2012, No 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-duhovno-nravstvennogo-stanovleniya-lichnosti-v-pedagogike-rudolfa-shtaynera>, дата обращения: 6.11.2021 г.

людина як істота духовна, має, крім фізичного тіла, ще й душу. Саме розвитку «духу» і «душі» дитини Р. Штайнер надавав особливого значення. Розкрити здібності душі Дитини, сприяти прояву її духу в житті – завдання глобальні і потребують великої самовіддачі педагогів. Дитина приходить на Землю з визначеною місією. Визволити душу дитини, дати здійснитися цій місії – основне завдання школи, – вважав педагог.

Одна зі світоглядних установок послідовників Р. Штайнера і його педагогічної системи співвідноситься з принципом толерантності: «Розуміти точку зору інших людей, поважати їхні принципи й завдяки цьому жити один з одним у повному взаєморозумінні, зберігаючи власну позицію при розумінні цінностей інших»⁴⁰. Прихильники вальдорфської системи визначають антропософію як пізнання, яке здійснює в людині його вище «Я», яке досягається за допомогою вправ внутрішнього характеру. Це необхідна умова для самовиховання й, як підкреслював Р. Штайнер, може значно вдосконалити здатність учителя до оволодіння методикою навчання й оцінки внутрішнього розвитку дитини⁴¹.

На думку Р. Штайнера, «багатьом хотілося б перебудувати життя, не обтяжуючи себе пізнанням його дійсних основ. Однак, якщо прагнеш впливати на майбутнє, не можна задовольнятися поверхневим знанням життя – необхідно досліджувати його глибини [...], щоб пізнати сутність людини, що розвивається, потрібно виходити зі знання таємної природи людини взагалі [...] тоді найважливіші вихідні пункти виховання ніби самі собою визначаються при розгляді сутності людини»⁴².

Вальдорфська педагогіка виходить з того, що людина, народжуючись на світ, не починається «з нуля», а «лише поступово проявляється з більшою або меншою повнотою, втілюється в міру того, як росте тіло, дозрівають мозкові структури»⁴³. При цьому завдання педагога полягає в тому, що він підбирає навчальний матеріал, виховує, впливає на все життя колективу, але в жодному разі не впливає безпосередньо на внутрішню сутність людини. Людська індивідуальність («Я») бере початок зі надчутливих світів і, вступаючи у фізичне буття, через народження привносить із собою певні нахили, які визначаються спадковістю, а не створюються оточуючим середовищем, і можуть повністю розкритися лише в дорослої людини. Педагог повинен на основі зовнішніх «симптомів» намагатися скласти собі уявлення про можливості, приховані в самій сутності дитини⁴⁴.

Різні здібності й властивості людської душі проявляються не одночасно; природні сили на кожному віковому етапі концентруються на якомусь певному напрямі, і педагог повинен співпрацювати з цією природньою потребою, а не суперечити їй заради надуманих концепцій. Ця вибіркова сприйнятливість породжується, за Р. Штайнером, тим, що в кожний період життя дитина з особливою інтенсивністю опановує певною групою власних властивостей і сил, які вона принесла у цей світ. Такий поетапний розвиток підпорядкований 7-річним циклам, причому цей ритм зберігає значення і в житті

⁴⁰ Ф. Карлгрен, *Воспитание к свободе*, Московский центр вальдорфской педагогики, Парсифаль, Москва 1995, 272 с.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*, Парсифаль, Москва 1993, 40 с.

⁴³ А. А. Мелик-Пашаев, *Вальдорфская педагогика. Взгляд извне*, „Искусство в школе” 1994, № 3, С. 34–42.

⁴⁴ Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*

дорослої людини. Разом з тим, вальдорфська педагогіка пропонує не твердий «розклад», а основні віхи вікової періодизації; індивідуальність може порушувати загальні закони, і педагог повинен бути уважним до таких ситуацій.

Фізичний ріст і формування тілесних органів є домінантою перших семи років життя дитини. Це не означає, що її інтелект не розвивається, але навчання повинне проходити у формі тілесної активності, рухливих творчих ігор, якими дитина із задоволенням займається.

Після семи років тілесний ріст триває, але домінантою стає розвиток душевного світу. Дитина прагне більше знати про навколишній світ, і бажання це йде від гострого почуття причетності до світу, яке переживається дитиною як «розширення самої себе»⁴⁵. Тому будь-яке знання повинне приходити до неї не в раціональній, а в емоційно-образній формі. Саме цим зумовлена велика роль мистецтва у викладанні усіх шкільних дисциплін.

Новий цикл розвитку, приблизно з чотирнадцяти років, пов'язують з пробудженням духу, самосвідомості дитини, ідентифікації себе як істоти, окремої від світу. Світ, з яким дитина грала, сприймається тепер як об'єктивна реальність, яку можна пізнавати в абстрактній, теоретичній формі. Важливою ознакою цього періоду є розвиток мислячого розуму, причому інтерес школяра до пізнавальних дисциплін буде тим більше глибоким і плідним, чим повніше була задоволена його потреба в образах.

Кожний з трьох періодів вимагає не тільки відповідних методів навчання, але й особливих взаємин з дітьми. До народження дитина почуває себе захищеною і тому вірить, що світ добрий, і готова наслідувати те, що її оточує. В перші 7 років дитина вчиться, головним чином, за допомогою наслідування, вбираючи думки, почуття й вчинки людей. У ці роки на дитину впливає не те, що ми їй говоримо, а те, який приклад для наслідування ми являємо собою, які наші думки, почуття й справи, навіть те, якими ми прагнемо стати. «У людини, яка до семирічного віку бачить у своєму оточенні лише нерозумні вчинки, мозок формується так, що в подальшому житті ця людина сама виявляється здатною лише на нерозумну поведінку. Перебувати в атмосфері любові й наслідувати здорові приклади – це і є нормальний стан дитини»⁴⁶. Що стосується необхідності впливу на дитину цього віку засобами мистецтва, то Р. Штайнер зазначав: «Важливо, щоб в ранньому дитинстві органи почуттів одержували враження від гарних ритмів – щодо цього одним із кращих виховних засобів є дитячі пісні. Увагу при співі слід звертати не стільки на зміст, скільки на красу звучання. Чим більш живильним буде вплив на око й вухо, тим краще. Не варто було б недооцінювати й те, наскільки добродійними для формування організму є танцювальні рухи, що супроводжуються музикою»⁴⁷.

Дитина шкільного віку прагне вірити й наслідувати авторитетному дорослому, через якого відчуває, що світ гарний і що сама вона причетна до світу. «Природний, не примусово насаджуваний авторитет служить провідником того безпосереднього духовно-образного бачення, під впливом якого в дитині повинне відбуватися формування совісті, звичок, здібностей, під впливом якого врівноважується темперамент; це призма, через яку дитина дивиться на явища оточуючого світу»⁴⁸. Шанування

⁴⁵ Ibidem, С. 12.

⁴⁶ Ibidem, С. 15–16.

⁴⁷ Ibidem, С. 18.

⁴⁸ Ibidem, С. 19.

й благоговіння – ось сили, що сприяють правильному розвитку. Той, кому в цьому віці не довелося відчути безмежного благоговіння у присутності якоїсь людини, хто був змушений занадто рано самостійно ухвалювати рішення, виносити судження, змушений спокутувати це впродовж усього наступного життя – йому невідоме почуття безпеки, він буває підозрілий і в той же час потребує кумирів⁴⁹. Діти цього віку повинні рости в оточенні того, що буде впливати на них завдяки внутрішньому змісту й внутрішній цінності.

Підліткові і юнакові, що бажає зрозуміти оточуючий світ, сенс людського існування, себе, як індивідуальність, потрібний теплий контакт і неавторитарна допомога наставника, який уміє чути невисловлені питання, допомагає бачити свідомість життя навіть в буденних її проявах. З настанням віку статевої зрілості, за Р. Штайнером, людина стає готовою до того, щоб мати свої власні судження про те, що вона раніше вивчала; тепер їй стає доступним світ абстрактних понять і незалежного розуму: «Мислити зріло в стані лише той, хто засвоїв собі поважне ставлення до думок інших людей [...] Лише після того, як «висловилися» усі інші душевні здібності, може сказати своє слово розум; до цього йому дозволена тільки роль посередника»⁵⁰. Змінюються і завдання курсів естетичних дисциплін: головним у старших класах Р. Штайнер вважає формування смаку і почуття стилю, виховання художнього почуття й розуміння ролі й місця мистецтва⁵¹.

Така, загалом, вальдорфська концепція вікового розвитку дитину, логіці якої підпорядкована вся програма 12-річного навчання в школі з усіх предметів без винятку.

Дієвим засобом всебічного виховання й розвитку людини в будь-якому віці, за Р. Штайнером, є емоційно сприйнята, пережита в уяві «духовно-образна наочність», завдяки якій пробуджуються бажані інтелектуальні, моральні й емоційні сили. Правильний розвиток внутрішнього життя почуттів досягається за допомогою алегорій: «Особливо корисним буде все, що будуватиметься на запозичених з історії зображеннях характерних типів людей»⁵².

Важливим для формування внутрішнього життя почуттів є також заглиблення в таємниці й красу природи. З особливою турботою слід відноситися до виховання естетичного смаку й пробудженню художнього почуття. «Багато чого позбавлений на все життя той, кому не було зроблене благодіяння музичного виховання. А при повній відсутності музичного почуття від нього залишаться зовсім прихованими цілі області в бутті світу»⁵³. Зрозуміло, не потрібно зневажати й іншими мистецтвами: «Пробудження почуття форми стосовно архітектурних стилів, по відношенню до пластичних і графічних образів, пробудження почуття гармонії квітів (у живописі) – ніщо не повинне бути упущене в програмі виховання»⁵⁴.

Важливими чинниками формування моральності у вальдорфській педагогіці є виховання естетичного смаку й пробудження художнього почуття. Мистецтво в освітньому процесі присутнє постійно, але не як самоціль: воно вплетене у викладання всіх дисциплін. Вальдорфські педагоги бачать в образі кращий засіб засвоєння будь-якого

⁴⁹ Ф. Карлгрен, *op. cit.*

⁵⁰ Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*, С. 29.

⁵¹ Е. В. Донгаузер, *op. cit.*

⁵² Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*, С. 13.

⁵³ *Ibidem*, с. 26.

⁵⁴ Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*, С. 27.

матеріалу, вважають, що художній образ полегшує людині важкий перехід зі світу життєвих реалій у світ знаків, допомагаючи вивченню історії, фізики, хімії, технічних обладнань, небесних явищ. Спілкування між учителем і учнем повністю занурене в сферу художнього, тому дуже багато чого з того, що вчитель здійснює відносно індивідуальності дитини, «набуває інтуїтивного, інстинктивного характеру»⁵⁵.

Вважається дуже важливим займатися власне художніми предметами – живописом, ліпленням, музикою, і так, щоб «усе це стало дійсно внутрішнім надбанням людини»⁵⁶. Внутрішнє почуття, відчуття кожного учня, його проблем і труднощів, щире прагнення зрозуміти й допомогти – ось що відрізняє послідовників Р. Штайнера в їхніх взаєминах з вихованцями. І кінцевою метою викладача вальдорфської школи, його художнього підходу до виховання є прагнення пробудити в учнях «відчуті знання», «відчуте життя» – у небайдужого вчителя будуть небайдужі учні⁵⁷.

Мистецтво, художні дисципліни, як такі, у вальдорфській школі виступають і як засіб цілісного розвитку учнів, і як рушійні сили духовно-морального формування особистості. У дошкільний період заняття мистецтвом є головним засобом розвитку фантазії, вони виховують у дітей здатність до втілення задумів, витримку, терпіння, волю. Участь в театральних постановках (від розігрування нескладних сцен у першому класі й до участі в спектаклі випускного класу за класичними п'єсами світової драматургії) приносить цінний досвід узгоджених дій заради загальної мети. Мистецтво вчить вживатися в предмет і в матеріал, породжує бажання «брати участь» у всьому оточуючому; насичує властиву дітям потребу в образах.

Як відзначає Франц Карлгрен: «Щоб досягнути тонкощі поводження з глиною, опанувати нюансами ліричного хорового співу або гармонією інструментального твору, необхідні витримка й терпіння [...] Усі подібні заняття художньою діяльністю й розвиток творчих здібностей служать тренуванням волі [...] Якщо дорослому однаково, що обрати в якості предмета для вправ, то дитині потрібно щось прекрасне, потрібна радість при виконанні завдання. Будь-яке заняття мистецтвом, якщо його підносять живо, з фантазією, відповідає цій вимозі. Імпульси, що йдуть від учителя, його позитивна участь у процесі творчої діяльності дітей постійно підтримують у них незмінну глибоку зацікавленість у роботі»⁵⁸. Підкреслюється, що мистецтво – це втілення світу речей і царства душі, це та діяльність, яка здатна формувати, виховувати людину на рівні інстинктів. У ході художньої діяльності людина звикає боротися, залучаючи всі свої душевні здібності у досягнення проблеми, важливої не тому, що у випадку успіху можливі особливі матеріальні переваги, а тому, що вона цікава для суб'єктного досвіду вирішення подібних ситуацій. Відповідно з цим принципом вальдорфською школою закладається основа росту й розвитку інтересу до життя, до людей, здатність до радості й співчуття, терпіння й воля.

Таким чином, у вальдорфській виховній системі створені умови для вільного творчого процесу самореалізації й самовизначення особистості, а завдяки глибокому знанню вікових особливостей мета виховання не задається ззовні (від педагога – суспільства – держави), а «вичитується» з конкретної дитини. При цьому, найважливішими

⁵⁵ Р. Штайнер, *Педагогика, основанная на познании человека: 7 лекций, прочит. в Торки (Англия) с 12 по 20 авг. 1924 г.*, Парсифаль, Москва 1996, 123 с.

⁵⁶ Ibidem, С. 30.

⁵⁷ Ф. Карлгрен, *op. cit.*

⁵⁸ Ibidem, С. 56.

принципами системи є принцип дитиноцентризму, принцип «виховання свободи й творчості», у якому духовна свобода розглядається як свідомий і нелегкий шлях до самовдосконалення й самореалізації у просторі людських відносин. Педагогічні взаємини будуються на любові, взаєморозумінні й співробітництві, на такій особистісній взаємодії, яка не деформує «Я» учня, на принципах гармонії тіла й душі, спільності й індивідуальності.

Дитиноцентрична спрямованість формування особистості дитини у вальдорфській школі забезпечується створенням сприятливого психоемоційного фону навчання, атмосфери довіри між учнями і вчителем, що формує внутрішню мотивацію (бажання вчитися) навчально-пізнавальної діяльності дітей, сприяє розвитку їх творчих здібностей, подоланню негативних явищ у дитячому розвитку.

Як стверджує О. Іонова, вальдорфські школи та ініціативи популярні в усьому світі та вважаються «екологічними нішами» дитинства⁵⁹. Вальдорфська педагогіка являє собою цілісну систему, засновану на антропософській концепції Рудольфа Штайнера про людину як вищий еволюційний продукт природи. Навчання і виховання у вальдорфській школі базується на ідеях дитиноцентризму. Це гуманна школа, «школа в інтересах учнів», що відрізняє її від традиційної державної. У вальдорфській школі учні розвиваються відповідно до своїх індивідуальних можливостей, вчать проявляти терпимість до іншого світогляду й способу життя. Вальдорфські педагоги вирішують завдання максимальної реалізації генетичного потенціалу учнів, виходячи з ідей дитиноцентризму.

Гуманістична концепція й досвід італійської лікарки, психолога й педагога **Марії Монтессорі** (1870–1952), яка спробувала реалізувати дитиноцентричні ідеї вільного виховання у будинках дитини, є популярними й затребуваними у сучасних умовах розвитку освіти. В її основних працях – «Дім дитини. Метод наукової педагогіки», «Керівництво до мого методу», «Самовиховання й самонавчання у початковій школі», «Антропологічна педагогіка» – педагогом системно викладено педагогічні ідеї і методичні рекомендації з їх реалізації.

Основною в системі виховання дітей у М. Монтессорі є ціннісна категорія свободи. Саме принцип «свободи» виступає в якості «основного для моєї педагогічної системи», – стверджувала М. Монтессорі⁶⁰.

Педагогічна система М. Монтессорі природовідповідна й дитиноцентрована і пропонує не стільки форсувати розвиток дитини, скільки допомагати прояву в ній її природи. Більше того, виходячи з іще одного принципового положення своєї системи – «не заважати природньому розвитку» дитини, М. Монтессорі співвіднесла розглянуту проблематику з основним і «єдиним» питанням усієї педагогіки: «як забезпечити дитині свободу»⁶¹. І це стосується не тільки вільного (природного) розвитку «форм і здібностей зростаючого тіла». Свобода насамперед розглядається як «унікальний засіб максимальний розвинути особистість, характер, розум, почуття» дитини⁶².

Педагогічне кредо видатної педагогині – експериментальне вивчення дитини в умовах її вільного розвитку в спеціально організованому середовищі.

⁵⁹ Е. Н. Іонова, *op. cit.*, С. 60–63.

⁶⁰ М. Монтессорі, *Мой метод: начальное обучение*, Астрель: АСТ, Москва 2007, 349 с., С. 19.

⁶¹ Ibidem, С. 21.

⁶² Ibidem.

Зазначимо, що Марія Монтессорі створювала свою систему впродовж багатьох років. Постійно перебуваючи серед дітей, вона надавала виняткового значення підготовці середовища, його організації, взаємодії дитини з дидактичним матеріалом в освітній навчальних навичок і матеріального світу. М. Монтессорі не раз підкреслювала: треба так організувати діяльність дітей, щоб вони, відчувши радість від порядку, самопізнання й взаємодопомоги, через неї швидше відчували внутрішню свободу й відповідальність.

Сутність реформи виховання вона вбачала не у виправленні окремих недоліків школи, а в зміні соціального шкільного середовища, створенні «простору вільним і природним проявом особистості дитини». Функція вчителя – спостерігати й спрямовувати в позитивну сторону природні прагнення дитини.

У 1907 р. в Римі М. Монтессорі відкрила «Будинок дитини». У цьому денному закладі для соціально незахищених дітей вона створила «підготовче середовище», засноване на теорії «чуттєвих фаз» дитячого розвитку й «виховання, яке нормалізує». Завдання виховання полягає в тому, щоб опікуватися створенням специфічних умов для кожної фази розвитку. У цьому полягає зміст так званого «матеріалу Монтессорі», заснованого на принципах волі, самостійності, виховуючого навчання, виключення будь-якого змагання з дитячої діяльності, індивідуальності виховання й навчання.

Основним методом, уперше відкритим М. Монтессорі в педагогіці, є поляризація уваги, тобто глибоке проникнення дитини в «справу», здатність до медитації, внутрішньої зібраності під час роботи. Головний принцип педагогічної теорії М. Монтессорі – вільний вибір роботи.

З гігієною психіки, писала М. Монтессорі, слід рахуватися в тій самій мірі, як і з гігієнічними вимогами фізичного виховання. Розкриваючи зміст цієї формули, вона вказувала, щоб приміщення, де перебувають діти, не пригнічувало їх обмеженістю розмірів і накопиченням меблів. Його простота й естетичність, гармонія ліній і кольорового оформлення – усі повинні діяти позитивно на сприйнятливую дитячу душу.

Особливу роль М. Монтессорі надавала «гігієні мислення», називаючи його «ключем», що відкривають таємниці формування людської особистості.

М. Монтессорі експериментально перевірила педагогічну ефективність створеного нею дидактичного матеріалу. За її методами були виготовлені предмети (дошки, кубики, циліндри) з різного матеріалу. Дитина повинна була, наприклад, вставити бруски й циліндрики різних розмірів у відповідні отвори або на дотик визначити властивість матеріалу і його конфігурацію. М. Монтессорі докладно розробила вправи з розпізнання звуків, для розвитку мовлення й т. п.

В «Домі дитини» М. Монтессорі реалізовувала виховну функцію праці із самообслуговування. Діти в її виховній установі самостійно умивалися, одягалися, зачісувалися, складали свої речі, мили посуд. Одним із засобів виховання дітей 5–6 років вона вважала ручну працю. У своїй практиці вона навчала гончарному ремеслу й будівлі стін з маленьких цеглинок.

В практиці виховання М. Монтессорі були скасовані нагороди й покарання. Вона вважала, що нагороди ображають людську гідність. З усіх заходів покарання визнававсь лише метод ізоляції дитини від колективу, але для так, щоб вона бачила, чим і як зайняті її товариші.

В мережі будинків дитини – своєрідних денних притулків, садків-шкіл для дітей у віці від 2-3-х до 12 років, створених М. Монтессорі в Італії, педагогічна робота з дітьми будувалася на визнанні за кожним вихованцем права на значну автономію

й самостійність, на індивідуальний темп роботи й специфічні способи оволодіння знаннями, уміннями й навичками. Девізом будинків дитини було гасло: «Допоможи мені зробити це самому!»⁶³. Учитель керував освітнім процесом, але при цьому намагався не відволікати на себе увагу дитини, не спотворювати природний хід її розвитку. Педагогічні зусилля були спрямовані не на те, щоб змусити дитину що-небудь вивчити, а на те, щоб «підтримувати в ній світло, назване розумом».

Система М. Монтессорі спрямована на задоволення індивідуальних освітніх потреб дитини. Необхідно враховувати індивідуальні інтереси, потреби й потенційні можливості дитини. За її словами, «наше навчання повинне тільки відповідати розумовим запитам дитини, але ніколи не диктувати їх»⁶⁴.

Марія Монтессорі приділяла величезну увагу питанням вільного розвитку особистості дитини. Вона відзначала, що «завдання навчання стає легким, тому що ми не потребуємо вибору того, чому будемо вчити, але слід помістити перед дитиною все для задоволення її розумового апетиту. Вона повинна бути абсолютно вільною у виборі – і далі вона не має потреби ні в чому, крім повторення досвідів, які будуть усе більше й більше відзначені інтересом і серйозними заняттями під час отримання бажаних знань»⁶⁵.

На думку педагогині, «вік від 6 до 12 років можна вважати самим сприятливим для «посіву», тому що «у цьому віці спостерігається значний розвиток свідомості й самопізнання, який вже мав місце, але зараз він спрямований в зовнішній світ з метою одержання спеціальної інформації про причини явищ і суті речей»⁶⁶. Цей вік характеризується тим, що дитина має «бажання дізнатися». У цьому віці «розум дитини представляє урожайне поле, готове одержати те, що переросте в культуру»⁶⁷.

Як стверджувала М. Монтессорі, «навчання дітей у віці від шести до дванадцяти років не є прямим продовженням того, що було колись, хоча має ту ж основу»⁶⁸, «наша мета, таким чином, не просто змусити дитину зрозуміти, і ще менше – примусити її запам'ятовувати, але в тому, щоб так торкнутися її уяви, щоб привести в рух її таємні струни»⁶⁹. Відзначимо, що примушувати дитину вчитися не можна. Тому педагоги й дорослі повинні створювати сприятливе, невимушене розвивальне середовище для виявлення й розкриття творчих здібностей дитини, шанобливо й з розумінням ставитися до її особистого вибору, бути помічниками, наставниками для того, щоб розбудити інтерес дитини до збагнення нового, стимулювати до саморозвитку, самодисципліни, самовиховання. Вони повинні допомогти дитині вибудувати власний індивідуальний маршрут навчання й розвитку в створеному ними середовищі.

Таким чином, сутність педагогічної системи М. Монтессорі полягає в тому, щоб кожна дитина могла виявити й реалізувати свою неповторність, індивідуальність, свої здібності, свій творчий потенціал, тобто в центрі педагогічної системи М. Монтессорі перебуває особистість дитини, її інтереси, потреби.

⁶³ М. Монтессорі, *Помоги мне это сделать самому*, Изд. Дом Карапуз, Москва 2011. 272 с.

⁶⁴ М. Монтессорі, *Школа Монтессорі*: пер. с нем., вступ. и заключит. статьи, коммент: К. Е. Сумнительный, С. И. Сумнительная, АСТ, Москва 2013, 224 с.

⁶⁵ Ibidem, С. 36.

⁶⁶ Ibidem, С. 32.

⁶⁷ Ibidem, С. 33.

⁶⁸ Ibidem, С. 32.

⁶⁹ Ibidem, С. 43.

Основою освіти й виховання дитячої особистості М. Монтессорі вважала дитиноцентричні ідеї вільного виховання. Зокрема, вона писала: «... природа, творчі сили природи керують усім. Якщо це так, то насамперед необхідно не ставити перепон природному розвитку. І замість багатьох окремих проблем – як допомогти розвитку характеру, інтелігентності, почуттів – виступає як основа усього виховання одне завдання: як залишити дитину «вільною»... «Свобода» дитини не означає занедбаності. Саме навпаки: правильне розуміння свободи ставить на місце наших фантазій реальні потреби дітей і веде до справжньої і реальної турботи про дітей»⁷⁰.

Відповідно до основної ідеї педагогіки дитиноцентризму – саморозвиток дитини в підготовленому середовищі, М. Монтессорі стверджувала й обґрунтовувала роль педагога, насамперед як помічника, що займає «друге місце», що виконує в освітній взаємодії «дитина-дорослий» своєрідну роль «другого плану», здатний учителя «бути непомітним і зосереджувати всю увагу дітей на об'єкті пізнання»⁷¹.

Гуманітарно-орієнтована векторність педагогічних ідей, цінностей й ідеалів М. Монтессорі характеризує освітню систему її імені в статусі одного з найбільш яскравих представників дитиноцентрованого, особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу у світовій педагогіці.

Саме «особистість» або «вільна дитина», її особливості, потреби й тенденції саморозвитку⁷² перебувають в аксіологічному центрі Монтессорі-освіти. Не випадково характерну відмітну рису свого Методу М. Монтессорі імперативно сформулювала в сукупній єдності тез: «На перший план виходить особистість дитини» і «Велич людської особистості первинна»⁷³.

М. Монтессорі вважала усвідомлення цінності особистості у площині незалежності, упевненості й, в остаточному підсумку, волі – серцевиною процесу набуття дитиною позитивного соціального досвіду, опорою зростання її моральності й порядності в поведінково-діяльнісній атмосфері поваги й любові⁷⁴, в особистісно розвивальному просторі «прийняття» і самоприйняття як чинник збереження й підтримки «соціального здоров'я зростаючих людей»⁷⁵.

На думку М. Монтессорі, початком наукової педагогіки є свобода учня, яка полегшує розвиток спонтанних і індивідуальних проявів природи дитини. Свобода – унікальний засіб максимально розвинути особистість, характер, розум, почуття, а заодно дати педагогам спокій і можливість спостерігати чудо дорослішання. Ця свобода в першу чергу звільняє дорослих від важкого тягаря хибної відповідальності й уявного страху.

⁷⁰ І. М. Дичківська, *Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності. Монографія*, Волинські береги, Рівне 2016, 384 с., С. 183.

⁷¹ Д. С. Карапольцева, *Ценности Монтессори образования: антропологический контекст*, „Вестник ОГУ” 2012, No 7(143), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-montessori-obrazovaniya-antropologicheskii-kontekst>, дата обращения: 24.10.2021 г.

⁷² М. Монтессори, *Дети – другие*, Пер. с нем.; Вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный, Карапуз, Москва 2004, 336 с., С. 273.

⁷³ М. Монтессори, *Разум ребенка (главы из книги)*, Изд-во «ГРААЛЬ», Москва 1997, 176 с.

⁷⁴ *Осваивая Монтессори Метод: Выдержки из работ*, Проект Метрополис, Координатор проекта: А. В. ван дер Меер, Москва 1994, 30 с., С. 21.

⁷⁵ *Антология гуманистической педагогики*: Дж. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак [Текст]: учеб. пособие. М-во образования моск. мбл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики, под ред. Г. Б. Корнетова, АСОУ, Москва 2009, 248 с.

У дитини, вільної в русі, є інтелектуальна мета цих рухів. Дитина, яка вільно розвиває своє внутрішнє «Я», завзято працюючи, організувавши себе на це фундаментальне заняття, керується інтелектуальною метою. Без неї завзятість і у вправах, внутрішній ріст, прогрес були б неможливі. Коли ми перестаємо керувати кожним кроком поневолених дітей, звільнивши їх від нашого особистого впливу, помістимо їх у відповідне середовище, наповнене розвиваючим матеріалом, – стверджувала М. Монтесорі – ми довірямо дітей їх власному розуму. Знання, набуті таким шляхом, є не тільки причиною внутрішньої освіти, але й рушійною силою прогресу. Надаючи учням свободу, вихователі залишають їх на піклування власного розуму, а не інстинкту.

Якщо духовна енергія, що живе в дитині, провокує її увагу, значить, це питання свободи, необхідної дитині для розвитку інтелекту, а не педагогічної майстерності. Дати за допомогою різноманітних предметів їжу внутрішнім потребам і навчитися поважати свободу розвитку – ось постулати, на яких логічно будувати нову педагогіку. Нова педагогіка, вважала М. Монтесорі, повинна спробувати встановити, що відповідає споконвічним потребам дитини, так ми підтримаємо розвиток комплексного життєвого феномена, коли розум, воля і характер розвиваються одночасно, як гармонійно розвиваються мозок, шлунок і мускули дитини, яка харчується раціонально.

М. Монтесорі підкреслювала, що «освіта особистості» або «вільної дитини» залежить від принципового рішення про створення для неї особливих умов – певного середовища, в якому вона може знайти те, що їй треба для розвитку власних функцій. Поза підготовленим середовищем «неможлива практична діяльність дитини». Більше того, самостійна, ініціативна вільна робота дитини в підготовленому середовищі виступає винятково необхідною і «зовсім особливою» стороною її духовного життя⁷⁶.

Таким чином, здійснений аналіз основних аспектів педагогічної системи М. Монтесорі, дає можливість стверджувати, що у системі М. Монтесорі педагог не тільки виступає в кращих традиціях гуманістичної педагогіки, але й несе в собі всі основні компоненти особистісно орієнтованої концепції освіти. Вона декларує те, що дитина здатна до самодисципліни, самостійності, відповідальності, а з погляду практичної діяльності, враховує психологічні особливості, на яких базується розвиток дитини.

Основні принципи, покладені в основу педагогічної системи М. Монтесорі: самоцінність дитинства – розуміння (розгляд) дитинства як періоду життя, значимого самого по собі, без усяких умов, значимого тим, що відбувається з дитиною зараз, а не тим, що цей період є періодом підготовки до наступного періоду; розвивальний і гуманістичний характер взаємодії дорослих і дітей; повага до особистості дитини – базовані на ідеях дитиноцентризму, гуманізму.

Нині ціннісні взаємини виступають домінуючим змістом дитиноцентрованої освітньої взаємодії, оскільки стійкий розвиток сучасного суспільства пов'язується з «вихованням людини високоморальної, вільної, відповідальної, котра вміє змінювати світ з урахуванням загальнолюдських цінностей»⁷⁷. З цієї точки зору Монтесорі освіта має неминущий позитив педагогічного опосередкування процесу й результату ціннісної самопобудови (аксіологічного розвитку) особистості людини як суб'єкта максимальної реалізації індивідуальних сил, саморозвивальних потенцій і можливостей.

⁷⁶ М. Монтесорі, *Дети – другие...*, С. 273.

⁷⁷ Каргапольцева Д. С., *Ценности Монтеessori образования: антропологический, контекст*, Вестник ОГУ, 2012, No 7(143), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-montessori-obrazovaniya-antropologicheskiiy-kontekst>, дата обращения: 24.10.2021 г.

Здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що дитиноцентризм сьогодні присутній у будь-якому педагогічному напрямі, незалежно від його суспільно-політичного підґрунтя, позаяк гуманізація реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів з метою формування в неї основ життєвої компетентності є важливим надзавданням сучасної педагогічної теорії і практики.

Висновки

Відтак, можемо зробити висновки, що найчастіше дитиноцентризм тлумачать як особистісно орієнтовану модель взаємодії дитини та дорослого, яка проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності та діалогу, на основі емпатійності, визнання унікальності природи дитинства, з метою забезпечення умов самореалізації та самоактуалізації дитячої особистості.

За О. Квас, виокремлено три напрями розвитку ідей дитиноцентризму у зарубіжній педагогіці: перший зосереджується на окремих дослідженнях дитини як індивідуума та члена суспільної групи й дитинством у суспільному статусі; другий напрям визначається як конструктивізм, позаяк у ньому зосереджується увага на дітях як конструкторах власного життя, їх власного середовища та розвитку; третій напрям зосереджений на історії дитинства, на історичних аспектах суспільної конструкції дитинства.

Виокремлено ідеї дитиноцентризму, що розвивалися в межах кількох напрямів зарубіжної педагогіки упродовж другої половини XIX – XX ст.: теорії вільного виховання (Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Ф. Гансберг та ін.); експериментальної педагогіки (В. Лай, Е. Торндайк, Е. Мейман та ін.); прагматизму (Дж. Дьюї, Ч. Пірс, В. Джеймс та ін.); функціональної педагогіки (Е. Клапаред, А. Фер'єр, С. Френе та ін.); ідеї трудової школи (Р. Зейдель, Г. Кершенштайнер та ін.).

Схарактеризовано ідеї дитиноцентризму в педагогічній спадщині представників руху за вільне виховання: Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтесорі. Доведено, що головне в ідеї дитиноцентризму – це навчання та виховання, максимально наближені до здібностей і особливостей кожної дитини. Тому Концепція Нової української школи спрямована на реалізацію особистісно орієнтованої моделі освіти, за якою сучасний заклад загальної середньої освіти максимально враховує права дитини, її інтереси, потреби та здібності, і, таким чином, реалізує принцип дитиноцентризму на практиці.

Бібліографія

- В. Ю. Абрамович, *Нова українська школа. Орієнтація на учня*, „Всеосвіта: веб-сайт”, URL: <https://vseosvita.ua/library/dopovid-nova-ukrainska-skola-orientaciana-ucna-19071.html>. (дата звернення 15.11.2021)
- Антология гуманистической педагогики*, Дж. Дьюи, М. Монтесорі, Я. Корчак [Текст], учеб. пособие, М-во образования моск. мбл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики, под ред. Г.Б. Корнетова, АСОУ, Москва 2009, 248 с.
- Білецька С.В., *Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн: навч. посіб. для студ. вищих навч.*, Зкл. Факт, Харків 2008, 255 с.

- Білецька С.В., *Еволюція образу дитини у педагогічному просторі західної цивілізації*, „Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини” Умань 2012, [гол. ред.: М.Т. Мартинюк], Ч. 1, ПП Жовтий, С. 13–18.
- Вишневський О.І., *Українська освіта на шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти і змісту виховання. Статті. Нариси. Концепції*, РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, Дрогобич 2009, 217 с.
- Дичківська І.М., *Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності. Монографія*, Волинські береги, Рівне 2016, 384 с.
- Донгаузер Е.В., *Особенности духовно-нравственного становления личности в педагогике Рудольфа Штайнера*, „Историко-педагогический журнал” 2012, No 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-duhovno-nravstvennogo-stanovleniya-lichnosti-v-pedagogike-rudolfa-shtaynera>, дата обращения: 6.11.2021 г.
- Ионова Е.Н., *Рудольф Штайнер в образовательно-культурном пространстве*, „Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports” 2011, No 6, С. 60–63.
- Каргапольцева Д.С., *Ценности Монтессори образования: антропологический контекст*, „Вестник ОГУ” 2012, No 7(143), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-montessori-obrazovaniya-antropologicheskiiy-kontekst>, дата обращения: 24.10.2021 г.
- Карлгрен Ф., *Воспитание к свободе*, Московский центр вальдорфской педагогики; Парсифаль, Москва 1995, 272 с.
- Квас О.В., *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як humanit*, „Историко-педагогический альманах” 2012, Вип. 1, С. 7–11.
- Квас О.В., *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект. Монографія*, Дрогобич 2011, 302 с.
- Кей Э., *Век ребенка*, URL: <https://userdocs.ru/kultura/34379/index.html>, дата звернення: 15.11.2021 г.
- Кларин М.В., Кей Э.К.С., *Российская педагогическая энциклопедия*, URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/2439>, дата обращения: 15.10.2021 г.
- Кремь В.Г., *Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності*, „Вища освіта України” 2007, No 3, С. 9–13.
- Кремь В.Г., *Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти*, „Імідж сучасного педагога” 2008, No 1–2(80–81), С. 3–4.
- Кремь В.Г., *Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін*, „Щоденна всеукраїнська газета «День»”, No 210(3130), 19 листопада, 2009, С. 1–6.
- Кремь В.Г., *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Педагогічна думка, Київ 2008, 424 с.
- Монтессори М., *Дети – другие*, Пер. с нем.; Вступ. и закл. статьи, коммент. К.Е. Сумнительный, Карапуз, Москва 2004, 336 с.
- Мелик-Пашаев А.А., *Вальдорфская педагогика. Взгляд извне*, „Искусство в школе” 1994. No 3, С. 34–42.

- Монтессори М., *Мой метод: начальное обучение*, Астрель: АСТ, Москва 2007, 349 с.
- Монтессори М., *Помоги мне это сделать самому*, Изд. Дом Карапуз, Москва 2011, 272 с.
- Монтессори М., *Разум ребенка (главы из книги)*, Изд-во «ГРААЛЬ», Москва 1997, 176 с.
- Монтессори М., *Школа Монтессори: пер. с нем. / вступ. и заключит. статьи, коммент.: К.Е. Сумнительный, С.И. Сумнительная*, АСТ, Москва 2013. 224 с.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, дата звернення 17.11.2021)
- Осваивая Монтессори Метод: Выдержки из работ, Проект Метрополис, Координатор проекта: А.В. ван дер Меер, Москва, 1994, 30 с.
- Попиченко С., *Сутність гуманістичних концепцій Я. Корчака та українського педагога і діяча освіти кінця XIX – початку XX століття Т. Лубенця*, „Психолого-педагогічні проблеми сільської школи” 2013, Випуск 44, С. 287–295.
- Растригіна А.М., *Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 41 с.
- Штайнер Р., *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*, Парсифаль, Москва 1993. 40 с.
- Штайнер Р., *Педагогика, основанная на познании человека: 7 лекций, прочит. в Торки (Англия) с 12 по 20 авг. 1924 г.*, Парсифаль, Москва 1996, 123 с.
- Якименко С.І., *Дитиноцентризм як своєрідний світогляд щодо виховання дитини*, „Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»” 2015, No 10, С. 78–81.
- Ярославцева Л., *Ідеї дитиноцентризму в теорії і практиці вітчизняної педагогіки на рубежі XIX-XX ст.*, „Педагогічні науки: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка” 2013, № 13, ч. 1, С. 289–296.

SUMMARY

Oksana Petrenko

Ideas of child centrism in foreign pedagogical theory: actualization of the problem of free upbringing

Author-implemented analysis of the categories of «child centrism», which is usually interpreted as a special orientation of the model of group-adult interaction, manifested in equal partnership through joint activities and dialogue, based on empathy, recognition of the uniqueness of childhood, to ensure self-realization and self-actualization. On the basis of three scientific analyzes of relevant works, the directions of development of ideas of child centrism in foreign pedagogy are singled out; directions of foreign pedagogy (theories of free education, experimental pedagogy, pragmatism, functional pedagogy, labor school); the ideas of child centrism, which developed within these directions during the second half of the XIX-XX centuries, are singled out. It is proved

that the main idea of child centrism is education and the closest possible abilities and peculiarities of the upbringing of each child.

The ideas of child centrism in the pedagogical heritage of the representatives of the movement for free education are characterized: E. Kay, R. Steiner, M. Montessori.

Key words: child centrism, child, foreign pedagogical theory, free upbringing, Ellen Kay, Rudolf Steiner, Maria Montessori.

STRZESZCZENIE

Oksana Petrenko

Idee dziecięcego centryzmu w obcej teorii pedagogicznej: aktualizacja problemu wolnej edukacji

Wdrożona przez Autorkę analiza kategorii „dziecięcego centryzmu”, który jest najczęściej interpretowany jako specjalna orientacja modelu interakcji między dzieckiem a dorosłym, przejawiająca się w równym partnerstwie poprzez wspólną aktywność i dialog, opartego na empatii, uznaniu wyjątkowości natury dzieciństwa, w celu zapewnienia warunków do samorealizacji i autoryzowania osobowości dziecka. Na podstawie analizy odpowiednich prac naukowych wyróżnia się trzy kierunki rozwoju idei dziecięcego centryzmu w pedagogice zagranicznej; kierunki pedagogiki zagranicznej (teoria wolnej edukacji, pedagogika eksperymentalna, pragmatyzm, pedagogika funkcjonalna, szkoła pracy); idee koncentracji na dziecku, które rozwinęły się w tych obszarach w drugiej połowie XIX i XX wieku. Udowodniono, że główną ideą koncentracji na dziecku jest edukacja i wychowanie jak najbliżej umiejętności i cech każdego dziecka.

Idee koncentracji na dziecku w dziedzictwie pedagogicznym przedstawicieli ruchu na rzecz bezpłatnej edukacji są scharakteryzowane przez: E. Kay, R. Steiner, M. Montessori.

Słowa kluczowe: skupienie na dziecku, dziecko, zagraniczna teoria pedagogiczna, swobodne wychowanie, Ellen Kay, Rudolf Steiner, Maria Montessori.

Сергій Петренко

Рівненський державний гуманітарний університет,

ORCID: 0000-0002-5311-0743

e-mail: serhii.petrenko@rshu.edu.ua

Оволодіння цифровою грамотністю і безпека дітей в цифровому просторі: актуалізація проблеми

РЕЗЮМЕ

Автором здійснено теоретичний аналіз проблеми цифрової грамотності загалом й оволодіння цифровою грамотністю дітьми шкільного віку зокрема. З'ясовано, що цифрова грамотність – це система знань, умінь і навичок взаємодії людини з візуальним контентом, з технологіями, що постійно оновлюються, а цифрова грамотність учнів – це наявність у них навичок, необхідних для життя, навчання та роботи у суспільстві, де комунікації та доступ до інформації дедалі більше забезпечуються через використання цифрових технологій, як-то: інтернет-платформи, соціальні мережі та мобільні пристрої. Вона містить безпосередньо комунікації, технічні навички та критичне мислення.

Доведено, що безпека дітей в цифровому просторі є одним з найважливіших аспектів цифрової освіти. При цьому безпека дітей в цифровому просторі є набором технічного й соціально-психологічного характеру: захист своїх персональних даних, забезпечення конфіденційності даних, захист від комп'ютерних вірусів, ставлення до піратського медійного контенту й програмного забезпечення, рівень культури спілкування в соціальних мережах, дотримання етичних і правових норм при розміщенні цифрового контенту в мережі.

Оволодіння цифровою грамотністю й забезпечення безпеки дітей в інтернеті забезпечується в Україні різними засобами, як-то: сайт МОН України (спеціальна вкладка «Безпека дітей в інтернеті»); розроблений Міністерством цифрової трансформації України портал «Дія. Цифрова освіта», зокрема освітні серіали; різноманітні освітні проєкти; освітні онлайн курси, розміщені на платформах EdEra, Prometheus.

Ключові слова: цифровий простір, цифрова освіта, цифрова грамотність, безпека дітей в інтернеті, цифровий контент.

Вступ

В останні роки у всьому світі спостерігається тенденція цифровізації практично усіх сфер життєдіяльності людини, у тому числі й освіти. Нині цифрові технології виступають у ролі високотехнологічного засобу комунікації, інструмента розвитку цифрового простору, сприяють підтримці співробітництва й творчості, навчанню навичкам, необхідним для життя в оцифрованому світі.

В Україні у 2019 р. презентований, а з 2020 р. запущений мобільний застосунок, веб портал і бренд цифрової держави в Україні, розроблені Міністерством цифрової трансформації «Дія» (скорочення від «Держава і я»), які на сьогодні надають понад 70 послуг населенню країни, у тому числі й дітям¹.

Відповідно, сучасна освіта, теоретичні дослідження й дослідницькі проекти орієнтовані на тенденцію цифровізації найрізноманітніших сфер життя, позаяк цифрове суспільство вимагає формування цифрової грамотності населення. Кібербезпека, керування особистими даними й своєю присутністю в Інтернеті, етика й оцінка цифрового контенту, нагромадження знань і співробітництво в онлайн-мережах і віртуальних середовищах стали природними атрибутами повсякденності. Соціокультурний вплив цифровізації розширює уявлення про грамотність людини, зумовлює необхідність забезпечення цифрової грамотності. Для активної участі й використання переваг цифрової цивілізації, громадяни повинні бути грамотними в області «цифри», тобто мати відповідні цифрові навички для використання нових можливостей цифрових технологій. Людина, яка володіє цифровими технологіями, може стратегічно використовувати їх для пошуку й оцінки інформації, встановлення зв'язку й співробітництва з іншими людьми, створення й обміну оригінальним цифровим контентом, а також використання Інтернету й технологічних інструментів для досягнення освітніх, професійних і особистих цілей.

Як зазначено на сайті МОН України, «цифрове середовище, зокрема інтернет, сьогодні є не лише важливим джерелом інформації, але й способом комунікації, який нівелює перепони для спілкування»².

Важливість цифрових навичок і здатність їх використовувати суттєво зросла в умовах пандемії коронавірусу COVID-19. Виклики пандемії змусили весь світ перевести систему навчання у дистанційний формат. Створення цифрового освітнього простору, організація цифрової школи, перехід на навчання в цифровому освітньому середовищі з використанням функціоналу різних цифрових освітніх платформ, цифрових освітніх ресурсів і електронних бібліотек, відкритих онлайн-курсів вимагає високої цифрової грамотності педагогів, батьків, дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Проблемі цифрової грамотності приділено значну увагу в міжнародних документах (Комюніке Європейської Ради з цифрової освіти (Communication on the Digital Education Plan (2021–2027))³, 2021; Комюніке «Зміни в освіті і навчанні для цифрової епохи (Communication «Resetting Education and Training for the Digital Age», 2020)⁴ й державних документах України (Концепція розвитку цифрової економіки

¹ Дія (сервіс), URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F_\(%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F_(%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81)), дата звернення: 1.11.2021 р.

² Безпека дітей у цифровому просторі – МОН надає рекомендації для педагогічних працівників та батьків, URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpeka-ditej-u-cifrovomu-prostoru-mon-nadae-rekomendaciyi-dlya-pedagogichnih-pracivnikiv-ta-batkiv>, дата звернення: 11.11.2021 р.

³ Communication on the Digital Education Plan, URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>, Last accsed: 1.11.2021 р.

⁴ Resetting Education and Training for the Digital Age, URL: <https://resetedu.eu/>, Last accsed: 5.11.2021 р.

та суспільства України на 2018–2020 рр.⁵; проєкт «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»)⁶.

Проблему цифрової грамотності й цифрової компетентності у своїх працях вивчали В. Биков, Л. Гаврілова, В. Кудлай, О. Овчарук, О. Спірін, Я. Топольник, М. Шишкіна й ін.; проблему формування цифрової компетентності педагога досліджують О. Гриценчук, Н. Морзе, М. Лещенко, Л. Петухова й ін.; проблему цифрової безпеки педагогів й учнів досліджують М. Ріббле (M. Ribble), М. Парк (M. Park) й ін.⁷

Водночас, попри значну кількість досліджень, в яких аналізуються різні аспекти цифрової грамотності, все ж на сьогодні не здійснений комплексний аналіз проблеми забезпечення цифрової безпеки дітей у процесі набуття ними цифрової грамотності.

Виклад основного матеріалу дослідження

В Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України під цифровізацією розуміється «насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливило інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір». Основна мета цифровізації визначається як «досягнення цифрової трансформації існуючих та створення нових галузей економіки, а також трансформація сфер життєдіяльності у нові більш ефективні та сучасні»⁸. Серед першочергових завдань з цифровізації України – поширення цифрової освіти.

⁵ Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>, дата звернення: 2.11.2021 р.

⁶ Цифрова аджENDA України – 2020, URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdzfAzvTUAhUisJoKHZorBZUQFgg2MAM&url=https%3A%2F%2Fucci.org.ua%2Fuploads%2Ffiles%2F58e78ee3c3922.pdf&usq=AFQjCNFOabN4Um5ZfcCMuSmIULVeqQ_Yg, дата звернення: 11.11.2021 р.

⁷ Bykov V., Mikulowski D., Moravcik O., Svetsky S., & Shyshkina M., *The use of the cloud-based open learning and research platform for collaboration in virtual teams*, „Information Technologies and Learning Tools” 2020, 76(2), 304–320; О. В. Овчарук, В. Ю. Биков, *Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи, у Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору*, Ред. Україна: Атіка, Київ 2014, С. 7–16; В. О. Кудлай, *Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства*, „Вісник Маріупольського державного університету. Серія: філософія, культурологія, соціологія” 2015, вип. 10, С. 97–104; Л. Г. Гаврілова, Я. В. Топольник, *Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени*, „Інформаційні технології і засоби навчання”, 2017, Том 61, № 5, С. 1–14, URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744/>, дата звернення: 28.10.2021 р.; О. О. Гриценчук, О. В. Овчарук, *Цифрові інструменти для створення та підтримки середовища освіти для демократичного громадянства у європейських країнах*, „Комп’ютер в школі та сім’ї” 2020, № 2, С. 52–56; M. Ribble, M. Park, *The Digital Citizenship handbook for school leaders: fostering positive interactions online*, International Society for Technology in Education, Portland 2019, 320 р.

⁸ Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України. Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>, дата звернення: 2.11.2021 р.

Відтак, цифрова трансформація сучасної повної загальної середньої освіти передбачає шлях від комп'ютерних класів до цифрових технологій у кожному учнівському портфелі, кожному класі, у кожного вчителя, на кожній парті. Як зазначається в Концепції, «використання цифрових технологій у школі має носити багатоплатформний наскрізний характер, тобто використовуватися не лише на уроці інформатики в окремому класі інформатики, як зазвичай, а під час навчання інших предметів, взаємодії учнів один з одним та з вчителями, реальними експертами, здійснення досліджень, індивідуального навчання»⁹. При цьому «першочерговими завданнями є формування ґрунтовної національної політики цифровізації освіти як пріоритетної складової частини реформи освіти» [там само]. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України визначає цифрову грамотність особистості однією з головних її компетенцій, ключовою для комфортного повноцінного життя й успішної діяльності.

У новому Державному стандарті початкової освіти, затвердженому Постановою Кабінету міністрів України № 87 від 21. 2. 2018 року, ключові компетентності, формування яких забезпечує результативність навчання, докладно розтлумачуються. Зокрема інформаційно-комунікаційна визначається як така, що «передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях»¹⁰.

Поняття цифрової грамотності (digital literacy) є широко вживаним у зарубіжній, а в останні три роки й у вітчизняній педагогіці. На початку XXI століття з розвитком Інтернету зарубіжні науковці (П. Гілстер (P. Gilster), Г. Дженкінс (H. Jenkins), М. Варшавер (M. Warschauer), Т. Матучняк (T. Matuchniak), А. Мартін (A. Martin), Е. Харгітай (E. Hargittai) й ін.) сформулювали концепцію «цифрової грамотності» як систему когнітивних, соціальних і технічних навичок, що гарантують якісне існування людини в інформаційному середовищі¹¹.

Як зазначає О. Овчарук, Європейська рамка цифрової компетентності (DigComp) побудована у чотирьох вимірах: сфери (визначені як компонент цифрової компетентності); дескриптори та назви компетентностей (що стосуються кожної сфери); рівні грамотності (за кожною компетентністю); приклади знань, навичок та ставлення (застосовані до кожної з компетентностей) (див. табл. 1.)¹².

⁹ Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України, Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>, дата звернення: 2.11.2021 г.

¹⁰ Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету міністрів України № 87, від 21. 2. 2018 р., Освіта. UA, URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/, дата звернення: 2.11.2021 г.

¹¹ H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigeletal, «*Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*», Foundation Reports on Digital Media and Learning, Cambridge, MA, The MIT Press, London 2009.

¹² О. Овчарук, *Сучасні вимоги до цифрової грамотності в системі шкільної освіти: на основі рамки цифрової компетентності DIGCOMP 2.0*, URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709645/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%BA%20%D0%9E%20%D0%A0%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B5%202017.pdf>, С. 8–9, дата звернення: 1.11.2021 г.

Таблиця 1. Концептуальна еталонна модель DigComp 2.0

Сфери компетентності Вимір 1	Компетентності Вимір 2
1. Інформація та уміння працювати з даними	• перегляд, пошук і фільтрація даних, інформації та цифрового контенту • формулювати інформаційні потреби, шукати дані, інформацію та контент у цифрових середовищах, здійснювати доступ до даних, інформації та контенту і переміщуватися між ними. Створювати і оновлювати особисті стратегії пошуку • оцінка даних, інформації та цифрового контенту • аналізувати, порівнювати та критично оцінювати достовірність і надійність джерел даних, інформації та цифровий контент. Аналізувати, тлумачити та критично оцінювати дані, інформацію та цифровий контент • управління даними, інформацією та цифровим контентом • організовувати, зберігати та вибирати дані, інформацію та контент у цифрових середовищах. Організовувати та обробляти їх у структурованому середовищі.
2. Комунікація та співробітництво	• взаємодія за допомогою цифрових технологій • взаємодіяти за допомогою широкого спектра цифрових технологій та розуміти, які засоби цифрового зв'язку доречні для даного контексту • обмін за допомогою цифрових технологій • обмінюватися даними, інформацією та цифровим контентом з іншими за допомогою відповідних цифрових технологій - Діяти в якості посередника, знати практичні методи посилення та атрибуції • реалізація громадянської позиції за допомогою цифрових технологій • брати участь у житті суспільства шляхом використання державних і приватних цифрових послуг. Шукати можливості самовдосконалення та реалізації активної громадянської позиції за допомогою відповідних цифрових технологій; • співробітництво за допомогою цифрових технологій; • використовувати цифрові засоби та технології для процесів співробітництва, а також для спільної розбудови та спільного створення ресурсів і знань • мережевий етикет • знати правила поведінки та ноу-хау щодо користування цифровими технологіями та взаємодії у цифрових середовищах. Адаптувати стратегії комунікації під конкретну аудиторію та враховувати культурну різноманітність та протиріччя поколінь у цифрових середовищах • управління цифровою ідентичністю • створювати одну чи декілька цифрових ідентичностей та управляти ними, уміти захистити власну репутацію, працювати з даними, створеними за допомогою декількох цифрових засобів, середовищ і служб

3. Створення цифрового контенту	• розробка цифрового контенту • створювати та редагувати цифровий контент у різних форматах, самовиражатися цифровими засобами • інтеграція та перероблення цифрового контенту • змінювати, уточнювати, вдосконалювати та інтегрувати інформацію та контент у існуючий масив знань для створення нових, оригінальних і доречних знань та контенту • авторське право і ліцензії • розуміти, як авторське право і ліцензії поширюються на дані, інформацію та цифровий контент • програмування • планувати і розробляти послідовність зрозумілих інструкцій для розв'язання обчислювальною системою даної проблеми чи для виконання нею конкретного завдання
4. Безпека	• захист пристроїв • захищати пристрої та цифровий контент, розуміти ризики та загрози у цифрових середовищах. Знати про заходи безпеки та захисту і належним чином урахувувати питання надійності та приватності • захист персональних даних і приватності • захищати персональні дані та приватність у цифрових середовищах. Розуміти, як користуватися та обмінюватися інформацією, яка дозволяє встановити особу, зі збереженням можливості захистити себе та інших від шкоди. Розуміти, що цифрові служби користуються «Правилами дотримання приватності» для інформування про те, як використовуються персональні дані • захист здоров'я і благополуччя • уміти уникати ризиків для здоров'я і загроз для фізичного та психологічного благополуччя при користуванні цифровими технологіями. Уміти захистити себе та інших від можливих небезпек у цифрових середовищах (наприклад, від кібер- залякування). Знати про цифрові технології для забезпечення соціального благополуччя та соціальної інтеграції • захист навколишнього середовища • усвідомлювати вплив цифрових технологій та їхнього користування на навколишнє середовище

Вперше поняття «цифрова грамотність» увів до наукового обігу американський журналіст Пол Гілстер (P. Gilster) в монографії «Digital literacy» (1997), обґрунтовуючи доцільність терміну швидким розвитком технологій. Автор розумів цей термін як здатність критично засвоювати й використовувати інформацію, отриману за допомогою комп'ютера в різній формі із широкого діапазону джерел. П. Гілстер в зміст поняття включав медіаграмотність, уміння критично сприймати інформацію, мережеву концепцію, можливості креативних дій¹³.

¹³ P. Gilster, *Digital Literacy*, New York: Wiley, 1997, 276 p.

А. Мартін і Д. Мадіган у статті «Цифрова грамотність у навчанні» (2007 р.) визначили цей термін як усвідомлення, установки й здатність окремих осіб належним чином використовувати цифрові інструменти й засоби для ідентифікації, доступу, керування, інтеграції, оцінки, аналізу й синтезу цифрових ресурсів, для побудови нових систем знань, а також спілкування з іншими людьми для більш конструктивної соціальної взаємодії у парадигмі певних ситуацій¹⁴.

Як зазначають українські науковці Л. Гаврілова і Я. Топольник сучасні вчені розглядають «цифрову грамотність як більш складне поняття, яке характеризується комплексом складників, серед яких:

- комп'ютерна грамотність (computer literacy) як ефективне використання електронних пристроїв та програмного забезпечення;
- інформаційна грамотність (information literacy) – навички самостійного пошуку, аналізу, критичного осмислення інформаційних даних;
- компетентне користування соціальними медіа (socialmedia literacy);
- використання мережевих технологій (network literacy) з розумінням основ мережевої безпеки і стандартів нетикету»¹⁵.

Своєю чергою, американський професор Генрі Дженкінс з колегами вважають, що цифрова грамотність залежить від сформованості трьох типів навичок:

- навички взаємодії з комп'ютером та будь-якими іншими пристроями (hardwareskills), з допомогою яких можна вийти в Мережу або створювати цифрові артефакти;
- навички взаємодії з програмним забезпеченням (software skills), що забезпечують можливості роботи з контентом;
- універсальні навички роботи з цифровими технологіями (meta skills), зокрема конструювання, розроблення цифрового онлайн чи офлайн середовища¹⁶.

Генрі Дженкінс вважає, що цифрова грамотність повинна бути з ухилом на розуміння «технічної частини», тобто взаємодія з людиною й особливостями обладнання цифрової техніки, а також володінням знаннями про структуру мережевих співтовариств і соціальних медіа.

Концепції П. Гілстера й Г. Дженкінса представляють «цифрову грамотність» як систему знань, умінь і навичок взаємодії людини з візуальним контентом, з технологіями, що постійно оновлюються. Це сприяє комфортному перебуванню людини в мережевому суспільстві.

На Саміті G20, який відбувся в Берліні у 2017 р., дослідники запропонували наступні компоненти цифрової грамотності: 1) інформаційна грамотність, 2) комп'ютерна грамотність, 3) комунікативна грамотність, 4) медіаграмотність, 5) ставлення до технологій або інновацій¹⁷. При визначенні цифрової грамотності основна увага приділя-

¹⁴ A. Martin, D. Madigan, *Digital Literacies for Learning*, „Journal of Information Literacy” 2007, VI. 1.

¹⁵ Л. Г. Гаврілова, Я. В. Топольник, *Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени*, „Інформаційні технології і засоби навчання” 2017, Том 61, № 5, С. 1–14., с. 6, URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744/>, дата звернення: 28.10.2021 р.

¹⁶ H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigeletal, *«Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century»*, Foundation Reports on Digital Media and Learning, Cambridge, MA, The MIT Press, London 2009.

¹⁷ K. Chetty, L. Wenwei, J. Josie, B. Shenglin, *Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy*, 2017.

ється процесам використання цифрових інструментів для підтримки досягнення цілей у житті.

Англійський науковець, який захистив докторську дисертацію з цифрової грамотності, Даг Белшоу (D. Belshaw) в праці «Основні елементи цифрової грамотності» (*The Essential elements of digital literacies*) (2017) схарактеризував різні моделі цифрової грамотності й виокремив вісім ключових компонентів, які складають основу якісної взаємодії людини з «цифрою» (культурний, когнітивний, конструктивний, комунікативний, критичний, громадянський, а також упевнене користування та креативність)¹⁸.

Схарактеризуємо (за Д. Белшоу) кожен із виокремлених компонентів:

1. Культурний компонент передбачає дотримання нетикету (*netiquette*) – правил поведінки в Мережі, культури інтернет-спілкування, розуміння специфічних інтернет-артефактів (інтернет-мем (*Internetmeme*), емодзі (*emoji*), анімовані gif-файли тощо). В Інтернеті існують різні цифрові простори, які відрізняються за релігійними, культурними і етнічними ознаками. Важливим є розуміння історії, мови, звичаїв та цінностей цифрових середовищ, повага до принципів конфіденційності та захисту інформації; визнання різниці між особистим і професійним користуванням цифровими засобами та ін. Грамотний користувач вміє розуміти, відчувати й поважати ці відмінності.

2. Когнітивний компонент – це розуміння ключових понять комп'ютерної грамотності, володіння IT-навичками, усвідомлення спільних функцій (навігаційних меню, налаштувань, профілів), тегів, хеш-тегів у цифрових засобах, що загалом забезпечує можливість користування цифровими пристроями, програмними платформами та інтерфейсами.

3. Конструктивний компонент – знання умов коректного використання контенту під час «конструювання» будь-чого в цифровому середовищі, дотримання авторських прав і знання різних ліцензій Creative Commons. Можливість знаходити співтовариства за інтересами і створювати в мережі своє коло спілкування.

4. Комунікативний компонент припускає знання можливостей спілкування в цифрових середовищах, розуміння специфіки понять «ідентичність», «довіра», «обмін», «вплив» у цифровому просторі. За допомогою мережі створювати зручні віддалені форми взаємодії з іншими користувачами й іншими елементами мережевого суспільства.

5. Компонент упевненого користування передбачає відчуття людиною себе частиною онлайн-спільноти, розуміння й використання переваг онлайн-простору порівняно з офлайн-світом, а також відображає навчання в цифровому середовищі. Людина розуміє, що віртуальне середовище поступово зростається з реальністю, але вони усе ще далекі від повного взаємного «віддзеркалення» норм, традицій існування. З'являється додаткова відповідальність за свої дії й у реальному і у цифровому світі.

6. Креативність у складі цифрової грамотності актуалізує цінність творчості в цифровому просторі, опанування нових способів використання онлайн-інструментів та середовищ, створення нового знання за допомогою цифрових технологій.

7. Критичний компонент цифрової грамотності передбачає використання аналітичних умінь і навичок оцінювання цифрового контенту, інструментів та програм, виокремлення надійних джерел. Усвідомлення особистістю постійно оновлених

¹⁸ D. Belshaw (2018), *The essential elements of digital literacies*. 2017, URL: <http://digitalliteracies/>, Last accessed: 11.11. 2017 r.

технологій і бажання з їхньою допомогою розширювати межі розуміння й особистих інтересів.

8. Громадянський компонент характеризує осіб, які використовують цифрові середовища для самоорганізації, а також відстоюють цифрові права та обов'язки, беруть участь у соціальних рухах в Інтернеті, готують себе та інших до участі у реальному суспільному житті. Уміння людини за допомогою цифрових технологій соціально взаємодіяти з іншими людьми. Це сприяє кращій організації для вирішення завдань будь-якої складності¹⁹.

Українські науковці Т. Гаврілова й Я. Топольник представили унаочнення схарактеризованих Д. Белшоу компонентів у вигляді схеми (див. рис.1.).



Рис. 1²⁰

При оцінці цифрової грамотності учнів повинні бути враховані вікові особливості дитини, її несформований соціальний досвід, особливості сприйняття, інтереси, підвищений рівень виникнення кіберзагроз. У цьому зв'язку можна зробити висновок, що наведені характеристики цифрової грамотності відображають тільки окремі її галузі (створення цифрового контенту й вирішення проблем, ніяк не враховуючи питання інформаційної безпеки, особливостей мережевого етикету, цифрової соціалізації, керування мережевою ідентичністю і т. п., дуже важливі для дитини).

Відтак, цифрову грамотність учня можна представити сумою знаннєвого (теоретичного) і діяльнісного (практичного) компонентів. Таке розуміння характеризує знання учня в кожній галузі цифрової грамотності і їх практичну реалізацію в діяльності.

Цифрова грамотність учнів означає наявність у них навичок, необхідних для життя, навчання та роботи у суспільстві, де комунікації та доступ до інформації дедалі більше забезпечуються через використання цифрових технологій, як-то: інтернет-платформи, соціальні мережі та мобільні пристрої. Вона містить безпосередньо комунікації, технічні навички та критичне мислення. При характеристиці цифрової грамотності учня

¹⁹ D. Belshaw, *The Essential elements of digital literacies*. 2011, URL: <http://digitalliteracy.es/>, Last accessed: 1.11.2021 г.

²⁰ Л.Г. Гаврілова, Я.В. Топольник, *Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени*, „Інформаційні технології і засоби навчання” 2017, Том 61, № 5, С. 1–14, URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744/>, дата звернення: 28.10.2021 г.

важливо оцінювати, наскільки він орієнтований будувати перспективні плани професійного й особистісного саморозвитку як члена цифрового суспільства, визначати найбільш раціональні види, прийоми й ефективні методи й технології діяльності в цифровій реальності; прогнозувати бажані результати, визначати ефективність своєї діяльності, коректувати її з урахуванням виявлених пробілів у цифрових компетенціях; раціонально, безпечно й екологічно використовувати можливості цифрових інструментів, сервісів і технологій; встановлювати оптимальну взаємодію і співробітництво за допомогою цифрових технологій; точно й логічно викладати свої думки при формулюванні інформаційної потреби; творчо застосовувати цифрові технології при споживанні й розробці цифрового контенту; дотримуватися норм мережевого етикету; нести особисту відповідальність за свої вчинки й критично оцінювати діяльність інших учасників цифрової взаємодії.

Своєю чергою, Е. Харгітай (E. Hargittai) пропонує модель індивідуального розвитку цифрової грамотності за рівнями: цифрові компетенції, цифрове використання й цифрова трансформація (інновації, творчість)²¹.

В сучасній Україні цифрова освіта передбачає «об'єднання різних компонентів і найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, впровадженню нових інформаційних та освітніх технологій, застосуванню прогресивних форм організації освітнього процесу та активних методів навчання, а також сучасних навчально-методичних матеріалів»²². Цифрова освіта має на меті оволодіння цифровою грамотністю.

Феномен цифрової грамотності складається з двох конструктив-опозицій.

1. Техніко-технологічний / соціогуманітарний.
2. Можливості / загрози.

У семантичному просторі зазначених конструктивів можна виокремити компоненти: техніко-технологічні можливості (утилітарні, прагматичні, інструментальні компетенції); змістовно-комунікативні можливості (розвиток здібностей зі створення медіатекстів, їх оцінювання, інтерпретація іншими користувачами, спілкування в Мережі); техніко-технологічні загрози (безпека у Мережі) та соціопсихологічні загрози (соціальні, етичні, психологічні аспекти роботи в цифровому середовищі).

Для найбільш точної оцінки рівня сформованості цифрової грамотності в школяра, на нашу думку, доцільно говорити про базовий, середній й просунутий рівні її прояву в діяльності. Рівнева оцінка цифрової грамотності в моніторингу динаміки її формування є важливим освітнім результатом, тому що цифрова грамотність визнана сьогодні невід'ємною життєвою навичкою. Така оцінка повинна проводитися різних галузей цифрової грамотності, які становлять її концептуальну основу.

Зауважимо, що будь-яка технологія, реалізована за допомогою цифрових гаджетів (мобільний телефон/смартфон, комп'ютер, планшет й ін.), повинна, насамперед, нести освітній потенціал. Важливо перейти до такого освітнього середовища, яке буде найбільш комфортним, доступним, зрозумілим й продуктивним для дітей, дозволить їм домагатися максимально можливих освітніх результатів. Незалежно від того, за допомогою яких технологій вирішується завдання, ключовим питанням є «Наскільки добре учень справляється з поставленим завданням?». Для окремих школярів для вирішення

²¹ E. Hargittai, Survey measures of web-oriented digital literacy, „Social science computer review” 2005, 23(3), 371–379.

²² Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України, Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>, дата звернення: 2.11.2021 р.

конкретного завдання більш підійде підготовлена електронна таблиця, для інших – самостійно записане відео, для третіх – створена презентація. Школярі повинні навчитися вільно й самостійно робити вибір, якими цифровими інструментами й сервісами краще усього добитися поставленої мети й запланованого результату. Саме цифрова грамотність дасть змогу учням зорієнтуватися у всьому різноманітті засобів і максимально продуктивно розв'язати поставлені перед ними освітні й життєві завдання. Найбільш важливими характеристиками практичного прояву цифрової грамотності, що характеризують її рівень, є такі характеристики дій індивіда: ефективність, результативність, технологічність, раціональність, екологічність, точність.

При цьому цифрова грамотність розглядається як обов'язковий чинник ефективного використання цифрового освітнього простору. Цифрова грамотність в сучасних умовах є ключовим чинником, який сприяє більш ефективній участі в освіті, зайнятості в різних аспектах соціального життя, є засобом знаходження розуміння цифрового світу, чинником професійного успіху, інструментом соціалізації.

Водночас, необхідно пам'ятати про те, що право дитини на безпеку та захист є базовим та поширюється на її життєдіяльність як онлайн, так і офлайн. Окрім того, не кожна дитина в Україні володіє достатнім рівнем знань щодо ризиків у цифровому середовищі та навичками безпечної поведінки в цифровому просторі. Діти мають право здобувати знання та підтримку у використанні цифрового середовища. Надавати таку підтримку є спільною відповідальністю батьків, педагогічних працівників, суспільства загалом. Залучення батьків до освітнього процесу, налагодження ефективних партнерських відносин сприятиме не лише ефективному досягненню результатів навчання, а й формуванню безпечного освітнього та родинного середовища для дитини²³.

Аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду, представленого в наукових дослідженнях, дає змогу підтвердити актуальність питання оцінки цифрової грамотності, безпеки в цифровому просторі, про реалізацію присвячених цій проблемі проєктів.

Приміром, цифрова освіта на сучасному етапі реалізується в Україні різними засобами. Одним з найбільш інноваційних, масових й успішних є розроблений Міністерством цифрової трансформації України портал «Дія. Цифрова освіта»²⁴. Національна онлайн-платформа з цифрової грамотності <https://osvita.diiia.gov.ua/> функціонує з 30 січня 2020 р.

Відтак, кожен українець має безкоштовний доступ до цифрової освіти. На порталі «Дія. Цифрова освіта» доступна ціла низка освітніх послуг, зокрема й для учнів, батьків і педагогів: базові цифрові навички, цифрова грамотність для вчителів, серіал для батьків «Безпека дітей в інтернеті», «Смартфон для батьків», «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів» і «Диджитал-фізкультура для школярів за участі зірок спорту» й ін.²⁵

Для навчання цифровій грамотності обраний інноваційний формат – освітні серіали.

Запрошеними гостями освітніх серіалів із цифрової грамотності стали українські зірки: акторка, телеведуча, народна артистка України Ольга Сумська; телеведуча, громадська діячка, перший в Україні Почесний Посол Фонду ООН у галузі

²³ *Безпека дітей у цифровому просторі – МОН надає рекомендації для педагогічних працівників та батьків*, URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpeka-ditej-u-cifrovomu-prostoru-mon-nadaye-rekomendaciyi-dlya-pedagogichnih-pracivnikiv-ta-batkiv>, дата звернення: 11.11.2021 р.

²⁴ Міністерство та Комітет цифрової трансформації України, URL: <https://thedigital.gov.ua/projects/osvita>, дата звернення: 15.11.2021 р.

²⁵ Ibidem.

народонаселення Марія Єфросініна; українська телеведуча Надія Матвеева; український режисер Руслан Ханумак.

При розробці освітніх серіалів автори спирались на загальноєвропейські стандарти викладання та оцінки цифрової компетентності. Зокрема, базовий серіал із цифрової грамотності орієнтований на Рамку цифрової компетентності для громадян DigComp, про яку ми вже зазначали вище. В основі серіалу з цифрової грамотності для вчителів – Європейська рамка цифрових компетенцій для освітян DigComp Edu.

Освітні серіали з цифрової грамотності розроблені студією онлайн-освіти EdEra за підтримки компаній: Google Україна, Microsoft Ukraine, Академія ДТЕК, Лабораторія інноваційного розвитку ПРООН в Україні, CISCO, CFC Big Ideas. Consulting, Освітторія, Global Teacher Prize. Проект втілено за підтримки швейцарсько-української Програми EGAP, що фінансується Швейцарською агенцією з розвитку та співробітництва та реалізується Фондом Східна Європа та Фондом Innovabridge²⁶.

На онлайн-платформі є тест на загальну цифрову грамотність, який допомагає визначити можливі прогалини в знаннях. Також після кожної серії освітнього серіалу передбачене тестування. А після перегляду всіх серій освітнього серіалу за результатами фінального тестування видається електронний сертифікат²⁷.

Приміром, велике значення у формуванні безпеки дітей в цифровому просторі відіграє серіал «Основи кібергігієни»²⁸. Цей курс має на меті допомогти засвоїти базові принципи кібергігієни та типові алгоритми дій у разі виявлення ознак інформаційних атак. Упродовж навчання людина дізнається за допомогою реальних прикладів, як не стати жертвами зловмисників, позаяк високий рівень комп'ютеризації вимагає дотримання певних правил поведінки для убезпечення себе та оточення від загроз в інформаційній сфері.

На онлайн-платформі нині доступні такі освітні серіали: базовий серіал із цифрової грамотності, серіал із цифрової грамотності для вчителів, серіал для батьків «Безпека дітей в інтернеті», серіал «Про кібербулінг для підлітків».

Серіал для батьків «Безпека дітей в інтернеті» для того, аби навчити батьків допомагати дітям використовувати інтернет та цифрові пристрої безпечно і з користю. І хоча інтернет надає багато можливостей як для дорослих, так і для дітей, водночас є запитання, які можуть хвилювати батьків, коли їхні діти користуються гаджетами: Ким є «друзі» у соціальних мережах? Як захистити дітей від шкідливого контенту в інтернеті? Чи існує небезпека від кібербулінгу? Всі ці та багато інших запитань обговорюються в проєкті з Анастасією Дяковою та Машою Єфросініною²⁹.

Своєю чергою, серіал «Про кібербулінг для підлітків» роз'яснює, як виглядає кібербулінг, які причини та потенційні наслідки кібербулінгу, як припинити кібербулінг і що робити, якщо хтось із друзів став жертвою кібербулінгу. Участь в освітньому серіалі взяли українська суперстар НК/Настя Каменських і співачка, акторка та ютуб-блогерка Анна Трінчер³⁰.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ *Основи кібергігієни*, URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/cyber-hygiene>, дата звернення: 15.11.2021 р.

²⁹ *Безпека дітей в інтернеті*, URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robota-ta-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti>, дата звернення: 11.11.2021 р.

³⁰ *Про кібербулінг для підлітків*, URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/cyberbullying>, дата звернення 2.11.2021 р.

Важливим є те, що поступово на онлайн-платформу додаватимуться нові освітні серіали впродовж кожного року. Планується запустити спеціалізовані та нішеві курси для підприємців, lifestyle курси, курси нових цифрових професій. Ці курси будуть розраховані на більш просунутих користувачів цифрових технологій.

Ще одним важливим інноваційним проєктом є освітній проєкт Міністерства цифрової трансформації України та Експертного центру з прав людини «Школа онлайн-безпеки для дітей»³¹. Створенню безпечного простору для дітей тут присвячено два вебінари з чотирьох: «Безпека дітей онлайн: важливі поради для батьків» та «Безпека дітей онлайн: важливі поради для вчителів» [там само]. За класифікацією дослідницької мережі ЄС «Діти в цифровому середовищі» існують такі ризики для дітей: перегляд незаконного або шкідливого контенту; кібербулінг; неправомірне використання персональних даних дітей, шерентінг; розсіювання уваги, брак критичного мислення й ін.

Перераховані ризики є реальною загрозою для безпеки дитини не лише в онлайн-середовищі, а й у реальному житті. Необхідно визначити низку засобів, які дають змогу мінімізувати ризики для дітей у мережі та зробити онлайн-простір безпечнішим.

Міністерство цифрової трансформації у співпраці з ЮНІСЕФ та за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України, Координаційного центру з надання правової допомоги та Міністерства юстиції України запустило освітній проєкт проти кібербулінгу – випустило чат-бот «Кіберпес»³². У чат-боті у Telegram і Viber можна дізнатись про те, як визначити кібербулінг, як діяти дітям, батькам і вчителям у разі кібербулінгу, як самостійно видалити образливі матеріали з соціальних мереж, а також куди звертатись за допомогою.

Міністерство освіти й науки України на своєму сайті має спеціальну вкладку «Безпека дітей в інтернеті», в якій представлені важливі матеріали для педагогів і батьків. У контексті проблеми нашого дослідження важливим є представлений проєкт громадською організацією «МІНЗМІН» «Приватність дітей в інтернеті». У 2020–2021 рр. пріоритетним напрямом роботи організації є безпека дітей та дорослих в Інтернеті та цифрові права. Команда «МІНЗМІН» успішно реалізувала 6 освітніх проєктів, що сукупно охопили понад 50 тисяч дітей та близько 8000 вчителів та батьків з 24 областей України. Уроки для школярів «Моя приватність»: урок для учнів 1–4-х класів, щоб навчити дітей розпізнавати приватну інформацію в Інтернеті; урок для учнів 5–8-х класів про ризики після розголошення персональної інформації та наслідки публікації фотографій та персональної інформації в соцмережах, а також урок для учнів 9–11-х класів про те, де можна залишати приватну інформацію у соцмережах³³.

Схарактеризуємо онлайн-курс для батьків «Приватність дітей в Інтернеті». Це серія відео-блогів на теми, про які треба знати батькам, щоб подбати про дотримання права дитини на приватність. Хто збирає дані дітей в Інтернеті та як їх використовує? Як убезпечити дітей від шахраїв і забезпечити їхню приватність в соціальних мережах? Курс створений за фінансової підтримки Європейського Союзу та Міжнародного Фонду «Відродження» в межах грантового компоненту проєкту EU4USociety. Це такі

³¹ Школа онлайн-безпеки для дітей, URL: <http://minzmin.org.ua/onlinesafetyschool>, дата звернення 28.10.2021 р.

³² Безпека дітей в інтернеті, URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robota-ta-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti>, дата звернення: 11.11.2021 р.

³³ Ibidem.

відео: «Про приватність у Telegram», «Про приватність у Tiktok», «Про приватність в Інстаграм», «Про приватність у Facebook»³⁴.

Міністерство освіти й науки України пропонує батькам і педагогам використовувати посібники для навчання дітей безпечному користуванню інтернетом: «Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі: посібник для батьків»; «Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі: навчально-методичний посібник»; «Безпечне користування сучасними інформаційно-комунікативними технологіями»; Пам'ятка для батьків «Діти. Інтернет. Мобільний зв'язок», розроблена Національною експертною комісією України з питань захисту суспільної моралі; онлайн-посібник «COVID-19. Поради з безпеки онлайн для батьків та опікунів»; Посібник Ради Європи «Свобода вираження поглядів та інтернет»; навчально-методичний посібник «Керівництво із соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків в інтернеті»; Методичні рекомендації до використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти навчально-методичного посібника та робочого зошита «Інтернет, який ми хочемо» (the Web We Want); «Дізнайся про свої права в цифровому середовищі»; «Попередження та протидія кібербулінгу в дитячому середовищі України»; «Запобігаємо кібербулінгу змалечку»³⁵.

Ще однією важливою ініціативою МОН України за підтримки Міністерства цифрової трансформації та Уповноваженого Президента України з прав дитини, що має на меті захист дітей від сексуального насилля в інтернеті, є освітній проєкт «Stop sexting»³⁶. Сексуальне насилля онлайн – один з викликів, який стоїть перед батьками та педагогами. Діти можуть стикатись із сексуальним насиллям в Інтернеті у формах секстингу, кібергрумінгу та сексторшену.

Секстинг – це надсилання інтимних фото чи відео з використанням сучасних засобів зв'язку. Діти можуть надсилати такі матеріали як знайомим, так і не знайомим їм у реальному житті людям. Матеріали подібних переписок можуть бути оприлюднені, що часто призводить до кібербулінгу та цькувань дитини у школі.

Кібергрумінг – це процес комунікації із дитиною в Інтернеті, під час якого злочинці налагоджують довірливі стосунки з дитиною з метою сексуального насильства над нею у реальному житті чи онлайн. Вони можуть змушувати дітей виконувати певні сексуальні дії перед камерою. Злочинці свідомо будують своє спілкування з дитиною так, аби викликати в неї теплі почуття та довіру, показати, що вона цінна та унікальна. Вони можуть прикидатися однолітками дитини, пропонувати роботу моделлю, дарувати подарунки тощо.

Сексторшен – налагодження довірливих стосунків із дитиною в Інтернеті з метою отримання приватних матеріалів, шантажування та вимагання додаткових матеріалів або грошей³⁷.

Проєкт містить навчальні матеріали для батьків і педагогів щодо упередження та протидії сексуальному насиллю в Інтернеті.

Студія онлайн-освіти Educational Era (EdEra) пропонує навчальний курс «Безпеч-

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

ний простір», який пропонує інформацію про організацію безпечного психосоціального освітнього простору для вчителів і дітей³⁸.

Свою чергою, онлайн платформа Prometheus пропонує курс «Цифрові комунікації в глобальному просторі», який має на меті поширювати знання про інформаційні технології серед усіх зацікавлених, які не мають базових навичок технічного спрямування, але прагнуть більше дізнатися про галузь, навчитися працювати в інформаційному середовищі³⁹. Курс дає можливість дізнатися про основні сучасні операційні системи, про види веб-ресурсів та специфіку їх створення й використання у сучасному інформаційному просторі, про хмарні технології, інструментарій роботи із соціальними мережами, цифровий етикет та оптимізацію процесів. Курс навчить правильно захистити себе від кіберзагроз, забезпечувати інформаційну підтримку своїх проєктів за допомогою цифрових комунікацій, опанувати ключові складники цих систем на базовому рівні й вдало працювати у сучасному інформаційному середовищі.

Для прикладу наводимо основні теми курсу:

1. Поняття про цифрові комунікації. Сучасні веб-ресурси.
2. Пошукові системи. Створення веб-ресурсів.
3. Хмарні технології. Веб-дизайн та графічні редактори. Підготовка текстового та графічного контенту для веб.
4. Основи SMM. Цифровий етикет.
5. Захист веб-ресурсів та інформаційна безпека. Використання ІТ-технологій у роботі недержавних громадських організацій⁴⁰.

Важливим у контексті формування безпеки дітей в цифровому просторі є також курс на платформі Prometheus «Інформаційна безпека», який має на меті навчити викривати фейки та захищатися від різного стибу зловмисних інформаційних впливів.

Під час засвоєння курсу здобувачі освіти можуть:

- Дізнатися про фейки, дезінформацію та маніпуляції – звідки вони походять, як поширюються та які наративи несуть.
- Навчитися основних стратегій захисту від зловмисних інформаційних впливів.
- Зрозуміти, як уникнути маніпуляцій у соцмережах.
- Отримати практичні навички для розрізнення наукових знань та псевдонауки, об'єктивної статистики та псевдостатистики.
- Підвищити імунітет до фейків про коронавірус та щеплення.
- Удосконалити знання з цифрової безпеки, зокрема щодо безпечної комунікації та захисту гаджетів.

Програма курсу містить 10 модулів:

Модуль 1. Стратегія захисту. 10 речей, які підвищать ваш імунітет до інформаційних загроз.

Модуль 2. Твої обереги: 7 правил, як захиститися від інформаційних вірусів, маніпуляцій та дезінформації.

³⁸ Онлайн-курс *Безпечний простір*, URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/636>, дата звернення 26.10.2021 г.

³⁹ Курс онлайн платформи Prometheus «Цифрові комунікації в глобальному просторі», URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+ITArts101+2017_T1/about, дата звернення: 26.10.2021 г.

⁴⁰ Ibidem.

Модуль 3. Не будь овочем. Як уникнути маніпуляцій Google, YouTube, Telegram і Viber.

Модуль 4. Друзі чи вороги: дезінформація в соціальних мережах Facebook і Twitter.

Модуль 5. Сумнівні джерела. Як перевіряти достовірність інформації, зокрема фото та відеоматеріали.

Модуль 6. Обманули з цифрами: 7 правил, як перевіряти статистичну інформацію.

Модуль 7. Дезінформаційний вірус та інформаційні щеплення. Як маніпулюють темою здоров'я, ліків та вакцин.

Модуль 8. Захисти себе і своїх. Як убезпечити себе й організацію, в якій працюєш.

Модуль 9. Захисти свій пристрій: правила, як убезпечити від проникнення свій гаджет.

Модуль 10. Пишіть листи: безпечна комунікація через e-mail та соцмережі⁴¹.

Також на платформі Prometheus доступним є курс «Основи інформаційної безпеки», у якому мова йде про сучасний електронний світ і як вижити в океані існуючих кіберзагроз, як захистити свої особисті дані та фінанси, як убезпечити себе від дій вірусів. Головна мета курсу: донести до користувача базові правила поведінки з персональною інформацією в умовах реального зближення фізичного та віртуального світів⁴². Під час засвоєння курсу здобувачі дізнаються, які існують основні кіберзагрози, хто і навіщо їх створює; кого найчастіше атакують і чому не можна легковажно ставитись до загроз сучасного інформаційного суспільства; як захистити особисту інформацію від втрати чи крадіжки. В курсі окремо розглянута тема безпеки електронних фінансів, проаналізовані прості та доступні принципи безпечної роботи з мобільними пристроями, зокрема, смартфонами та планшетами⁴³.

Безпеку дітей в цифровому просторі забезпечує й онлайн-курс «Цифрові права та безпека для дітей» на Youtube, який вміщує 9 відео⁴⁴. Курс створений вже згадуваною вище громадською організацією «МІНЗМІН» за фінансової підтримки Європейського Союзу.

Як свідчить здійснений аналіз, безпека дітей в цифровому просторі є одним з найважливіших аспектів цифрової освіти. Кібербезпека створює умови для інформаційного захисту людини і її особистих даних від різноманітних погроз. Для цього користувачеві потрібно освоїти низку навичок:

1. Використання технологій забезпечення цілісності, конфіденційності, автентифікації й доступності переданої інформації й процесів її обробки.

2. Переважне використання ліцензійного програмного забезпечення й устаткування.

3. Застосування технологій захисту інформації (використання різних паролів, захист даних, ліцензійне ПО).

Таким чином, у людини замість традиційно властивої ілюзії безпеки Інтернету й анонімності, з'явиться усвідомлення відповідальності про взаємодію з інформаційним простором за свій цифровий самозахист і за свої дії.

⁴¹ Курс онлайн платформи Prometheus «Інформаційна безпека», URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Internews+INFOS101+UA_2021_T3/about, дата звернення: 26.10.2021 г.

⁴² Курс онлайн платформи Prometheus «Основи інформаційної безпеки», URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/KPI/IS101/2014_T1/about (дата звернення: 26.10.2021 г.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Онлайн-курс «Цифрові права та безпека для дітей», URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLo7hrBBCF16OIRkUSsUtJvvzRK1yKktNB>, дата звернення: 26.10.2021 г.

При замкненому й обмеженому соціумі, мережевий простір трансформується в місце для виплеску проявів мережевої агресії й негативної консолідації маргінальних груп, що відображає архаїчні підвалини.

На сучасному етапі розвитку суспільства безпека в цифровому просторі розглядається як низка підходів, що торкаються антропологічних й «життєвих» аспектів комп'ютерної грамотності: питання Інтернет-залежності й інших видів залежності, кібербулінг, різноманітні форми кібершахрайства, крадіжка персональних даних, розуміння наслідків низки інформаційно-комунікаційних операцій, наприклад, публікації в Інтернеті світлин і відеоматеріалів, проблеми піратства, порушення законодавства про інтелектуальну власність.

Для збереження безпеки в цифровому просторі сучасні діти повинні мати низку умінь і навичок, що дають змогу протистояти різним погрозам, аналізувати й ухвалювати рішення, що дозволяють мінімізувати негативні впливи цифрового суспільства. Такі знання й уміння, як толерантна поведінка, повага до волі й думки інших, уміння виявляти фейкові новини й маніпуляції є основним критерієм соціальної безпеки в мережевому суспільстві.

Нині в мережі є доволі багато різноманітних рекомендацій, як забезпечити безпеку дітей в мережі Інтернет.

Приміром, рекомендації для батьків: розміщуйте комп'ютери з інтернет-з'єднанням поза межами кімнати Вашої дитини; поговоріть зі своїми дітьми про друзів, з яким вони спілкуються в онлайні, довідайтесь як вони проводять дозвілля і чим захоплюються; цікавтесь які веб сайти вони відвідують та з ким розмовляють; вивчіть програми, які фільтрують отримання інформації з мережі Інтернет, наприклад, Батьківський контроль в Windows; наполягайте на тому, щоб Ваші діти ніколи не погоджувалися зустрічатися зі своїм онлайнним другом без Вашого відома; навчіть своїх дітей ніколи не надавати особисту інформацію про себе та свою родину електронною поштою та в різних реєстраційних формах, які пропонуються власниками сайтів; контролюйте інформацію, яку завантажує дитина (фільми, музику, ігри, тощо); цікавтесь чи не відвідують діти сайти з агресивним змістом; навчіть своїх дітей відповідальному та етичному поведінню в онлайні. Вони не повинні використовувати Інтернет мережу для розповсюдження пліток, погроз іншим та хуліганських дій; переконайтеся, що діти консультуються з Вами, щодо будь-яких фінансових операцій, здійснюючи замовлення, купівлю або продаж через Інтернет мережу; інформуйте дітей стосовно потенційного ризику під час їх участі у будь-яких іграх та розвагах; розмовляйте як з рівним партнером, демонструючи свою турботу про суспільну мораль⁴⁵.

В газеті «Українська правда» надруковано 11 правил безпеки в інтернеті, яких батьки мають навчити дітей. Наводимо їх повністю:

1. Проговорити основні правила. Із зовсім малою дитиною чи старшим підлітком важливо спочатку обговорити базові правила. Почати можна з того, що нічого на 100% не є приватним у мережі.

2. Бути обережним з особистою інформацією. Спершу варто пояснити, що таке персональні дані. Напишіть докладний список і розтлумачте, чому важливо максимально зберігати їх у таємниці. Нагадайте дитині, що вона повинна попереджати вас, коли оприлюднює щось із списку в інтернеті.

⁴⁵ Як забезпечити безпеку дітей в мережі Інтернет, URL: <https://www.bdut.org.ua/yak-zabezpechyty-bezpeku-ditey-v-merezhi-internet/30/2021/>, дата звернення: 1.11.2021 р.

3. Використовувати паролі. Діти уже з раннього віку починають створювати свої акаунти у соцмережах та власні електронні скриньки. Попри те, що сайти самі регулюють, наскільки безпечним є пароль, батьки також мають проконтролювати цей процес. Можна попередньо розповісти, що пароль повинен містити різні символи й попередити, що його нікому не можна розповідати.

4. Обговорити, що можна поширювати у соцмережах. Діти особливо люблять проводити час у соціальних мережах, тож варто пояснити їм, що можна поширювати у своїх профілях, а що – ні.

5. Зробити спілкування у Whatsapp і Telegram безпечним. Підлітки часто спілкуються за допомогою Whatsapp, Viber і Telegram, не усвідомлюючи, що їхні чати не є 100% приватними. Саме тому варто розповісти, що не можна писати там про свої банківські рахунки чи паролі.

6. Ділитися новими уміннями. Розповідайте дитині про те, як оновилися стрічка новин на Facebook, чи які зміни відбулися у додаванні відео на Instagram. Це допоможе дітям легше пристосуватися до нововведень й уникнути пов'язаних із ними проблем.

7. Пояснити небезпеку безкоштовного публічного Wi-Fi. Діти люблять безкоштовний Wi-Fi – а хто не любить? Поясніть їм, що ці мережі можуть робити доступними їхні дані.

8. Завантажте VPN (virtual private network). VPN-підключення допоможе ефективно захистити користувачів.

9. Убезпечити від ігрових афер. Домовтеся про те, що діти скачуватимуть ігри під вашим наглядом або самі завантажуйте розваги для них. Щоразу переконуйтеся також, що ви використовуєте перевірені сайти й додатки.

10. Не розмовляти із незнайомцями у чатах. Діти охоче долучаються до чатів і груп, але важливо попередити їх стосовно небезпеки спілкування із незнайомими людьми.

11. Не вірити рекламі в електронній пошті. Не все те золото, що блищить. Варто пояснити дітям, що приголомшливі акційні пропозиції, які надходять в електронних листах – обман і спосіб заволодіти особистою інформацією користувача⁴⁶.

Газета пропонує також декілька простих порад, які допоможуть мінімізувати ризики для дітей в інтернеті. Вони базуються на рекомендаціях, розроблених Міжнародним союзом електрозв'язку для батьків та вчителів, як-то:

Перевіряйте, якими додатками користуються діти та яку інформацію додатки про них збирають. Для цього потрібно читати умови та політики використання застосунків чи соціальних мереж.

Подавайте скарги на контент або профілі, який ви бачите в мережах і який не слід бачити дітям. Розповідайте також і дітям, як це робити. Чим більше ви скажете, тим менше незрозумілих профілів та шкідливого контенту буде в соцмережах. Те ж стосується і реклами, яка не відповідає інтересам дітей або є дуже нав'язливою.

Намагайтеся забезпечити наявність доступу до інтернету для дітей. Не варто забороняти дітям користуватися смартфонами та новітніми технологіями. Навпаки, їх потрібно зробити друзями та помічниками для них, а не ворогами.

Якщо діти користуються соціальними мережами, то потрібно знати, що їм має бути щонайменше 13 років для цього. Або ж навіть якщо їм уже виповнилося 13 років, для використання TikTok, наприклад, потрібна згода батьків.

⁴⁶ *11 правил безпеки в інтернеті, яких батьки мають навчити дітей*, URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/09/2/217608/>, дата звернення 15.11.2021 г.

Не забувайте про функцію батьківського контролю. За допомогою неї ви можете фільтрувати контент і профілі, за якими слідкують діти.

Говоріть із дітьми про приватність. Розповідайте, яку інформацію про себе краще не публікувати. Це наприклад, документи, дані кредитних карток, місцезнаходження.

Нагадайте також, що діти мають певну онлайн-репутацію. І контент, який вони публікують, може побачити будь-хто. Змінити його після публікації може бути складно. Тому в соцмережах дуже рекомендовано налаштовувати приватний доступ до профілів, щоб контролювати, хто може бачити публікації дітей, хто може коментувати дописи тощо.

Перед тим, як фотографувати та публікувати світлини дітей у інтернеті, запитайте в них дозволу. Або якщо ви вчитель, то вам потрібно мати дозвіл батьків для цього.

Слідкуйте за своєю онлайн-репутацією. Особливо це стосується вчителів. Перевіряйте інформацію, на яку натрапляєте в інтернеті та нагадуйте про це дітям. Не поширюйте сумнівні дописи, які можуть бути фейкові.

Намагайтеся облаштувати безпечне середовище для дітей із використанням технологій. Поцікавтеся і перевірте, чи встановлені на комп'ютерах в школі та вдома антивірусні програми та чи оновлене ліцензійне програмне забезпечення.

Встановлюйте складні паролі на телефони й комп'ютери та переконайтеся, що вони є на пристроях у дітей. І не забувайте про двофакторну автентифікацію.

Якщо дитина має онлайн-друга та хоче зустрітися із ним/нею вживу, то не дозволяйте йому/їй йти самій на таку зустріч, враховуючи, що люди не завжди можуть виявитися в реальному житті тими, ким видають себе в соцмережах.

Говоріть із дітьми про їхню онлайн-активність. Цікавтеся тим, що вони роблять в інтернеті, із яких джерел отримують новини тощо. Важливо, щоб у дітей не виникло відчуття, що батьки їм не довіряють⁴⁷.

Отже, завданням батьків та вчителів залишається розповідати дітям про їхні цифрові права, критичне мислення і цифрову безпеку, а також і собі дотримуватися порад та правил.

Всеукраїнська кампанія проти кібербулінгу створила відео «Mr. Nox»⁴⁸ і буклет для батьків і дітей, у якому пояснюється, як розпізнати кібербулінг і куди звертатися дітям і батькам дітей, які опинились у ситуації кібербулінгу⁴⁹.

Своєю чергою, педагогам важливо пам'ятати про два аспекти цифрової безпеки дітей. Перший аспект стосується шкільного простору. До нього відносять наявність безпечної шкільної мережі, політику школи з онлайн-безпеки дітей. Така політика має бути розроблена в кожній школі, адже адміністрація збирає дані про дітей і відповідає за них.

Другий аспект стосується постійної комунікації вчителів із дітьми про їхню поведінку в інтернет-середовищі. Якщо дитина стикається з проблемами або труднощами в інтернеті під час навчання, важливо, щоби вона не боялася розповісти про них

⁴⁷ Кілька простих порад, які допоможуть мінімізувати ризики для дітей у інтернеті, URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/12/1/243194/>, дата звернення :15.11.2021 г.

⁴⁸ Відео «Mr. Nox», URL: https://www.youtube.com/watch?v=KuCuc6jcKUc&ab_channel=DocudaysUA IHRDFF, дата звернення: 15.11.2021 г.

⁴⁹ Пам'ятка для батьків: «Діти. Інтернет. Мобільний зв'язок», URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robota-ta-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti/pamyatka-dlya-batkiv-diti-internet-mobilnij-zvyazok>, дата звернення: 17.11.2021 г.

учителю та знала, що може отримати допомогу в будь-якій ситуації. Особливо це актуально, коли навчання відбувається в дистанційному форматі, і діти набагато частіше використовують інтернет для навчання.

Досить часто вважається, що лише вчителі інформаційних технологій мають турбуватися про безпеку дітей онлайн. Але це не так, адже інтернет використовують на різних уроках, і безпека в ньому має бути наскрізною. Вчителі, які хочуть, щоби як онлайн-, так і очний формати навчання для дітей були ефективними та безпечними з погляду використання технологій, мусять постійно підвищувати свої цифрові компетентності й бути прикладом для дітей, як доречно поводитися в цифровому середовищі.

Нещодавно в Україні за ініціативи Міністерства цифрової трансформації та підтримки Міжнародного союзу електрозв'язку громадська організація «МІНЗМІН» підготувала переклад українською мовою рекомендацій МСЕ про захист дітей у цифровому середовищі. Ці рекомендації є міжнародними й були підготовлені експертами з усього світу для різних цільових аудиторій, у тому числі й для педагогів. Узагальнено наведені там поради для освітян про те, як зробити навчання онлайн максимально безпечним для дітей:

Переконайтеся, що всі пристрої надійно захищені (паролями) і заблоковані тоді, коли ви ними не користуєтесь. Якщо вам потрібно вийти з класу, заблокуйте всі пристрої, які використовували, або завершіть сеанс роботи чи вийдіть з облікового запису. Встановіть на всіх пристроях ліцензійну антивірусну програму та стежте за тим, щоби вона регулярно оновлювалася.

Встановіть правила в школі, де й коли можна користуватися мобільними пристроями. А також правила, що учнів можна фотографувати лише після отримання згоди батьків (опікунів) самих учнів на це. Ці правила мають бути закріплені в шкільній політиці щодо онлайн-безпеки. Така політика має встановлювати ще й порядок реагування на інциденти, пов'язані з безпекою дітей, зокрема, у цифровому середовищі. Так, у школі може бути призначений спеціальний координатор для обліку та реєстрації порушень та інцидентів, пов'язаних з онлайн-безпекою, задля формування цілісного уявлення про наявні в школі проблеми та тенденції, що вимагають уваги.

Забезпечте фільтрацію й моніторинг даних, які передаються через шкільну мережу, встановивши необхідні програми. Допомогти їх встановити можуть інтернет-провайдери. Учні не повинні отримувати доступу до шкідливого або неприйняттого контенту через шкільну мережу. Такі системи фільтрації та контролю контенту допомагають звести до мінімуму передавання неприйняттого (наприклад, насильницького чи порнографічного) контенту в шкільній мережі. А системи фільтрації даних допомагають відстежувати, хто, що, коли й на якому пристрої завантажує. Такий механізм є одним зі способів запобігання кібербулінгу.

Пам'ятайте, що ваші дії та слова в інтернеті можуть вплинути на вашу онлайн-репутацію, а також на репутацію навчального закладу. Ви як користувач/ка інтернету залишаєте свій цифровий слід – адже різні сайти, соціальні мережі, платформи, відповідно до своїх політик, збирають дані про вашу онлайн-активність. Перевіряйте інформацію, яку поширюєте в соціальних мережах. Перед тим як опублікувати інформацію, подумайте, хто може її побачити. Розповідайте дітям про важливість онлайн-репутації та як правильно її формувати.

Слідкуйте за своєю професійною комунікацією. Для будь-яких контактів між працівниками школи, учнями, батьками чи іншими зацікавленими сторонами завжди використовуйте шкільну електронну пошту замість особистої. У деяких випадках кодекс

ділової етики, якщо він погоджений у школі, може передбачати заборону на контакти з учнями на платформах, які не мають стосунку до школи. Наприклад, у месенджерах чи соцмережах. Також рекомендується встановити в школі чіткі правила – як для працівників, так і для учнів – щодо проведення відеоконференцій чи занять у віддаленому режимі. Наприклад, правила, який вигляд має мати місце для проведення уроків, наявність фото профіля тощо.

Сприяйте формуванню цифрових навичок та цифрової грамотності дітей. Говоріть із ними про це на уроках. Намагайтеся включити до навчальних планів аспекти цифрової грамотності. Проводьте заходи в школі про онлайн-безпеку дітей. Водночас, покажуйте високий рівень власної цифрової компетентності. І не забувайте проводити регулярну перевірку всіх заходів у школі на дотримання онлайн-безпеки дітей та її можливого удосконалення.

Навчайтеся нового та постійно покращуйте навички цифрової грамотності. Будьте в курсі того, які ризики на дітей можуть чекати в інтернеті, як діти проводять свій час у мережах. Це допоможе вам краще зрозуміти дітей та встановити з ними довірливі взаємини швидше й легше.

Пам'ятайте, що інтернет – одночасно й ризик, і можливість для дітей. Тому освітянам варто робити все можливе, щоби зробити цифрове освітнє середовище максимально безпечним для дітей⁵⁰.

Висновки

Таким чином, здійснений аналіз дає змогу зробити висновок, що безпека дітей в цифровому просторі є набором технічного й соціально-психологічного характеру, як-то: захист своїх персональних даних, забезпечення конфіденційності даних, захист від комп'ютерних вірусів, ставлення до піратського медійного контенту й програмного забезпечення, рівень культури спілкування в соціальних мережах, дотримання етичних і правових норм при розміщенні цифрового контенту в мережі.

Для подальшого забезпечення безпеки дітей в цифровому середовищі важливо, щоб усі зацікавлені сторони планували свої дії, осмислювали наслідки різноманітних загроз для дітей та знаходили способи надання підтримки у формуванні в них необхідної цифрової грамотності, щоб не тільки вижити, а й досягти успіхів у цифровому майбутньому. Сьогодні потрібні додаткові капіталовкладення у розвиток цифрових навичок та формування грамотності у батьків і освітян, щоб допомогти дітям розвинути критичне мислення та навички оцінки, що дасть їм змогу швидко досліджувати нинішні потоки інформації різної якості, а також інформації від батьків та освітян до дітей, щоб стати сучасними цифровими громадянами.

У перспективі вважаємо за необхідне здійснювати сприяння формуванню цифрових навичок та цифрової грамотності за допомогою включення в навчальні плани навчальних дисциплін з цифрового громадянства. В рамках дисциплін з онлайн-ової

⁵⁰ *Захист дітей у цифровому середовищі: рекомендації для батьків та освітян*, URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/1/za-initsiatiivi-mintsifri-pidgotuvali-rekomendatsii-shchodo-zakhistu-ditey-u-tsifrovomu-seredovishchi/COP-Guidelines-for-Parents-Educators-UAfin.pdf, дата звернення: 11.11.2021 р.

безпеки слід приділяти увагу соціальним та емоційним аспектам освіти, бо це допоможе учням краще розуміти та контролювати свої емоції і, як наслідок, вибудовувати здорові та поважні взаємини – як в цифровому середовищі, так і в реальному житті.

Бібліографія

11 правил безпеки в інтернеті, яких батьки мають навчити дітей, URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/09/2/217608/>, дата звернення: 15.11.2021 р.

Безпека дітей в інтернеті, URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-roboty-ta-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti>, дата звернення: 11.11.2021 р.

Безпека дітей у цифровому просторі – МОН надає рекомендації для педагогічних працівників та батьків, URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpeka-ditej-u-cifrovomu-prostor-i-mon-nadae-rekomendaciyi-dlya-pedagogichnih-pracivnikiv-ta-batki>, дата звернення: 11.11.2021 р.

Відео «Mr. Nox», URL: https://www.youtube.com/watch?v=KuCuc6jcKUc&ab_channel=DocudaysUAIHRDFF, дата звернення: 15.11.2021 р.

Гаврілова Л.Г., Топольник Я.В., *Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени*, „Інформаційні технології і засоби навчання” 2017, Том 61, № 5, С. 1–14, URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744/>, дата звернення: 28.10.2021 р.

Гриценчук О.О., Овчарук О.В., *Цифрові інструменти для створення та підтримки середовища освіти для демократичного громадянства у європейських країнах*, „Комп’ютер в школі та сім’ї” 2020, № 2, С. 52–56.

Дія (сервіс), URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F_\(%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F_(%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81)), дата звернення: 1.11.2021 р.

Захист дітей у цифровому середовищі: рекомендації для батьків та освітян, URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/1/za-initsiatiivi-mintsifripidgotuvali-rekomendatsii-shchodo-zakhistu-ditej-u-tsifrovomu-seredovishchi/COP-Guidelines-for-Parents-Educators-UAfin.pdf, дата звернення: 11.11.2021 р.

Кілька простих порад, які допоможуть мінімізувати ризики для дітей у інтернеті, URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/12/1/243194/>, дата звернення: 15.11.2021 р.

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України, Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>, дата звернення: 2.11.2021 р.

Кудлай В.О., *Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства*, „Вісник Маріупольського державного університету. Серія: філософія, культурологія, соціологія” 2015, вип. 10, С. 97–104.

Курс онлайн платформи Prometheus «Інформаційна безпека», URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Internews+INFOS101+UA_2021_T3/about, дата звернення: 26.10.2021 р.

Курс онлайн платформи Prometheus «Основи інформаційної безпеки», URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/KPI/IS101/2014_T1/about, (дата звернення: 26.10.2021 р.

Курс онлайн платформи Prometheus «Цифрові комунікації в глобальному просторі», URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+ITArts101+2017_T1/about, дата звернення 26.11.2021 р.

Міністерство та Комітет цифрової трансформації України, URL: <https://thedigital.gov.ua/projects/osvita>, дата звернення: 15.11.2021 р.

Овчарук О., *Сучасні вимоги до цифрової грамотності в системі шкільної освіти: на основі рамки цифрової компетентності DIGCOMP 2.0*, URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709645/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%BA%20%D0%9E%20%D0%A0%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B5%202017.pdf> С.8-9, дата звернення: 1.11.2021 р.

Овчарук О. В., Биков В. Ю., *Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи, у Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору*, Ред. Київ, Україна: Атіка, 2014, С. 7–16.

Онлайн-курс «Цифрові права та безпека для дітей», URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLo7hrBBCFl6OIRkUSsUtJvvzRK1yKktNB>, дата звернення: 26.10.2021 р.

Онлайн-курс *Безпечний простір*, URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/636>, дата звернення: 26.10.2021 р.

Основи кібергігієни, URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/cyber-hygiene>, дата звернення: 15.11.2021 р.

Пам'ятка для батьків: «Діти. Інтернет. Мобільний зв'язок», URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robotata-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti/pamyatka-dlya-batkiv-diti-internet-mobilnij-zvyazok>, дата звернення: 17.11.2021 р.

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету міністрів України № 87 від 21. 2. 2018 р. Освіта. UA, URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/, дата звернення 2.11.2021 р.

Про кібербулінг для підлітків, URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/cyberbullying>, дата звернення: 2.11.2021 р.

Серіал для батьків «Безпека дітей в інтернеті», URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/serial-dlya-batkiv-onlayn-bezpeka-ditey>, дата звернення: 15.11.2021 р.

Цифрова адженда України – 2020, URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdzfAzvTUAhUISJoKHZorBZUQFgg2MAM&url=https%3A%2F%2Fucci.org.ua%2Fuploads%2Ffiles%2F58e78ee3c3922.pdf&usg=AFQjCNFO0abN4Um5ZfcCMuSmIULVeQ_Yg, дата звернення: 11.11.2021 р.

Школа онлайн-безпеки для дітей, URL: <http://minzmin.org.ua/onlinesafetyschool>, дата звернення: 28.10.2021 р.

Як забезпечити безпеку дітей в мережі Інтернет, URL: <https://www.bdut.org.ua/yak-zabezpechyty-bezpeku-ditey-v-merezhi-internet/30/2021/>, дата звернення: 1.11.2021 р.

Belshaw D., (2018), *The essential elements of digital literacies*, 2017, URL: <http://digitalliteraci.es/>, Last accessed: 11.11. 2021 р.

Belshaw D., *The Essential elements of digital literacies*, 2011, URL: <http://digitalliteraci.es/>, Last accessed: 1.11. 2021 р.

- Bykov V., Mikulowski D., Moravcik O., Svetsky S., & Shyshkina M., *The use of the cloud-based open learning and research platform for collaboration in virtual teams*, „Information Technologies and Learning Tools” 2020, 76(2), C. 304–320.
- Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B., *Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy*, 2017.
- Communication on the Digital Education Plan*, URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>, Last accessed: 1.11. 2021 r.
- Gilster P., *Digital Literacy*, Wiley, New York 1997, 276 p.
- Hargittai E., *Survey measures of web-oriented digital literacy*, „Social science computer review” 2005, 23(3), p. 371–379.
- Jenkins H., Purushotma R., Weigeletal M., *Confronting the Challenges of Participator Culture: Media Education for the 21st Century*, Foundation Reports on Digital Media and Learning, Cambridge, MA, The MIT Press, London 2009.
- Martin A., Madigan D., *Digital Literacies for Learning*, „Journal of Information Literacy” 2007, VI. 1.
- Resetting Education and Training for the Digital Age*, URL: <https://resetedu.eu/>, Last accessed: 5.11. 2021 r.
- Ribble M., Park M., *The Digital Citizenship handbook for school leaders: fostering positive interactions online*, International Society for Technology in Education, Portland 2019, 320 p.

SUMMARY

Serhii Petrenko

Digital literacy and child safety in the digital space: actualizing the problem

The author made a theoretical analysis of the problem of digital literacy in general and the acquisition of digital literacy by school-age children in particular. It was found that digital literacy is a system of knowledge, skills, and abilities of human interaction with visual content, with technologies that are constantly updated, and digital literacy of students is the presence of skills necessary for life, study, and work in a society where Communications and access to information are increasingly provided through the use of digital technologies, such as Internet platforms, social networks, and mobile devices. It contains direct communication, technical skills, and critical thinking.

It has been proven that the safety of children in the digital space is one of the most important aspects of digital education. At the same time, the safety of children in the digital space is a set of technical and socio-psychological nature: protection of personal data, data confidentiality, protection against computer viruses, attitude to pirated media content and software, level of culture in social networks, ethical and legal norms when placing digital content online.

Mastering digital literacy and ensuring the safety of children on the Internet is provided in Ukraine by various means, such as the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine (special tab «Safety of children on the Internet»); developed by the Ministry of Digital Transformation of Ukraine portal «Action. Digital Education», in particular, educational series; various educational projects; online educational courses hosted on EdEra, Prometheus platforms.

Key words: digital space, digital education, digital literacy, children's safety on the Internet, digital content.

STRESZCZENIE

Serhii Petrenko

**Umiejętności cyfrowe i bezpieczeństwo dzieci w przestrzeni cyfrowej:
aktualizacja problemu**

Autor dokonał teoretycznej ogólnej analizy problemu umiejętności cyfrowych, a w szczególności nabywania umiejętności cyfrowych przez dzieci w wieku szkolnym. Stwierdzono, że umiejętności cyfrowe to system wiedzy, umiejętności i zdolności interakcji człowieka z treściami wizualnymi, z technologiami, które są stale aktualizowane. A umiejętności cyfrowe uczniów to obecność umiejętności niezbędnych do życia, nauki i pracy w społeczeństwie, w którym komunikacja i dostęp do informacji są coraz częściej zapewniane za pomocą technologii cyfrowych, takich jak platformy internetowe, sieci społecznościowe i urządzenia mobilne. Zawierają bezpośrednią komunikację, umiejętności techniczne i krytyczne myślenie.

Udowodniono, że bezpieczeństwo dzieci w przestrzeni cyfrowej jest jednym z najważniejszych aspektów edukacji cyfrowej. Jednocześnie bezpieczeństwo dzieci w przestrzeni cyfrowej to zestaw natury technicznej i społeczno-psychologicznej: ochrona ich danych osobowych, zapewnienie poufności danych, ochrona przed wirusami komputerowymi, stosunek do pirackich treści medialnych i oprogramowania, poziom kultury komunikacji w sieciach społecznościowych, zgodność z normami etycznymi i prawnymi podczas umieszczania treści cyfrowych w sieci.

Opanowanie umiejętności cyfrowych i zapewnienie bezpieczeństwa dzieci w Internecie jest zapewnione w Ukrainie za pomocą różnych środków, takich jak: strona internetowa Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy (specjalna zakładka „Bezpieczeństwo dzieci w Internecie”); opracowany przez Ministerstwo Transformacji Cyfrowej Ukrainy portal „Akcja. Edukacja cyfrowa”, w szczególności seria edukacyjna; różne projekty edukacyjne; internetowe kursy edukacyjne zamieszczone na platformach EdEra, Prometheus.

Słowa kluczowe: przestrzeń cyfrowa, edukacja cyfrowa, umiejętności cyfrowe, bezpieczeństwo dzieci w Internecie, treści cyfrowe.

Część II

SZKOŁA I BEZPIECZEŃSTWO UCZNIÓW

Ольга Поліщук

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0001-7734-4459

e-mail: olga_2210@ukr.net

Юлія Шалівська

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0001-5435-569X

e-mail: shalivska81@gmail.com

Особливості формування моральних переконань учнів в умовах нової української школи

РЕЗЮМЕ

У статті досліджено сутність моральних переконань як одного з важливих компонентів свідомості людини. Розглянуто передумови виникнення і розвитку моральних переконань учнів в умовах Нової української школи. Розкрито зміст понять «мораль», «моральне виховання» та «моральні переконання». Виділено й схарактеризовано основні складові моральних переконань: раціональний, емоційний та вольовий компоненти. Моральне виховання як дієвий вплив на почуття, свідомість та поведінку вихованців розглядається як цілеспрямований процес формування норм моралі, вироблення поведінкових навичок у різноманітних життєвих ситуаціях. Особлива увага приділена вихованню позитивного емоційного ставлення до моральних норм і вимог та становленню власної внутрішньої позиції кожного учня. Моральні переконання визначаються як внутрішньо прийняті особистістю, укорінені в її свідомості уявлення й розуміння про добро і зло, про правильні і неправильні моральні відносини; як стійкі, тверді погляди людини на свою власну поведінку й поведінку інших людей; як об'єднання розуму, почуттів і волі людини; як одне з найголовніших внутрішніх спонукань особи до моральної поведінки. Стійкі моральні переконання – плід багаторічної роботи вихователя, учителів і самостійних зусиль школяра, що виявляються в усвідомлюваному, цілеспрямованому процесі самовиховання.

Основний зміст дослідження становить аналіз шляхів і засобів формування в умовах Нової української школи моральних переконань учнів, що сприяють практичному вирішенню проблеми єдності моральної свідомості і нормативної поведінки на різних етапах індивідуального розвитку особистості кожного школяра. Обґрунтовано думку про те, що моральні переконання можуть успішно формуватися на ґрунті звичок. Звичка, як відомо, є стійкою схильністю людини до тих чи інших способів поведінки за певних життєвих обставин. Якщо спочатку учні виконують якісь дії заради задоволення конкретної потреби, то згодом – завдяки багаторазовим повторенням – саме виконання цих дій стає їхньою стійкою потребою. Моральні звички, що формуються у шкільному віці, значною мірою визначають у майбутньому дієвість особистісних переконань.

Авторами простежено процес формування моральних переконань учнів в умовах НУШ. З'ясовано, що важливою умовою ефективності виховних впливів

є здійснення морального виховання на підґрунтях педагогіки партнерства – спілкуванні, взаємодії і співпраці між учнем, учителями та батьками. Добровільно об'єднуючись однаковими прагненнями та метою, учні, педагоги й батьки, стають зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітньо-виховного процесу, кожен з яких відповідає за результат. Важливу роль відіграє узгоджене застосування різноманітних форм, засобів, прийомів виховної роботи з учнями як у закладі освіти, так і у сім'ї. Від характеру сімейного виховання значною мірою залежить ефективність усієї освітньої діяльності школи. Водночас найбільш широкі й різноманітні можливості для формування моральних переконань учнів на всіх етапах їхнього шкільного життя створюються саме у школі. Відтак, щоб компетентністний підхід, як основа Нової української школи, повноцінно впроваджувався й сприяв якісній підготовці дітей до викликів сьогодення, вихованню здатності набувати моральних переконань, необхідно, щоб дії учителів та батьків у даному напрямку були паралельними й узгодженими. У виховному процесі потрібно забезпечити орієнтацію на особистість учня, довірливі взаємозв'язки, включення школярів у чітку систему вимог, контролю, взаємної відповідальності, у практику моральних стосунків на засадах рівноправності й взаємоповаги.

На основі вивчення наукових праць встановлено, що помітний вплив на моральний розвиток школяра, зокрема формування його поглядів й моральних переконань має поведінка дорослих, насамперед батьків та учителів, їхні погляди, думки, особисті якості й переконання. Вирішальними факторами успішного формування стійких моральних переконань учнів є цілеспрямована систематична послідовна виховна робота сім'ї та школи, спрямована на засвоєння моральних норм і принципів, кращих зразків, практична діяльність.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, моральні норми, моральні цінності, моральний вибір, моральні переконання, Нова українська школа, компетентністний підхід, учні, почуття власної гідності, учитель, звичка, сім'я.

Постановка проблеми

Важливі зміни та перетворення, що відбуваються у соціально-економічному просторі України, зумовили також і реформування шкільництва, головною метою якого стало створення Нової української школи (НУШ), в якій приємно навчатись і яка дає учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті, можливість бути конкурентоспроможними та гармонійно розвиненими особистостями зі сформованою моральною свідомістю та власними переконаннями.

Головне завдання Нової української школи – виховати інноватора та громадянина, який уміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Відтак, вагоме значення в освітньому процесі, окрім набуття базових компетентностей, мають мораль, моральне виховання, формування ключових засад яких відбувається не лише у виховній та позакласній діяльності, а й у процесі вивчення кожного навчального предмета.

Загалом моральне виховання пояснюють як систематичний вплив на особистість з метою передачі їй існуючих у суспільстві моральних цінностей та розвитку її здатності до морального вдосконалення. Окрім Концепції Нової української школи (2016 р.), про важливість морального виховання наголошено у низці інших нормативно-правових

документів: Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі

освіти, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепції громадянської освіти та виховання в Україні, законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012 р.) та ін.

У концепції Нової української школи моральне виховання передбачає розвиток в учнів ціннісних ставлень і суджень, норм, принципів та переконань, що слугуватимуть базою для їх щасливого особистого життя та успішної взаємодії у суспільстві. При цьому виховний процес стає невід'ємною складовою усього освітнього процесу і зорієнтовується на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні, соціально-політичні та інші¹.

У контексті ідей Нової української школи одне з основних завдань морального виховання полягає у розвитку гуманності – сукупності моральних якостей особистості, що виражають ставлення до людини як вищої цінності: чуйності, доброзичливості, готовності допомогти, в умінні зрозуміти іншого, поставити себе на місце іншого, в здатності до толерантності та співчуття². Відтак, у педагогічному процесі зростає частка проєктної, командної, групової діяльності. Саме ці аспекти за правильної організації породжують в учнів моральні якості, норми поведінки, переконання.

Важливість цілеспрямованого формування стійких моральних переконань в учнів зумовлена саме тим, що людина може мати відмінні знання, практичні уміння, але в моральному відношенні не бути підготовленою до життя. Розв'язати цю проблему можна у процесі особливої, специфічної і цілеспрямованої виховної роботи, що базується на певних закономірностях, потребує часу та вдало дібраних форм і методів впливу на свідомість, характер, поведінку кожного школяра.

Аналіз останніх досліджень з проблеми

Теоретико-практичні основи морального виховання учнів розробляли К. Ушинський, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші видатні педагоги. Окремі аспекти проблеми морального виховання учнів досліджували В. Білоусова, М. Болдирєв, В. Галузинський, В. Гурін, В. Горєєва, В. Кумарін, І. Мар'єнко, А. Мудрик, Т. Цвелих та ін. Особливості підготовки майбутніх вчителів до морального виховання учнів стали предметом наукових розвідок М. Барни, І. Беха, Г. Васяновича, Д. Герцюка, М. Красовицького, Р. Скульського та ін. Проблеми виховання моральних переконань вивчали свого часу І. Бех, М. Гуменюк, І. Зязюн, А. Филатов, Г. Кукушкін, Б. Шиян.

Незважаючи на численні наукові дослідження проблем морального виховання, питання формування моральних переконань учнів залишається одним із найскладні-

¹ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, с. 19, Дата звернення: 30.11.2021 р.

² Н. Басюк, *Орієнтири вчителя у моральному вихованні молодших школярів*, „Рідна школа” 2007, № 3, С. 21–22.

ших як у педагогічній теорії, так і на практиці, а в умовах Нової української школи набуває ще більшої актуальності й потребує нового осмислення.

Мета статті: теоретично обґрунтувати особливості формування моральних переконань учнів в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження

У Програмі «Нова українська школа у поступі до цінностей» виховання визначається як цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації³. Метою виховання постає розвиток духовно-моральної особистості, здатної бути повноцінним суб'єктом суспільно значущих соціальних взаємин.

У цьому аспекті головні завдання вчителя Нової української школи – навчитись створювати і використовувати у шкільному житті ситуації, в яких знання і дії були б злиті та дозволили б фіксувати динаміку духовно-морального розвитку дитини; допомогти дитині розвиватись від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, для якого необхідні самостійність у прийнятті рішень і моральний вибір; формувати у процесі повсякденної освітньої діяльності та різноманітних життєвих ситуаціях стійких моральних переконань.

Але перш ніж простежити процес розвитку моральних переконань учнів у процесі шкільного навчання, розкриємо зміст ключових понять дослідження та схарактеризуємо основні складові цього феномена.

У науково-педагогічній літературі моральне виховання розглядається як цілеспрямований і організований процес формування моральних якостей особистості, рис характеру, навичок і звичок моральної поведінки, на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності⁴.

Мораль трактується як система поглядів і уявлень, норм, оцінок, що регулюють моральну поведінку людей у суспільстві⁵. Мораль регулює поведінку людини у всіх сферах суспільного життя – у праці, побуті, політиці, науці, в сімейних, особистих, колективних, міжнаціональних та міжнародних стосунках.

Моральні переконання – це внутрішньо прийняті особистістю, укорінені в її свідомості уявлення і поняття про добро і зло, про правильні і неправильні моральні відносини; це, інакше кажучи, тверді погляди людини на свою власну поведінку і поведінку інших людей; це стійкі, свідомі моральні уявлення людини, відповідно до яких вона вважає за потрібне діяти так і не інакше.

Щоб цілеспрямовано керувати процесом формування моральних переконань, необхідно з'ясувати їх структуру та місце в системі інших компонентів повноцінної особистості, визначити головні соціальні й психологічні фактори, що зумовлюють виникнення і розвиток моральних переконань на певних етапах психічного розвитку дитини.

³ І. Д. Бех, *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей*, Київ 2018, 40 с.

⁴ Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьєва, Н. І. Зеленкова, *Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навч. посіб.*, Кривий Ріг: КДПУ, 2008, 187 с.

⁵ А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко, *Педагогіка*, Київ: Знання-Прес, 2003, 418 с.

Формування моральних переконань, як і свідомості особистості в цілому, є соціально детермінованим процесом. Неодмінною умовою виникнення упевненостей у людини є усвідомлення нею змісту і об'єктивної необхідності моральних норм суспільства та їх добровільне і самостійне дотримання в конкретних життєвих ситуаціях. За цієї умови суспільні моральні норми перетворюються у внутрішні еталони і мотиви поведінки людини. Результатом такого перетворення і є виникнення в особистості стійких моральних переконань.

До складу моральних переконань входять три основні компоненти: раціональний, емоційний та вольовий. Розглянемо кожний із цих компонентів окремо, а також охарактеризуємо їх взаємозв'язки.

Відомо, що дитина не народжується з готовою моральною свідомістю: їй не властиві жодні моральні погляди, вона не має уявлення про добро і зло, не знає про існування принципів і норм моралі, правил поведінки. Все це людина здобуває у процесі свого життя, діяльності й спілкування завдяки цілеспрямованим виховним впливам, навчанню. Для того, щоб робити добро і протидіяти злу, людина повинна мати певні знання про те, що є добре, а що – погано, бо лише при наявності знань про норми поведінки можливий усвідомлюваний і вмотивований самостійний вибір вчинку, який відповідає або ж суперечить існуючим моральним нормам.

Отже, знання моральних норм і зафіксованих у них моральних вимог до поведінки людей є необхідним компонентом моральних переконань. При цьому для формування моральних переконань не має істотного значення сама форма моральних знань. Вони можуть виступати в свідомості людини як у вигляді теоретичного, так і емпіричного відображення об'єктивної дійсності. Адже моральні переконання бувають властиві як тим людям, які мають глибокі теоретичні знання моральних принципів і норм, так і тим, хто не піднявся у своїх знаннях моральних істин до високого рівня узагальнення. Життя дає немало прикладів, які підтверджують правильність цієї думки. Хоча цілком зрозуміло, що у першому випадку ймовірність помилок у знаннях значно менша, ніж у другому. Глибокі знання суспільних норм, моральних вимог дають змогу людині всебічно аналізувати моральні явища, поведінку інших людей і свою власну, на належному рівні усвідомлення приймати рішення, робити моральний вибір⁶.

Цінність знань як структурного компонента моральних переконань визначається насамперед тим, наскільки людина здатна застосовувати ці знання до аналізу конкретних ситуацій, якою мірою вона користується ними і може на їх основі давати узагальнену оцінку вчинкам оточуючих людей і своїх власних, класифікувати їх і відносити до відповідних моральних категорій (наприклад, категорії «добро» і «зло»). Вміння особистості аналізувати вчинок, оцінювати його з позицій глибоко усвідомлених моральних норм значною мірою зумовлює процес формування у неї стійких моральних переконань. Знання, які лежать в основі переконань людини, – це ті знання, в «правильності і життєвій важливості яких людина глибоко впевнена і які служать їй керівництвом до дії».

Раціональне набуває моральної цінності в структурі переконання лише в результаті його органічного злиття з почуттями особистості, тобто в тому випадку, коли людина здатна не лише розрізняти добро і зло, але й відчувати внутрішню потребу і готовність

⁶ О. В. Сідлецька, *Моральне виховання молодших школярів (методичні поради, дидактичний матеріал)*, „Початкове навчання та виховання” 2005, № 19, С. 80–92.

робити добро іншим і водночас переживати почуття відрази до всього, що суперечить гуманності. Якщо раціональний компонент у моральному переконанні виступає як розуміння особою питань добра і зла у навколишньому світі, а також у собі самій, знання моральних норм, принципів, усвідомлення моральних цілей, засобів їх досягнення, то емоційний компонент є своєрідним внутрішнім мірилом моральної сприйнятливості особи, її здатності переживати глибоке задоволення від поведінки інших людей і своєї власної, в якій реалізуються певні моральні норми, або ж відчувати невдоволення, обурення, докори сумління у випадках їх порушення.

Емоційний компонент несе в собі домінуюче психологічне навантаження у процесі функціонування моральних переконань, оскільки саме в ньому виражається ставлення особи до моральних норм і вимог. Він є також джерелом мотиваційної, спонукаючої функції морального переконання. В почуттях, як структурному елементі моральних переконань, найвиразніше виявляється перетворення зовнішніх моральних вимог у моральні самовимоги.

Людина, яка діє згідно з власними переконаннями, самостійно і вільно робить моральний вибір і приймає відповідне рішення. При цьому вона не лише передбачає реакцію інших людей на її вчинок, але й сама постійно контролює себе, оцінює свої дії і вчинки. Бути гідною звання людини у власних очах для неї не менш важливо, ніж завоювати повагу оточуючих. Почуття власної гідності, яке є показником досить високого рівня розвитку самосвідомості людини, її здатності до самоаналізу, являє собою один з найважливіших особистісних чинників, які забезпечують дієвість моральних переконань. Недостатній розвиток почуття власної гідності, так само як і поваги до інших людей, зумовлює несприйнятливості людини до моральних цінностей, робить її невіддільною виховним впливам⁷.

Глибоке усвідомлення сутності моральних норм у поєднанні з переживанням їх істинності спричиняє виникнення у людини суб'єктивної готовності неухильно керуватися цими нормами у своїй поведінці. Такий стан суб'єктивної готовності людини діяти відповідно до засвоєних через розум і почуття моральних норм характеризує третій – вольовий компонент морального переконання. Він є результатом високого ступеня вираженості у свідомості людини раціонального та емоційного моментів у засвоєнні певних моральних норм. Звідси можна зробити висновок, що між раціональним, емоційним та вольовим компонентами морального переконання існує нерозривний зв'язок. Наявність у структурі морального переконання вольового компонента зумовлює його дієвість. Вона являє собою одну із суттєвих характеристик морального переконання особистості. Завдяки елементу волі моральне переконання виступає як мотив реального вчинку, спрямованого на досягнення людиною особистісно значущої мети. Через волю відбувається процес втілення морального переконання особистості в її конкретних моральних вчинках, в результаті чого забезпечується тісна єдність свідомості й поведінки. Отже, у вольовому компоненті морального переконання найбільш чітко виявляється його дійова сторона, а внаслідок цього і його зв'язок з об'єктивною дійсністю.

Про дієвість переконання людини можна судити на основі її фактичної поведінки в ситуації морального вибору, тобто за умов, коли виникає необхідність вибрати один

⁷ Н. Шелехова, *Уроки моральності: Виховна година на тему «Авторитет», „Шкільний світ”* 2003, № 12, С. 5.

з двох чи кількох варіантів учинків. Ситуація морального вибору вимагає від людини самостійності і прийняття належного рішення та здійснення відповідного цьому рішення вчинку, в якому якраз і виявляється та реалізується її моральне переконання⁸.

Про несформованість моральних переконань у людини можуть свідчити не лише її дії, які суперечать моральним нормам, але й усвідомлена нею нейтральна поведінка в ситуації морального вибору. Часто позиція «невтручання» є не менш характерним показником моральної убогості людини, ніж явний аморальний вчинок.

З опису суті морального вибору видно, що в житті людини більш чи менш часто бувають такі моменти, коли вона стає перед необхідністю реалізувати свої моральні переконання. При цьому прийняття рішення і вибір вчинку зумовлюється не тільки конкретними об'єктивними обставинами, а й суб'єктивними можливостями самої людини: її здатністю зважувати всі «за» і «проти», аналізувати і тверезо оцінювати ситуацію, обирати відповідні, морально виправдані засоби для реалізації вчинку і досягнення завдяки йому морально значущої мети; крім цього, важливу роль відіграє спроможність людини встановлювати контроль над власними спонуканнями, що йдуть у розріз з її моральними переконаннями, з почуттям совісті і морального обов'язку. Отже, в ситуації морального вибору виразно виявляються і діють як єдине ціле всі складові елементи морального переконання – раціональний, емоційний та вольовий⁹.

Життєві ситуації, які ставлять людину перед необхідністю здійснювати моральний вибір, бувають різної міри складності. В одних випадках людині доводиться вибирати між протилежними за значенням моральними цінностями: між справедливістю і несправедливістю, між чесністю і безчестям, між чуйністю і черствістю, тобто вибирати між добром і злом. Для особи, яка досягла досить високого рівня у своєму моральному розвитку, вибір у таких ситуаціях не становить надмірної складності. Іноді – залежно від життєвого досвіду, від набутих моральних звичок – людина приймає належне рішення у цих випадках без особливого напруження.

В інших ситуаціях моральний вибір може гранично ускладнюватися тим, що людині доводиться вибирати між цінностями, кожна з яких має для неї високу моральну значущість. Це так звані ситуації морального конфлікту, коли моральні цінності – норми, принципи ніби вступають у суперечність одна з одною, стикаються між собою, оскільки прийняття людиною рішення діяти на користь однієї веде до ліквідації можливості реалізувати іншу моральну цінність. У таких ситуаціях непомірно зростає відповідальність особистості за моральний вибір. Вони вимагають від людини максимального використання всіх її морально-вольових ресурсів.

Отже, прийняття рішення в ситуаціях морального конфлікту і подолання суперечностей між моральними цінностями здійснюється людиною на основі встановлення їх певної ієрархії і формування наміру діяти згідно з більш високими моральними цінностями: обов'язок перед Батьківщиною усвідомлюється людиною у наведених вище прикладах як більш високий за її моральний обов'язок перед сім'єю. Звідси випливає два важливі висновки, що характеризують сутність переконань, а також саму особу як їх носія¹⁰.

По-перше, людина не може бути абсолютно незалежною від соціальних умов, у яких вона живе, виховується. Отже, моральний вибір не має суто індивідуального характеру, оскільки моральні переконання особистості, її моральні якості формуються

⁸ Ibidem.

⁹ А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко, *op. cit.*, 418 с.

¹⁰ О. В. Сідлецька, *op. cit.*, С. 80–92.

лише в процесі соціального виховання, участі в житті суспільства. Моральні переконання, як і моральна свідомість людини в цілому, зумовлюються соціальною природою суспільства, в якому вона виховується. Винятково сприятливі умови для морального розвитку особистості, формування її моральних переконань створені в Новій українській школі, що відкриває широкі можливості для гармонійного поєднання суспільних вимог до особи з її переконаннями.

По-друге, в ситуації конфлікту моральних цінностей з усією очевидністю виявляється органічний зв'язок моральних переконань особи з її іншими ідейними переконаннями. Ось чому в принципі комплексного підходу до постановки виховної роботи, єдності ідейного і морального розвитку людини в ході її освітньої діяльності розкривається одна з основних психологічних закономірностей становлення людської особистості. Моральні переконання – це суспільні моральні вимоги, норми, принципи, що трансформувались у процесі виховання і власного життєвого досвіду людини в її індивідуальні значущі еталони поведінки і служать їй мотиваційною основою вибору моральних вчинків.

Таким чином, моральні переконання є надзвичайно складним компонентом у структурі свідомості людини, а їх вияв у реальній поведінці зумовлюється багатьма факторами об'єктивного та суб'єктивного характеру. Моральні переконання не виникають у дитини зненацька і на точно визначеному часовому рубежі її становлення як особистості. У своєму розвитку вони проходять ряд послідовних етапів: від елементарних переконань дитини до зрілих переконань дорослої людини. Виникнення у дитини моральних переконань нерозривно пов'язане з особливостями засвоєння нею моральних вимог, правил, норм та способами регуляції поведінки¹¹.

Вже з самого початку навчання в школі дитина має всі об'єктивні можливості для того, щоб відчувати відповідальність за власне навчання і поведінку, усвідомлювати свої права і обов'язки. Вона вперше практично переконується в тому, наскільки тісно пов'язане все, що і як вона робить, як поводить, з інтересами інших учнів. Дитина починає розуміти, що необхідно обмірковувати свої дії та вчинки, думати про те, як позначатимуться вони на оточуючих; їй доводиться стримувати свої бажання, які суперечать інтересам колективу класу. Все це разом з процесом учіння, який вимагає систематичних зусиль, цілеспрямованої трудової діяльності; позитивно впливає на розвиток в учнів вольової поведінки. Внаслідок цього дитина може не тільки керуватися цілями, які ставить перед нею доросла людина, а й навчається сама свідомо ставити певні цілі й самостійно контролювати свою поведінку і діяльність з метою їх досягнення. Останній факт є особливо важливою передумовою виникнення моральних переконань.

У молодшому шкільному віці відбувається розвиток самосвідомості дитини, що почався в дошкільний період. Самооцінка молодшого школяра є вже деякою мірою результатом його власної думки про себе. Завдяки тому, що успіхи дитини в навчанні та її поведінка систематично оцінюються вчителем, учні молодшого шкільного віку поступово засвоюють критерії оцінки, які використовують в оцінних судженнях стосовно себе самих. Молодші школярі досягають більш високого, ніж старші дошкільники, ступеня в розвитку почуття власної гідності. Під впливом освітньої діяльності,

¹¹ Л. А. Шульга, *Інноваційні підходи до формування моральних переконань молодших школярів*, „Педагогіка і психологія” 2002, № 1, С. 148–154.

досвіду життя в колективі класу наприкінці молодшого шкільного віку в дітей з'являються такі важливі моральні риси, як вимогливість до себе, самокритичність, скромність. На цій основі виникає психологічна готовність дитини до здійснення самоконтролю поведінки і діяльності відповідно до засвоєних вимог, правил.

Наведені факти свідчать про виникнення у молодшого школяра якісно нового типу регуляції поведінки й діяльності, що виявляється в поступовому зростанні можливостей дитини у самостійному здійсненні морального вибору. Важливу роль в якому відіграє розвиток понятійного мислення, аналітико-синтетичної діяльності, яка особливо активізується наприкінці молодшого шкільного віку. Завдяки цьому дитина може самостійно аналізувати поведінку оточуючих і свою власну, співвідносити вчинки з правилами, а також з конкретною життєвою ситуацією. Встановлення ж зв'язку між результатом вчинку та його мотивом дається дитині набагато важче. Від усвідомлення мотиву вчинку залежить моральна оцінка поведінки, розуміння її морального смислу, що є невідмінним показником сформованості морального переконання. Як свідчать психологічні дослідження, а також життєві спостереження, усвідомлення зв'язку між результатом вчинку та його мотивами стає доступним учням під кінець молодшого шкільного віку. Наприклад, діти 9-10 років уже здатні оцінювати вчинок на основі врахування його мотиву. Однак це стосується вчинків інших людей. В усвідомленні мотивів власних вчинків, а отже, і в їх моральній оцінці у дітей цього віку помітне значне відставання. Таким чином, незважаючи на те, що молодший школяр у своєму моральному розвитку робить значний крок уперед порівняно з старшим дошкільником, він ще неспроможний піднятися на той рівень, за якого поведінка починає визначатися моральними переконаннями. Обмежений життєвий досвід, особливості мислительної діяльності не дають дитині цього віку можливості виробити самостійні погляди на існуючі моральні вимоги, правила, норми, визначити власні моральні орієнтації, що є необхідною умовою появи моральних переконань.

І хоча ні в дошкільному, ні в молодшому шкільному віці моральні переконання як цілісні структурно-функціональні утворення не виробляються, однак моральна свідомість, вольова регуляція поведінки, які вже з'явилися в дитини, є необхідною базою переконання. Крім того, на їх основі у дошкільників і молодших школярів формуються моральні звички, які відіграють важливу роль у формуванні в дітей моральних переконань на наступних вікових етапах їх розвитку.

Вирішальні зміни у загальному психічному і соціальному розвитку дитини відбуваються також і в підлітковому віці. Ці зміни зумовлюють виникнення у підлітків перших моральних переконань. Передусім слід вказати на зміни в провідній діяльності, оскільки саме діяльність є визначальним фактором розвитку моральних переконань. Учні вперше приступають до систематичного вивчення основ наук, що вимагає від них оволодіння новими способами і прийомами освітньої діяльності, більш високого рівня розвитку абстрактного мислення. Якщо навчальною діяльністю в молодших класах керував один учитель, то тепер цей процес здійснюється під керівництвом багатьох учителів, кожний з яких є неповторною індивідуальністю, із своїми поглядами на речі, зі своїми смаками, інтересами. Тому зрозуміло, що навіть при цілковитій єдності вимог педагогічного колективу кожний учитель вносить щось неповторне, своєрідне в освітній процес. Завдяки цьому створюються широкі можливості для пізнання учнями не лише вузлових, але й важливих для них життєвих істин, так би мовити, під різними кутами зору. Це сприяє виникненню у них вміння бачити явища з різних сторін, фор-

мує самостійну оцінку, відносно стійкі погляди на навколишню дійсність та на себе самих¹².

Важливу роль у формуванні в підлітків моральних переконань відіграють класний і загальношкільний колективи. Місце учня в колективі тепер уже визначається не тільки станом його навчальних справ, а і його загальнолюдськими якостями. Зростають, зокрема, вимоги підлітків до тих рис своїх однолітків, які характеризують моральне обличчя особистості. Особливої уваги в колективі підлітків набувають такі якості, як чесність, відвертість, готовність допомогти товаришеві у важкі хвилини, почуття власної гідності, самостійність, самовладання.

У колективі класу поступово складається відносно стійка і самостійна громадська думка, яка зумовлює процес інтенсивного засвоєння правил і норм колективу кожним з його членів і перетворення цих правил і норм у внутрішні регулятори поведінки. В центрі уваги колективу підлітків найчастіше стають ті моральні норми, які передбачають певні взаємини між людьми, їх ставлення один до одного в найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Отже, коло правил, норм моральної поведінки значно розширюється і виходить далеко за межі шкільного життя. В колективі складаються власні погляди, оцінки, які в окремих випадках суперечать поглядам та оцінкам дорослих.

Важливу роль у моральному розвитку підлітка, у формуванні його моральних переконань відіграють нові якісні зрушення у самосвідомості. І хоча процес розвитку самосвідомості відбувається і в попередні вікові періоди життя дитини, проте найбільшої інтенсивності він досягає саме в підлітка, який вже має багато можливостей для того, щоб по-новому усвідомити різні сторони свого «Я». Крім того, він відчуває в цьому постійну необхідність: близькі до дійсних уявлення про себе, правильна самооцінка, реальні домагання забезпечують йому можливість знайти бажане місце в колі однолітків, уникати конфліктів у процесі самоутвердження, задовольняти потребу в самостійності.

Прагнення до дорослості, самостійності посилює інтерес підлітка як до оточуючих людей – дорослих і однолітків, так і до себе самого. Всі ці життєво важливі питання підліток з'ясовує для себе в процесі спілкування з дорослими, старшими за віком дітьми та з однолітками. У зв'язку з цим спілкування стає одним із важливих факторів визрівання моральних переконань підлітка. Він уже керується у своїй поведінці певними нормами не лише тому, що «так треба», а виходячи з усвідомлення логіки моральних норм. Внаслідок цього підліток уже здатний здійснювати не тільки вибір морального вчинку, а й моральних цінностей, які він відносно самостійно апробує в процесі навчальної діяльності й спілкування, що вже виходить далеко за рамки школи і сім'ї. Відбувається своєрідна переорієнтація з «дитячих норм» поведінки на «норми дорослих». Підліток здатний уже більш повно усвідомлювати не лише мотиви вчинків оточуючих людей і своїх власних, але й бачити причини, своїх вчинків у самому собі. Доказом цього є зростання можливостей саморегуляції поведінки в учнів підліткового віку, яка у частини з них досягає вищої своєї форми – самовиховання¹³.

Поряд із позитивними змінами у розвитку моральної свідомості підлітка необхідно відзначити і моменти, які не дають йому змоги досягти у розвитку своїх моральних переконань зрілих і довершених форм. Слід передусім звернути увагу на певну невідповідність між порівняно широким діапазоном усвідомлюваних і особистісно значущих

¹² О.П. Третяк, *Виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів*, Харків: Основа, 2013, 159 с.

¹³ Ibidem, 159 с.

моральних цінностей (правил, норм) і значно вужчим арсеналом конкретних способів регуляції власної поведінки в реальних життєвих ситуаціях. Відомо, наприклад, що для переважної більшості підлітків характерне захоплення всім надзвичайним, героїчним; вони виявляють глибокий інтерес до моральної сторони людських вчинків, ставлять перед собою складні завдання по самовихованню таких рис, як самовладання, наполегливість, самостійність. Водночас вони ще недостатньо розуміють, що ці якості людина може сформувати в себе необов'язково за якихось виключних обставин, а й у звичайних буднях: в сумлінному і відповідальному ставленні до навчання, суспільно корисної праці, в неухильному дотриманні норм поведінки, у дисциплінованості на уроках і т. ін.

Отже, при порівняно глибокому усвідомленні правил і норм моралі, при яскраво вираженому пристрасному бажанні дотримуватися їх у житті підлітки виявляють ще досить незначний рівень самоорганізації поведінки. Внаслідок цього в моральних переконаннях учнів підліткового віку ще недостатньо виражений вольовий компонент.

Констатуючи факт виникнення моральних переконань у підлітковому віці, треба разом з тим відзначити деякі їх специфічні властивості. Діапазон моральних переконань підлітка є ще порівняно вузьким. Моральні переконання стосуються переважно тих сфер життєдіяльності, в яких підліток має найбільш широкі можливості для самостійної апробації відповідних правил, норм. Це передусім переконання, які виникають у процесі навчальної діяльності й спілкування в колективі однолітків. Наприклад, у підлітків виробляються порівняно стійкі переконання, що стосуються норм товариських і дружніх взаємин, ставлення до навчальної діяльності. Інтенсивне формування в цей період колективних зв'язків, постійна і активна участь підлітків у житті колективу сприяють виникненню у них принципової і суворої вимогливості до своїх однолітків, до себе самого: такі риси, як повага людської гідності, справедливність, чесність, вірність даному слову, і норми поведінки, в яких ці риси виявляються, – все це зумовлює зміст перших моральних переконань.

Враховуючи той факт, що переконання підлітків ще не виступають як цілісна система моральних регуляторів поведінки, а стосуються лише окремих сфер їх життєдіяльності, ці переконання можна умовно назвати одиничними моральними переконаннями. Дальший розвиток моральних переконань відбувається на наступних вікових етапах становлення особистості¹⁴.

Вирішальний етап у формуванні моральних переконань особи пов'язаний з юнацьким віком. Це – період, коли відбуваються кардинальні зміни в соціальному становищі людини. Так, перед старшокласниками вперше постає серйозна проблема – вибір свого життєвого шляху. Необхідність практичного розв'язання цієї проблеми великою мірою позначається на всій психіці старшокласника, на його ставленні до життя, до себе самого. Знайти своє місце в житті, в суспільстві – означає не лише обрати професію, але й визначити для себе моральні цінності, а на їх основі – лінію моральної поведінки.

У розвитку моральних переконань в юнацькому віці важливу роль відіграє навчання. В старших класах, як відомо, істотно змінюється характер навчальної діяльності: від засвоєння конкретних наукових закономірностей окремих навчальних дисциплін учні переходять до вивчення їх теоретичних і методологічних основ. Завдяки цьому роз-

¹⁴ Басюк Н., *op. cit.*, С. 21–22.

ширюються можливості для усвідомлення старшокласниками глибоких взаємозв'язків між різними явищами об'єктивної дійсності, що сприяє формуванню у них світогляду.

Органічною складовою частиною світогляду особистості, як уже відзначалося, є її моральні переконання. В юнацькому віці відбувається даліше формування моральних переконань. На відміну від одиничних моральних переконань, які виникають під кінець підліткового віку, моральні переконання в старшому шкільному віці набирають широко узагальненого, системного характеру. В ранній юності зростає інтерес до етичних проблем, виробляються власні погляди юнака чи дівчини на ті норми поведінки, які раніше сприймалися ними як такі, що не підлягають критичному аналізу. Відбувається своєрідна переоцінка моральних цінностей, ієрархізація їх значущості з власної точки зору. Саме тому учні старших класів виявляють стійкий інтерес до дискусій з дорослими, однолітками на теми моралі, в ході яких вони пристрасно відстоюють свої погляди на життя, власне розуміння норм людських взаємин, призначення людини, смислу її існування.

Формування моральних переконань у ранній юності тісно пов'язане з ідеалами, що стають у цьому віці важливим компонентом моральної свідомості. В ідеалі втілюється система найбільш актуальних прагнень старшокласника. Стосовно морального розвитку, зокрема, формування моральних переконань, ідеал виконує функцію еталона, пристрасно бажаної кінцевої мети, на досягнення якої старшокласник свідомо спрямовує всю свою активність. Завдяки цьому процес самовиховання стає в учнів старшого шкільного віку цілеспрямованим, набирає системного характеру¹⁵.

На новий ступінь розвитку піднімається в ранній юності самосвідомість особистості. Порівняно з підлітками, самооцінка старшокласників стає більш незалежною і стійкою. Внаслідок цього поглиблюється усвідомлення учнями зв'язків між їх моральними рисами і реальною поведінкою, дотриманням моральних норм, принципів. Оцінюючи свої моральні якості, старшокласники усвідомлюють, що та чи інша риса може вважатися притаманною їм лише тоді, коли вони постійно виявляють її у відповідних моральних вчинках.

Одним з важливих факторів формування моральних переконань старшокласників є учнівський колектив. У процесі різноманітних видів колективної діяльності і спілкування учні критично осмислюють, перевіряють на практиці засвоєні раніше моральні норми, спільними зусиллями виробляють власні погляди на складні питання людської моральності.

Формування моральних переконань в юнацькому віці зумовлюється також глибоким усвідомленням особою нерозривного зв'язку між моральною цінністю вчинку і його мотивом. Якщо, наприклад, підлітки в цьому відношенні ще допускаються помилок, то учні старших класів аналіз вчинку розпочинають із з'ясування мотивів і лише на цій основі роблять висновок про його моральну цінність. Крім того, старшокласники при оцінці вчинку здатні враховувати і такий важливий момент, як необхідність відповідності між метою і засобами, за допомогою яких людина досягає цієї мети.

Таким чином, учні старшого шкільного віку досягають такого ступеня соціального і психічного розвитку, за якого вони стають спроможними свідомо і самостійно здійснювати не тільки вибір морального вчинку, а й вибір самих моральних цінностей (норм, принципів), що забезпечує їм високий рівень свідомої саморегуляції поведінки

¹⁵ О. П. Кгун, *Мораль та її норми. Бесіда, „Позакласний час”* 2006, № 7, С. 79–80.

і всієї діяльності в цілому. Завдяки цьому моральні переконання в ранньому юнацькому віці вперше виступають у свідомості особи як системні, структурно завершені утворення, в яких відносно чітко виражені функції раціонального, емоційного та вольового компонентів.

Цілком зрозуміло, що в ранньому юнацькому віці процес розвитку моральних переконань не закінчується. Він продовжується на наступних вікових етапах і фактично триває протягом усього свідомого життя людини. На основі власного життєвого досвіду людина змінює, уточнює зміст своїх моральних переконань, встановлює для себе нові принципи. Іноді їй доводиться переживати важкі періоди руйнування окремих переконань, якщо останні виявилися хибними і не витримали перевірки часом.

Незважаючи на те, що перші моральні переконання виникають лише у підлітковому віці, їх фундамент закладається вже у ранні роки життя дитини. Дбаючи про формування у дітей моральних переконань, важливо пам'ятати, що кожний віковий період має щодо цього свої переваги, можливості, найбільш повне використання яких визначає моральний розвиток особистості не лише на даному віковому етапі, а й на всіх наступних, і зумовлює своєчасну появу у неї стійких, твердих поглядів на свою власну поведінку і поведінку інших людей.

На нашу думку, моральні переконання можуть успішно формуватися на ґрунті звичок, які, як відомо, є усталеною схильністю людини до тих чи інших способів поведінки за певних життєвих обставин. Якщо, скажімо, спочатку дитина виконує якісь дії заради задоволення конкретної потреби (наприклад, щоб заслужити похвалу дорослого), то згодом – завдяки багаторазовим повторенням – саме виконання цих дій стає її стійкою потребою. Позитивні моральні звички, що формуються у дитини в ранньому віці, значною мірою визначають у майбутньому дієвість її переконань.

До виховання моральних звичок у дитини як передумови формування її моральних переконань доцільно приступити вже тоді, коли дитина, починає розуміти мову дорослого, його вимоги, поради, пояснення, дозволи, заборони. Водночас, більшість батьків належно оцінюють значення перших уроків морального виховання дитини, роль моральних звичок у формуванні її моральних переконань лише у старшому шкільному віці¹⁶.

Важлива роль у подоланні цієї суперечності відводиться Новій українській школі, в якій, починаючи уже з перших років навчання дітей, створюються винятково сприятливі умови для вироблення позитивних моральних звичок. Зокрема, в процесі освітньої діяльності вчителів поступово привчає дітей дисципліновано поводитися під час уроків, на перервах, стимулює їх до взаємодопомоги, взаємоконтролю, самоконтролю. Виховання в учнів молодшого шкільного віку навіть таких, на перший погляд, простих звичок, як звертатися до вчителя з дозволу, не підказувати, уважно слухати, ділитися з однокласниками навчальним приладдям є серйозною підготовкою до формування стійких моральних переконань¹⁷.

Концепція НУШ говорить про те, що виховний процес обов'язково повинен орієнтуватись на цінності «морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе

¹⁶ Н. Шелехова, *op. cit.*, С. 5.

¹⁷ І. Д. Бех, *op. cit.*

ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)». На основі цих і згаданих вище цінностях, – якщо вони стануть органічно притаманними учням звичками, – значно легше виховувати під час їх навчання у середніх та старших класах такі важливі моральні риси і переконання, як щедрість, повага до людської гідності, піклування про інших, відповідальне ставлення до дорученої справи тощо¹⁸.

Одним із важливих засобів виховання почуттів і формування на цій основі моральних переконань є оцінка дитячих вчинків. Учні початкової школи глибоко переживають задоволення, радість, коли дорослі хвалять їх за хороший вчинок, за виявлену доброту, чуйність у ставленні до інших або ж сором, смуток за негідні вчинки, безсердечність, черствість. Чи не усі вихователі знають, що позитивні оцінки дій і вчинків дитини приносять хороші результати. Та, на жаль, іноді дорослі хвалять дітей лише за те, що вони роблять щось хороше для самих себе і не завжди дбають, щоб якомога частіше давати дітям можливість переживати позитивні емоції, радість від зроблених ними корисних справ для оточуючих.

Щоб дитина поступово звикала прислухатися до настроїв і почуттів інших людей, щиро раділа їхнім успіхам, вміла співчувати і допомагати в біді, дуже важливо розвивати чуйність не заради однієї лише похвали. Відтак, необхідно давати їй змогу самостійно усвідомити і пережити радість за свій хороший вчинок, сором – за поганий. І чим старшою стає дитина, тим частіше треба спонукати її до самостійного обмірковування й оцінювання власних дій і вчинків, а також вчинків інших людей на основі вже відомих дитині моральних вимог, правил, норм, установок.

Чималих за обсягом моральних знань у ході навчання діти здобувають, засвоюючи правила поведінки учнів, реагуючи на пояснення та вимоги дорослих, самостійно читаючи відповідну літературу, маючи перед собою взірцеві моральні ідеали.

Важливою умовою ефективності виховних впливів є здійснення морального виховання на підґрунтях педагогіки партнерства – спілкуванні, взаємодії і співпраці. Добровільно об'єднуючись однаковими прагненнями та спільною метою, учні, педагоги й батьки, стають зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітньо-виховного процесу, кожен з яких відповідає за результат. Важливу роль відіграє також узгоджене застосування різноманітних форм, засобів, прийомів виховної роботи з учнями як у закладі освіти, так і у сім'ї. Від характеру сімейного виховання значною мірою залежить ефективність усієї освітньої діяльності школи. Водночас найбільш широкі й різноманітні можливості для формування моральних переконань учнів на всіх етапах їхнього шкільного життя створюються саме у школі. Відтак, щоб компетентнісний підхід, як основа Нової української школи, повноцінно впроваджувався й сприяв якісній підготовці дітей до викликів сьогодення, вихованню здатності набувати моральних переконань, необхідно, щоб дії учителів та батьків у даному напрямку були паралельними й узгодженими. У виховному процесі потрібно забезпечити орієнтацію на особистість учня, довірливі взаємозв'язки, включення школярів у чітку систему вимог, контролю, взаємної відповідальності, у практику моральних стосунків на засадах рівноправності й взаємоповаги.

Таким чином, необхідною умовою формування у дитини стійких моральних переконань є наявність у неї системи позитивних моральних звичок, прикладів для наслідування, вихованість особистих моральних почуттів. Тому найважливіше завдання

¹⁸ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи...

батьків, учителів та вихователів Нової української школи полягає у тому, щоб отримані знання не лише тісно поєднувалися з наявним в учнів реальним досвідом моральної поведінки, але й сприяли його збагаченню, служили ефективним засобом подальшого морального вдосконалення і самовдосконалення підлітків та юнацтва, формуванню у них стійких моральних переконань, що значною мірою зумовлює і формування у них активної життєвої позиції в їх прагненні утверджувати своєю поведінкою і діяльністю моральні норми, принципи, відстоювати справедливість, активно протидіяти злу; в неухильному виконанні свого обов'язку, в почутті совісті як усвідомленні моральної відповідальності перед самими собою. Дбаючи про формування у дітей моральних переконань, важливо пам'ятати, що кожний віковий період має щодо цього свої переваги, можливості, найбільш повне використання яких визначає моральний розвиток особистості не лише на даному віковому етапі, а й на всіх наступних, і зумовлює своєчасну появу у неї стійких, твердих поглядів на свою власну поведінку і поведінку інших людей. Саме в Новій українській школі кожен учень має широкі й різноманітні можливості для вироблення моральних переконань на всіх етапах шкільного життя, для включення у систему вимог, контролю, взаємної відповідальності, у практику моральних стосунків з однолітками на основі рівноправності, поваги й толерантності. Відтак, освітній процес, у ході якого одночасно забезпечується і розумовий, і моральний розвиток, стає дієвим фактором виховання моральної свідомості формування у школярів стійких моральних переконань за умови яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що вона бачить, робить та спостерігає.

Висновки та перспективи подальших розвідок

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення вимагають умови формування моральних переконань учнів на основі застосування інноваційних технологій, підготовки майбутніх учителів до здійснення такої діяльності з учнями різного віку в умовах запровадження Нової української школи, виконання фундаментальних досліджень, присвячених ролі освітнього середовища, умовам партнерської взаємодії суспільства, батьків дітей і вчителів для підвищення ефективності цих процесів тощо. У цьому й вбачаємо перспективи подальших розвідок.

Бібліографія

- Басюк Н., *Орієнтири вчителя у моральному вихованні молодших школярів*, „Рідна школа” 2007, № 3, С. 21–22.
- Бех І.Д., *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей*, Київ 2018, 40 с.
- Кгун В., *Мораль та її норми. Бесіда*, „Позакласний час” 2006, № 7, С. 79–80.
- Кондрашова Л.В., Лаврентьєва О.О., Зеленкова Н.І., *Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навч. посіб.*, Кривий Ріг: КДПУ, 2008, 187 с.
- Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л., *Педагогіка*, Київ: Знання-Прес, 2003, 418 с.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, с. 19, Дата звернення: 30.11.2021 р.

- Сідлецька О.В., *Моральне виховання молодших школярів (методичні поради, дидактичний матеріал)*, „Початкове навчання та виховання” 2005, № 19, С. 80–92.
- Третяк О.П., *Виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів*, Харків: Основа, 2013, 159 с.
- Шелехова Н., *Уроки моральності: Виховна година на тему «Авторитет»*, „Шкільний світ” 2003, № 12, С. 5.
- Шульга Л.А., *Інноваційні підходи до формування моральних переконань молодших школярів*, „Педагогіка і психологія” 2002, № 1, С. 148–154.

SUMMARY

Olga Polishchuk, Yulia Shalivska

Features of formation of moral beliefs of students in the conditions of the new ukrainian school

The article explores the essence of moral beliefs as one of the important components of human consciousness. The preconditions for the emergence and development of moral beliefs of students in the New Ukrainian school are considered. The meaning of the concepts “morality”, “moral education” and “moral beliefs” is revealed. The main components of moral beliefs are identified and characterized: rational, emotional and volitional components. Moral education as an effective influence on the feelings, consciousness and behavior of students is seen as a purposeful process of formation of moral norms, the development of behavioral skills in various life situations. Particular attention is paid to the education of a positive emotional attitude to moral norms and requirements and the formation of their own inner position of each student. Moral beliefs are defined as internally accepted by the individual, rooted in his mind ideas and understanding of good and evil, the right and wrong moral relations; as a person’s stable, firm views on his own behavior and the behavior of others; as the union of the mind, feelings and will of man; as one of the most important internal motivations of a person to moral behavior. Stable moral convictions – the result of many years of work of educators, teachers and independent efforts of the student, which are manifested in a conscious, purposeful process of self-education.

The main content of the study is the analysis of ways and means of forming in the New Ukrainian school of moral beliefs of students that contribute to the practical solution of the problem of unity of moral consciousness and normative behavior at different stages of individual development of each student. The opinion that moral beliefs can be successfully formed on the basis of habits is substantiated. The habit, as we know, is a persistent predisposition to certain behaviors in certain life circumstances. If at first students perform some actions to meet a specific need, then later – due to repeated repetition – the very implementation of these actions becomes their constant need. Moral habits that are formed at school age, largely determine the future effectiveness of personal beliefs.

The authors traced the process of forming students’ moral beliefs in the conditions of NUS. It was found that an important condition for the effectiveness of educational influences is the implementation of moral education on the basis of partnership pedagogy – communication, interaction and cooperation between students, teachers and parents. By voluntarily uniting with the same aspirations and goals, students, teachers and parents become interested partners, equal participants in the educational

process, each of which is responsible for the result. An important role is played by the coordinated use of various forms, means, methods of educational work with students both in the educational institution and in the family. The effectiveness of all educational activities of the school largely depends on the nature of family upbringing. At the same time, the widest and most diverse opportunities for the formation of moral beliefs of students at all stages of their school life are created in school. Therefore, for the competency approach, as the basis of the New Ukrainian School, to be fully implemented and contribute to the quality preparation of children for today's challenges, education of the ability to acquire moral convictions, it is necessary that teachers and parents in this direction be parallel and coordinated. In the educational process it is necessary to ensure the orientation of the student's personality, trusting relationships, inclusion of students in a clear system of requirements, control, mutual responsibility, in the practice of moral relations on the basis of equality and mutual respect.

Based on the study of scientists, it is established that the behavior of adults, especially parents and teachers, their views, opinions, personal qualities and beliefs have a significant impact on the moral development of students, in particular the formation of their views and moral beliefs. The decisive factors in the successful formation of stable moral beliefs of students are purposeful systematic consistent educational work of the family and school, aimed at mastering moral norms and principles, best practices, practical activities.

Key words: morality, moral education, moral norms, moral values, moral choice, moral beliefs, New Ukrainian school, competence approach, students, self-esteem, teacher, habit, family.

STRESZCZENIE

Olga Polishchuk, Yulia Shalivska

Особливості формування моральних переконань учнів в умовах нової української школи

W artykule została zbadana istota przekonań moralnych jako jednego z ważnych składników ludzkiej świadomości. Przeprowadzono analizę przesłanek powstania i rozwoju przekonań moralnych uczniów w warunkach Nowej Ukraińskiej Szkoły. Zaznaczono treść pojęć „moral”, „wychowanie moralne” oraz „przekonania moralne”. Wyodrębnione i scharakteryzowane są podstawowe składniki przekonań moralnych: komponenty racjonalne, emocjonalne oraz stanowcze. Wychowanie moralne jako skuteczny wpływ na uczucia, świadomość oraz zachowanie wychowanków jest rozpatrywane jako celowy proces kształtowania norm moralności, rozwijania umiejętności behawioralnych w różnych sytuacjach życiowych. Szczególną uwagę poświęcono wychowaniu pozytywnego emocjonalnego stosunku do norm i wymagań moralnych oraz kształtowaniu własnej wewnętrznej pozycji każdego ucznia. Moralne przekonania definiuje się jako wewnętrznie przyjęte przez osobę, zakorzenione w jej świadomości wyobrażenia i rozumienia dobra i zła, prawidłowych i nieprawidłowych relacji moralnych; jako wytrwałe, stanowcze poglądy człowieka na swoje własne zachowanie oraz zachowanie innych ludzi; jako połączenie umysłu, uczuć i woli człowieka; jako jedno z najważniejszych bodźców wewnętrznych osoby do zachowania moralnego. Twarde przekonania moralne są owocem wieloletniej pracy wychowawcy, nauczycieli oraz samodzielnych wysiłków ucznia, przejawiających się w świadomym, celowym procesie samowychowania.

Główną treścią badania jest analiza sposobów i środków kształtowania moralnych przekonań uczniów w warunkach Nowej Ukraińskiej Szkoły, które przyczyniają się do praktycznego rozwiązania problemu jedności świadomości moralnej i zachowania normatywnego na różnych etapach indywidualnego rozwoju osobowości każdego ucznia. Została udowodniona myśl o tym, że moralne przekonania mogą być skutecznie kształtowane na podstawie nawyków. Nawyk, jak wiadomo, jest trwałą predyspozycją człowieka do tych lub innych sposobów zachowania w określonych okolicznościach życiowych. Jeśli najpierw uczniowie wykonują pewne czynności w celu zaspokojenia konkretnej potrzeby, to później – dzięki wielokrotnym powtórzeniom – właśnie wykonanie tych czynności staje się ich stałą potrzebą. Nawyki moralne, które są kształtowane w wieku szkolnym, w znacznym stopniu określają w przyszłości skuteczność przekonań osobistych.

Autorzy prześledzili proces kształtowania przekonań moralnych uczniów w warunkach Nowej Ukraińskiej Szkoły. Wyjaśniono, że ważnym warunkiem skuteczności wpływów wychowawczych jest wychowanie moralne na podłożu pedagogiki partnerstwa – komunikacji, interakcji oraz współpracy między uczniem, nauczycielami a rodzicami. Dobrowolnie łącząc się z tym samym pragnieniem oraz celem, uczniowie, nauczyciele oraz rodzice stają się zainteresowanymi współnikami, równoprawnymi uczestnikami procesu edukacyjno-wychowawczego, w którym każdy jest odpowiedzialny za wynik. Ważną rolę odgrywa skoordynowane zastosowanie różnorodnych form, środków, technik pracy z uczniami zarówno w placówce oświatowej, jak i w rodzinie. Od charakteru wychowania rodzinnego w znacznym stopniu zależy efektywność całej działalności edukacyjnej szkoły. Jednocześnie najszersze i najbardziej różnorodne możliwości kształtowania moralnych przekonań uczniów na wszystkich etapach ich życia szkolnego są tworzone właśnie w szkole. Otóż, aby podejście kompetencyjne, jako podstawa Nowej Ukraińskiej Szkoły, było w pełni wdrażane oraz przyczyniło się do jakościowego przygotowania dzieci do wyzwań teraźniejszości, do wychowania zdolności zdobywania przekonań moralnych, konieczne jest, aby działania nauczycieli oraz rodziców w tym kierunku były równoległe i skoordynowane. W procesie wychowawczym należy zapewnić orientację na osobowość ucznia, zaufanie do stosunków wzajemnych, włączać uczniów do wyraźnego systemu wymagań, kontroli, wzajemnej odpowiedzialności, do praktyki stosunków moralnych na zasadach równości i wzajemnego szacunku.

Na podstawie przestudiowanych prac naukowych ustalono, że zauważalny wpływ na rozwój moralny ucznia, w szczególności kształtowanie jego poglądów oraz przekonań moralnych, ma zachowanie dorosłych, przede wszystkim rodziców oraz nauczycieli, ich poglądy, opinie, cechy osobiste i przekonania. Decydującymi czynnikami udanego kształtowania trwałych przekonań moralnych uczniów jest celowa systematyczna i konsekwentna praca wychowawcza rodziny i szkoły, ukierunkowana na opanowanie moralnych norm i zasad, najlepszych wzorów działalności praktycznej.

Słowa kluczowe: moral, wychowanie moralne, normy moralne, wartości moralne, wybór moralny, przekonania moralne, Nowa Ukraińska Szkoła, podejście kompetencyjne, uczniowie, poczucie własnej wartości, nauczyciel, umiejętność, rodzina.

Роман Павелків

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0002-6564-4507

e-mail: pavelkiv_rv@ukr.net

Іванна Хомич

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0001-8930-6572

e-mail: yarit@ukr.net

Психологічні передумови розвитку суспільно значущої поведінки в молодшому шкільному віці

РЕЗЮМЕ

Стаття присвячена вивченню психологічних передумов для розвитку соціально значущої поведінки учнів початкової школи. Ми вважаємо, що в соціально-нормативному просторі початкової школи створюються всі необхідні умови для особистого самовизначення учня молодшого віку не тільки в статусі суб'єкта виховної діяльності, а й предмета соціально-нормативних відносин. У дослідженні буде розглядатися молодший шкільний вік як чутливий в аспекті нормативної соціалізації особистостей, оскільки соціальний контекст особистісного розвитку в цьому віці все більше визначається факторами, пов'язаними з впливом «значущих» дорослих, оновленням нової ситуації соціального розвитку, а значить, з необхідністю освоєння нового соціально-нормативного простору. На основі вивчення основних підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників до аналізу психологічних передумов для розвитку соціально значущої поведінки в більш молодому віці...

Ключові слова: молодший учень, соціально значуща поведінка, початкова школа, соціально-нормативні відносини, соціалізація особистості, детермінанти розвитку соціально значущої поведінки.

Постановка проблеми

Сьогодні є очевидним, що закономірності нормативного функціонування особистості не можуть бути ґрунтовно розглянуті без детального аналізу низки тих аспектів психологічної вимірності, які сприяють поглибленому вивченню генези її соціальної нормативності. Мова йде про психологічні механізми, детермінанти та умови репрезентації соціальних, моральних та інших суспільних норм у поведінці особистості. З огляду на останні публікації з означеної проблематики можна констатувати певний прогрес: поступово вектор дослідницьких пріоритетів психологічної науки змістився у площину аналізу соціокультурних, соціальних, моральних, гендерних, вікових та інших аспектів регуляції суспільно значущої поведінки особистості. Дослідження закономірностей її прояву має здебільшого фрагментарний характер, пов'язаний з аналізом соціальної поведінки особистості, розвитком її нормативної свідомості або нормативних уявлень.

Проблема нормативної поведінки як суспільно значущої категорії має особливий статус у психологічній науці, що пов'язано, з одного боку, з її надзвичайною важливістю, а з іншого боку, – зі складністю як теоретичного аналізу нормативної поведінки, так і труднощами практичної операціоналізації її сутнісних проявів. При всій важливості вивчення означених аспектів актуальної проблеми за межами науково-психологічного аналізу все ще залишається широкий спектр явищ і феноменів, релевантних детермінантам розвитку суспільно значущої поведінки, зокрема, в молодшому шкільному віці.

Метою пропонованої розвідки є визначення психологічних передумов розвитку суспільно значущої поведінки в молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу дослідження

Нині в психологічній науці доволі перспективним є підхід, який розвиває у своєму монографічному дослідженні український дослідник С. Гарькавець¹. У фокусі його дослідницьких пріоритетів є соціально-нормативна поведінка, яка розглядається ученим в якості системного утворення, елементами якого, з одного боку, виступають соціальні норми (моральні, резидуальні, правові), що пов'язані між собою та утворюють єдиний соціально-нормативний простір (оптимальний функціональний оптимум, у межах якого ця система не переходить на патологічний рівень свого функціонування), і які інтеріоризовані особистістю, а з іншого боку – умови соціального середовища, у якому безпосередньо вона перебуває та в яке екстеріоризує свої ціннісно-нормативні інтенції. На думку автора, соціально-нормативна поведінка не є чимось універсальним, вона змінюється відповідно до того, як змінюються соціальні норми, а особистість змушена до них пристосовуватися настільки, наскільки дозволяють це зробити її особисті потреби та соціальний стан, у якому вона знаходиться².

В аспекті конкретизації змісту поняття «суспільно значуща поведінка» актуальною є думка науковця про те, що соціально-нормативна поведінка може розглядатися як феноменологічний прояв не тільки суспільства, колективу чи групи, але й особистості. Причому лише в особистісних соціально-нормативних проявах у концентрованому вигляді представлені системні зв'язки її детермінуючих чинників, умов і психологічних механізмів.

Соціально-нормативну поведінку ми розглядатимемо як системне утворення, елементами якого є соціальні норми та умови соціального середовища, а системоутворюючим чинником, який пов'язує їх у цілісну єдність та визначає характер соціально-нормативної активності, є особистість. Відзначимо, що у розумінні психологічних механізмів об'єктивації процесів, які опосередковують взаємодію особистості та системи соціальних норм, наукова психологія традиційно опирається на поняття «інтеріоризація» (інтерналізація) та «екстеріоризація»³. У широкому значенні під інтеріоризацією норм (інтерналізацією) розуміють процеси особистісного засвоєння соціального досвіду в ході онтогенетичного розвитку людини, зокрема в процесі

¹ С. О. Гарькавець, *Соціально-нормативна активність індивіда та її психологічні референти: монографія*, Харків: «Друкарня Мадрид», 2016, 156 с.

² Ibidem.

³ *Социальная психология в трудах отечественных психологов*, сост. и общая редакция А. Л. Свенцицкого, Санкт-Петербург: Питер, 2000, 512 с.

її навчання і виховання. Під екстеріоризацією розуміють перетворення суб'єктних потенцій у реальний акт діяльності та поведінки; або актуалізацію особливих структурних ланок та компонентів свідомості й психіки людини як передумов виникнення її соціальної поведінки. Соціальні норми інтеріоризуються і перетворюються в чинники внутрішнього світу людини і в такий спосіб впливають на її поведінку через систему внутрішніх чинників регуляції – самосвідомість та самооцінку, мотиваційну систему, розуміння й установки. На підставі цього буде небезпідставним твердження про те, що соціальні норми для того, щоб стати особистісними регуляторами поведінки людини, повинні трансформуватися в її особистісні структури (мотиви, цінності, установки, самооцінку), а останні стати їхнім джерелом. Саме в такий спосіб норми соціальні перетворюються у норми особистісні, саме такий їх характер змушує діяти певним нормативним чином, не на підставі зовнішнього тиску, а на підставі власних переконань.

Таким чином, в контексті проблеми нашого дослідження є сенс розглядати особистісні норми як інтегративні особистісні структури, пов'язані із засвоєнням та відтворенням індивідуальної системи норм, використанням її в якості умов і детермінант власного соціального розвитку, а також формуванням внутрішньої диспозиції власної нормативної відповідності (нормативності).

Наше розуміння природи суспільно значущої поведінки особистості співвідноситься з позицією Гарькавця щодо сутнісного механізму вияву її соціально-нормативної активності⁴. Проте для нас визначальним чинником вияву сутнісного змісту суспільно значущої поведінки є можливість розкриття зв'язків між її системоутворюючими елементами або детермінуючими чинниками. На нашу думку, такими чинниками виступають особистісні диспозиції, мотиви, цілі, настановлення, афективні стани, досвід та ін. Саме ці системоутворюючі елементи (детермінуючі чинники) складають системний комплекс внутрішнього порядку. При цьому соціальні умови, обставини, приписи, вимоги, правила та норми поведінки складають основний зміст макро- (суспільство, великі групи) та мікросередовища (малі групи) і виступають системним комплексом зовнішнього порядку. Власне, системна ієрархізована єдність, взаємообумовлений характер детермінації всіх системоутворюючих елементів і визначає основний механізм об'єктивації суспільно значущої поведінки особистості.

На думку Ю. Антоняна, В. Емінова і М. Єнікєєва, соціально-психологічна обумовленість нормативної поведінки особистості пов'язана, головним чином, з формуванням такої структури її потреб, яка «відповідає інтересам суспільства, оволодінням особистістю еталонними зразками та нормами поведінки, які є у цьому соціальному середовищі»⁵. Вважаємо небезпідставним твердження авторів про те, що для кожної групи характерними є власна система норм поведінки та механізмів заохочення слідування цій системі або санкцій у випадку їх недотримання. На наше переконання, ознайомлення особистості з цією системою здійснюється в межах спільної діяльності і саме в цей момент відбувається процес прийняття (або неприйняття) особистістю групових норм. Важливо також розуміти, що будь-які соціальні та групові норми передбачають їх освоєння, перетворення із зовнішніх регуляторів поведінки у внутрішні. Тобто, в процесі соціалізації особистість переймає соціальний досвід, який у подальшому

⁴ С. О. Гарькавец, *op. cit.*

⁵ Ю. М. Антонян, В. Е. Эминов, М. И. Еникеев, *Психология преступника и расследование преступлений*, Москва: Юристъ, 1996, 257 с., С. 126.

перетворює в систему індивідуальних цінностей, орієнтацій, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві або групі. У зв'язку з цим, прийняті і діючі в певному суспільстві або групі норми будуть визначати особистісні норми людини. Науковці вважають, що особистість, яка формується, корегує свою поведінку на підставі вимог певного соціального оточення, на основі схвалення одних своїх дій та засудження інших. Це і визначає механізм формування особистісної ціннісно-нормативної моделі поведінки.

Зважаючи на вищезазначене, суспільно значущу поведінку будемо розглядати як системне утворення сукупності нормативних проявів особистості, яке базується на внутрішній диспозиції власної нормативної відповідності (нормативності) і «задає» соціально прийнятну форму та нормативний характер міжособистісним взаємовідносинам.

Суспільно значуща поведінка як предмет психологічного аналізу розглядається переважно у контексті загальноприйнятих концептуальних положень щодо розвитку та соціалізації особистості, як похідний соціально-психологічний феномен, детермінований механізмами інтерналізації зовнішніх нормативних правил та норм поведінки у категорії її суб'єктивного досвіду⁶. При всій важливості вивчення означених аспектів актуальної проблеми, за межами науково-психологічного аналізу все ще залишається широкий спектр явищ і феноменів, релевантних детермінантам розвитку суспільно значущої поведінки, зокрема, в молодшому шкільному віці.

Без перебільшення, означений аспект актуальної проблематики сьогодні перебуває у фокусі дослідницьких пріоритетів вітчизняної і зарубіжної психології, оскільки можливість наочно продемонструвати характер детермінації суспільно значущої поведінки в молодшому шкільному віці, механізми та чинники її розвитку в умовах соціально-нормативного простору початкової школи дозволить задовольнити не тільки академічний, але й практичний інтерес. Очевидно, що у практичному сенсі вивчення особливостей розвитку та закономірностей детермінації нормативної поведінки в молодшому шкільному віці забезпечить можливості створення умов для більш ефективного вирішення проблем нормативної соціалізації особистості в умовах початкової школи; реалізації у соціальноприйнятний і нормовідповідний спосіб певних функцій, які потребують її взаємодії із соціальним, у тому числі, освітнім середовищем; формування навичок засвоєння змісту соціальних норм та нормативних зразків поведінки; цілеспрямованого розвитку стійкої внутрішньої диспозиції власної нормативної відповідності, тобто особистісної нормативності; попередження розвитку та прояву ненормативних (асоціальних, девіантних) форм соціальної поведінки тощо.

Таким чином, розглянемо психологічні передумови розвитку суспільно значущої поведінки в молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік виступає одним із найбільш визначальних періодів розвитку особистісної сфери дитини, що пов'язано з виникненням особливих, якісно принципових і важливих для її подальшого особистісного становлення психологічних новоутворень. Новоутворення як істотні якісні зміни у психіці дитини визначають її базовий рівень відносин із соціальним оточенням і характер ставлення до самої себе. Як справедливо зазначала Л. Божович, у психологічній оцінці молодшого шкільного віку

⁶ Ibidem; Л. С. Выготский, *Педагогическая психология*, под ред. В. В. Давидова, Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008, 671 с.; А. К. Пашенко, *Особенности организации нормативного пространства младших школьников*, „Психологическая наука и образование” 2010, № 1, С. 48–54;

визначальним чинником соціальної ситуації розвитку дитини та його рушійних сил є поява новоутворень – особливого знаку розпаду старої ситуації розвитку і становлення нової системи соціальних відносин⁷. На думку фахівця з психології розвитку дитини, новоутворення як продукт вікового розвитку призводять до перебудови всієї структури свідомості дитини, до зміни системи її ставлення до світу, інших людей, самої себе. На основі сформованого комплексу новоутворень стає можливою поява інтегративного особистісного утворення дитини – її внутрішньої позиції. У цьому сенсі Л. Божович розглядала внутрішню позицію як одне з ключових особистісних новоутворень молодшого шкільного віку, завдяки чому дитина перетворюється у суб'єкт дій та стосунків, усвідомлює себе соціальним індивідом⁸.

На думку А. Венгера, завдяки появі нової психологічної інстанції – позиції, що відображає функцію дитини як суб'єкта спільної діяльності, її функціонування починає детермінуватися відповідними нормами і правилами⁹.

Релевантними молодшому шкільному віку змінами особистості дитини Д. Ельконін вважав появу соціальних за змістом мотивів вчинків і дій, оволодіння вмінням керувати собою, власною поведінкою, самооцінка власних можливостей вирішувати різного роду завдання, усвідомлення суспільної значущості праці дорослих, виділення свого місця в системі суспільних відносин¹⁰.

Актуальною в контексті нашого дослідження є думка вітчизняного фахівця з проблем дитячої психології Л. Виготського, який характерним процесом для віку молодшого школярства вважав втрату дитячої безпосередності, що пов'язано з процесами інтелектуального опосередковування поведінки та інтелектуалізацією емоцій, а основним його психологічним новоутворенням визначав узагальнення переживання або «інтелектуалізацію афекту»¹¹. Науковець розглядав самооцінку як одну з найважливіших властивостей особистості молодшого школяра, що інтегрує досвід його діяльності і спілкування з іншими людьми, забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію власної поведінки відповідно до соціальних норм¹². На думку вченого, самооцінка молодшого школяра відображає ставлення до себе як до виконавця вимог значимих дорослих (учителів, батьків) та носія нових особистісних якостей (старанності, акуратності, наполегливості, кмітливості та ін.).

На підставі результатів досліджень низки вітчизняних науковців (С. Гарькавець, Л. Божович, А. Венгер, Л. Виготський) можливо стверджувати, що у віці молодшого школярства у дитини формується стійкий інтерес до свого Я, актуалізується потреба у самопізнанні, в усвідомленні можливостей та наслідків власних дій, свого місця у системі стосунків з оточуючими¹³.

⁷ Л. И. Божович, *Личность и ее формирование в детском возрасте*, Санкт-Петербург: Питер, 2008, 400 с.

⁸ Ibidem.

⁹ А. Л. Венгер, *Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности*, „Вопросы психологии” 2001, № 3, С. 17–26.

¹⁰ *Социальная психология в трудах отечественных психологов...*

¹¹ Л. С. Выготский, *op. cit.*

¹² Ibidem.

¹³ С. О. Гарькавець, *op. cit.*; Л. И. Божович, *op. cit.*; А. Л. Венгер, *op. cit.*, С. 17–26; Л. С. Выготский, *op. cit.*;

Отже, можна заключити, що молодший шкільний вік виступає значимим онтогенетичним етапом становлення особистісної сфери дитини, що пов'язано із виникненням важливих для її подальшого особистісного становлення психологічних новоутворень, які, з одного боку, будуть визначати якість відносин із соціальним середовищем, а з іншого боку – характер ставлення до самого себе. Зважаючи на те, що соціальний контекст особистісного розвитку молодших школярів вже не обмежується виключно сферою сімейних референтів, а все більше визначається чинниками, пов'язаними із впливом «значимих» дорослих (вчителів, вихователів), актуалізацією нової соціальної ситуації розвитку (навчальною діяльністю), а відтак – з необхідністю освоєння нового соціально-нормативного простору (соціальних норм, правил, вимог, зразків поведінки), є сенс розглядати молодший шкільний вік як сенситивний в аспекті їх нормативної соціалізації.

Слідуючи принципам культурно-історичної концепції Л. Виготського, ми враховуємо її основний постулат про те, що психіка дитини у всіх своїх проявах (властивостях, станах, процесах) формується культурою – системою норм і правил, з якою дитина як суб'єкт вступає у взаємодію. Виходячи з цього, саму ситуацію взаємодії дитини і правила (норми) можна розглядати як нормативну.

Евристичними в аспекті обґрунтування психологічного змісту та механізмів суспільно значущої поведінки є теоретичні розробки таких вітчизняних дослідників як М. Веракса, А. Буличова та ін., які ґрунтовно розробляють конкретні проблемні її аспекти. Зокрема, для операціоналізації і фіксації феноменологічних особливостей нормативної поведінки особистості на різних етапах її реалізації науковцями вводиться у науковий «обіг» низка змістовно релевантних понять. Вчені підкреслюють важливість не тільки дотримання людиною норм, але і її здатності створювати (генерувати) нові норми, яким будуть слідувати інші. Приміром, М. Вераксою вводиться спеціальний термін «нормотворчість», який означає здатність до створення та поширення нових норм, що виступає в якості найважливішої характеристики людини як особистості¹⁴.

В цьому сенсі М. Веракса і А. Буличова визначають нормативну ситуацію як одиницю культури у її психологічному змісті і вказують на те, що така ситуація виступає «поєднанням факторів, умов і обставин, відносно яких соціум приписує суб'єкту певні дії»¹⁵.

У вітчизняній дитячій психології сформувався напрям, який вивчає проблеми становлення особистості дитини в нормативній ситуації. В межах цього напрямку отримано репрезентативний базис емпіричних даних, релевантний закономірним особливостям нормативного становлення дитини. Зокрема, О. Пащенко, вивчаючи особливості організації нормативного простору молодших школярів, емпірично виявив рівні їх нормативного розвитку або сприйняття нормативної ситуації, які характеризують якість освоєння норми: імпульсивний, польовий, рольовий, нормативний¹⁶. Автор виходить з того, що норма об'єктивує свій характер у формі багаторівневої структури. Виділені ним нормативні рівні характеризують процес освоєння норми, детермінований необхідністю їх послідовного проходження. Кожний такий рівень характеризується своїми іманентними ознаками, здатність до виділення яких пов'язується з рівнем нормативного розвитку особистості. Фактично, позиція О. Пащенко у розумінні

¹⁴ Н. Е. Веракса, А. И. Булычева, *Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте*, „Вопросы психологии” 2003, № 6, С. 17–31.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ А. К. Пащенко, *op. cit.*, С. 48–54.

сутнісного вияву та змісту нормативності є більш ніж переконливою, зважаючи на те, що викладені сентенції знайшли своє емпіричне підтвердження¹⁷. Виходячи з цього, нормативність можна інтерпретувати як характеристику особистості, яка відображає як процес освоєння соціальної норми, так і якість засвоєння соціально-нормативних приписів та виступає необхідною умовою її існування в онтогенезі. Поведінка на кожному рівні нормативного розвитку, на думку автора, відображає якісний характер освоєння норми і характеризується своїми, притаманними лише їй ознаками. В інтерпретації науковця, нормативна поведінка виступає зовнішньою активністю людини, яка спрямована на засвоєння соціально-нормативних приписів та виступає необхідною умовою її існування в онтогенезі.

На основі розробленого психодіагностичного інструментарію Л. Баянковою і Т. Мустафіним було запропоновано науковий концепт «культурна конгруентність», що виступає в якості характеристики відповідності дошкільника правилам нормативної ситуації¹⁸. Особливості поведінки підлітка в типових ситуаціях соціальної взаємодії із заданою нормою стали предметом наукового дослідження Н. Корзинкіної¹⁹.

У зарубіжній науковій психології проблема закономірностей становлення суспільно значущої поведінки дитини також має репрезентативний емпіричний досвід розробки. Наявні дослідження підтверджують, що діти дошкільного віку здатні діяти не тільки наслідуючи, але й аналізуючи оцінку своєї поведінки з точки зору резонансу, який вона викликає в інших. Науковці вважають, що у дитини вибір дії за правилом залежить від морального змісту правила (норми) і формують висновок про те, що діти вже у дошкільному віці здатні на моральний вчинок (поведінку). За результатами проведених науковцями досліджень було виявлено, що у становленні нормативної поведінки дошкільників велику роль відіграє наслідування дорослих, що набуває ритуальності поведінкових дій. Науковцями сформульовано висновок про те, що діти у певних визначених нормативних умовах здатні повністю перейти на ритуальність виконання правила у відповідності з очікуваннями дорослих²⁰.

Дослідники Дж. Комстак і Е. Шаррер також вивчали чинники нормативної соціалізації сучасних дітей через призму впливу засобів масової інформації²¹. Науковці розглядали як негативні, так і позитивні моменти впливу засобів масової інформації на передачу норм, правил і цінностей у сучасному суспільстві. Як було доведено авторами, ці норми та правила поширюються окрім усього іншого і на манеру поведінки, спілкування, вираження своєї позиції та емоцій, взаємодію з іншими людьми тощо. Науковці дослідили, як діти здатні координувати конкретні психічні стани із соціальними

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Л. Ф. Баянкова, Т. Р. Мустафин, *Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования*, „Современное дошкольное образование. Теория и практика” 2013, № 4, С. 70–75.

¹⁹ Н. А. Корзинкина, *Особенности поведения подростка в ситуации социального взаимодействия с заданной нормой*: дис. ... канд. психол. наук., Москва: Московский педагогический государственный университет, 2004, 250 с.

²⁰ G. Comstock & E. Scharrer, *Chapter VII – Learning rules and norms – further evidence of media effects*. In: *Media and the American Child*. San Diego, CA: “Academic Press” 2007, 392, p. 250–291; C. W. Kalish, S. M. Shiverick, *Children’s reasoning about norms and traits as motives for behavior*, “Cognitive Development” 2004 19(3), p. 401–416.

²¹ G. Comstock & E. Scharrer, op. cit., p. 250–291.

нормами і правилами, в тому числі моральними, співвіднесеними з прийнятими в культурі обставинами. За результатами дослідження було виявлено, що здатність координувати та зважувати інформацію про психічні стани з розумінням норм залежить від вікових особливостей дітей та конкретного типу правила.

У ракурсі вивчення ролі норм і правил як джерел мотивів поведінки дітей провели експериментальне дослідження Ч. Каліш і Ш. Шиверік²². Науковцями було підтверджено гіпотезу про те, що деонтичні відносини являються необхідним типом відносин у соціалізації дітей. У дослідженні, в якому були використані два типи правил – санкціонуючі і забороняючі, було виявлено, що діти різного віку використовують знання про деонтичні (нормативні) відносини для прогнозування поведінки людей, причому заборона і дозвіл по-різному впливають на формування особистісних диспозицій дітей, на здатність прогнозувати поведінку іншого у взаємодії.

На підставі вище викладеного можна узагальнити, що більшість науково-дослідницьких позицій вітчизняних і зарубіжних авторів при розгляді передумов та детермінант розвитку суспільно значущої поведінки в дитячому віці апелюють до широкого спектру чинників об'єктивного (соціального) і особистісного характеру. У чому автори однастайні, так це у визнанні значимої ролі періоду дитинства, особливо молодшого шкільного віку, у детермінації нормативних форм соціальної поведінки особистості. Проте, на нашу думку, розуміння механізмів і детермінант розвитку суспільно значущої поведінки молодших школярів не буде цілісним і логічним, якщо залишити за межами аналізу такі значущі чинники соціальної ситуації їх розвитку, як навчальна діяльність і освітнє середовище.

У цьому контексті ми розглядаємо освітнє середовище початкової школи загалом і навчальну діяльність молодшого школяра зокрема як важливі елементи його нормативної соціалізації, а молодший шкільний вік – як сенситивний етап онтогенезу у становленні нормативних форм його соціальної поведінки. Відтак, молодший школяр, діючи в освітньому просторі нормативних вимог, організовуючи свою поведінку в умовах соціально регламентованої навчальної діяльності, тепер змушений враховувати цю систему норм у своїх діях та поведінці і з необхідністю засвоювати її.

Таким чином, важливим в аспекті подальшого аналізу психологічних умов і детермінант розвитку суспільно значущої поведінки молодших школярів є розгляд особливостей їх пізнавального, соціального і особистісного розвитку в контексті аналізу актуальної для них соціальної ситуації розвитку – навчальної діяльності. У цьому випадку, навчальна діяльність та шкільне середовище як суспільно санкціонована інституція соціалізації особистості, як особливий соціально-нормативний простір, організований у відповідності з прийнятими у конкретному суспільстві нормами, виступають значимими агентами виділення, диференціації і засвоєння змісту соціальних норм і нормативних зразків поведінки.

Більшість вітчизняних науковців розглядають навчальну діяльність як провідну у молодшому шкільному віці (Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко та ін.)²³. Зокрема, Д. Ельконін зазначав, що провідний характер навчальної діяльності у молодшому шкільному віці визначається тим, що вона є суспільною за своїм змістом, оскільки у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, акумульованих

²² C. W. Kalish, S. M. Shiverick, op. cit. p. 401–416.

²³ *Социальная психология в трудах отечественных психологов...*

людством; суспільною за своїм сенсом, оскільки вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою; суспільною за своїм виконанням, оскільки вона виконується відповідно до суспільно вироблених норм²⁴.

Безперечно, молодший шкільний вік – це період найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності, на базі якої розвиваються основні його новоутворення (розвиток внутрішнього плану дій, довільність психічних процесів, рефлексія, мотиви досягнення успіху), на основі яких дитина розширює простір власної соціально-нормативної активності. Фактично, з кожним роком молодші школярі стають більш самостійними, а їхні судження – більш критичними.

Відомий український психолог, фахівець із проблем виховання І. Бех зазначає, що формування нормативної поведінки передбачає переведення засвоєних знань із зовнішнього плану у внутрішній, оскільки саме тоді норми, ідеали, правила, зразки поведінки набувають ролі виховного чинника, коли перетворюються в особистісні принципи життєдіяльності, тобто трансформуються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості²⁵. Вчений зазначає, що: «у роки перебування дитини в молодших класах відбувається глибока зміна її потреб та інтересів. У характері цієї зміни (широта-вузькість), особливостях (стійкі-нестійкі) і спрямованості (егоїстичні-колективістські) можна побачити риси особистості дитини, які певною мірою вже склалися і потребують або зміцнення або подолання»²⁶.

На основі результатів досліджень, проведених Л. Божович²⁷, можна прослідкувати ще низку важливих особистісних змін молодших школярів, які пов'язані з активним входженням у новий соціально-нормативний простір початкової школи – зміну їх мотиваційної системи. Дедалі більшу роль поряд з пізнавальними інтересами починають відігравати соціальні мотиви, прагнення до спілкування і спільної з товаришами діяльності. У зв'язку з цим набувають значення судження однокласників, їхні оцінки. Молодший школяр вже відкрито прагне отримувати схвалення своїх досягнень, що відповідають соціальним очікуванням. Прагнення до самоствердження стимулює дитину до нормативної поведінки, до того, щоб дорослі підтвердили її гідність.

Особливу цінність для учнів початкових класів мають широкі соціальні мотиви учіння. З цього приводу Л. Божович зазначала, що вони розвиваються від загального, недиференційованого розуміння соціальної значущості учіння, з яким дитина приходить в перший клас, до більш глибокого розуміння необхідності вчитися, усвідомлення сенсу учіння «для себе»²⁸. За ступенем пріоритетності в учнів молодшого шкільного віку переважають такі соціальні мотиви учіння як самовизначення і самовдосконалення і мотиви відповідальності (в учнів перших і других класів – перед вчителем та батьками, а в учнів третього класу – перед однокласниками). Важливим моментом розвитку спонукальної сфери учня молодшого шкільного віку виступає знання ним норм і правил поведінки, які регламентуються вчителем через пред'явлення вимог, визначення мети дій, ієрархізацію цілей.

Якщо прослідкувати логіку особистісного становлення дитини в умовах соціально-нормативного простору початкової школи, то можна розглянути цей процес в межах

²⁴ Ibidem, с. 93.

²⁵ І. Д. Бех, *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*, Том 1, Чернівці: Букрек, 2015, 840 с.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Л. И. Божович, *op. cit.*

²⁸ Ibidem.

розробленої А. Петровським моделі входження особистості у референтну для неї спільноту або соціальну групу²⁹. Ця модель демонструє, що незалежно від віку і типу референтної групи при входженні до неї особистість обов'язково і послідовно повинна пройти три стадії.

Перша стадія входження особистості у референтну групу або спільноту отримала назву стадії *адаптації*. Вона пов'язана із входженням у соціально-нормативний простір нової спільноти і передбачає втрату індивідуальних рис, а також виступає передумовою загострення протиріччя між адаптацією до групи та незадоволеною потребою щодо максимального виявлення власної індивідуальності. Стадія адаптації сприяє появі іншої стадії – індивідуалізації, яка передбачає пошук способів вираження своєї індивідуальності в соціальній групі. Третя стадія входження особистості у референтну групу – інтеграції – пов'язана з реалізацією потреб групового розвитку і власної потреби зробити значний внесок у життя групи. У цьому випадку особистість збирає тільки ті індивідуальні риси, які відповідають потребам групового розвитку. Одночасно група певною мірою змінює свої норми, сприйнявши цінні для її розвитку риси особистості.

Якщо проаналізувати логіку особистісного становлення дитини в умовах соціально-нормативного простору початкової школи, то можна стверджувати, що молодший шкільний вік відповідає стадії адаптації, яка пов'язана з інтенсивним засвоєнням діючих групових норм та відповідних форм і засобів діяльності. При цьому у молодшого школяра до певної міри втрачається можливість прояву власної індивідуальності.

Важливо відзначити, що зміст адаптаційної стадії входження особистості у референтну групу в новій нормативній ситуації соціального розвитку молодшого школяра визначатиметься і характеризуватиметься принципово новими умовами його актуальної життєдіяльності (повноцінна взаємодія у шкільному середовищі, відносини з однолітками і вчителями, навчальна діяльність), що в подальшому сприятиме формуванню навичок його суспільної поведінки (відповідальність за вчинки, колективізм, товариськість, взаємодопомога та ін.), розвитку елементів соціальних почуттів тощо.

Для А. Петровського також очевидним є те, що для молодшого шкільного віку характерним є переважання адаптації над індивідуалізацією. На його думку, міжособистісні взаємини у класі першочергово розвиваються як функціонально-рольові взаємовідносини між учнями, що зафіксовані у специфічних для цієї спільноти сферах життєдіяльності дітей (навчальної, трудової, ігрової та ін.) і розгортаються в ході засвоєння дитиною норм та способів дій в групі (класі) під безпосереднім керівництвом і контролем з боку дорослого, який санкціонує ті чи інші зразки поведінки³⁰.

Проте в процесі нормативної соціалізації у молодшого школяра можуть виникати певні труднощі і проблеми, пов'язані, передусім, з невідповідністю його можливостей в межах актуальної соціальної ситуації розвитку і системою вимог, що пред'являються соціумом.

Зі вступом до школи у дитини перебудовується вся система стосунків. Як зазначає О. Леонтьєв, суттєвим, звісно, є не те, що дитина взагалі щось зобов'язана робити: у неї були обов'язки і до вступу до школи. Суттєвим є те, що тепер це обов'язки не лише перед батьками і вихователем; об'єктивно це обов'язки і перед суспільством.

²⁹ Социальная психология в трудах отечественных психологов...

³⁰ Ibidem.

Це обов'язки, від виконання яких буде залежати її місце в житті, її суспільна функція та роль, а звідси і зміст всього її подальшого життя³¹.

У молодшому шкільному віці ще на його початковій стадії відбувається розпад системи соціальних взаємин на дві відносно самостійні системи – дитина-дорослий і дитина-ровесники. У свою чергу, в межах системи дитина-дорослий диференціюються дві підсистеми – дитина-вчитель і дитина-батьки. Як вказувала Л. Божович, підсистема дитина-вчитель починає визначати взаємини дитини з батьками і її ставлення до ровесників³². Ми також розглядатимемо підсистему відносин дитина-вчитель у молодшому шкільному віці як визначальну, а підсистему відносин дитина-ровесники – як залежну. Ставлення значимого дорослого (вчителя) до конкретних школярів в межах початкової школи задає реальну неформальну інтрагрупову структуру учнівської групи в системі дитина-ровесники.

Загалом, навчальна діяльність є найбільш регламентованим видом діяльнісної активності учня, у межах якої вчитель визначає її порядок, цілі та організацію. Фактично, навчальна діяльність виступає ланкою, яка поєднує дитину із системою соціального досвіду. Саме тому вчитель стає для молодшого школяра найбільш референтною особою, яка, використовуючи можливості оцінок, формує ставлення дорослих до дитини та її ставлення до себе (А. Петровський³³ та ін.).

Також потрібно враховувати і те, що до закінчення молодшого шкільного віку зростає значення взаємин з однолітками. Тепер для молодших школярів стає значущою не стільки оцінка дорослого, скільки думка однолітків. Відносини з ними поступово набувають для дитини більшої цінності, вона гостріше переживає їхню оцінку власних дій, прагне домогтися їхнього схвалення і тим самим посісти певне місце в групі однокласників. Якщо на ранньому етапі молодшого шкільного віку вибір партнера по спілкуванню визначається для дитини в основному оцінкою вчителя, успіхами у навчанні, то на завершальному етапі пізнього дитинства вже з'являється нова мотивація міжособистісних виборів, яка пов'язана з оцінкою її особистісних якостей.

Процес засвоєння соціальних норм у молодших школярів підпорядковується різним видам нормативних дій, що пронизують навчальну діяльність. Засвоюючи в процесі навчання певні норми і цінності, школяр починає під впливом оцінних суджень інших (вчителя, однолітків) певним чином ставитись як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до себе самого як особистості та своєї поведінки. З віком він чіткіше розрізняє свої справжні досягнення і те, чого міг би досягнути, володіючи певними особистісними якостями.

Молодший шкільний вік слід розглядати як принципово важливий період в житті сучасної людини, адже саме на цьому етапі перед дитиною вперше виникає «проблема особистості» в умовах зустрічі з першою соціально-нормованою діяльністю. У цьому сенсі І. Бех зазначає, що на завершальному етапі пізнього дитинства «підростаюча особистість стає готовою до нормативного функціонування в соціумі. Вона орієнтується у ньому відповідно до того, яким чином – самостійно чи опосередковано – усвідомила потреби, що характеризують міжсуб'єктні відносини, які превалюють у школяра з оточуючими; умови, що сприяють їх задоволенню та діям, виконання яких не пов'язане

³¹ Ibidem.

³² Л. И. Божович, *op. cit.*

³³ *Социальная психология в трудах отечественных психологов...*

зі страхом; відтерміновані цілі, для досягнення яких дитина може відмовитися від перспектив задоволення чи зростання власного статусу»³⁴.

Ми поділяємо позицію згаданих вище авторів, проте в аспекті аналізу детермінант розвитку суспільно значущої поведінки молодшого школяра розглядаємо її більш конкретно – як характеристику середовища або спільноти (групи). Тобто, референтність середовища (освітнього) і соціальної групи у нашому розумінні виступає однією із найбільш необхідних передумов розвитку суспільно значущої поведінки в молодшому шкільному віці. Таким чином, нормативна поведінка задається дитині через такі зовнішні умови, як входження до шкільного соціально-нормативного середовища, яке визначає характер та зміст вимог до соціального статусу школяра і створює умови для його реалізації, а також через вплив референтної групи, члени якої транслюють ці вимоги, визначаючи повноту, адекватність та несуперечливість «заданого» особистості опису очікуваної від неї поведінки, її оцінки та застосовуваних санкцій.

Резюмуючи вище викладене, можна стверджувати, що в контексті соціальної ситуації розвитку дитини молодшого шкільного віку її соціальне оточення швидко розширюється і диференціюється, змістовно та «територіально», і це вимагає від неї значних зусиль для досягнення успішної соціальної взаємодії. Забезпечення такої успішної взаємодії з іншими відбувається шляхом регуляції власної поведінки відповідно до соціально-нормативних вимог тієї референтної спільноти, в межах якої реалізуються провідні види її актуальної, у тому числі навчальної, діяльності.

З урахуванням вище викладених сентенцій, можна зробити висновок, що особистісне становлення молодшого школяра в умовах соціально-нормативного простору початкової школи відбувається у напрямі інтенсивного засвоєння та відтворення нормативних способів і зразків поведінки у відповідності з вимогами та очікуваннями референтних суб'єктів соціального впливу – значимих дорослих (вчителів) та референтних груп (клас). У цьому сенсі можна говорити про те, що в соціально-нормативному просторі початкової школи створюються усі необхідні умови для особистісного самовизначення молодшого школяра не тільки в статусі суб'єкта навчальної діяльності, але й суб'єкта суспільно-нормативних відносин (Л. Божович³⁵, Л. Виготський³⁶, Д. Ельконін³⁷ та ін.).

Узагальнення результатів аналізу теоретико-методологічних засад проблеми розвитку суспільно значущої поведінки в молодшому шкільному віці дало змогу зробити висновок про те, що молодший шкільний вік є значимим онтогенетичним етапом становлення особистісної сфери дитини, що пов'язано з виникненням важливих для її подальшого особистісного становлення психологічних новоутворень. Також є сенс розглядати молодший шкільний вік як сенситивний в аспекті нормативної соціалізації особистості, оскільки соціальний контекст особистісного розвитку в цьому віці все більше визначається чинниками, пов'язаними з впливом «значимих» дорослих (вчителів), актуалізацією нової соціальної ситуації розвитку (навчальною діяльністю), а відтак, – з необхідністю освоєння нового соціально-нормативного простору (соціальних норм, правил, вимог, зразків поведінки). Суспільно значущу поведінку ми трактуємо як системну якість особистості, значущий чинник її соціально-нормативної

³⁴ І. Д. Бех, *op. cit.*, с. 102.

³⁵ Л. И. Божович, *op. cit.*

³⁶ Л. С. Выготский, *op. cit.*

³⁷ *Социальная психология в трудах отечественных психологов...*

активності, детермінований системою елементів внутрішнього (особистісні диспозиції, мотиви, цілі, афективні стани) і зовнішнього (соціальні норми поведінки) порядку. В такому разі механізми об'єктивації суспільно значущої поведінки особистості визначаються характером детермінації системоутворюючих елементів внутрішнього (особистісні чинники) і зовнішнього (соціальні чинники) порядку.

Отже, на підставі розгляду основних підходів вітчизняних та зарубіжних дослідників до аналізу психологічних чинників і передумов розвитку суспільно значущої поведінки у молодшому шкільному віці можна виокремити найважливіші його детермінанти. В якості значущих психологічних передумов та детермінант розвитку суспільно значущої поведінки в молодшому шкільному віці нами визначено:

- соціальну ситуацію розвитку молодшого школяра;
- соціально-нормативний простір початкової школи;
- «значимих» дорослих (вчитель, вихователь) та соціальні групи (клас) як референтних суб'єктів соціально-нормативного впливу;
- навчальну діяльність як провідний тип діяльнісної активності молодшого школяра;
- особистісні властивості і психологічні новоутворення молодшого школяра як продукт його вікового розвитку.

Бібліографія

- Антонян Ю. М., Эминов В. Е., Еникеев М. И., *Психология преступника и расследование преступлений*, Москва: Юристъ, 1996, 257 с.
- Баянова Л. Ф., Мустафин Т. Р., Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования, „Современное дошкольное образование. Теория и практика” 2013, № 4, С. 70–75.
- Бех І. Д., *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*, Том 1. Чернівці: Букрек, 2015, 840 с.
- Божович Л. И., *Личность и ее формирование в детском возрасте*, Санкт-Петербург: Питер, 2008, 400 с.
- Венгер А. Л., *Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности*, „Вопросы психологии” 2001, № 3, С. 17–26.
- Веракса Н. Е., Булычева А. И., *Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте*, „Вопросы психологии” 2003, № 6, С. 17–31.
- Выготский Л. С., *Педагогическая психология*, под ред. В. В. Давидова, Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008, 671 с.
- Гарькавец С. О., *Соціально-нормативна активність індивіда та її психологічні референти: монографія*, Харків: «Друкарня Мадрид», 2016, 156 с.
- Корзинкина Н. А., *Особенности поведения подростка в ситуации социального взаимодействия с заданной нормой*: дис. ... канд. психол. наук., Москва: Московский педагогический государственный университет, 2004, 250 с.
- Пашенко А. К., *Особенности организации нормативного пространства младших школьников*, „Психологическая наука и образование” 2010, № 1, С. 48–54.
- Социальная психология в трудах отечественных психологов*, сост. и общая редакция А. Л. Свенцицкого, Санкт-Петербург: Питер, 2000, 512 с.

- Comstock, G., & Scharrer, E., *Chapter VII – Learning rules and norms – further evidence of media effects*, In: Media and the American Child. San Diego, CA: „Academic Press” 2007, nr 392, p. 250–291.
- Kalish, C.W., Shiverick, S.M., *Children’s reasoning about norms and traits as motives for behavior*, „Cognitive Development” 2004, nr 19(3), p. 401–416.

SUMMARY

Roman Pavelkiv, Ivanna Khomych

Psychological prerequisites for the development of socially significant behavior in primary school age

The study deals with the research of psychological preconditions to develop publicly significant behavior of elementary schoolchildren. The author states that in the social and standard space of elementary school all necessary conditions are provided for elementary schoolchildren’s self-determination not only in the status of the educational activity subject but also in the status of the subject of social and standard relations. The research studies elementary schoolchildren age as a sensitive one in the aspect of person’s standard socialization since social context of personal development in this age is more and more defined with the factors related to the influence of “significant” adults, up-to-date new social situation of the development and, as a result, with the necessity of new social and standard space. New formations as a product of age development cause reformation of all children’s consciousness structure, change of a system of their relations to the world, other people and themselves. Basing on the formed complex of new formations the appearance of children’s integrative personal formation may be possible that is presented with their internal position. The desire to self-affirmation motivates children to standard behavior, to adult’s approval of their dignity. Therefore, the author presents publicly significant behavior as person’s system character feature, significant factor of their social and standard activity determined with the system of the elements of internal (personal dispositions, motives, aims, affective states) and external (social standards of behavior) orders. Basing on main approaches of Ukrainian and foreign researchers to the analysis of psychological factors and preconditions of publicly significant behavior development in the elementary schoolchildren’s age the author outlines the most important determinants: social situation of elementary schoolchildren’s development, social and standard space of primary school, “significant” adults (teacher, tutor), social groups (classes) as referential subjects of social and standard influence, educational activity as a leading type of activity for elementary schoolchildren, personal features and psychological new formations as a product of their age development. Practically, the studying of character features for development and regularities of determination of publicly significant behavior in elementary school age will provide the possibilities to create the conditions for more effective solutions of the issues of personal standard socialization under the conditions of primary school; realization of some functions in the way that is socially acceptable and appropriate to the standards that need their interaction with social one including studying surroundings; formation of the skills to obtain the content of social standards and standard behavior samples; self-oriented development of a stable internal disposition of the own standard appropriateness etc.

Key words: elementary schoolchild, publicly significant behavior, primary school, social and standard relations, person’s socialization, determinants of publicly significant behavior development.

STRESZCZENIE

Roman Pavelkiv, Ivanna Khomykh

Psychologiczne przesłanki rozwoju społecznie znaczącego zachowania w młodszym wieku szkolnym

Artykuł jest poświęcony badaniom psychologicznych przesłanek rozwoju społecznie znaczącego zachowania uczniów szkoły początkowej. Uważamy, że w przestrzeni społeczno-normatywnej szkoły początkowej są stwarzane wszystkie niezbędne warunki dla osobistego samostanowienia ucznia w wieku młodszym nie tylko w statusie podmiotu działalności edukacyjnej, ale również podmiotu stosunków społeczno-normatywnych. W badaniu jest rozpatrywany młodszы wiek szkolny jako sensytywny w aspekcie normatywnej socjalizacji osobowości, ponieważ kontekst społeczny rozwoju osobistego w tym wieku coraz bardziej jest określany przez czynniki powiązane z oddziaływaniem „znaczących” dorosłych, aktualizacją nowej społecznej sytuacji rozwoju, a zatem z koniecznością opanowania nowej przestrzeni społeczno-normatywnej. Na podstawie przestudiowania podstawowych podejść badaczy krajowych oraz zagranicznych do analizy przesłanek psychologicznych rozwoju społecznie znaczącego zachowania w młodszym wieku szkolnym wyodrębniliśmy najważniejsze jego determinanty: społeczną sytuację rozwoju ucznia w wieku młodszym, przestrzeń społeczno-normatywną szkoły początkowej, „znaczących” dorosłych oraz grupy społeczne jako podmioty odniesienia wpływu społeczno-normatywnego, działalność edukacyjną jako wiodący rodzaj aktywnej działalności ucznia młodszego, cechy osobowości oraz psychologiczne dyspozycje ucznia młodszego jako produkt jego rozwoju wiekowego.

Słowa kluczowe: młodszы uczeń, społecznie znaczące zachowanie, szkoła początkowa, stosunki społeczno-normatywne, socjalizacja osobowości, determinanty rozwoju społecznie znaczącego zachowania.

Інна Петренко

Рівненський Державний Гуманітарний Університет,

Кафедра теорії і методики виховання

ORCID: 0000-0003-2320-6100

e-mail: inna.petrenko@rshu.edu.ua

Вимоги до формування безпечного простору шкільної кімнати початкової школи у контексті Концепції Нової української школи

РЕЗЮМЕ

Авторкою здійснено аналіз вимог до формування безпечного простору шкільної кімнати початкової школи у контексті Концепції Нової української школи. З'ясовано, що безпечним простором шкільної кімнати вважається той простір, у якому наявні безпечні умови навчання та праці, налагоджена комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу.

Сучасний освітній простір передбачає: цілісність, єдність і впорядкованість простору та візуального сприйняття; свободу, відкритість, сприйняття, креативність; практичність та ергономічність; гармонійність та збалансованість; соціалізацію та співпрацю; вікову відповідність; багатофункціональність, мобільність; персоналізованість, наявність особистісного простору.

Виокремлено основні вимоги до освітнього простору шкільної кімнати початкової школи, як-то: соціальність, функціональність, доступність, гнучкість, наповнення, безпечність, безбар'єрність, створення різноманітних можливостей для різних видів діяльності, здатність викликати радість, стимулювання фантазії, мотивування до навчання.

Ключові слова: освітній простір, безпечний простір, шкільна кімната, початкова школа, Концепція Нової української школи.

Вступ

У наш час в зв'язку зі вступом суспільства у постіндустріальну епоху розвитку, коли головним результатом освіти є «компетенція з відновлення компетентностей», роль освітніх установ в становленні особистості дитини усе більше зростає. У великій мірі саме від школи сьогодні залежить, чи розкриється людина в майбутньому, чи знайде вона своє місце в житті. Освітні установи є відображенням існуючого суспільства – складного й багатогранного. І як соціальний інститут школа повинна бути

максимально наближена за рівнем інтелекту, технічного розвитку до оточуючого соціуму, повинна брати на озброєння все краще й нове. У такому контексті провідною характеристикою інноваційних комфортних шкіл є постійне відновлення й саморозвиток на основі особливої організації діяльності педагогів і учнів, що передбачає формування ефективного освітнього простору.

Відповідно до Концепції «Нова українська школа» шкільна освіта в Україні переходить від повідомлення інформації до розвитку життєвих компетенцій, від одноманітного стандартизованого підходу – до дитиноцентризму та особистісної орієнтації, від педагогіки інструктажу та впливу – до педагогіки партнерства¹. Ці підходи вимагають також нової організації освітнього простору. Для побудови принципово нового освітнього простору Міністерство освіти й науки України запозичує досвід зарубіжних країн, які вже багато років організовують шкільне навчання за цими принципами: Данія, Естонія, Німеччина, Польща, Швеція.

Концепцією «Нова українська школа» серед дев'яти ключових компонентів форми нової школи важливим визначається «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу»². Орієнтація сучасної освіти на формування освітнього середовища, освітнього простору як певної частини соціуму зумовлює необхідність реалізації ідей, проєктів, технологій створення такого освітнього простору, який би сприяв повноцінній соціалізації учнів. Сучасний освітній простір повинен бути гнучким, наповненим, безпечним, створювати різноманітні можливості для різних видів діяльності, викликати радість, стимулювати фантазію, мотивувати до навчання³.

У науково-педагогічній літературі поняття «освітній простір» найбільш часто розглядають як важливу характеристику освітнього процесу, що відображає основні етапи й закономірності розвитку освіти як фундаментальної характеристики суспільства, його культурної діяльності. Поняття освітнього простору поєднує дві основні ідеї – ідею простору і ідею освіти. Освітній простір відображає певне освітнє структурне співіснування й взаємодію освітніх систем, їх компонентів, освітніх подій. Освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю й інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою. Основними характеристиками освітньої інфраструктури є якісний і кількісний склад її елементів, їх просторове розташування й взаємодія, її безпечність. Програма дій Кабінету міністрів України передбачає створення у кожній школі до 2025 року сприятливого освітнього середовища, безпечного освітнього простору, забезпечення компетентнісного навчання учнів і постійного підвищення кваліфікації педагогів. Безпечна і дружня до дитини школа – «це місце, у якому діти і дорослі почуваються безпечно і комфортно, яке дарує дітям особливе відчуття єдності, дає точку опори і можливість проявити себе, вселяє надію і породжує впевненість у майбутньому»⁴.

¹ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20srednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, дата звернення: 12.11.2021 р.

² Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, Під заг. ред. НМ. Бібік Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017, 206 с., с. 11.

³ Новий освітній простір. Мотивуючий простір. Інформаційний посібник, 1 липня 2019, 255 с., с. 17.

⁴ В. Пономаренко, Т. Воронцова, О. Сакович, Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ», Київ: Алатон, 2020, 64 с., с. 6.

Одним з важливих структурних компонентів освітнього простору є класна кімната. Відтак, проблема формування безпечного простору шкільної кімнати початкової школи є актуальною і потребує ґрунтовного аналізу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Аналіз стану розробленості досліджуваної проблеми дає підставу зробити висновок, що вивчення освітнього простору здійснюється багатьма вченими у різних галузях гуманітарного знання. Цей феномен став предметом вивчення Н. Бастун, С. Бондиревої, С. Гершунського, Б. Ельконіна, Д. Косенка, В. Слободчикова, І. Фруміна, А. Цимбалару та ін.

Приміром, Д. Косенко вважає, що освітній простір – це, насамперед, «матеріальні засоби освіти: архітектура та інтер'єр шкільної будівлі, меблювання та обладнання, різноманітне навчальне приладдя тощо»⁵. Натомість, А. Цимбалару розглядає освітній простір школи як просторово-предметний компонент – предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів. Він уміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори тощо⁶.

Водночас, питання організації освітнього простору задля збереження та зміцнення здоров'я учнів в закладах освіти досліджували О. Бабенкова, Г. Гончарова, А. Макарова, І. Рапорт та ін.; гігієнічну модель освітнього закладу вивчали В. Андрєєва, М. Антропова, М. Безруких, Д. Колесов, М. Куїнджі, А. Хрипкова, Д. Шаріпова та ін.; предметно-просторове середовище закладу освіти досліджували Г. Любимова, С. Новосьолова, А. Петровський та ін.

Питання безпечності освіти у їх загальнолюдському й психологічному контекстах вивчали І. Баєва, Л. Гаязова, Є. Гірусов, М. Моїсєєв й ін.

Разом з тим, проблема формування безпечного простору шкільної кімнати початкової школи, попри всю її актуальність й затребуваність, залишається розкритою фрагментарно, що й зумовило актуальність цієї розвідки.

Виклад основного матеріалу дослідження

За своєю головною ідеєю освітній простір має служити усім учасникам освітнього процесу, розкривати потенціал і учнів, і педагогів. Крім дотримання законів естетичності, школа має втілювати ідеї безбар'єрності, а також доступності та безпечності освітнього середовища. Саме така організація простору допомагатиме реалізовувати основні цілі Нової української школи.

⁵ Д. Косенко, *Новий освітній простір для Нової української школи: місія нездійснена?! URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1115-novij-osvitnij-prostir-dlya-novoji-ukrajinskoji-shkoli-misiya-nezdijsnena>*, дата звернення: 11.2021 р.

⁶ А. Д. Цимбалару, *Освітній простір: сутність, структура і механізми створення*, „Український педагогічний журнал” 2016, № 1, URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/311/311c4a2491b1cdb734b792dca919716e.pdf>, дата звернення: 1.11.2021 р.

Український дослідник Д. Косенко вважає, що освітній простір має бути соціальним, функціонально придатним, доступним, безпечним, всеохопним, цілісним, різноманітним та гнучким⁷.

На сьогодні в педагогічній науці відсутнє єдине розуміння безпечного освітнього простору, що зумовлене існуванням різних підходів до розуміння його сутності. Йдеться і про психологічний, і про екологічний, і про інформаційний, і про ергономічний аспекти. Попри різні підходи й різні акценти в розумінні безпечного освітнього простору, переважна більшість науковців сходиться на думці, що безпечний освітній простір – це стан освітнього простору, в якому: «наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу»⁸.

Сучасний освітній простір передбачає: цілісність, єдність і впорядкованість простору та візуального сприйняття; свободу, відкритість, сприйняття, креативність; практичність та ергономічність; гармонійність та збалансованість; соціалізацію та співпрацю; вікові відповідність; багатофункціональність, гнучкість та мобільність; персоналізованість, наявність особистого простору⁹.

Освітній простір школи як закладу освіти складається з багатьох класних кімнат. Класна кімната є найпомітнішим символом освітнього простору. І саме простір класу, за дослідженнями англійських вчених, найбільше впливає на успішність учнів¹⁰. Вільна енциклопедія Вікіпедія визначає класну кімнату як «приміщення для навчальних занять; велику, спеціально обладнану кімнату. Більшу частину класу займають місця для слухачів, орієнтовані в одну сторону. Як правило, мається на увазі дошка для записів або екран для відеоінформації. Є можливість вивішування плакатів. У класі встановлено багатолампове освітлення, або велика кількість високих і широких вікон»¹¹.

Сучасними ученими доведено, що класна кімната є не тільки відносно стабільним фізичним середовищем, а й провідником до певної міри стійкого соціального контексту, засобом створення безпечного простору. Тому класна кімната, як і весь освітній простір, повинна відповідати критеріям Нової української школи. Класні кімнати мають стати придатними до трансформації, перегрупування меблів, швидкої зміни робочих зон для роботи з цілим класом, в групах чи індивідуально, у спокої чи в русі. Окрім класичних варіантів організації освітнього простору в класі, доцільним є використання ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання. Класні кімнати для учнів початкової школи мають відрізнятися від кімнат для старшокласників, як за предметно-просторовою організацією, так і за характером оформлення. Класні кімнати мають бути персоналізованими, має бути передбачене максимальне використання стін під графічні зображення, які підкреслюватимуть тематичність конкретного

⁷ Д. Косенко, *Новий освітній простір для Нової української школи: місія нездійснена?!...*

⁸ Т. П. Цюман, Н. І. Бойчук, *Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб.*, за заг. ред. Т. П. Цюман, Київ 2018, 56 с., с. 10.

⁹ *Новий освітній простір. Мотивуючий простір. Інформаційний посібник*, 1 липня 2019, 255 с.

¹⁰ Д. Косенко, *Новий освітній простір для Нової української школи: місія нездійснена?!...*

¹¹ *Класна кімната*, URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B0_%D0%BA%D1%96%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%B0, дата звернення: 12.11.2021 г.

класу. Класні кімнати мають стати соціальним простором співпраці, відкритим як для учасників освітньої спільноти, так і для громади, частиною якої ця спільнота є. Освітній простір класної кімнати має бути багатofункціональним¹².

В Законі України «Про освіту» у п. 28 зазначається, що «універсальний дизайн у сфері освіти – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну»¹³. Тобто, за формулюванням у Законі про освіту «універсальний дизайн» – це освітня стратегія, яка передбачає і перебудову простору школи та класу, й перебудову стратегії викладання на уроці.

Необхідно зауважити, що термін «універсальний дизайн», і концепцію універсального дизайну розробив Рональд Мейс, який усе життя провів на інвалідному візку. У 1989 р. він створив Центр універсального дизайну, а у 1997 р. в університеті Північної Кароліни в США було сформульовано сім принципів універсального дизайну: рівність та доступність використання; гнучкість використання; простота й інтуїтивне використання; доступно викладена інформація; терпимість до помилок; малі фізичні зусилля; наявність необхідного розміру, місця, простору¹⁴.

Ці ж принципи є визначальними й при формуванні безпечного простору шкільної кімнати. Це означає, що під час проєктування простору відразу враховуються потреби та інтереси всіх категорій учнів. Так, у формуванні простору класної кімнати початкової школи необхідно дотримуватися безбар'єрності, зручності, безпеки, взаємодії, захищеності.

В Україні на сьогодні існують чіткі норми для організації освітнього простору шкільної кімнати, які можна розділити на три групи: стандартні (дотримання вимог державних освітніх стандартів, міжнародних, національних і галузевих стандартів на виробництво обладнання закладів освіти); санітарно-гігієнічні, техніко-ергономічні, вимоги безпеки (дотримання державних санітарних та будівельних норм, відомчих інструкцій та рекомендацій, технічних вимог); психолого-педагогічні, естетичні (відповідність призначенню, місцю в освітньому процесі, вимогам до оформлення)¹⁵.

В Концепції НУШ закладено можливість урізноманітнення варіантів організації навчального простору в шкільній кімнаті, використання мобільних робочих місць, які легко трансформувати для групової роботи¹⁶.

Ознаками сучасної шкільної кімнати початкової школи є зонування та гнучка організація простору в реаліях тих будівель, у яких навчаються учні молодшого шкільного віку. Відповідно, у класній кімнаті повинні бути чіткі візуальні й матеріальні межі простору: меблі та обладнання в класі (книжкові шафи, панелі, стелажі, столи, килимки, перегородки) розставляють так, щоб позначати наявність декількох зон з різним призначенням. Для візуального позначення меж зонування використовують різні за кольором покриття для підлоги або кольорову клейку стрічку для під-

¹² Новий освітній простір. Мотивуючий простір. Інформаційний посібник...

¹³ Про освіту: Закон України від 5.09.2017 № 2145-VIII, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>, дата звернення: 12.11.2021 р.

¹⁴ Чому нам потрібне місто, доступне для всіх? URL: <https://hmarochos.kiev.ua/2017/12/11/chomu-nam-potribne-misto-dostupne-dlya-vsikh/>, дата звернення: 5.11.2021 р.

¹⁵ Новий освітній простір. Мотивуючий простір. Інформаційний посібник...

¹⁶ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи...

логи, що полегшує дітям розуміння того, що саме цей конкретний вид діяльності відбувається в цій зоні¹⁷.

Учнівські меблі повинні також відповідати певним вимогам, як-то: ергономічність, безпечність, форма та розміри, міцність, вага, колір, естетичність.

Як стверджує Д. Косенко, в шкільній кімнаті початкової школи більш доречно ставити двомісні столи, позаяк «в умовах гнучкого, рухливого класу двомісні столи також мають певні переваги. Групу з двох двомісних столів скласти легше, ніж з чотирьох одномісних, і спільна робоча поверхня виходить більш цілісною. Два учні чи учениці будь-якого віку легко можуть пересунути двомісний стіл, тим часом як переміщення одномісного столу – досить складне, якщо взагалі посилене індивідуальне завдання для першокласника чи першокласниці»¹⁸. І далі: «для забезпечення відповідності розмірів меблів та антропометрії учнів найбільш придатними є столи та стільці фіксованої висоти різних ростомірних груп, підібрані індивідуально для кожного з учнів. Для першого класу, як правило, підходять меблі розмірів від нульового (біле маркування) до другого (фіолетове маркування). Столи та стільці з можливістю зміни висоти виправдовують себе лише тоді, коли учень/учениця може швидко та безпечно здійснити таке регулювання самотужки»¹⁹.

В безпечному просторі класної кімнати мають бути створені освітні зони, які обладнані меблями без гострих кутів, інтерактивною дошкою, комп'ютерною технікою та наповнені розвивальними іграми та іграшками, посібниками та матеріалами. Класні меблі повинні бути мобільними, доступними, доцільними і безпечними у використанні; кількість іграшок має бути чітко дозована. У класній кімнаті доречними є зона самостійної роботи, відсіки (за можливості) для індивідуальних занять дітей²⁰.

Гнучка організація класу дозволяє змінювати розташування учнівських робочих місць, швидко переходити від однієї просторової форми роботи до іншої, дає можливість учням трансформувати власне робоче місце, користуватись за потребою тими чи іншими меблями.

Головним є те, що у правильно організованому просторі класної кімнати діти мають відчувати себе комфортно як на фізичному, так і на психічному й емоційному рівнях, відчувати безпеку, підтримку, свою цінність, а також рівність усіх суб'єктів освітнього процесу. Інколи навіть зміна розміщення столів може допомогти в створенні безпечного й комфортного простору. Адже від того, де стоїть стіл у класній кімнаті, під яким кутом учні бачать учителя й однокласників, залежить і те, як дитина сприймає своє місце в класі, наскільки їй зручно співпрацювати чи працювати самостійно. Саме тому в Новій українській школі передбачена мобільність меблів: їх розташування залежить від запланованої активності.

Оформлюючи безпечний простір шкільної кімнати, важливо дотримуватися одного стилю, уніфікованих дизайнерських рішень. Перш за все, необхідно уникати надмірної

¹⁷ К. М. Бондар, *Теорія і практика інклюзивної освіти*, Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

¹⁸ Д. Косенко, *Освітній простір НУШ: рекомендації та реальні можливості*, URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush-rekomendatsiji-ta-realni-mozhливостями>, дата звернення: 5.11.2021 г.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ *Рекомендаційні матеріали щодо створення Нового Освітнього Простору*, URL: <http://dfrt.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf>, дата звернення: 5.11.2021 г.

кількості яскравих плакатів, наліпок, розмальовок на стінах, шафах, вікнах й т.п. Діти набагато ефективніше вчитимуться, якщо навколо немає агресивних кольорів та елементів оформлення, що руйнують і спотворюють загальний вид і дезорієнтують учнів. Нині є перелік певних візуальних матеріалів, що можуть залишатися на стінах протягом року, адже використовуються постійно. Це ранкові привітання, розклад уроків, щоденні новини чи класний календар, куточок настрою, доручення, самооцінка успішності роботи на уроці, правила класу. Наочність, яка стосується навчальної діяльності, має бути тематичною і змінюватися разом з темою. Важливо також, аби наочність була інформативною й допомагала учням²¹. Тобто діти повинні знати, для чого вона є і як вони можуть її використати.

В створенні безпечного простору шкільної кімнати необхідно також дотримуватися єдиного підходу до організації різних видів діяльності, забезпечити можливість організації та контролю різних видів діяльності, зручність та безпека орієнтації у просторі, звичайний нагляд. Необхідно дотриматися відповідності просторової організації, художнього рішення та функціонального призначення шкільних кімнат.

Філософія Нової української школи передбачає також участь самих дітей в організації простору класного приміщення. Це дає змогу сформувати у них активне, свідоме, відповідальне, бережливе ставлення до різних аспектів шкільного життя, серед яких – і облаштування зручного, безпечного та доступного предметного середовища.

Новий безпечний «освітній простір» – це значуща складова сучасного освітнього середовища. Інтер'єр та облаштування класів формуються насамперед заради розвитку учнів. Добре облаштований простір класу створює можливості для різноманітних форм навчальної діяльності, забезпечує сприятливу емоційну атмосферу, мотивує та налаштовує на продуктивну роботу»²².

Сучасне українське суспільство бажає бачити школу простором розвитку та співпраці, як всередині, так і по відношенню до зовнішнього світу; простором комфорту, безпеки й творчості. Відтак, формування сучасного освітнього простору, зокрема й шкільної кімнати є вкрай актуальним і потребує подальших наукових розвідок.

Висновки

Отже, нові державні документи про освіту (Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи), дослідження сучасних науковців освітнього простору класної кімнати актуалізують увагу на необхідності створення такого простору шкільної кімнати, який би відповідав можливостям кожної дитини, незалежно від її особливих потреб, був безпечним і раціональним. Формування безпечного простору в цілому шкільної кімнати повинне базуватися на розробці і застосуванні таких рішень, які створюють умови для рівноправної участі кожної особистості в академічному і суспільному житті. Безпечним простором шкільної кімнати науковці вважають той простір, де наявні безпечні умови навчання та праці, налагоджена комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні

²¹ Новий освітній простір. Мотивуючий простір. Інформаційний посібник...

²² Д. Косенко, Як створити шкільний простір, що мотивуватиме учнів навчатися, URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-stvoryty-shkilnyj-prostir-shho-motyvuvatyme-uchniv-navchatysya/>, дата звернення: 7.11.2021 р.

будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу.

Таким чином, можемо стверджувати, що безпечний освітній простір шкільної кімнати є комплексним освітнім ресурсом, органічною складовою цілісного освітнього середовища, невіддільною частиною Нової української школи, а його формування має відповідати усім викликам, вимогам і нормам, які постійно змінюються у контексті зміни соціуму.

Бібліографія

Бондар К.М., *Теорія і практика інклюзивної освіти*, Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019, 170 с.

Класна кімната, URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B0_%D0%BA%D1%96%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%B0, дата звернення: 12.11.2021 г.

Косенко Д., *Новий освітній простір для Нової української школи: місія нездійснена?! URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1115-novij-osvitnij-prostir-dlya-novoji-ukrajinskoji-shkoli-misiya-nezdijsnena>*, дата звернення: 2.11.2021 г.

Косенко Д., *Освітній простір НУШ: рекомендації та реальні можливості*, URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush-rekomendatsiji-ta-realni-mozhливостями>, дата звернення: 5.11.2021 г.

Косенко Д., *Як створити шкільний простір, що мотивуватиме учнів навчатися*, URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-stvoryty-shkilnyj-prostir-shho-motyvuvatyme-uchniv-navchatysya/>, дата звернення: 7.11.2021 г.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, дата звернення: 12.11.2021 г.

Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, Під заг. ред., Н.М. Бібік, Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017, 206 с.

Новий освітній простір. Мотивуючий простір. Інформаційний посібник, 1 липня 2019, 255 с.

Пономаренко В., Воронцова Т., Сакович О., *Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ»*, Київ: Алатон, 2020, 64 с.

Про освіту: Закон України від 5.09.2017 № 2145-VIII, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>, дата звернення: 12.11.2021 г.

Рекомендаційні матеріали щодо створення Нового Освітнього Простору, URL: http://dfr.minregion.gov.ua/foto/_upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf, дата звернення: 5.11.2021 г.

Цимбалару А.Д. *Освітній простір: сутність, структура і механізми створення*, „Український педагогічний журнал” 2016, № 1, URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/311/311c4a2491b1c4b734b792dca919716e.pdf>, дата звернення: 1.11.2021 г.

Цюман Т.П., Бойчук Н.І., *Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб.*, за заг. ред. Т.П. Цюман, Київ 2018, 56 с.

Чому нам потрібне місто, доступне для всіх? URL: <https://hmarochos.kiev.ua/2017/12/11/chomu-nam-potribne-misto-dostupne-dlya-vsih/>, дата звернення: 5.11.2021 р.

SUMMARY

Inna Petrenko

Requirements for the formation of a safe space of the school room of primary school in the context of the Concept of the New Ukrainian School

The author analyzed the requirements for the formation of a safe space in the school room of the primary school in the context of the Concept of the New Ukrainian School. It was found that the safe space of the school room is the space in which there are safe learning and working conditions, comfortable interpersonal interaction, which contributes to the emotional well-being of students, teachers, and parents, no violence, and sufficient resources to prevent them., as well as the rights and norms of physical, psychological, informational, and social security of each participant in the educational process.

Modern educational space provides integrity, unity, and orderliness of space and visual perception; freedom, openness, perception, creativity; practicality and ergonomics; harmony and balance; socialization and cooperation; age appropriateness; versatility, mobility; personalization, the presence of personal space.

The basic requirements for the educational space of the primary school room are highlighted, such as sociability, functionality, accessibility, flexibility, content, security, accessibility, creating various opportunities for different activities, the ability to cause joy, stimulate imagination, motivation to learn.

Key words: educational space, safe space, schoolroom, primary school, Concept of New Ukrainian School.

STRESZCZENIE

Inna Petrenko

Wymagania dotyczące tworzenia bezpiecznej przestrzeni sali szkolnej szkoły podstawowej w kontekście Koncepcji Nowej Szkoły Ukrainiejskiej

Autorka przeanalizowała wymagania dotyczące utworzenia bezpiecznej przestrzeni w sali szkolnej szkoły podstawowej w kontekście Koncepcji Nowej Szkoły Ukrainiejskiej. Stwierdzono, że bezpieczna przestrzeń sali szkolnej to przestrzeń, w której występują bezpieczne warunki uczenia się i pracy, wygodne interakcje interpersonalne, które przyczyniają się do dobrego samopoczucia emocjonalnego uczniów, nauczycieli i rodziców, brak przemocy i wystarczające zasoby, aby im zapobiec, a także prawa i normy fizyczne, psychologiczne, informacyjne i społeczne każdego uczestnika procesu edukacyjnego.

Nowoczesna przestrzeń edukacyjna zapewnia integralność, jedność i porządek przestrzeni i percepcji wizualnej; wolność, otwartość, percepcję, kreatywność; prak-

tyczność i ergonomię; harmonię i równowagę; socjalizację i współpracę; adekwatność wiekową; wszechstronność, mobilność; personalizację, obecność przestrzeni osobistej.

Podkreślone są podstawowe wymagania dotyczące przestrzeni edukacyjnej sali szkoły podstawowej, takie jak towarzyskość, funkcjonalność, dostępność, elastyczność, treść, bezpieczeństwo, tworzenie różnych możliwości działań, zdolność do wywoływania radości, pobudzania wyobraźni, motywacji do nauki.

Słowa kluczowe: przestrzeń edukacyjna, bezpieczna przestrzeń, sala szkolna, szkoła podstawowa, Koncepcja Nowej Szkoły Ukrainskiej.

Віталій Павелків

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID 0000-0003-3321-9060

e-mail: pavelkiv.v@gmail.com

Катерина Павелків

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID 0000-0002-9112-2542

e-mail: pavelkiv.k@gmail.com

Віктор Панасюк

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID 0000-0001-9607-2698

e-mail: viktor.panasjuk@rshu.edu.ua

Психолого-педагогічні умови попередження ризикованої поведінки у учасників молодіжних субкультур

РЕЗЮМЕ

У роботі здійснено науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі ризикованої поведінки в субкультуральному молодіжному просторі. Розглядається поняття молодіжної субкультури, механізмів її функціонування та впливу на процеси соціалізації особистості з позиції психології, соціології, педагогіки та кримінально-правових наук. Розкрито стадії формування мотиву та механізми утворення деструктивних форм поведінки, типи соціальних відхилень поведінки особистості, теорії причин виникнення відхилень у субкультуральному середовищі.

Описано основні підходи до тлумачення ризикованої поведінки, особливості її формування та прояву. Проаналізовано чинники формування ризикованої поведінки у учасників молодіжних субкультур. Представлений аналіз забезпечує системне уявлення про мотиви та форми ризикованої поведінки особистості у взаємодії з іншими суб'єктами соціального оточення та забезпечує розкриття причинно-наслідкового аналізу впливу соціальних змін на становлення та розвиток особистість.

Розглянуто особливості здійснення психолого-педагогічного впливу щодо попередження формування та прояву деструктивних форм ризикованої поведінки. Представлено огляд сучасних досліджень щодо особливостей побудови, вибору стратегії, методів та технологій при складанні профілактичних програм. Описано критерії та фактори ефективності профілактичних заходів для підлітків із ризикованою поведінкою.

Актуальність проблеми сформована в рамках аналізу форм деформованої соціалізації особистості та механізмів її формування. Аналіз закріплення негативних поведінкових реакцій в рамках соціальних мотивів, забезпечує можливість своєчасної психологічної профілактики деструктивних соціальних конструкцій як форми порушення персоналізації сучасної молоді.

Ключові слова: ризик, ризикована поведінка, деструктивна поведінка, молодіжна субкультура, профілактика, превенція.

Постановка проблеми

Сучасність характеризується різноманітними кризами у соціальній, економічній, політичній, культурній та інших сферах. Всі ці процеси безпосередньо виступають умовами соціалізації молодого покоління, впливають на вибір стратегій поведінки, формування ціннісного відношення до себе та суспільства. За таких умов молодь шукає для себе найбільш прийнятні моделі поведінки з метою зниження психоемоційного напруження, зумовленого необхідністю швидкої адаптації до мінливості суспільства і не завжди цей процес є успішним, а моделі – конструктивними.

Найбільш сенситивним періодом до змін суспільства є підлітковий вік, оскільки саме цей період характеризується найбільшою гостротою особистісних криз пов'язаних з анатомо-фізіологічною перебудовою, активним становлення структур самосвідомості та «Я-концепції», розвитком почуття дорослості та незалежності тощо. У молодого покоління не достатньо сформовані світоглядні орієнтири та ціннісні установки, адже вони тільки перебувають у їх пошуку, і від стратегії соціалізації, яку оберє особистість, залежить її майбутнє ставлення до суспільства та самого себе.

У період нестабільності, невизначеності та у процесі адаптації до соціальних криз підлітками особливо гостро відчувається соціальна потреба як в індивідуалізації, так і в конгломерації – об'єднання в групи, які покликані сприяти забезпеченню процесів самовизначення та самоактуалізації, емоційної підтримки, самоствердження та компенсації невдач, з якими вони зустрічаються у суспільстві. Нерідко молодь не може знайти адекватну соціальну групу і, як наслідок, знаходить вирішення проблеми – у молодіжних неформальних об'єднаннях – подібні групи є стихійними та виступають як альтернатива традиційних інститутів соціалізації.

Молодіжні субкультури, як соціально-психологічні явища, здатні виконувати як позитивні, так і негативні функції щодо суспільства загалом та становленні і розвитку особистості. Характер їх впливу залежить від основних ідеалів, цінностей та позицій щодо панівних норм суспільства і умов соціалізації індивіда у ньому, які пропагандуються всередині молодіжної субкультури і є обов'язковими для прийняття серед усіх учасників.

Одне з центральних місць, у формуванні молодіжних субкультур, їх впливу на особистість підлітка, посідають соціальні умови, тобто чим вище рівень соціального благополуччя, тим більше шансів, що вплив субкультури буде конструктивним, і навпаки, чим нижче рівень соціального благополуччя, тим вищий рівень деструктивного впливу. Д. Хебдідж підкреслював маргінальний характер субкультури і пояснював механізм залучення людей у субкультуральне середовище через протест до суспільства, що зумовлений не задоволенням загальноприйнятими стандартами і цінностями¹. Сучасна ситуація розвитку та становлення особистості супроводжується рядом кризових явищ у суспільному житті, що відображається у інтенсивній трансформації субкультуральних рухів, підвищенням рівня їх деструктивності та екстримальності, швидким розповсюдженням у молодіжному середовищі несприятливих

¹ D. Hebdige, *Subculture: The Meaning of Style*, 2nd Edition New Accents Library (The New Accent), Routledge, 2005, 195 p.

тенденцій, що виявляються у проявах крайньої жорстокості, свавілля, нездорової конкурентності, залученні молоді у ситуації агресивного протистояння чи провокування й заохочення вкрай ризикової поведінки.

Розширення числа соціально вразливих груп молоді на одному полюсі (в силу відсутності реальних умов для професійного становлення, отримання повноцінної середньої та вищої освіти) і одночасно культивування елітарних на іншому, викликають зростання індивідуалізму в найбільш гострих проявах, активно породжують деструктивний тип свідомості, формуючи в молоді відчуття соціальної безперспективності, стимулюють асоціальні форми протесту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Сьогодні реалії загострюють увагу вітчизняної і світової спільноти до проблем молодіжних субкультуральних рухів, особливостей їх функціонування, розвитку, впливу на своїх adeptів та інших членів суспільства. Молодіжна субкультура, як соціально-психологічне явище, активно почало досліджуватися у 80-х роках минулого століття, що на думку соціологів та психологів, зумовлено руйнування старих організаційних форм функціонування суспільства та послабленням ідеологічного тиску, що дало для молоді більше можливостей вільно заявляти свої уподобання, обирати форми особистісного самовияву.

Традиційно у вивченні молодіжних субкультур та неформальних об'єднань виокремлюють три основні підходи: розгляд феномену молодіжної субкультури через призму кризи існуючих моделей соціалізації особистості (Л. Буєва, І. Карпець, І. Кон, Т. Кравченко, Н. Кузнецова, Ф. Махов, Ю. Мельник, В. Новицька, О. Становихіна, Б. Паригін); пояснення неформальних молодіжних рухів як способів протидії підлітків і юнаків існуючій бюрократичній системі (М. Алемаскін, Ю. Гербеєв, Л. Зюбін, А. Мудрик, Л. Новикова); третій підхід акцентує увагу на психолого-педагогічних особливостях учасників молодіжних об'єднань (Л. Алексєєва, О. Балдинюк, І. Башкатов, С. Белічева, В. Бочарова, В. Деєв, А. Яковлев та ін.)².

Науковці по-різному трактують основний зміст молодіжних субкультур, їх функції, механізми та чинники формування, зокрема численні дослідження представлені концепціями про:

еволюцію молодіжних субкультур в історичному контексті (І. Альохін, С. Бондирєва, І. Колесникова, А. Мудрик, В. Савченко, Є. Федак);

соціально-культурні та психолого-педагогічні аспекти формування молодіжних субкультур (З. Абросимова, Є. Баранов, С. Возжаєв, Г. Голіцин, Н. Голубкова, Т. Єгорова, А. Матвєєва, А. Мудрик).

Т. Парсонс пояснював процес формування молодіжних субкультур як взаємозалежність, з одного боку, невизначеності ціннісної системи, яка властива складним диференційованим групам, а з іншого, як породження спектру молодіжних проблем³.

Роль молодіжних субкультур у процесі соціалізації особистості, зокрема формування поведінкових патернів представлені у дослідженнях Г. Андрєєвої, В. Букатова,

² *Российская педагогическая энциклопедия*, ред. В. В. Давыдов, Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1999, 672 с.

³ Т. Парсонс, *О социальных системах*, Москва: Академический Проспект, 2002, 832 с.

О. Долженко, М. Лукацького, Л. Орбан-Лембрик, В. Розіна, С. Максименко, А. Тутікова. Вплив ціннісно-сислової сфери підліткового віку на особливості інкорпорації у субкультуральний простір розглянуто Г. Абрамовою, І. Дубровіною, А. Реаном, Д. Фельдштейном.

Деструктивний потенціал молодіжних субкультур розглядався в контексті:

- формування агресії під впливом субкультур (О. Бандура, А. Басс, З. Берковіц, Дж. Браун, Б. Грушин, Р. Гурова, Л. Жиліна, П. Кауфман, К. Лоренц, М. Мюррей, К. Річард, Р. Уолтер, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров та ін.);
- формування агресії та механізмів агресивної поведінки у підлітків (К. Андерсен, А. Адлер, С. Беван, Р. Берон, Р. Берден, Ж. Вілсон, Дж. Долард, К. Конкейнен, К. Лоренц, К. Левін, Т. Ліпскомб, А. Самойлов, Є. Маккобі, Д. Річардсон, П. Сімонов, Л. Семенюк, С. Тейлор, І. Фурманов та ін.);
- формування девіацій у підлітків (Ю. Александров, Ю. Антонян, І. Башкатов, В. Васильєв, Д. Корецький, Д. Лі, В. Пирожков, Ж. Россі, О. Старков, В. Чалідзе та ін.);
- формування ризикованої поведінки (С. Банерджі, У. Бек, В. Гульбан, Т. Журавель, Ю. Зубок, М. Ізотова, Л. Конкел, М. Позднякова, С. Посохова, Г. Солдатова, С. Фадеева, О. Яницький та ін.);
- зближення з кримінальною контркультурою (Ю. Александров, І. Башкатов, Ш. Бюлер, Р. Бергіус, Е. Хурлок, Р. Муус, Л. Розенмайер, Г. Гризе, С. Ейзенштадт, К. Пржеклавський, Ф. Тенбрук, К. Манхейм та ін.).

Проблема формування та функціонування деструктивних субкультур описана в девіантології (О. Змановська, Ю. Клейберг); кримінальній психології (Ю. Антонян, Є. Горбатовська, І. Кудрявцев, С. Лебедєв); соціології (Ю. Волков, В. Добренєков, І. Савченко, В. Шаповалов).

Не лишилося осторонь і питання профілактики деструктивного впливу молодіжних субкультур на розвиток особистості у підлітковому віці (В. Волков, Л. Вольнова, Н. Гусєва, І. Козубовська, С. Кулаков, Г. Макартичева, Б. Матвєєв, Є. Сидоренко, Е. Федосенко, К. Фопель та ін.) та корекції деструктивних поведінкових патернів учасників молодіжних субкультур (О. Бовть, О. Дроздова, О. Запхляк, Т. Ларіна, О. Лящ, А. Мелоян, О. Мізерна, В. Шебанова та ін.).

Незважаючи на численні дослідження впливу молодіжних субкультур на особистість підлітка, важливо констатувати, що проблема деструктивного потенціалу молодіжних субкультур, її впливу на формування девіантних форм поведінки, а також умови та механізми профілактики та корекції недостатньо розроблені й потребують подальшої систематизації та конкретизації, що зумовлено відсутністю єдиної універсальної системи цінностей і норм, смислів і значень молодіжних субкультур та постійною трансформацією суспільства.

Формулювання цілей статті

Мета статті – узагальнення, систематизація та конкретизація науково-психологічних та педагогічних концепцій щодо профілактичних та корекційних методів і технологій у роботі щодо попередження ризикованої поведінки у учасників молодіжних субкультур з метою проектування оптимальних інноваційних підходів і стратегій соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження

Сучасна ситуація розвитку та становлення особистості характеризується стрімкими трансформаційними процесами глобалізації та інформатизації суспільства, та супроводжується рядом соціальних криз, що зумовлює значні зміни в індивідуальній свідомості, які відображаються у різноманітних проявах особистісної активності – не завжди конструктивної. Перехід до нової моделі розвитку передбачає зміну (повну або часткову) ідейно-ціннісних орієнтирів сучасної молоді та пошуку альтернативних механізмів інтеграції особистості в життя глобалізованого соціуму.

М. Кастельс зауважує, що «характерним для соціальних рухів та культурних проєктів, побудованих на ідентичностях в інформаційну епоху, є те, що вони виникають не в інститутах громадянського суспільства. Вони спочатку запроваджують альтернативну соціальну логіку, відмінну від принципів функціональності, на яких побудовані домінуючі інститути суспільства⁴. «[...] культурні спільноти поривають із суспільством загалом, вибудовуючи його інститути не знизу нагору, але зсередини зовні, тобто «ті, хто суть ми» проти тих, хто до нас не належить»⁵.

Відповідно, субкультура – система норм, цінностей, настанов, способів поведінки і життєвих стилів певної соціальної групи, яка відрізняється від панівної в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею⁶.

Молодіжна субкультура – це будь-яке об'єднання молоді, що має власні елементи культури, а саме: мову (сленг), символіку (зовнішня атрибутика), традиції, норми і цінності. Це езотерична, ескапістська, урбаністична культура, створена молодими людьми для себе; це культура, спрямована на включення молодих людей у суспільство; це часткова культурна підсистема всередині системи «офіційної», базової культури суспільства, що визначає стиль життя, ціннісну ієрархію і менталітет її носіїв⁷.

На думку П. Спесівцевої, М. Конаревої, А. Разоманової, субкультури діяльність яких має негативний або, навіть, кримінальний характер найчастіше зустрічаються серед молоді, як найбільш сприйнятливої до девіантної поведінки групи людей, і цьому сприяє ряд причин:

- прагнення проявити себе та звернути на себе увагу;
- прагнення завоювати громадське визнання та набути популярності;
- потреба у безпеці та схильність до конформізму;
- самовпевненість та прагнення проявити самостійність;
- «розрив поколінь» – відкидання авторитетів батьків, орієнтація на однолітків (чим гіршими є стосунки підлітка з дорослими, тим частіше він звертається до однолітків, тим більше від них залежить);
- завищені претензії, що не відповідають реальним можливостям;
- недостатній життєвий досвід і, як наслідок, нерозуміння та труднощі вибору конструктивної форми поведінки.

⁴ М. Кастельс, *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*, Москва: ГУ ВШЭ, 2000, 608 с., с. 505.

⁵ Ibidem.

⁶ Є. А. Подольська, Т. В. Подольська, *Соціологія: 100 питань – 100 відповідей*, Київ: Інкос, 2009, 352 с.

⁷ С. И. Левикова, *Молодежная культура*, Москва: Вузовская книга, 2007. 360 с; С. И. Левикова, *Молодежная субкультура: учеб. пособие*, Москва: ФАИР-Пресс, 2004, 604 с.

- підвищений романтизм та емоційність, «юнацький максималізм»;
- невдоволення системою соціальних і цінностей, які часто розглядаються як упереджені вимоги, обмежують свободу самовираження⁸.

Основними причинами участі підлітків у неформальних групах, на думку Є. Холостової, є:

- прагнення пізнати незвичайне, особливо сучасне західне мистецтво;
- неуспішність у школі та відчуження від шкільного колективу;
- бездіяльність, відсутність інтересу до будь-чого;
- байдужість до навчання;
- потреба в емоційних враженнях;
- неувага до підлітків в сім'ї, бездоглядність;
- оригінальність вражень, які отримують підлітки в групах, внутрішня свобода;
- можливість проявити протест проти становища молоді в сучасних умовах⁹.

М. Кастельс зазначає, що «громадські рухи виявляють тенденцію до фрагментації, локальності, вузької орієнтації та ефемерності, або занурюючись у свій внутрішній світ, або спалахуючи лише на мить навколо популярного символу. У світі, де відбуваються такі неконтрольовані та безладні зміни, люди схильні групуватися навколо первинних джерел ідентичності: релігійних, етнічних, територіальних, національних. [...] У світі, пронизаному глобальними потоками багатств, влади та образів, пошук ідентичності, колективної або індивідуальної, приписаної чи сконструйованої, стає фундаментальним джерелом соціальних значень»¹⁰.

На формування субкультур та їх зміст, крім загальних молодіжно-генераційних особливостей, суттєвий вплив мають:

- криза українського суспільства і його основних інститутів;
- кризові явища інституту сім'ї та сімейного виховання, порушення взаємин поколінь;
- комерціалізація засобів масової комунікації, які штучно формують підвищену потребу в субкультурних ознаках;
- зростаюча вестернізація та регіоналізація культури.

Несприятливість загальної суспільної атмосфери зумовлює підвищення ризикогенності молодіжних субкультур, появу у суспільстві спроб легітимізувати у рамках субкультурального простору поведінкових штампів, які протягом багатьох років сприймалися як асоціальні¹¹.

В. Стрельцов підкреслює, в даний час виникає така норма ризику, яку можна вважати елементом сучасної культури, наприклад, девіантні молодіжні субкультури, тобто формування в масовій свідомості поняття «соціально прийняттого ризику», що відо-

⁸ П. И. Спесивцева, М. С. Конарева, А. Л. Разомазова, *Девиянтное и деликвентное поведение в молодёжных субкультурах*, „Семья и социум: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения”, сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, г. Липецк, 27 окт. 2020 г. Липецк, 2020, С. 148–153.

⁹ В. И. Чупров, *Концепция молодежной политики*, „СПИ” 1991, № 3, С. 45–56.

¹⁰ М. Кастельс, *op. cit.*, с. 27.

¹¹ Н. В. Царахова, *Девияции в субкультуре современной российской молодежи*, „Вестник Адыгейского государственного университета” 2015, № 2(158), С. 233–238, с. 233.

бразило свідомість, а потім прийняття суспільством факту ризикованості власної життєдіяльності¹².

Перебування у деструктивних субкультурах формує витіснення її учасників зі сфери колективних відносин, їх ізоляцію в соціумі, тобто порушує механізми соціалізації. Депривація потреб у любові, безпеці, авторитеті, спілкуванні, викликана порушенням процесу соціалізації в сім'ї, школі, серед однолітків, призводить до появи мотивів входу до деструктивного субкультурального простору і виражається у формі: протесту, гри, боротьби, гніву, самозахисту, негативної поведінки, образи, помсти, пошуку нових вражень, гострих відчуттів, суперництва, моди, привернення уваги, пошуку співрозмовників. Всі ці мотиви викликані неуспішністю осіб, схильних до деструкцій, у навчанні, спілкуванні, діяльності та неможливістю позитивної самореалізації.

Одним з основних факторів залученості підлітків у молодіжний субкультуральний простір є цікавість та бажання зазнати нових відчуттів. Такий потяг М. Цукерман називає «sensation seeking» (пошук відчуттів) та описує як поведінку пов'язану з потребою у різних нових відчуттях і переживаннях та виражається у прагненні до фізичного та соціального ризику заради цих відчуттів. На думку автора, пошук відчуттів – це багатоаспектна особистісна особливість, детермінована біологічними факторами і включає такі елементи, як сприйняття нудьги, авантюризм, пошук нового досвіду, новизни та прагнення до небезпек¹³. Дж. Арнетт поряд із біологічними детермінантами не менш значущу роль відводить процесу соціалізації як основі пошуку відчуттів¹⁴. Ф. Фарлі запропонував виділяти тип особистості, який він назвав «Big T» (від англ. thrill-seeking), що означає «той, що шукає гострих відчуттів». У моделі Ф. Фарлі «позитивна» особистість «Big T» може пояснити участь у підприємстві, екстремальних видах спорту, таких як парашутний спорт і дельтапланеризм або творчій науці та мистецтві. Навпаки, «негативна» особистість «Big T» може звернутися до злочинності, насильства або тероризму «задля кайфу», охоплюючи деструктивну, темну сторону рис особистості¹⁵.

Під ризикованою поведінкою, Д. Колесов та В. Пономаренко, розуміють особливий стиль поведінки, який з високим ступенем ймовірності може призвести до втрати здоров'я, або ж фізичного чи соціального добробуту особистості. Ризикована поведінка розглядають також як засіб, що суб'єктивно підвищує рівень адаптивності суб'єкта до власного середовища, одночасно зі збереженням індивідуалізації¹⁶.

В. Ігра та Ч. Ірвін зауважують, що ризикована поведінка є невід'ємною характеристикою процесу соціалізації особистості¹⁷. С. Лінг зазначає, що така поведінка – спон-

¹² В.В. Стрельцов, *Рискованный характер девиантного поведения представителей российских субкультурных молодежных сообществ*, „Теория и практика общественного развития” 2009, № 3–4, С. 170–179.

¹³ M. Zuckerman, *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*, Taylor & Francis Group, 2016, 450 p.

¹⁴ J. Arnett, *Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale*, “Personality and Individual Differences” 1994, Vol. 16, no. 2, P. 289–296.

¹⁵ F. Farley, *The big T in personality*, “Psychology Today” 1986, P. 44–52.

¹⁶ Д.В. Колесов, В.А. Пономаренко, *Отношение к жизни и психология риска*, Москва: Московский психолого-социальный университет, 2008. 176 с., с. 40–43.

¹⁷ V. Igra, C.E. Irwin, *Theories of Adolescent Risk-Taking Behavior*, “Issues in Clinical Child Psychology” Boston, MA, 1996. P. 35–51.

танна діяльність підлітка з експериментування зі своїми власними можливостями, досвід, через який проходить індивід, щоб знайти самого себе¹⁸.

О. Ренн у своїх роботах підкреслює високу значущість ризику у житті людини для розвитку її особистості та зміни людських цінностей загалом¹⁹. О. Ренн та А. Клінке виділяють чотири семантичні образи ризику, які існують у суспільній свідомості, для кожного з яких вони пропонують образні найменування із грецької міфології:

- ризик як неминуча небезпека («Дамоклів меч»);
- ризик як невидима загроза здоров'ю та благополуччю («Ящик Пандори»);
- ризик як співвідношення витрат і вигод («Ваги Афіни»);
- ризик як прагнення людей відчутти себе у стані ризику, прагнення до гострих відчуттів («Образ Геркулеса»)²⁰.

У руслі нашого дослідження саме останній образ найбільш доцільним, оскільки до цієї категорії належать будь-які види дозвілля, які потребують навичок подолання небезпечних ситуацій. Безперечно, подібні ризики завжди добровільні і припускають наявність особистого контролю за ступенем ризику.

Ризиковані угруповання, як вважає сам підліток, дають йому свободу дій, взаємин, більшу можливість для прояву власного «Я», інші варіанти спілкування. В такому разі виникає проблема аморальності, а часто й злочинності. Наприклад, серед молодіжних субкультур, які пропагують ризиковану поведінку виділяють: рейвери, растамани (вживання психоактивних та наркотичних речовин); зачепери, роллери (екстримальні розваги та спорт); «urban exploration (руфери, дігерство, графіті та ін.)» (урбаністичний екстремальний туризм, радикальні краєзнавчі прогулянки) – і це дуже незначна кількість об'єднань, що відкрито заохочують до ризикованої поведінки. Крім цього, у більшості деструктивних субкультур вітається куріння, вживання алкоголю, безладні статеві відносини, азартні ігри, задання шкоди самому собі та іншим тощо.

Ю. Перова зазначає, що подолання у свідомості молодих правопорушників анти-громадських індивідуалістичних поглядів, звичок та нахилів досягається послідовним та безперервним виховно-профілактичним впливом, при цьому вся багатогранна індивідуальна профілактика має спиратися на основні положення психології, педагогіки, кримінології та інших наук, що надають їй методичного характеру²¹.

В. Стельцов зауважує, що ефективних результатів попередженні ризикованої поведінки можливо досягти за умов оцінки життєвого стилю індивіда за наступною схемою: «оцінка ризику» – «ризикована поведінка» – «ризиковані дії» – «рішення» – «зворотний зв'язок» – «вплив на сприйняття ризику». На думку автора, у межах цього підходу «відповідальність» за ризиковану поведінку не списується лише на індивідуальні характеристики особистості, а також зазначає, що необхідно приділяти велику увагу

¹⁸ S. Lyng, *Edgework: The Sociology of Risk-Taking*, Routledge, 2004, 312 p.

¹⁹ O. Renn, *Three decades of risk research: accomplishments and new challenges*, "Journal of Risk Research" 1998, Vol. 1, no. 1, P. 49–71.

²⁰ A. Klinke, O. Renn, *Prometheus unbound: challenges of risk evaluation, risk classification, and risk management*, Germany, 1999, 70 p., С. 50.

²¹ Ю. А. Перова, *Профилактика девиантного, аддиктивного, рискованного, делинктивного поведения у несовершеннолетних*, „Семья и социум: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения”, сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, г. Липецк, 27 окт. 2020 г., Липецк 2020, С. 142–145, с. 143.

соціальним умовам, які є причиною ризикованої поведінки або їй сприяють²². Необхідність профілактичної роботи зорієнтованої не лише на самого індивіда, а й на його оточення, також підкреслюють С. Косарецька і С. Косарецький²³.

Ф. Фарлі дослідив фактори ефективності профілактичних заходів для підлітків із ризикованою поведінкою. При порівнянні двох протилежних превентивних стратегій – директивної (сувора, структурована активність системи виховання з метою досягнення оптимального середнього рівня мотивації) та недирективної (впровадження програми для підвищення особистої відповідальності у проявах активності, спрямованої на пошук нових вражень), були виявлено неефективність директивних технологій та успішність програм, у межах яких мотиваційну структуру не намагалися «зламати», а спрямовували у конструктивне русло²⁴.

Як зазначає В. Стрельцов, опираючись на аналіз досліджень, присвячених поширеності ризикованої поведінки серед молоді, відмова від ризикованої поведінки наростає з віком, що виявляється у тенденції до вибору найбільш безпечних варіантів поведінки, до отримання більш повної інформації, до прийняття обдуманих рішень, звернення за порадою та ін. Це одне з пояснень того, що в міру дорослішання, входження в доросле життя, набуття нового соціального статусу молоді люди починають жити відповідно дорослим соціальним ролям, відмовляючись від ризикованої поведінки, пов'язаної з участю девіантних молодіжних угруповань²⁵. Проте не варто чекати, що проблема вирішиться самостійно, адже не рідко підліткові «експерименти» переростають у стиль життя.

З. Зайцева зауважує, що профілактика деструктивної, в тому числі і ризикованої, поведінки підлітків передбачає систему загальних і спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації: загальнодержавному, правовому, громадському, економічному, медико-санітарному, педагогічному, психологічному²⁶.

М. Гогусєва конкретизує основних суб'єктів (учнів, батьків, педагогічного колективу) залученості до програм психологічної профілактики негативного впливу субкультури на особистість підлітка та виділяє чотири основні блоки у її структурі: психодіагностичний, просвітницький, корекційний та консультаційний²⁷.

У роботі О. Дядиченко запропоновано дві базові стратегії, спрямовані на зниження негативного потенціалу молодіжних субкультур. По-перше, це діяльність, орієнтована на руйнування чи переорієнтацію молодіжних спільнот, здійснювана спеціально підготовленими фахівцями. По-друге, це діяльність, спрямована на створення і впровадження у молодіжний простір нових позитивних субкультур. Загалом, найбільш оптимальним варіантом сьогодні є синтетична модель, що включає в себе основні елементи першої і другої стратегії. Саме виходячи з такого підходу необхідно розробляти основні напрями державної молодіжної політики, реалізація яких

²² В. В. Стрельцов, *op. cit.*, С. 170–179.

²³ С. В. Косарецькая, С. Г. Косарецкий, Н. Ю. Синягина, *Неформальные объединения молодежи: профилактика асоциального поведения*, Санкт-Петербург: КАРО, 2006, 400 с.

²⁴ F. Farley, *op. cit.*, Р. 44–52.

²⁵ В. В. Стрельцов, *op. cit.*, С. 170–179.

²⁶ З. Г. Зайцева, *Школа і важковиховувані підлітки*, Київ: Знання, 2001, 297 с.

²⁷ М. М. Гогусєва, *Психологическая профилактика негативного влияния субкультуры на личность подростка*: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07, Ставрополь 2011, 246 с.

дозволить знизити зростання деструктивно-екстремістських проявів у молодіжному середовищі²⁸.

Для обмеження впливу негативних молодіжних субкультур на підростаюче покоління І. Курляк пропонує такі дії і загальні підходи:

- усвідомлення особами та працівниками інституцій, які відповідальні за виховання і соціалізацію молоді, своєї місії, завдань і функцій;
- усвідомлення особами з найближчого оточення молодої людини, що кожна ситуація та кожне середовище, в якому перебуває підростаюча молода людина, має значення для розвитку і формування її особистості;
- видалення із найближчого середовища молодих людей поганих особистісних взірців поведінки;
- відповідна підготовка батьків до виконання їх ролі у житті дітей на різних вікових етапах;
- усвідомлення батьками, учителями, вихователями та іншим дорослими необхідності приділення належної уваги на задоволення потреб підростаючого покоління, оскільки їх депривація є однією з найважливіших причин соціальної дезадаптації дітей та молоді;
- належна підготовка педагогічних кадрів до роботи з «важкими» підлітками з урахуванням їх особистісних здібностей;
- заміна у засобах масової інформації презентованих там масових негативних взірців поведінки (наприклад, пияцтво, куріння, агресія, насильство) позитивними взірцями (допомога, опіка, захист) та їх добрими наслідками;
- спрямування самореалізації молоді на творчі і соціально прийнятні форми поведінки; створення можливості їх реалізації у цікавих гуртках, факультативах, вечірках, поїздках, мандрівках, клубах, участь у фестивалях, змаганнях тощо;
- привчання молоді до відповідного користування доробком глобальної та альтернативної культури;
- модифікація шкільного навчання шляхом здійснення його більш цікавими, привабливими і ефективними методами²⁹.

У профілактичній роботі з ризикованою поведінкою учасників молодіжних субкультур слід виділити основні типи профілактичних заходів:

- нейтралізуючі – припинення будь-яких деструктивних тенденцій, можливостей тощо;
- компенсуючі – заміна ризикованої поведінки конструктивною, соціально прийнятною, безпечною;
- попереджувальні – запобігання виникненню обставин, що сприяють соціальним або особистісним відхиленням;
- ліквідуючі – усунення подібних обставин;
- контролюючі – спостереженню за ефективністю результатів профілактичних заходів.

²⁸ О. В. Дядиченко, *Деструктивный потенциал молодежных субкультур. Наука и образование против террора*, URL: <http://scienceport.ru/content/destruktivnyi-potentsial-molodezhnykhsubkultu>, дата звернення: 10.11.2021 р.

²⁹ І. С. Курляк, *Молодіжні субкультури як соціально-педагогічний феномен у Польщі*, „Young Scientist, 2017, № 1(41), С. 453–459, 458.

Виділяють три основні рівні психолого-педагогічної профілактики ризикованої поведінки особистості:

- первинна профілактика – спрямована на усунення несприятливих чинників, які викликають деструктивне явище, а також на підвищення стійкості особистості до впливу цих чинників;
- вторинна профілактика – спрямована на раннє виявлення і попередження загострення негативних явищ та їх наслідків, та роботу з «групою ризику»;
- третинна профілактика – спрямована на вирішення спеціальних завдань щодо попередження переходу відхилень у поведінці до більш складної стадії та виникнення негативних наслідків і рецидивів³⁰.

Ефективність програм профілактики залежить від реалізації основних принципів надання психологічної допомоги: професійної компетентності, відповідальності, екологічності, неупередженості та безоцінного ставлення, конфіденційності, поваги до особистості, добровільності, взаємодії, запобігання можливих порушень психічного розвитку особистості, наступності, врахування індивідуально-психологічних та вікових особливостей осіб, єдності діагностичної та профілактичної роботи.

Висновки

Психолого-педагогічні умови профілактики ризикованої поведінки у учасників молодіжних субкультур мають бути спрямовані на навчання конструктивним засобам самопрезентації, самопізнання і самовираження, навчання способам адекватного вираження емоцій та почуттів, формування стійкої позитивної самооцінки і впевненості в собі, розвиток комунікативних навичок, формування навиків відповідальної поведінки та вміння прогнозувати наслідки своїх вчинків, роботу з сімейними відносинами, розвиток здатності протистояти негативному впливу групи.

Бібліографія

- Гогуева М. М., *Психологическая профилактика негативного влияния субкультуры на личность подростка*: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07, Ставрополь 2011, 246 с.
- Дядиченко О. В., *Деструктивный потенциал молодежных субкультур. Наука и образование против террора*, URL: <http://scienceport.ru/content/destruktivnyi-potentsial-molodezhnykhsubkultu>, дата звернення: 10.11.2021 г.
- Зайцева З. Г., *Школа і важковиховувані підлітки*, Київ: Знання, 2001, 297 с.
- Кастельс М., *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*, Москва: ГУ ВШЭ, 2000, 608 с.
- Колесов Д. В., Пономаренко В. А., *Отношение к жизни и психология риска*, Москва: Московский психолого-социальный университет, 2008, 176 с.
- Косарецкая С. В., Косарецкий С. Г., Синягина Н. Ю., *Неформальные объединения молодежи: профилактика асоциального поведения*, Санкт-Петербург: КАРО, 2006, 400 с.

³⁰ В. М. Лютий, *Соціальна профілактика негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі: навчальний посібник*, Київ: Академія праці і соціальних відносин, 2004, 42 с.

- Курляк І.Є., *Молодіжні субкультури як соціально-педагогічний феномен у Польщі*, „Young Scientist” 2017, № 1(41), С. 453–459.
- Левикова С.И., *Молодежная культура*, Москва: Вузовская книга, 2007, 360 с.
- Левикова С.И., *Молодежная субкультура: учеб. пособие*, Москва: ФАИР-Пресс, 2004, 604 с.
- Лютый В.М., *Соціальна профілактика негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі: навчальний посібник*, Київ: Академія праці і соціальних відносин, 2004. 42 с.
- Парсонс Т., *О социальных системах*, Москва: Академический Проспект, 2002. 832 с.
- Перова Ю.А., *Профилактика девиантного, аддиктивного, рискованного, делинктивного поведения у несовершеннолетних*, „Семья и социум: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения” сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, г. Липецк, 27 окт. 2020 г. Липецк, 2020, С. 142–145.
- Подольська Є.А., Подольська Т.В., *Соціологія: 100 питань – 100 відповідей*, Київ: Інкос, 2009, 352 с.
- Российская педагогическая энциклопедия*, ред. В.В. Давыдов, Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1999, 672 с.
- Спесивцева П.И., Конарева М.С., Разомазова А.Л., *Девиантное и деликвентное поведение в молодёжных субкультурах*, „Семья и социум: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения”, сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, г. Липецк, 27 окт. 2020 г. Липецк, 2020, С. 148–153.
- Стрельцов В.В., *Рискогенный характер девиантного поведения представителей российских субкультурных молодежных сообществ*, „Теория и практика общественного развития” 2009, № 3–4, С. 170–179.
- Царахова Н.В., *Девииации в субкультуре современной российской молодежи*, „Вестник Адыгейского государственного университета” 2015, № 2(158), С. 233–238.
- Чупров В.И., *Концепция молодежной политики*, „СПИ” 1991, № 3, С. 45–56.
- Arnett J., *Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale*, „Personality and Individual Differences” 1994, Vol. 16, no. 2., p. 289–296.
- Farley F., *The big T in personality*, „Psychology Today” 1986, p. 44–52.
- Hebdige D., *Subculture: The Meaning of Style, 2nd Edition New Accents Library (The New Accent)*, Routledge, 2005. 195 p.
- Igra V., Irwin C.E., *Theories of Adolescent Risk-Taking Behavior*, „Issues in Clinical Child Psychology” 1996, Boston, MA, p. 35–51.
- Klinke A., Renn O., *Prometheus unbound: challenges of risk evaluation, risk classification, and risk management*, Germany 1999, 70 p.
- Lyng S., *Edgework: The Sociology of Risk-Taking*, Routledge 2004, 312 p.
- Renn O., Three decades of risk research: accomplishments and new challenges, „Journal of Risk Research” 1998, Vol. 1, no. 1, p. 49–71.
- Zuckerman M., *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*, Taylor & Francis Group, 2016, 450 p.

SUMMARY

Vitaliy Pavelkiv, Kateryna Pavelkiv, Viktor Panasiuk

**Psychological and pedagogical conditions of risky behavior prevention
of youth subcultures participants**

The scientific-theoretical review of domestic and foreign researches devoted to the problem of risky behavior in the subcultural youth space is carried out in the work. The concept of youth subculture, mechanisms of its functioning and influence on the processes of socialization of the individual from the standpoint of psychology, sociology, pedagogy and criminal law is considered. The stages of motive formation and mechanisms of formation of destructive forms of behavior, types of social deviations of personality behavior, the theory of causes of deviations in the subcultural environment are revealed.

The main approaches to the interpretation of risky behavior, features of its formation and manifestation are described. The factors of formation of risky behavior of youth subcultures participants are analyzed. The presented analysis provides a systematic understanding of the motives and forms of risky behavior of the individual in interaction with other subjects of the social environment and provides discovering of causal analysis of the impact of social change on the formation and development of personality.

Peculiarities of psychological and pedagogical influence on prevention of formation and manifestation of destructive forms of risky behavior are considered. An overview of current research on the peculiarities of construction, choice of strategy, methods and technologies in the preparation of prevention programs is presented. Criteria and factors of effectiveness of preventive measures for adolescents with risky behavior are described.

The topicality of the problem is formed on the basis of analysis of forms of deformed socialization of the individual and the mechanisms of its formation. Analysis of the consolidation of negative behavioral reactions in the framework of social motives, provides an opportunity for timely psychological prevention of destructive social structures as a form of violation of the personalization of modern youth.

Key words: risk, risky behavior, destructive behavior, youth subculture, prevention.

STRESZCZENIE

Vitaliy Pavelkiv, Kateryna Pavelkiv, Viktor Panasiuk

**Psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowania profilaktyki
zachowań ryzykownych uczestników subkultur młodzieżowych**

W pracy dokonano przeglądu naukowo-teoretycznego badań krajowych i zagranicznych poświęconych problematyce zachowań ryzykownych w przestrzeni subkulturowej młodzieży. Rozważono pojęcie subkultury młodzieżowej, mechanizmy jej funkcjonowania oraz wpływ na procesy socjalizacji jednostki z punktu widzenia psychologii, socjologii, pedagogiki i prawa karnego. Przedstawiono etapy powstawania motywów i mechanizmy utworzenia form destrukcyjnych zachowań, rodzaje odchyłeń społecznych zachowań jednostki, teorie przyczyn odchyłeń w środowisku subkulturowym.

Opisano główne podejścia do interpretacji zachowań ryzykownych, cechy ich powstawania i przejawy. Zostały przeanalizowane czynniki kształtowania się zachowań ryzykownych u członków subkultur młodzieżowych. Przedstawiona analiza zapewnia pojmowanie systemowe motywów i form zachowania ryzykownego jednostki we współdziałaniu z innymi podmiotami środowiska społecznego oraz prowadzi do ujawnienia analizy przyczynowo-skutkowej wpływu zmian społecznych na kształtowanie się i rozwój jednostki.

Rozważono osobliwości wpływu psychologicznego i pedagogicznego na zapobieganie powstawaniu i kształtowanie form destrukcyjnych zachowań ryzykownych. Przedstawiono przegląd aktualnych badań dotyczących specyfiki budowy, wyboru strategii, metod i technologii w układaniu programów profilaktycznych. Omówiono kryteria i czynniki skuteczności działań profilaktycznych wobec nastolatków o zachowaniach ryzykownych.

Aktualność problemu jest wyznaczona w ramach analizy form zdeformowanej socjalizacji jednostki i mechanizmów jej kształtowania. Analiza utrwalenia negatywnych reakcji zachowania w ramach motywów społecznych daje możliwość szybkiego psychologicznego zapobiegania destrukcyjnym strukturom społecznym jako formy naruszenia personalizacji młodzieży współczesnej.

Słowa kluczowe: ryzyko, zachowanie ryzykowne, zachowanie destrukcyjne, subkultura młodzieżowa, profilaktyka, prewencja.

Людмила Баліка

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0003-0042-7744

e-mail: liudmyla.balika@rshu.edu.ua

Теоретичні основи формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій

РЕЗЮМЕ

У статті проаналізовано теоретичні основи формування культури екологічної поведінки дітей початкової школи засобами інтерактивних технологій. Здійснено аналіз сутності основних ключових понять у двох проблемних полях: «культура екологічної поведінки» та «засоби інтерактивних технологій».

Наголошено, що культура екологічної поведінки – це спосіб організації життєдіяльності людини, представлений сукупністю знань, норм та правил поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають вимогам стійкого розвитку та виявляються в безпосередній і опосередкованій взаємодії з природою. Нами культура екологічної поведінки розглядається як сукупність знань, норм поведінки взаємодії особистості з природою, в яких відображаються екологічні цінності людини. Зазначено, що інтерактивні технології нами розглядаються як спосіб взаємодії освітньо-виховного процесу, в процесі якого всі учасники взаємодіють один з одним, творчо та критично мислять та вирішують поставлені проблеми. Зосереджено увагу, що існують різні класифікації інтерактивних технологій. Зокрема, В. Мельник класифікувала інтерактивні технології за розподілом інтерактивних методів: превентивні інтеракції (тренінг, консультації); імітаційні інтеракції (ділові ігри, диспут, «мозковий штурм» та ін.); не імітаційні інтеракції (конференція, практикум, проблемна лекція тощо). Інтерактивні засоби ми розглядаємо як прийоми організації активної взаємодії вчителя та учня початкової школи у освітньо-виховному процесі з метою формування культури екологічної поведінки. До засобів інтерактивних технологій формування культури екологічної поведінки ми відносимо: Іarbook, ігри екологічного спрямування, відео, мультфільми, мозкові штурми тощо.

Виділено та обґрунтовано чинники формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи, зокрема: внутрішні (відчуття, мислення та воля) та зовнішні (керування; зразок для наслідування; пасивний соціальний контроль, засоби масової інформації).

Ключові слова: культура, екологічна культура, культура поведінки, учні початкової школи, технологія, педагогічна технологія, виховна технологія, інтерактивні технології та засоби інтерактивних технологій.

Постановка проблеми

Нині у світі й в Україні зокрема екологічні проблеми набули глобального характеру. Реальний стан справ відображено в Глобальному звіті Всесвітнього економічного форуму про ризики (The Global Risks Report 2020). Вперше за десять років існування цього звіту до п'ятірки головних ризиків для світу потрапили екологічні.

Вирішення екологічних проблем відбувається на різних рівнях, зокрема державно-політичному, економічному, науково-технічному, культурно-освітньому. Особливе місце у вирішенні проблеми посідає культурно-освітній чинник, оскільки формування основ екологічної культури, культури екологічної поведінки закладається в дитинстві.

Період навчання дитини в початковій школі – це сенситивний період для екологічного виховання дітей, для усвідомлення себе частиною природи та своєї ролі у збереженні її цілісності. Тому потенційні можливості освітньо-виховної діяльності початкової школи у формуванні культури екологічної поведінки учнів є надзвичайно великими.

Проблема екологічного виховання представлена в державних нормативних документах, як-то: «Концепції екологічної освіти України» (2001), «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (2011), Концепції Нова українська школа (2016), Законі України «Про освіту» (2017), Державному стандарті початкової загальної освіти (2018), де наскрізною метою визначено формування відповідального та дбайливого ставлення до природи, що базується на екологічній свідомості, формування потреби свідомого дотримання екологічних моральних і правових принципів природокористування в особистій поведінці та навички екологічної культури, яка може проявлятися в активній участі в суспільно корисній праці із захисту, догляду та оптимізації стану оточуючого середовища; в пропаганді екологічних знань; в активній діяльності із вивчення й охорони природи своєї місцевості.

Аналіз останніх досліджень з проблеми

Проблемам екологічного виховання присвячено чимало праць видатних педагогів. На сучасному етапі теоретико-методологічні проблеми виховання, зокрема екологічного, представлено в наукових працях Г. Білявського, А. Захлебного, І. Зверева, І. Суравегіної.

В працях В. Вербицького, О. Колонькової, О. Пруцакової, Н. Пустовіт розкрито теоретичні та методичні аспекти екологічного виховання учнів, формування культури екологічної поведінки. Особливості екологічного виховання молодших школярів було предметом вивчення В. Мінаєвої, Г. Пустовіта, Л. Сімонової, Г. Тарасенко, І. Цветкової та ін.

Однак аспекти формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій до сьогодні цілісно не досліджені.

Виклад основного матеріалу дослідження

Для забезпечення належного рівня проведення наукового дослідження з проблеми формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій вважаємо за доцільне розглянути сутність ключових понять в двох

проблемних полях аналіз базових понять та термінів як: «культура», «екологічна культура», «культура поведінки» та «технологія», «педагогічна технологія», «виховна технологія», «інтерактивні технології» та «засоби інтерактивних технологій».

Поняття «культура» складне та багатогранне. Філософи, психологи, педагоги досліджували сутність поняття «культура». Саме слово «культура» в перекладі з латинського «Culture» означає «обробіток», «догляд».

Римський мислитель Цицерон перший вжив поняття «культура», яке він розглядав з одного боку, як діяльність по перетворенню природи на благо людини, а з іншого – засіб удосконалення духовних сил людини, її розуму.

Згодом «культура» починає вживатися як синонім освіченості, вихованості людини. У XVII ст. слово «культура» набуває самостійного наукового значення.

Сьогодні не існує загальноприйнятого визначення культури. У науковому обігу зустрічається більш як 500 визначень поняття «культура». Наведемо для прикладу деякі з них: Культура – все те, що є результатом людської історії;

- Культура – все те, що людина створила власним розумом, а не отримала від природи;
- Культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей які людина виробила протягом всієї її історії і сам процес творчості;
- Культура – водночас історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у матеріальних і духовних цінностях, створених самою людиною.

Великий тлумачний словник сучасної української мови терміну «культура» дає кілька визначень: «1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [...], 2. Освіченість, вихованість. 3. Рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності. 4. Розведення, вирощування якої-небудь рослини або тварини [...], 5. Мікроорганізми, вирощені в лабораторних умовах у живильному середовищі»¹.

У філософському словнику зазначено, що «культура – це комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних та емоційних рис суспільства, що задають певну систему історично визначених світоглядних основоположень, надбіологічних порядків, об'єктів та програм діяльності людини, які створюють особливий тип індивідуального й суспільного досвіду, що фіксується у специфічній знаковій формі, функціонує й розвивається у вигляді знакових (семіотичних) систем та процесів»².

На сьогоднішній день поняття культури є одним із дискусійних питань культурології. К. Хоруженко розглядає термін культура як сукупність соціально набутих і переданих від покоління до покоління символів, ідей, цінностей, звичаїв, вірувань, традицій, норм і правил поведінки, за допомогою яких люди організовують свою життєдіяльність.

Л. Буєва розглядає поняття «культура» як «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством у процесі суспільно-історичної діяльності, що охоплює з одного боку, технічні засоби виробництва, матеріальні цінності, а з другого – духовні надбання в галузі науки, мистецтва, літератури, моралі, освіти тощо».

¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови, Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел, Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009, 1736 с., С. 596.

² *Культура*, URL: <https://arm.naiu.kiev.ua/books/filosofia-30012017/info/slovnyk.html>, дата звернення: 28.10.2021 р.

М. Тарасенко стверджує, що культура – це не тільки показник універсальності та свободи особистості, але й показник її відповідальності перед людством. Варто відзначити, що закономірність наступна: «чим більше людська діяльність стає універсальною і вільною щодо зовнішнього світу, тим більше зростає відповідальність людини перед природою як ойкуменною людської культури». Проте така відповідальність у свідомості людини потрібно формувати, вона не виникає сама собою.

В свою чергу, М. Кисельов «культуру» визначає як результат взаємодії суспільства та природи; штучний продукт людини, її «друга природа», нерозривно пов'язана з природою як такою.

Процес формування культури тісно пов'язаний з розвитком суспільства, де особливе місце займає екологія. Науковець Л. Фенчак стверджує, що причинами екологічних проблем є несформованість моральної та екологічної культури суспільства³.

В. Межжерін переконаний, що екологія та культура є спорідненими «принципова відмінність людини від тваринного світу полягає саме у тому, що природні ресурси вона споживає за допомогою культури»⁴. Науковець дотримується думки, що культура за своїм походженням і призначенням – екологічна.

Сьогодні екологічні проблеми – це проблеми цілого суспільства, а не одиниць. Термін «екологічна культура» лунає не лише в закладах освіти, а й під час новин, наукових передачах.

Термін «екологія» увів в науковий обіг у 1966 році німецький зоолог Е. Геккель. Під екологією він розумів науку, що займається дослідженням взаємовідносин рослин, тварин, їх спільнот з навколишнім світом. На сучасному етапі розвитку суспільства екологія розглядається як наука, яка здатна вирішувати не тільки біологічні, але й деякі соціальні проблеми: екологія як світогляд людства.

Сьогодні термін «екологія» використовується в самих різних поєднаннях: екологічна культура, екологічна ніша, екологічні проблеми тощо.

Розглянемо більш детально поняття «екологічна культура», яка є частиною загальнолюдської культури та виражається в сприйнятті людиною себе як невід'ємної складової частини навколишнього природного світу.

В Концепції екологічної освіти України зазначено, що екологічна культура є складовою системи національного та громадського виховання всіх верств населення України (у тому числі екологічне просвітництво за допомогою громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, що сприятиме усвідомленню особистості важливості гармонійного взаєморозвитку суспільства і природи⁵.

Науковці В. Дубовий та О. Дубовий «екологічну культуру» розглядають як складову частину світової культури, якій властиве усвідомлення важливості екологічних

³ Л. М. Фенчак, *Формування екологічної культури студентів вищих аграрних закладів освіти І-ІІ рівнів акредитації*: автор. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль 2006. 24 с.

⁴ *Формування культури екологічної поведінки учнів основної школи: методичний посібник*, Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова, Ю. В. Солобай, Г. П. Тарасюк, Є. В. Копилець, Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014, 156 с., С. 9.

⁵ Про концепцію екологічної освіти в Україні: Рішення колегії міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20.12.2001, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>, дата звернення: 2.11.2021 г.

проблем суспільства, а під метою екологічної культури вбачають формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які є основою відповідального ставлення до оточуючого природного середовища⁶.

Ми розглядаємо поняття «екологічна культура» як форму суспільної свідомості, що представляє собою сукупність ідей і теорій, що відображають способи гармонійних відносин між людиною та природою.

Екологічна культура як один із проявів культури загалом, охоплює собою сферу відносин людини, суспільства до природи.

Екологічна культура – це самостійний вибір людини, в якому відображається ступінь її відповідальності за навколишній світ. Це характеристика не тільки наукового способу ставлення до світу, а й в цілому людини.

Екологічна культура – це процес, який безпосередньо пов'язаний з оволодінням, підвищенням знань, технологій і досвіду, а також передачею одному поколінню іншому у вигляді моральних імперативів.

Екологічна культура передбачає високий рівень умінь людини здійснювати грамотну екологічну діяльність.

Певний рівень ставлення до природи допомагає усвідомити його ціннісне ставлення до природи і свою відповідальність за наслідки спілкування з нею.

Екологічна культура дитини – це не тільки природоохоронні знання, вміння і навички, а й особливий внутрішній світ. В його основі лежить ставлення дітей до світу природи.

Для того, аби дитина ставилася відповідально до природи, необхідно формувати загальну екологічну культуру. На нашу думку, одним з головних завдань є формування у свідомості дитини уявлення про невід'ємну єдність її з природою, їх взаємного впливу один на одного та відповідальності людини за стан природи, загальну екологічну ситуацію на землі.

Варто зауважити, що А. Ковалеров стверджує, що «культура не існує сама по собі, а через життєві сенси, культурні цінності, закладені в результатах діяльності людини, вона передається від покоління до покоління як своєрідна аксіологічна «естафета», що й забезпечує безперервність і наступність її розвитку. Саме в такому значенні культура виступає своєрідним мірилом, критерієм визначення особливостей загального розвитку різних рас, народів, націй та окремих індивідів». Тому цінності в межах нашого дослідження є ключовою категорією.

В «Словнику основних філософських термінів» цінність розглядається як поняття, яке вказує на людське, соціальне та культурне значення певних явищ дійсності; соціально схвалені більшістю людей уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, романтична любов, дружба тощо⁷. Тобто цінності – це уявлення та переконання людини, що формують її поведінку.

К. Хоруженко стверджує, що «цінності слугують еталоном, ідеалом для всіх людей та можуть бути... позитивними і негативними».

У педагогічній енциклопедії зазначено, що «цінність – це будь-який об'єкт, що має життєво важливе значення для суб'єкта. Цінності розглядають у широкому та вузькому

⁶ В. І. Дубовий, О. В. Дубовий, *Екологічна культура: навчальний посібник*, Херсон: Грінв Д.С., 2016, 256 с., С. 30–31.

⁷ *Словник основних філософських термінів*, URL: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KOMPLEKS/KURS_1/kurs/5/109.htm, дата звернення: 28.10.2021 г.

розумінні. У широкому розумінні – це не лише абстрактні привабливі смисли або ситуативні цінності, але й стабільно важливі для індивіда конкретні матеріальні вигоди. У вузькому – це духовні ідеї, фіксовані у поняттях, які мають високий ступінь узагальнення. Формуючись у свідомості, ці цінності опановуються у ході оволодіння культурою»⁸.

За В. Полонським, цінності – «якості особистості, що досягаються в результаті освіти»⁹.

Л. Морозова, досліджуючи екологічні цінності, стверджує, що екологічна цінність визначає діяльне ставлення людини до природи, є основою вибору суб'єктом цілей, засобів, результатів і умов діяльного відношення людини до природи.

Отже, у процесі діяльності людини вироблялися цінності, зокрема й екологічні, які впливали на поведінку.

Екологічне виховання дитини має на меті й формування культури екологічної поведінки, з'ясування типових проявів закономірностей залежно від віку.

В науковій літературі дається декілька визначень сутності поняття «поведінка». Найзагальніше визначення даного терміну зустрічаємо у словнику «Психологічні терміни й поняття», який трактує поведінку як «доступний спостереженню образ дії, або манеру себе поводити».

В свою чергу, Т. Алексеєнко, автор словника-довідника «Соціальна педагогіка», визначає поведінку як «процес взаємодії особистості з довкіллям, обумовлений її індивідуальними особливостями і внутрішньою активністю, що виявляються, переважно, у вигляді зовнішніх дій і вчинків»¹⁰.

Схоже трактування знаходимо в українській радянській енциклопедії, де поведінку визначають як «систему взаємопов'язаних реакцій і дій живого організму у взаємодії з навколишнім середовищем», а також вказується на те, що поведінку вивчають на біологічному, психологічному або соціологічному рівнях. Виділяється три основних, різних за психологічною природою типи поведінки: інстинктивна поведінка, навички й розумна поведінка. Крім того, розрізняється зовнішня поведінка (рухи, вчинки, висловлювання) і поведінка внутрішня (почуття, мислення).

О. Степанов, автор-упорядник психологічної енциклопедії, визначаючи поняття «поведінка», звертає увагу на її залежність від внутрішніх чинників індивідів, зокрема потреб: «поведінка – активність живих організмів, спрямована на пристосування до навколишнього середовища і задоволення наявних потреб. У зовнішньому плані поведінка виявляється в системі послідовних дій, спрямованих на безпосередній контакт організму з предметами оточення. Основою певної поведінки живих організмів є їх актуальні потреби»¹¹.

С. Гончаренко, розглядаючи поведінку з морально-етичної точки зору, зазначав, що: «поведінка людини є системою дій і вчинків, які мають моральне значення й підлягають моральній оцінці незалежно від того, з яких причин їх зроблено. В цьому розумінні говорять і про поведінку учня в школі, родині, у громадських місцях тощо. Згідно з цим виховання поведінки як системи вчинків є насамперед моральним вихованням»¹².

⁸ Педагогика: Большая современная энциклопедия, сост. Е. С. Рапацевич, Минск: Соврем. слово, 2005, 720 с., С. 659.

⁹ В. М. Полонский, *Словарь по образованию и педагогике*, Москва: Высш. шк., 2004, 512 с., С. 37.

¹⁰ Соціальна педагогіка: словник-довідник, за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко, Вінниця, ООО «Планер», 2009, 548 с., С. 342.

¹¹ О. М. Степанов, *Психологічна енциклопедія*, Київ, Україна: Академвидав, 2006, 424 с., С. 253.

¹² С. У. Гончаренко, *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь, 1997, 373 с., С. 261.

Відповідно, екологічна поведінка – це спосіб життєдіяльності особистості, який представлений системою знань, норм та правил поведінки, що впливає на збереження та відновлення природи.

Науковці В. Медведєв, А. Алдашева виділяють дві форми екологічної поведінки: некомпенсованого і компенсованого споживання. Поведінка некомпенсованого споживання передбачає, що, використовуючи об'єкти природи, людина не вживає жодних заходів, аби поповнити джерело продукту, що споживається, а регулювання споживання в кращому випадку має форму різноманітних обмежень, квот тощо. За таким типом відбувається споживання невідновних ресурсів (нафти, вугілля, руд тощо).

Компенсоване споживання спрямоване на досягнення двох завдань – задоволення потреби і створення запасу продуктів, здатного підтримувати необхідний рівень споживання. Саме така форма екологічної поведінки відповідає концепції стійкого (збалансованого) розвитку, відображає її сутність.

Учені виділяють також пасивну і активну екологічну поведінку. Пасивна екологічна поведінка може мати кілька градацій, першою серед яких є байдужість. Друга – це інтерес, осмислення конкретних екологічних ситуацій, результат якого, проте, не реалізується в тих чи інших діях. Наступною градацією є побудова моделі екологічної ситуації в узагальненому вигляді і формування свого ставлення до цієї моделі, тобто формування думки чи позиції, хоча б в такому спрощеному вигляді як співчуття або неприйняття. Нарешті, вищою формою пасивної екологічної поведінки може бути підтримка окремих форм активної екологічної поведінки, що пропонується або здійснюється іншими¹³.

Своєю чергою, активна форма екологічної поведінки характеризується, насамперед, тим, що проблема, на вирішення якої спрямована поведінка, формується у свідомості саме як екологічна, і поведінка повністю спрямована на вирішення цієї проблеми. В основі активної форми екологічної поведінки лежить переконання у необхідності того чи іншого вчинку. Однією з головних характеристик активної екологічної поведінки є її спрямованість на самообмеження, тобто на стримування нерегульованого зростання споживання.

Вчені з лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України вважають, що в реальному житті частіше зустрічаються різні змішані форми, все ж поділ екологічної поведінки на активну і пасивну, створюючи і руйнівну доречний у педагогічних та наукових цілях, коли необхідно простежити динаміку розвитку особистості, визначити результативність виховних впливів. Зокрема, екологічну поведінку школярів пропонується оцінювати за типами: екологічно доцільна, екологічно виправдана, екологічно руйнівна і індиферентна.

Екологічно доцільна поведінка передбачає активні дії і вчинки, спрямовані на збереження довкілля. Провідними мотивами, метою їх є збереження різних форм життя (біологічного різноманіття), зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному споживанні, екологічно безпечний спосіб життя (наприклад, захист здоров'я від негативних впливів електроприладів); сприяння покращенню навколишнього середовища через регулювання споживання товарів та послуг (надання переваг громадському електротранспорту або іншим екологічно безпечним його видам, тощо). Школярі, чия

¹³ О. О. Колонькова, Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, *Виховання і самовиховання екологічно доцільної поведінки школярів*, Київ; Б.в., 2010, 36 с.

поведінка оцінюється як екологічно доцільна, беруть активну участь у природоохоронних заходах, мотивуючи свої дії прагненням «допомогти природі»¹⁴.

За зовнішніми проявами до екологічно доцільної дуже близька екологічно виправдана поведінка. Це активні дії, сприятливі для збереження або покращення стану довкілля і здоров'я. Однак мотивація цих дій і мета мають не екологічний, а будь-який інший характер, найчастіше – економічний. Наприклад, учні можуть обирати товари у великих упаковках не тому, щоб зменшити кількість сміття, а тому, що це економічно вигідніше. Так само, вони користуватимуться тролейбусом не тому, що цей вид транспорту менше забруднює довкілля, а тому, що порівняно з маршрутним таксі він просторіший, і вони можуть вільно спілкуватися з друзями під час поїздки. Або: учні прагнуть менше використовувати воду і електроенергію не тому, що таким чином зберігають природні ресурси, а тому, що на вимогу батьків заощаджують кошти з сімейного бюджету. Однак, незважаючи на те, що у наведених діях і вчинках мета і мотиви не є екологічними, самі вчинки сприяють збереженню природних ресурсів, навколишнього середовища загалом і його покращенню.

Учні, чия поведінка кваліфікується як «екологічно виправдана» беруть участь у спеціальних природоохоронних заходах, проте з мотивів спілкування, отримання гарної оцінки тощо.

Трапляється також екологічно руйнівна поведінка, що ні за зовнішніми проявами, ні за мотивами і цілями не спрямована на збереження навколишнього середовища. Щодо використання природних ресурсів вона характеризується мотивами: «користуємось неконтрольовано, оскільки за все платимо». За такого типу поведінки мотиви збереження здоров'я можуть превалювати над іншими, однак стан здоров'я не пов'язується зі станом довкілля.

Пасивність (байдужість) щодо екологічних проблем і природи характеризується відсутністю будь-якого інтересу до подібної діяльності; відсутністю будь-яких дій і вчинків на захист природи. Взаємодія з природою мотивується бажанням відпочити, зібрати гриби чи ягоди тощо.

Ці типи поведінки можуть мати усталений характер, виявлятись постійно або залежно від ситуації. Вони можуть також стосуватись різних об'єктів природи: лише рослин і тварин чи охоплювати й об'єкти рельєфу, мінеральні ресурси тощо.

Наступним поняттям, яке потребує більш ґрунтовного трактування, є поняття «культура поведінки».

Поняття «культура поведінки» є предметом дослідження багатьох науковців. Приміром, І. Бех розглядає поведінку як систему дій людини, у яких втілюється певні суб'єкт-суб'єктні відносини. Особливе місце у формуванні поведінки посідає світогляд, який зумовлює спрямованість, послідовність і суспільну значущість поведінки¹⁵.

В свою чергу, в «Екологічній енциклопедії» поняття «культура поведінки» трактується як «сукупність сформованих, соціально значущих якостей особистості, щоденних вчинків людини у суспільстві, що ґрунтуються на нормах моралі, етики, естетики та культури»¹⁶.

¹⁴ Ibidem, с. 24.

¹⁵ І. Д. Бех, *Поведінка. Енциклопедія позашкільної освіти*, головний ред. Г. П. Пустовіт, Рівне: О. Зень, 2017, С. 319–320., с. 319.

¹⁶ *Екологічна енциклопедія: У 3 т.*, редколегія: А. В. Толстоухов (головний редактор) [та ін.]. Київ: ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2007, Т. 2: Є–Н, 416 с., с. 441.

Відповідно, в педагогічній енциклопедії зазначається, що культура поведінки – це «сукупність форм повсякденної поведінки людини (у праці, у побуті, у спілкуванні з іншими людьми тощо), в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми цієї поведінки»¹⁷.

Варто зауважити, що культура поведінки є важливою стороною морального обличчя особистості, яка складається з внутрішньої культури та моральних вимог суспільства.

Автори методичного посібника «Формування культури екологічної поведінки учнів основної школи» зазначають, що культура поведінки – це інтегроване поняття, в якому показник внутрішніх якісних утворень особистості відтворюється у зовнішньому світі через поведінку та вчинки¹⁸.

Культура екологічної поведінки проявляється у щоденній діяльності людини відповідно до соціальної ролі, роду діяльності, професії тощо. У школярів культура екологічної поведінки виявляється в їхній повсякденно-побутовій діяльності, практичній реалізації своїх освітніх потягів, інтересів та настанов дорослих.

Відтак, культуру екологічної поведінки визначаємо як сукупність соціально та особистісно обумовлених форм повсякденної поведінки у ситуаціях безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, у яких знаходять зовнішнє вираження екологічні цінності особистості.

Отже, культура екологічної поведінки визначається як сукупність знань, норм поведінки взаємодії особистості з природою, в яких відображаються екологічні цінності людини.

Розглядаючи друге проблемне поле для початку розглянемо сутність поняття «технологія» (від грец. *technē* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука, закон). Термін увійшов до активного обігу суспільства наприкінці XVIII століття, в період інтенсивного розвитку промисловості та відмови від ручної праці.

Академік О. Савченко зазначає, що технологія «у буквальному розумінні – це наука про майстерність»¹⁹.

В свою чергу, В. Химинець стверджує, що технологія – «це форма реалізації людського інтелекту, в якій відображаються вміння людини використовувати сукупність знань про методи та засоби проведення певного виробничого процесу, в результаті якого відбувається якісна зміна того, що є суб'єктом технології. Технологія не допускає варіативності, її головне призначення – отримати гарантований результат»²⁰.

Отже, технологія – це система прийомів, що використовується в будь-якій справі; спосіб реалізації особистості певного процесу, основна мета якого – досягнення високої ефективності.

¹⁷ Педагогика: Большая современная энциклопедия, сост. Е. С. Рапацевич. Мнск: Соврем. слово, 2005, 720 с., С. 271.

¹⁸ Формування культури екологічної поведінки учнів основної школи: методичний посібник, Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова, Ю. В. Солобай, Г. П. Тарасюк, С. В. Копилець, Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014, 156 с., С. 14.

¹⁹ О. Я. Савченко, *Дидактика початкової школи: підруч. для вищ.навч. закл.*, Київ: Грамота, 2013, 504 с., С. 288.

²⁰ В. В. Химинець, *Інноваційна освітня діяльність*, <http://www.zakinpoo.org.ua/2010%E2%80%949401%E2%80%949418%E2%80%949413%E2%80%949444%E2%80%949415/151%E2%80%94942010%E2%80%949403%E2%80%949422>, дата звернення: 1.11.2021 р.

Розглядаючи сутність поняття «педагогічна технологія», зазначимо, що серед науковців немає єдності. В більшості випадків педагогічна технологія розглядається як спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, що приводить завжди до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення. Педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання.

В свою чергу, О. Антонова узагальнила різні підходи щодо сутності поняття педагогічної технології та розглядає їх як:

1) проєкт певної педагогічної системи, що може бути реалізована на практиці (В. Беспалько);

2) сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину чи групу людей (Н. Щуркова);

3) впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, що інструментально забезпечують отримання діагностованого та прогнозованого результату в умовах постійно змінюваного освітньо-виховного процесу (В. Сластьонін);

4) засоби діяльності та відповідні структурно-функціональні блоки (механізми), взяті в активному діяльному стані, що передбачають органічне поєднання об'єктивованих засобів діяльності, здібностей та вмінь;

5) сукупність психолого-педагогічних установок, що передбачає спеціальний підбір і структурування форм, методів, засобів, прийомів, дидактичних умов, змісту навчання і виховання на основі загальної методології цілепокладання, орієнтованого на задоволення інтересів соціальної політики держави;

6) послідовно взаємопов'язана система дій педагога, спрямована на розв'язання виховних педагогічних завдань;

7) планове послідовне практичне втілення попередньо спроектованого педагогічного процесу²¹.

В свою чергу, В. Беспалько виділив ознаки педагогічної технології, зокрема: чітка, послідовна педагогічна дидактична розробка цілей навчання та виховання; структурування, впорядкування, ущільнення інформації, належної до засвоєння; комплексне застосування дидактичних, технічних і комп'ютерних засобів навчання та контролю; підсилення, наскільки це можливо, діагностичних функцій навчання та виховання; гарантованість досить високого рівня якості навчання²².

Отже, впровадження педагогічних технологій в освітньо-виховний процес допомагає педагогу у розв'язанні поставлених завдань.

Також в межах нашого дослідження цінним є поняття «виховна технологія».

У «Енциклопедії освіти» зазначається, що *технологія виховання* – це строго обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирі-

²¹ Антонова О.Є., *Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. Сучасні технології в освіті*, Ч. 1. „Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. показжч”, Вип. 2, НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, Київ, 2015, С. 8–15, С. 10.

²² *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*, Автор-укладач Н.П. Наволокова, Харків: Вид. група «Основа», 2009, 176 с., С. 11.

шення конкретного виховного завдання. Кожне завдання має адекватну технологію виховання²³.

Науковці І. Бех, Н. Миропольська, О. Комаровська, К. Чорна переконані, що виховна технологія – теоретично обґрунтована система глибоких знань психології виховання й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та педагогічно адекватних умов виховної діяльності, яка забезпечує підвищення рівня вихованості особистості²⁴.

В свою чергу, С. Мартиненко, Л. Хоружа вважають, що *технологія виховання* – це система створення належних умов виховання, комплексного застосування методів і прийомів впливу на особистість з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей, рівня вихованості, що гарантує одержання передбаченого результату²⁵.

Д. Алхімов, досліджуючи технології виховання, виділив їх переваги у практиці закладу середньої освіти, зокрема:

1. Контекст «виховне завдання – технологія виховання» зводить до мінімуму педагогічні експромти у практичній діяльності і переводить останню на шлях попереднього проектування виховного процесу.

2. Замість окремих «виховних заходів» технологія виховання пропонує проєкт виховного процесу, який визначає зміст і відповідні види діяльності кожного вихованця.

3. Ієрархія цілей (визначення трьох рівнів цілеутворення: глобального, етапного, оперативного) дозволяє досягнути гармонійної взаємодії всіх компонентів виховної системи по горизонталі (у межах одного періоду навчання – навчального року, півріччя, чверті) і вертикалі (на весь період навчання у школі).

4. Дозволяє позбавитися формалізму. Формалізм у вихованні означає неухвалене, шаблонне ставлення до вихованця чи колективу, а значить, однобічність і неадекватність виховних впливів²⁶.

Як бачимо, виховна технологія – це спосіб взаємодії учасників виховного процесу; комплекс засобів діяльності вихователя як суб'єкта виховання, спрямований на досягнення виховної мети та вдосконалення педагогічної діяльності. У дидактиці виділено три основні групи технологій: пояснювально-ілюстративні; особистісно орієнтовані; розвивальні. При цьому останні дві групи технологій у педагогіці називають новими освітніми або інноваційними. Нові освітні технології навчання сприяють задоволенню потреб особистості учня, усебічному врахуванню інтересів, здібностей, нахилів.

В кінці ХХ століття інтерактивні технології почали застосовувати не лише в теорії, але й в практиці американських закладів освіти. У 80-х рр. було проведено дослідження Національним тренінговим центром (США, штат Мерілен), яке показало, що використання інтерактивних технологій в освітній діяльності сприяє засвоєнню матеріалу, оскільки вони впливають не лише на свідомість дитини, а й на її почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень дали змогу науковцям зробити висновки,

²³ *Енциклопедія освіти*, голов. ред. В.Г. Кремень, Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1036 с., С. 652.

²⁴ І.М. Шкільна, *Технологія виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” 2015. Вип. 19(2), С. 356–365., с. 358.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Д.В. Алфімов, *Особистісно орієнтована технологія виховання лідерських якостей школярів*, „Духовність особистості: методологія, теорія і практика” 2013, № 5(58), С. 27–36, с. 28–29.

що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – за умов інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%).

Слово «інтерактив» в перекладі з англійської «interact», де «inter» – взаємний і «аст» – діяти. «Інтерактивність» походить від англійського слова «interaction» – «взаємодія», що розкриває характер і ступінь взаємодії між об'єктами. Отже, інтерактивний – здатний до діалогу та взаємодії. В основі інтеракції лежить принцип багатосторонньої комунікації, де учень та вчитель є рівноправними суб'єктами освітнього процесу.

О.П. Осіпова «інтерактивну технологію» визначає як спеціальне програмне забезпечення, що дозволяє працювати в режимі діалогу з користувачем, управляючи процесом навчання²⁷. За В.В. Гузєєвим, інтерактивні технології – це вид інформаційного обміну учнів з оточуючим інформаційним середовищем²⁸.

І.В. Губаренко, Д.В. Городовий вважають, що сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що вони опираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але, насамперед, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. При цьому освітній процес організований таким чином, що ті, яких навчають, вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним та іншими людьми, вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу виробничих ситуацій, ситуаційних професійних завдань та відповідної до інформації.

Отже, нами інтерактивні технології розглядаються, як спосіб взаємодії в освітньо-виховному процесі, під час якого всі учасники взаємодіють один з одним, творчо та критично мислять та вирішують поставлені проблеми.

Існують різні класифікації інтерактивних технологій. Зокрема, В. Мельник класифікувала інтерактивні технології за розподілом інтерактивних методів: превентивні інтеракції (тренінг, консультації); імітаційні інтеракції (ділові ігри, диспут, «мозковий штурм» та ін.); неімітаційні інтеракції (конференція, практикум, проблемна лекція тощо)²⁹.

О. Пометун поділяє інтерактивні технології за метою уроку та формою організації освітньої діяльності на: технології кооперативного навчання (робота в парах; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум); технології колективно-групового навчання (обговорення проблем в загальному колі; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи – учусь; «Кожен учиє кожного», «Броунівський рух»; Ажурна пилка («Мозаїка», «Джиг-со»; аналіз ситуації (Сасе – метод); вирішення проблем; дерево рішень); технології ситуативного навчання (ситуація або імітація ігри; спрощене судове слухання (суд prose)); технології опрацювання дискусійних питань (метод прес; займи позицію; зміни позицію; неперервна шкала думок (континуум, нескінченний ланцюжок); дискусія; дискусія в стилі телевізійного то-шоу; оцінювальна дискусія, дебати)³⁰.

²⁷ О.П. Осіпова, *Применение интерактивного оборудования в образовательном процессе*, Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009, 133 с.

²⁸ О.И. Ваганова, *Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения*, «Вестник Мининского университета» 2014, № 2, URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/478/454>, дата обращения: 12.11.2021 г.

²⁹ *Практична педагогіка. 99 схем і таблиць*, автори-уклад. Н.П. Наволокова, В.М. Андрєєва, Хорків: Вид. група «Основа», 2009, 117 с., С. 80.

³⁰ *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*: Наук.-метод. посібн., О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, За ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с., С. 27.

І. Санковська, спираючись на вікові особливості розвитку учнів молодшого шкільного віку, запропонувала етапи впровадження інтерактивних технологій з формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи: емоційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, дієво-практичний та рефлексивний³¹. Розглянемо їх більш детально.

Основна мета емоційно-ціннісного етапу (1 клас) полягає у розвитку емоційно-ціннісної сфери дитини, коригування установки на взаємодію з природою. Для досягнення поставленої мети використовуються ефективні форми, методи та прийоми, зокрема: спостереження за навколишнім світом, асоціації, моделювання, уроки-подорожі, екскурсії, екологічні ігри, природознавчі свята.

Під час когнітивно-інтелектуального етапу (2 клас) відбувається формування природоохоронної компетентності, розширення екологічного простору дитини, розвиток здатності учнів початкової школи до добродіяння в природі на основі естетичного підходу. Цей етап досягається за допомогою наступних заходів: дослідження у світі природи, години спілкування з природою; усні журнали, конкурси, природоохоронні аукціони, вікторини; ігри-перевтілення у природі.

Дієво-практичний та рефлексивний етап (3, 4 клас) спрямований на формування екологічної поведінки учнів молодшого шкільного віку. Заходи, за допомогою яких здійснюється цей етап, розширюються, зокрема: «швидка» екологічна допомога, акції природоохоронного змісту; захист екологічних проєктів, випуск газет екологічного змісту; години самоврядування у природі, трудові природоохоронні десанти.

Отже, в основі інтерактивних технологій лежить процес спілкування та взаємодії, під час якого відбувається обмін знаннями, інформацією. Використання інтерактивних технологій з урахуванням екологічного підходу передбачає моделювання життєвих ситуацій, пов'язаних з природою, використання екологічно спрямованих ролевих ігор, спільне вирішення локальних екологічних проблем на основі спостереження, аналізу обставин та фактів.

Також варто розглянути сутність поняття «засоби інтерактивних технологій». Засоби – це прийом, якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось; спосіб.

Засоби виховання – це сукупність прийомів виховання; як правило, це предмети матеріальної та духовної культури, що використовуються у виховному процесі для вирішення конкретних виховних завдань. До засобів виховання відносять книги, журнали, радіо, телебачення, кіно, театр, виставки, музеї, ігри, спорт, художню самодіяльність, різноманітні предмети культури та природи тощо.

В межах нашого дослідження ми розглядаємо інтерактивні засоби як прийоми організації активної взаємодії вчителя та учня початкової школи у освітньо-виховному процесі з метою формування культури екологічної поведінки.

Також на сучасному етапі розвитку освіти доцільно поєднувати інтерактивні технології з інформаційними. До таких засобів інтерактивних технологій відносяться: комп'ютер, інтерактивна дошка, мультимедійний проєктор та пристрої зв'язку (Веб-камера, система передачі даних, адаптер тощо).

О. Петренко вважає, що інформативні технології необхідно широко використовувати в організації виховного процесу, так як їх можливості надзвичайно великі. На думку вченої, ІТ:

³¹ V. Санковська, *Інтерактивні технології формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи*, «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді» 2014, Вип. 18(2), С. 204–212, с. 207.

- виступають як засіб для створення інформаційно-методичних матеріалів і документів (планів, конспектів, методичних розробок та ін.);
- як засіб забезпечення наочності (презентації, відеоролики, відеофільми й інші демонстраційні форми);
- як засіб пошуку інформації (текстової, відео- і аудіо-);
- як засіб обробки інформації (фото- й відеозображень, текстової, статистичної інформації для портфоліо, обробки анкет, побудови діаграм, графіків при дослідженні динаміки тих або інших процесів у виховній діяльності);
- як засіб зберігання інформації (бази даних, методичні розробки й колекції, фото- і відеоархіви, електронні сховища);
- як засіб комунікації (сайт, електронна пошта, форуми, чати тощо)³².

Також авторка зазначає, що використання ІТ у виховному процесі: підвищують та стимулюють інтерес учнів до виховних завдань завдяки мультимедійним технологіям; активізують розумову діяльність і ефективність виховання тих або інших якостей особистості завдяки інтерактивності; дають змогу моделювати й візуалізувати процеси, явища, складні для демонстрації в реальності, але необхідні для створення повноцінного зорового ряду; дають змогу максимально індивідуалізувати виховання; надають учням й учителям можливість самостійного пошуку матеріалів, опублікованих у мережі Інтернет для підготовки доповідей, рефератів, складання сценаріїв; надають допомогу в пошуках відповідей на проблемні питання; створюють величезне поле для розвитку креативних здібностей, формування загальної й інформаційної культури.

В межах нашого дослідження до засобів інтерактивних технологій формування культури екологічної поведінки ми відносимо: Іarbook, ігри екологічного спрямування, відео, мультфільми, мозкові штурми тощо.

Отже, використання засобів інтерактивних технологій вчителями при формуванні культури екологічної культури учнів початкових класів сприяє організації сприятливих умов виховання, за яких діти вчаться активно взаємодіяти один з одним та вчителем у навколишньому середовищі. Впровадження інтерактивних технологій у початковій освіті допомагає моделювати життєві ситуації, використовувати рольові ігри, колективні творчі справи для вирішення важливих екологічних проблем.

Також в межах нашого дослідження вважаємо за потрібне проаналізувати чинники, які впливають на культуру екологічної поведінки учнів початкової школи. Культура поведінки, в тому числі й екологічної, формується під дією зовнішніх і внутрішніх чинників.

Словник української мови термін «чинник» трактує як рушійну силу, причину або фактор будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис.

Дж. Вілсон та Дж. Келлінг, досліджуючи девіантну поведінку особистості, розробили «теорію розбитих вікон», яка вказувала, що відсутність порядку призводить до злочинності. Розглядаючи цю теорію в екологічному контексті, можна зазначити, що залишене сміття в неналежному місці призведе до появи великої кількості сміття, а окремі випадки забруднення водойм, мисливства на тварин на заповідних територіях, вирубки дерев, тощо – до масових вчинків, тобто будь-які екологічно руйнівні дії спричинять більшу кількість таких дій.

³² О. Б. Петренко, *Використання ІТ у виховному процесі: можливості, переваги, ризики, перспективи*, „Інноватика у вихованні” 2016, Вип. 4, С. 40–47.

О. Пруцакова, досліджуючи проблему формування культури екологічної поведінки учнів, зазначає, що культура будь-якої поведінки формується під дією зовнішніх і внутрішніх, спонукальних та обмежувальних чинників³³.

Ми розділяємо думку О. Шевчук, яка об'єднала чинники, що впливають на екологічну поведінку учнів початкових класів у внутрішні (виходять від самої особи) та зовнішні (діють на учня з навколишнього середовища), а також на первинні (безпосередньо впливають на поведінку особи у певний момент) і вторинні (формуються у процесі набуття знань, навичок, умінь, а також емоційного досвіду)³⁴.

Розглянемо більш детально чинники, які впливають на формування екологічної культури поведінки учнів початкової школи.

До внутрішніх чинників, які впливають на поведінку учнів початкової школи відносяться відчуття, мислення та воля. Ці чинники розвиваються та формуються в процесі освітньо-виховної діяльності, проте не варто забувати про психолого-фізіологічні особливості, які теж мають вплив. Здійснимо аналіз внутрішніх чинників на поведінку дитини в природі.

Відчуття. Словник української мови «відчуття» трактує як здатність відчувати, сприймати явища навколишнього світу.

О. В. Киричук, В. А. Романець, автори підручника «Основи психології» стверджують, це «це сприйняття окремої властивості предмета або недиференційоване і неопредмечене враження від довколишнього середовища»³⁵.

Також варто зауважити, що відчуття поділяються на біологічні (голод, спрага, втома та ін.), психологічні (емоції та внутрішні переживання) та соціальні (реакція особистості та дії соціуму).

Академік І. Бех, розглядаючи вплив почуттів на поведінку особистості зазначає, що «будь-які дії є результатом почуттів. Щоб змінити вчинки, слід передусім зрозуміти почуття і навчитися зважати на них». В свою чергу, Л. Виготський стверджував, що «жодна форма поведінки, не є настільки міцною, як та, що пов'язана з емоцією. Тому, якщо ви хочете викликати у людини потрібні вам форми поведінки, завжди потурбуйтеся про те, щоб ці реакції залишили емоційний відбиток в учня. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живе почуття, у цьому сенсі апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке найлегше впливати на поведінку. Емоційні реакції справляють істотний вплив на всі без винятку форми нашої поведінки, на всі моменти виховного характеру».

Мислення. Мислення – це пізнавальний процес, який визначається опосередкованим та узагальненим відображенням дійсності. Мислення в учнів початкових класів активізується в процесі освітньої діяльності та отримання знань та навичок і умінь під час усвідомлення морально-етичних норм та причинно-наслідкових наслідків. Варто відзначити, що мислення молодших школярів до кінця навчання в початковій школі переважає над почуттями.

³³ О. Л. Пруцакова, *Проблема формування культури екологічної поведінки школярів*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” 2012, № 16, Т. 1, С. 251–259, с. 253.

³⁴ Шевчук О. *Основні детермінанти екологічної поведінки учнів початкової школи. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2016 рік. 2017, Вип. 5, С. 291–296.

³⁵ О. В. Киричук, В. А. Романець, *Основи психології* [Текст]: підручник для студ. вищих закл. Освіти, 4. вид, Київ: Либідь, 1999, 632 с.

Ж. Піаже, досліджуючи інтелект людини, вважав, що принципи мислення дитини відрізняються від мислення дорослих, оскільки воно є специфічним та своєрідним.

В учнів початкових класів відбувається інтелектуалізація всіх психічних функцій через усвідомлення морально-етичних норм та причинно-наслідкових зв'язків, що існують у навколишньому середовищі, та у процесі засвоєння молодшими школярами необхідної кількості знань про природу та довкілля, взаємозв'язок людини та природи, економне витрачання ресурсів.

Серед знань, які необхідні для формування культури екологічної поведінки, виділяємо знання про суспільство та природу. Знання про норми поведінки в суспільстві засвоюється під час вивчення суспільних та гуманітарних дисциплін (етика, основи законодавства, історія, культурологія, етнологія, література, тощо). Проте основи морально-етичних знань учні початкових класів переважно отримують під час читання, під час проведення виховних годин та позаурочних заходів. Знання про природу діти отримують на уроках природознавства, а також зі спеціально підібраних текстів для читання, текстів задач з математики тощо. У старших класах – це предмети екологія, біологія, географія, хімія, фізика та ін.

Варто зауважити, що з часом мислення (інтелект) починає переважати над відчуттями та дає їм оцінку. Проте буває і навпаки: у стані афекту відчуття переважають над мисленням (інтелектом) та можуть підкорювати його. Мислення відіграє важливу роль у процесі мотивації будь-якого вчинку. Коли ж емоції переважають, поведінка особистості може стати невмотивованою.

Воля. Т. Алексєєнко вважає, що воля – «це здатність людини до керування своїми вчинками і поведінкою, що проявляється у само детермінації, саморегуляції нею своєї діяльності і різних психічних процесів; психічний процес, що полягає у здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди»³⁶. Для учнів початкових класів у формуванні вольових якостей важливу роль відіграють працелюбство, наполегливість та терплячість. У формуванні терплячості та вольових якостей в екологічному вихованні допомагає догляд за рослинами (класними та на пришкольній ділянці), догляд за домашніми тваринами, прибирання довкілля та ін.

До зовнішніх чинників, що впливають на формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи, ми відносимо:

- 1) керування – носить характер безпосереднього впливу на дитину;
- 2) зразок для наслідування – може бути як позитивним (еталон поведінки) так і негативним (страх або небажання потрапити в подібну ситуацію);
- 3) пасивний соціальний контроль (поведінка особистості змінюється в залежності від того, чи бачить її хтось чи ні)³⁷.

Керування – це вплив однієї людини (або групи) на поведінку іншої (інших), який відчувається через вимоги, прохання, поради, фізичний тиск або нав'язування власної думки силою авторитету, залякуванням, підкупом тощо. Тиск на особистість

³⁶ Соціальна педагогіка: словник-довідник, за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко, Вінниця, ООО «Планер», 2009, 548 с., С. 89.

³⁷ О. Шевчук, *Основні детермінанти екологічної поведінки учнів початкової школи. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2016 рік. 2017, Вип. 5, С. 291–296.

може також здійснюватися і на підсвідомому рівні при допомозі маніпуляції, знання психологічних особливостей, гіпнозу, навіювання, тощо.

Учні початкових класів піддаються керуванню вчителем, із задоволенням виконують його доручення та настанови, адже він для них є авторитетом. Академік І. Бех зауважує, що лише небагато молодших школярів свідомо і навмисно порушують дисципліну. Здебільшого поведінка дітей може бути визначена формулою: хоче, але не може і не вміє.

Варто відзначити, що в цій віковій категорії можуть бути прояви протестної поведінки (один із проявів кризи 7 років). Така поведінка проявляється у небажанні давати відповіді на запитання, невиконання прохань старших, злостивості або таємній помсті (нанесенню шкоди рослинам, тваринам, якими опікується клас).

Для спрямування та керування поведінкою учнів початкової школи вчителі використовують різні методи та прийоми. М. Стельмахович серед методів впливу на поведінку молодших школярів виділяє метод сугестії (навіювання), який педагог розглядав як «психолого-педагогічний вплив вихователя на дитину з метою актуалізації або зміни в неї провідних установок, ціннісних орієнтацій чи вчинків. В їх основу покладений елемент казковості. Тому й дія на дитячу психіку надзвичайна. А головна суть її психологічного механізму полягає в тому, що у сприймаючої людини певна дія викликається не внаслідок логічних міркувань, а переважно шляхом зовнішнього провокування у свідомості уявлення про її настання»³⁸.

Також вчителі початкових класів для керування поведінкою учнів використовують метод маніпуляції. Е. Доценко, досліджуючи психологію маніпуляцій, стверджує, що маніпуляція – це вид психологічного впливу, який забезпечує приховане збудження в іншій людини намірів, що не збігаються з її актуальними бажаннями. Розглядаючи метод маніпуляції у формуванні культури екологічної поведінки та вікових особливостей учнів початкової школи, ми переконані, що цей метод буде більш дієвим.

Зразок на наслідування. Ще одним зовнішнім чинником, який впливає на культуру екологічної поведінки учнів початкової школи, є наслідування. У більшості випадків наслідування відбувається на підсвідомому рівні, коли дитина знаходиться у групі дітей, вона копіює (наслідує) поведінку інших дітей. Наслідування як механізм поведінки відіграє важливу роль у освітньо-виховній діяльності учнів початкових класів. У процесі наслідування молодші школярі здобувають більшість необхідних навичок. І. Бех стверджує, що молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Тому виокремлення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням дорослих. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина потроху навчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким інший чи вона керувались під час здійснення доброї справи.

Наслідування в учнів початкових класів може мати як позитивний (еталон поведінки), так і негативний (зразок того, чого не можна робити) характер. Варто зауважити, що приклади для наслідування учні можуть вибирати самостійно або під керуванням або тиском («роби так, як мама чи тато»). В процесі самостійного вибору зразка поведінки для наслідування є наступні принципи:

- принцип більшості «так роблять всі, і я так буду»;
- принцип тривалості або традиційності «так робили наші батьки і діди-прадіди»;

³⁸ М. Стельмахович, *Вибрані твори у двох томах*, Т. 2. Українська етнопедагогіка, упоряд.: Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак, за заг. ред. Л. Калуської, Івано-Франківськ–Коломия: Видавничополіграфічне товариство «Вік», 2012, 464 с., С. 171.

- принцип привабливості наслідуваного об'єкта «Сергійка поважають у класі, тому буду чинити як він, Колю не поважають в класі, значить і наслідувати його я не буду»;
- принцип негативного прикладу «Оленка принесла з лісу зайченя, проте воно у неї померло, я не буду чинити так, бо їх домівкою є ліс».

А. Бандура, вивчаючи теорію соціального навчання, стверджував, що в більшості випадків наслідуються моделі поведінки людей з більшим авторитетом та вищим соціальним статусом: «Спостерігачі відмічають, що діти часто імітують дії ровесників, які не докладають ніяких зусиль для того, щоб змусити інших їх наслідувати. Декілька хлопчиків, які володіли більшою владою, ставали основними зразками для соціальної поведінки. Саме їх дії були прикладом для наслідування інших»³⁹. Як ми вже зазначали, вчитель для учнів початкових класів є авторитетом, тому поведінка вчителя є прикладом для наслідування. І. Бех зазначає: «вимагаючи необхідної поведінки від дитини, самим педагогом належить постійно суворо й прискіпливо стежити за своєю поведінкою, бути зразком для дитини»⁴⁰.

Також поведінка учнів початкових класів залежить від того, чи їх хтось бачить, чи ні, адже в них переважає бажання в очах вчителя та друзів виглядати краще інших.

Чинники, що впливають на формування культури екологічної поведінки учнів початкових класів за характером впливу поділяються на дві групи: *спонукальні* – викликають бажання діяти, провокують поведінку (воля, наслідування, керування, мислення) та *обмежувальні* – корегують або гальмують дії (воля, наслідування, керування, мислення, якщо вони спрямовані на недопущення руйнівної поведінки екологічного характеру та пасивний соціальний контроль і совість).

Відчуття, воля, мислення, керування, наслідування, пасивний соціальний контроль відносяться до прямих (безпосередніх) чинників. Досвід, звички, правила та норми – опосередковані чинники.

Досвід – опосередкований чинник, який займає важливе місце у формуванні культури екологічної поведінки учнів початкової школи. Ще свого часу Г. Сковорода зазначав, що досвід – батько мистецтва, поведінки й звички. З нього народились усі науки й книги.

Досвід може бути як позитивним так і негативним, який впливає на формування поведінки як на певний час, так і на все життя. В процесі отримання досвіду учні накопичують знання, навички, уміння, які допомагають формувати систему цінностей, що впливає на мотивацію поведінки. Цінності, які сформувалися в дитячому віці, зберігаються на довгий час, а можливо і на все життя та можуть передаватися з покоління в покоління.

У процесі формування системи цінностей, в тому числі й екологічних, учнів початкових класів, крім закладу освіти велику роль відіграє родина, суспільство, моральні і культурні цінності, та засоби масової інформації – газети, журнали, Інтернет, теле- і радіопрограми, рекламні продукти тощо.

Отже, на формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи наступні чинники: внутрішні (відчуття, мислення та воля) та зовнішні (керування; зразок для наслідування; пасивний соціальний контроль, засоби масової інформації).

³⁹ А. Бандура, *Теория социального научения*, Санкт-Петербург: Евразия, 2000, 320 с., с. 128.

⁴⁰ І. Д. Бех, *Виховання особистості: У 2 кн.*, Кн. 1: *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*: Наук. Видання, Київ: Либідь, 2003, 280 с., С. 137.

Висновки і перспективи подальших розвідок

У результаті аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури розкрито сутність базових понять дослідження й, зокрема, поняття у двох проблемних полях, зокрема це «культура екологічної поведінки» а «засоби інтерактивних технологій».

Зазначено, що у науковому обігу зустрічається більше як 500 визначень поняття «культура». Зокрема, культура – все те, що є результатом людської історії; все те, що людина створила власним розумом, а не отримала від природи; сукупність матеріальних і духовних цінностей, які людина виробила протягом всієї її історії і сам процес творчості; водночас історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у матеріальних і духовних цінностях, створених самою людиною.

Зазначено, що процес формування культури тісно пов'язаний з розвитком суспільства, де особливе місце займає екологія.

Екологічна культура розглядається як процес, який безпосередньо пов'язаний з оволодінням, підвищенням знань, технологій і досвіду, а також передачею одному поколінню іншому у вигляді моральних імперативів. В свою чергу, екологічна культура дитини – це не тільки природоохоронні знання, вміння і навички, а й особливий внутрішній світ, в основі якого лежить ставлення дітей до світу природи.

Зосереджено увагу, що екологічне виховання учнів початкової школи має на меті й формування культури екологічної поведінки, з'ясування типових проявів закономірностей залежно від віку.

Екологічна поведінка – це такі дії та вчинки особистості, що безпосередньо або опосередковано впливають на збереження та відтворення природи. Відтак, культура екологічної поведінки – це спосіб організації життєдіяльності людини, представлений сукупністю знань, норм та правил поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають вимогам стійкого розвитку та виявляються в безпосередній і опосередкованій взаємодії з природою.

Культура екологічної поведінки розглядається в роботі як сукупність знань, норм поведінки взаємодії особистості з природою, в яких відображаються екологічні цінності людини.

Обґрунтовано засоби інтерактивних технологій формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи.

У дослідженні інтерактивні технології розглядаються як спосіб взаємодії освітньо-виховного процесу, в процесі якого всі учасники взаємодіють один з одним, творчо та критично мислять та вирішують поставлені проблеми.

До засобів інтерактивних технологій формування культури екологічної поведінки відносно: Іарbook, ігри екологічного спрямування, відео, мультфільми, мозкові штурми тощо.

Зазначено, що використання засобів інтерактивних технологій вчителями при формуванні культури екологічної культури учнів початкових класів сприяє організації сприятливих умов виховання, за яких учні початкових класів вчать активно взаємодіяти один з одним та вчителем навколишньому середовищі. Впровадження інтерактивних технологій у початковій освіті допомагає моделювати життєві ситуації, використовувати рольові ігри, колективні творчі справи для вирішення важливих екологічних проблем, що вчать на основі аналізу різноманітних ситуацій.

Визначено та схарактеризовано чинники культури екологічної поведінки учнів початкової школи.

Культура поведінки, в тому числі й екологічної, формується під дією зовнішніх і внутрішніх чинників. Чинники розглядаються як рушійні сили, причини будь-якого процесу, що визначають його характер або одну з основних рис.

Виділено чинники, які впливають на екологічну поведінку учнів початкових класів: внутрішні (виходять від самої особи) та зовнішні (діють на учня з навколишнього середовища), а також первинні (безпосередньо впливають на поведінку особи у певний момент) і вторинні (формується у процесі набуття знань, навичок, умінь, а також емоційного досвіду).

Конкретизовано чинники, які впливають на культуру екологічної поведінки учнів початкової школи: внутрішні чинників (відчуття, мислення та воля); зовнішні чинники (керування; зразок для наслідування; пасивний соціальний контроль, засоби масової інформації).

Бібліографія

- Алфімов Д.В., *Особистісно орієнтована технологія виховання лідерських якостей школярів*, „Духовність особистості: методологія, теорія і практика” 2013, № 5(58), С. 27–36.
- Антонова О.Є., *Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема, Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. показеч.*, Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, Київ 2015, С. 8–15.
- Бандура А., *Теория социального научения*, Санкт-Петербург: Евразия, 2000, 320с.
- Бех І.Д., *Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*: Наук. Видання. Київ: Либідь, 2003, 280 с.
- Бех І.Д., *Поведінка. Енциклопедія позашкільної освіти*, головний ред. Г.П. Пустовіт. Рівне: О. Зень, 2017, С. 319–320.
- Ваганова О.И., *Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения*, „Вестник Мининского университета” 2014, № 2, URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/478/454>, дата обращения: 12.11.2021 г.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел, Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009, 1736 с.
- Гончаренко С.У., *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь, 1997, 373 с.
- Дубовий В.І., Дубовий О.В., *Екологічна культура: навчальний посібник*, Херсон: Грінь Д.С., 2016, 256 с.
- Екологічна енциклопедія: У 3 т., редколегія: А. В. Толстоухов (головний редактор) [та ін.]*. Київ: ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2007, Т. 2: Є-Н., 416 с.
- Енциклопедія освіти*, голов. ред. В. Г. Кремень, Київ: Юрінком Інтер, 2008, 1036с.
- Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*, Автор-укладач Н.П. Наволокова, Харків: Вид. група «Основа», 2009., 176 с.
- Киричук О.В., Роменець В.А. *Основи психології* [Текст]: підручник для студ. вищих закл. освіти, 4.вид., Київ: Либідь, 1999, 632 с.

- Колонькова О.О., Пустовіт Н.А., Пруцакова О.Л., *Виховання і самовиховання екологічно доцільної поведінки школярів*, Київ; Б.в., 2010, 36 с.
- Культура*, URL: <https://arm.naiiau.kiev.ua/books/filosofia-30012017/info/slovyuk.html>, дата звернення: 28.10.2021 г.
- Осипова О.П., *Применение интерактивного оборудования в образовательном процессе*, Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009, 133 с.
- Педагогика: Большая современная энциклопедия*, сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005, 720 с., с. 659.
- Петренко О.Б., *Використання ІТ у виховному процесі: можливості, переваги, ризики, перспективи*, „Інноватика у вихованні” 2016, Вип. 4, С. 40–47.
- Полонский В.М., *Словарь по образованию и педагогике*, Москва: Высш. шк., 2004, 512 с.
- Практична педагогіка. 99 схем і таблиць*, автори-уклад. Н.П. Наволокова, В.М. Андрєєва, Хорків: Вид. група «Основа», 2009, 117 с.
- Про концепцію екологічної освіти в Україні: Рішення колегії міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20.12.2001, URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text_, дата звернення: 2.11.2021 г.
- Пруцакова О.Л., *Проблема формування культури екологічної поведінки школярів*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” 2012, № 16, Т. 1, С. 251–259.
- Савченко О.Я., *Дидактика початкової школи: підруч. для вищ. навч. закл.*, Київ: Грамота, 2013, 504 с.
- Санковська І.М., *Інтерактивні технології формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” 2014, Вип. 18(2), С. 204–212.
- Словник основних філософських термінів*, URL: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KOMPLEKS/KURS_1/kurs/5/109.htm, дата звернення: 28.10.2021 г.
- Соціальна педагогіка: словник-довідник*, за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. Вінниця, ООО «Планер», 2009, 548 с.
- Стельмахович М., *Вибрані твори у двох томах. Т. 2. Українська етнопедагогіка*, упоряд.: Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак, за заг. ред. Л. Калуської, Івано-Франківськ–Коломия: Видавничополіграфічне товариство «Вік», 2012, 464 с.
- Степанов О.М., *Психологічна енциклопедія*, Київ, Україна: Академвидав, 2006, 424 с.
- Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн.*, О. І. Пошетун, Л. В. Пироженко, За ред. О.І. Пошетун, Київ: Видавництво А.С.К., 2004, 192 с.
- Фенчак Л.М., *Формування екологічної культури студентів вищих аграрних закладів освіти І-ІІ рівнів акредитації*: автор. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль 2006, 24 с.
- Формування культури екологічної поведінки учнів основної школи: [методичний посібник]*, Н.А. Пустовіт, О.О. Колонькова, О. Л. Пруцакова, Ю.В. Солобай, Г.П. Тарасюк, Є. В. Копилець, Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014, 156 с.

Химинець В.В., *Інноваційна освітня діяльність*, <http://www.zakinppo.org.ua/2010%E2%80%949401%E2%80%949418%E2%80%949413%E2%80%949444%E2%80%949415/151%E2%80%9442010%E2%80%949403%E2%80%949422>, дата звернення: 1.11.2021 р.

Шевчук О., *Основні детермінанти екологічної поведінки учнів початкової школи*, „Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2016 рік” 2017, Вип. 5, С. 291–296.

Шкільна І.М., *Технологія виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” 2015, Вип. 19(2), С. 356–365., с. 358.

SUMMARY

Liudmyla Balika

Theoretical fundamentals of formation of culture of ecological behavior of primary school students by means of interactive technologies

The article analyzes the theoretical foundations of the formation of the culture of ecological behavior of primary school children by means of interactive technologies. The essence of the main key concepts in two problem fields is analyzed: «culture of ecological behavior» and «means of interactive technologies».

It is emphasized that the culture of ecological behavior is a way of organizing human life, represented by a set of knowledge, norms, and rules of behavior, value orientations of the individual that meet the requirements of sustainable development and are manifested in direct and indirect interaction with nature. We consider the culture of ecological behavior as a set of knowledge, norms of behavior of the interaction of the individual with nature, which reflect the ecological values of man.

It is noted that we consider interactive technologies as a way of interaction of the educational process, in the process of which all participants interact with each other, think creatively and critically and solve problems. It is noted that there are different classifications of interactive technologies. In particular, V. Melnyk classified interactive technologies according to the distribution of interactive methods: preventive interactions (training, consultations); simulation interactions (business games, dispute, brainstorming, etc.); non-simulation interactions (conference, workshop, problem lecture, etc.). We consider interactive tools as methods of organizing active interaction between primary school teachers and students in the educational process in order to form a culture of environmental behavior. The means of interactive technologies for the formation of a culture of environmental behavior include lapbooks, environmental games, videos, cartoons, brainstorming, and more.

The factors of formation of the culture of ecological behavior of primary school students are singled out and substantiated, in particular: internal (feelings, thinking, and will) and external (management; role model; passive social control, mass media).

Key words: culture, ecological culture, the culture of behavior, primary school students, technology, pedagogical technology, educational technology, interactive technologies, and means of interactive technologies.

STRESZCZENIE

Liudmyla Balika

Teoretyczne podstawy kształtowania kultury zachowań ekologicznych uczniów szkół podstawowych za pomocą technologii interaktywnych

W artykule przeanalizowano teoretyczne podstawy kształtowania się kultury zachowań ekologicznych dzieci ze szkół podstawowych za pomocą technologii interaktywnych. Analizowana jest istota głównych kluczowych pojęć w dwóch obszarach problemowych: „kultura zachowań ekologicznych” i „środki technologii interaktywnych”.

Podkreśla się, że kultura zachowań ekologicznych jest sposobem organizowania życia ludzkiego, reprezentowanym przez zestaw wiedzy, norm i zasad zachowania, orientacji wartości jednostki, które spełniają wymagania zrównoważonego rozwoju i przejawiają się w bezpośredniej i pośredniej interakcji z naturą. Uważamy kulturę zachowań ekologicznych za zestaw wiedzy, normy zachowania interakcji jednostki z naturą, które odzwierciedlają wartości ekologiczne człowieka.

Należy zauważyć, że uważamy technologie interaktywne za sposób interakcji procesu edukacyjnego, w procesie którego wszyscy uczestnicy wchodzą ze sobą w interakcje, myślą kreatywnie i krytycznie oraz rozwiązują problemy. Należy zauważyć, że istnieją różne klasyfikacje technologii interaktywnych. W szczególności V. Melnyk sklasyfikował technologie interaktywne zgodnie z dystrybucją metod interaktywnych: interakcje zapobiegawcze (szkolenia, konsultacje); interakcje symulacyjne (gry biznesowe, spory, burze mózgów itp.); interakcje niesymulacyjne (konferencja, warsztaty, wykłady problemowe itp.). Uważamy interaktywne narzędzia za metody organizowania aktywnej interakcji między nauczycielami szkół podstawowych a uczniami w procesie edukacyjnym w celu stworzenia kultury zachowań środowiskowych. Środki interaktywnych technologii do tworzenia kultury zachowań środowiskowych obejmują lapbooki, gry środowiskowe, filmy, kreskówki, burzę mózgów i wiele innych.

Czynniki kształtowania się kultury zachowań ekologicznych uczniów szkół podstawowych są wyodrębnione i uzasadnione, w szczególności: wewnętrzne (uczucia, myślenie i wola) i zewnętrzne (zarządzanie, wzór do naśladowania, bierna kontrola społeczna, środki masowego przekazu).

Słowa kluczowe: kultura, kultura ekologiczna, kultura zachowania, uczniowie szkół podstawowych, technologia, technologia pedagogiczna, technologia edukacyjna, technologie interaktywne i środki technologii interaktywnych.

Katarzyna Sępowicz-Buczko

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

ORCID: 0000-0003-1943-2420

e-mail: katarzyna.sepowicz.buczko@collegiumwitelona.pl

Stefania Kozłowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

e-mail: stephaniekozłowska6@gmail.com

Bezpieczeństwo w serwisach społecznościowych w opinii uczniów liceum ogólnokształcącego

STRESZCZENIE

Serwisy społecznościowe to najpopularniejsze komunikatory, szczególnie w środowisku uczniów, działające dzięki Internetowi, którego atutem jest szybkość i dostępność. Za ich pośrednictwem młodzi ludzie komunikują się ze znajomymi, nawiązują nowe znajomości, wymieniają się informacjami, umieszczają zdjęcia, filmy. Wirtualna przestrzeń pozwala im kreować własny wizerunek, kształtować zainteresowania, tożsamość, poszerzać horyzonty wiedzy. Jednak potencjałowi zalet serwisów społecznościowych przeciwstawia się wiele zagrożeń, których często młodzi ludzie nie są świadomi. Z tej perspektywy bezpieczeństwo traktowane jako stan niezagrożenia, spokoju, pewności, ochrona tego, co wartościowe, zostaje naruszone. W artykule przedstawione zostały wyniki badań, których celem było poznanie opinii badanych uczniów III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Wałbrzychu na temat bezpieczeństwa w serwisach społecznościowych, natomiast celem utylitarnym wskazanie kierunku działań dotyczących zwiększenia bezpieczeństwa uczniów w serwisach społecznościowych. Badaniami objęto 64 uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich. W badanej populacji odsetek badanych uczennic był wyższy 44 (68,75%) niż uczniów 20 (31,25%) niska frekwencja spowodowana była pandemią COVID-19. W zastosowanej metodzie sondażu diagnostycznego posłużono się ankietą. Uzyskane wyniki przeprowadzonych badań ujawniły, iż zdecydowana większość badanych uczniów jest świadoma zagrożeń występujących w serwisach społecznościowych, które są jednak powierzchowne i w niewielkim stopniu przekładają się na bezpieczne korzystanie z serwisów społecznościowych, o czym przekonuje nieznanostwo regulaminów, niezmiennostwo hasła, zamieszczanie nadmiernej ilości danych osobowych. Ten stan rzeczy wymaga obserwacji i dalszego prowadzenia badań.

Wyprowadzone wnioski z badań implikują potrzebę poszerzonej profilaktycznej edukacji uczniów w szkole w kontekście przestrzegania bezpieczeństwa w serwisach społecznościowych.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, cyberbezpieczeństwo, serwisy społecznościowe, portale społecznościowe.

Wprowadzenie

Za istotną domenę funkcjonowania młodego człowieka XXI wieku uważa się sferę horyzontalnych sieci społecznych nazywanych zamiennie serwisami społecznościowymi (ang. *social networking service*), „sieciami społecznościowymi” czy „portalami społecznościowymi”. Charakteryzuje je przede wszystkim dostępność dla wszystkich użytkowników, dobrowolny sposób powstawania treści tworzonych i rozpowszechnianych przez określoną społeczność, możliwość modyfikacji informacji na każdym etapie jej kreowania, brak uzgodnień między nadawcami komunikatów, wszechstronność wykorzystania¹. Działają dzięki Internetowi, ogólnemu systemowi połączeń między komputerami, który pozwala ludziom komunikować się ze sobą i znajdować informacje tekstowe, wizualne i dźwiękowe na stronach www (*World Web Wide*) bez: kosztów, przemieszczania się w czasie rzeczywistym, ograniczeń przestrzennych oraz poza kontrolą rządów państwowych². Uwagę zwraca fakt, iż obecnie znacząca ilość urządzeń innych niż komputery jest podłączona do Internetu i oferuje aplikacje do portali społecznościowych, np. smartfony czy telewizory. Za każdym urządzeniem medialnym znajduje się człowiek, co powoduje powstanie cyberprzestrzeni, czyli wirtualnej przestrzeni społecznej, nierzeczywistej, w którą mimo wszystko angażują się ludzie w różnym wieku i na różne sposoby, przybierając nowe twarze, poznając nowych ludzi, nawiązując przyjaźnie.

Wyniki badań pokazują, iż posiadanie konta na portalu społecznościowym przez młodych użytkowników jest zjawiskiem wręcz powszechnym³. Uczniowie szkół średnich są bardziej obeznani z technologią niż przeciętni dorośli. Doceniają możliwość współtworzenia treści, interakcji pomiędzy użytkownikiem a komputerem oraz między użytkownikami. Świadomość decyzyjności oraz szansa dotarcia do informacji w dowolnym miejscu o dowolnej porze zaspokaja potrzeby młodych ludzi⁴.

Do najbardziej popularnych na świecie serwisów społecznościowych należą m.in. Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram oraz Twitter. W Polsce każdego dnia młodzież najczęściej korzysta z Facebooka, Twittera, i Instagramu.

Mimo dużej atrakcyjności w potencjał portali społecznościowych wkrada się wiele zagrożeń, których użytkownicy powinni być świadomi, czyli zdawać sobie sprawę z tego, co się dzieje w ich otoczeniu. Skierowane są przeciwko odbiorcom w różnym wieku i przyjmują wiele postaci.

Do priorytetowych zagrożeń należy zakwalifikować:

- phishing, który jest metodą oszustwa internetowego, polega na wyszukiwaniu poufnych informacji, osobistych haseł, danych do kont kredytowych przez podszywanie się pod zaufaną osobę lub instytucję⁵;
- cyberstalking określany jako uporczywe i nie sprowokowane przez ofiarę działanie, które obejmuje wielokrotne groźby oraz zachowania nękające ofiarę, pomimo jej cierpienia,

¹ D. Kaznowski, *Nowy marketing*, Warszawa 2008, s. 103.

² A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2021, s. 723.

³ M. Tanaś, W. Kamieniecki, M. Bochenek, A. Wrońska, R. Lange, M. Fila, B. Loba, *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, Warszawa 2016, s. 4.

⁴ S. Wasiołka, *Syndrom łatwości życia*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 1, s. 70–71.

⁵ J. Grubička, *Świat w sieci – nowa jakość zagrożeń dla bezpieczeństwa państwa* [w:] *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni. Wybrane zagadnienia*, red. M. Molendowska, R. Miernik, Toruń 2020, s. 38.

przy użyciu narzędzi komunikacji czy informacji, w wyniku którego ofiara obawia się o własne bezpieczeństwo⁶;

- cyberprzemoc nazywana cyberbullyingiem przejawia się najczęściej w takich formach jak: nękanie, wysyłanie obraźliwych treści przez sms-y lub komunikatory, straszenie, poniżanie kogoś na portalach społecznościowych, publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających zdjęć lub filmów bez zgody osoby nagrywanej, szantażowanie, usunięcie z grupy rówieśniczej online, np. przez usunięcie użytkownika ze znajomych na portalu społecznościowym, podszywanie się w serwisach społecznościowych pod kogoś wbrew jego woli⁷;
- seksting polega na przysyłaniu online intymnych zdjęć lub filmów⁸;
- uwodzenie online określane w języku angielskim „grooming”, najczęściej małoletnich przez osobę dorosłą, co można zaliczyć do pedofilii;
- uzależnienie, które jest przejawem niekontrolowanego korzystania z Internetu, a w konsekwencji serwisów społecznościowych, wprowadza osobę w przymus powtarzania zachowań przynoszących odprężenie, poczucie spokoju i zadowolenia⁹.

Wskazane niebezpieczeństwa stanowią aktualnie najczęstsze formy pośredniego bądź bezpośredniego zagrożenia osób nieletnich, przy czym skala zjawiska jest o wiele szersza i wciąż ewoluuje.

Istota bezpieczeństwa

Pojęcie „bezpieczeństwo” wywodzi się z języka łacińskiego (*sine cura*), oznacza stan bez troski, pieczy, opieki, ochrony, znajduje odzwierciedlenie w wyrażeniu *sine cura vivere*, czyli żyć bez troski. Wyraz „bezpieczny” jest dosłownym tłumaczeniem łacińskiego słowa *secura*, który przekształcił się w sformułowanie *securitas*, czyli bezpieczeństwo. Stąd w rozumieniu leksykalnym „bezpieczeństwo” oznacza stan, w którym nie występują żadne zagrożenia¹⁰. Aktualnie bezpieczeństwo „ma nie tylko zabezpieczać przetrwanie danego podmiotu, lecz również swobodę jego rozwoju”¹¹.

Bezpieczeństwo jest niezbywalnym prawem człowieka połączonym ze wszystkimi sferami życia w ujęciu indywidualnym, lokalnym, regionalnym i globalnym. W jego obszarze ze względu na polisemantyczny charakter – w zależności od przyjętego kryterium – wyróżnia się różne jego rodzaje, między innymi cyberbezpieczeństwo, które jest jednym z najważniejszych aspektów w nieustannie rozwijającym się społeczeństwie informacyjnym i obywatelskim. Jak wynika z definicji, rozumiane jest jako „bezpieczeństwo sieci i systemów informatycznych” i oznacza „odporność systemów teleinformatycznych, przy danym poziomie zaufania, na wszelkie działania naruszające dostępność, autentyczność,

⁶ D. Woźniakowska-Fajst, *Stalking i inne formy przemocy emocjonalnej*, Warszawa 2019, s. 40.

⁷ S.E. Serwońska, Postęp technologiczny jako źródło zagrożeń [w:] *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, red. M. Górka, Warszawa 2017, s. 63.

⁸ S. Bębas, *Sexting – nowe zagrożenia wśród dzieci i młodzieży*, „Labor et Educatio”, 2015, s. 433.

⁹ J. Seweryn, *Uzależnienie od nowych mediów wśród młodzieży w wybranych czasopismach pedagogicznych*, https://images.nexto.pl/upload/publisher/All%20Free%20Media/public/uzaleznienie_od_nowych_mediow_demo.pdf, dostęp: 22.08.2021 r.

¹⁰ P. Majer, *W poszukiwaniu uniwersalnej definicji bezpieczeństwa wewnętrznego*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 2012, nr 7, s. 1.

¹¹ Ibidem, s. 11.

integralność lub poufność przechowywanych lub przekazywanych, lub przetwarzanych danych, lub związanych z nimi usług oferowanych lub dostępnych poprzez te sieci i systemy informatyczne”¹².

W kontekście osób indywidualnych cyberbezpieczeństwo oznacza poczucie bezpieczeństwa oraz ochronę swojej prywatności w sieci”¹³, ale także swobodę korzystania z jej zasobów i anonimowość, co wzbudza wiele wątpliwości i zagrożeń, często „kojarzonych z wydarzeniem, które w jakiś sposób narusza ten stan rzeczy”¹⁴. Zagrożenia najczęściej wyrażane są przez pryzmat wartości, które mogą zostać utracone, np. życie, zdrowie czy wolność¹⁵. Cechują się wysoką zmiennością i dynamicznością¹⁶, co podnosi poziom dyskomfortu wśród indywidualnych osób i całych społeczeństw. Rozpatrując zagrożenia związane z serwisami społecznościowymi, należy zwrócić szczególną uwagę na następujące kluczowe aspekty: techniczne – dotyczące bezpieczeństwa gwarantowanego przez serwis społecznościowy i prawidłowej konfiguracji profilu użytkownika w serwisie oraz społeczne – związane z zasadami użytkowania serwisu społecznościowego, o czym sami użytkownicy serwisów społecznościowych najczęściej zapominają.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem podjętych badań uczyniono bezpieczeństwo w serwisach społecznościowych w opinii uczniów III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Wałbrzychu. Celem poznawczym badań było poznanie opinii badanych uczniów na temat bezpieczeństwa w serwisach społecznościowych, natomiast celem użytkowym wskazanie kierunku działań dotyczących zwiększenia bezpieczeństwa uczniów w serwisach społecznościowych. Potrzebę eksploracji tej dziedziny rzeczywistości uzasadnia fakt, iż uczniowie szkół ponadpodstawowych stanowią dużą grupę użytkowników w serwisach społecznościowych i – jak wynika z badań – często nie dbają o swoje bezpieczeństwo. To powoduje, że stają się jedną z grup najczęściej narażonych na przestępstwa popełniane za pomocą łączy internetowych¹⁷, takich jak: wypływy danych, kradzież tożsamości czy utratę dostępu do danych¹⁸. Ważnym warunkiem przyczyniającym się do zwiększenia bezpieczeństwa i zadbania o swoją prywatność w popularnych serwisach społecznościowych jest wiedza, umiejętność i kompetencje korzystania z nowoczesnych technologii, które umożliwiają bycie zarówno odbiorcą, jak i nadawcą

¹² *Strategia Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022*, Ministerstwo Cyfryzacji, Warszawa 2017.

¹³ I. Dębska, H. Wagner, *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni* [w:] *Młodzieżowe spojrzenie na bezpieczeństwo*, Wrocław 2017, s. 101.

¹⁴ B. Kaczmarczyk, P. Dobrowolski, M. Dąbrowska, *Wybrane aspekty edukacji dla bezpieczeństwa*, Toruń 2018, s. 13–14.

¹⁵ B. Kaczmarczyk, *Bezpieczeństwo i zagrożenia w teorii oraz praktyce*, Kraków 2014, s. 68–69.

¹⁶ *Ibidem*, s. 67.

¹⁷ T. Tomaszewski, *Kryminalistyczna problematyka przestępczości komputerowej*, „Problemy Kryminalistyki” 1980, nr 143, s. 69–70

¹⁸ Za wypływ (wyciek) danych uważa się celowe lub przypadkowe ujawnianie danych, które powinny być prawnie chronione, na przykład danych osobowych, wyników finansowych przedsiębiorstw, danych o stanie zdrowia czy dotyczących transakcji bankowych.

aktywnych komunikatów medialnych – kreatorem siebie samego¹⁹. Istotną do spełnienia rolę edukacyjną w tym zakresie ma przede wszystkim szkoła jako instytucja dydaktyczno-wychowawcza, nauczyciele oraz rodzice.

Główny problem badawczy, którego rozwiązania poszukiwano w przebiegu badań empirycznych zawierał się w pytaniu: Jakiej opinii o bezpieczeństwie w serwisach społecznościowych prezentują badani uczniowie III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Wałbrzychu?

W odniesieniu do problemu głównego wyłoniono następujące problemy szczegółowe:

1. Z jakich serwisów społecznościowych najczęściej korzystają badani uczniowie?
2. Jakie motywy determinowały badanych uczniów do założenia konta w serwisach społecznościowych?
3. Jak często badani uczniowie korzystają z portali społecznościowych?
4. Jakie korzyści w opinii badanych uczniów wynikają z posiadania konta na serwisach społecznościowych?
5. Czy badani uczniowie zapoznali się z regulaminem serwisów społecznościowych, których są użytkownikami?
6. Czy w opinii badanych uczniów zamieszczanie informacji na portalach społecznościowych na temat własnej osoby jest bezpieczne?
7. Jakich zagrożeń w serwisach społecznościowych najczęściej obawiają się badani uczniowie?
8. Z jakimi formami przestępstwa w serwisach społecznościowych najczęściej spotkali się badani uczniowie i czy po ich zidentyfikowaniu składają zawiadomienie na policję?
9. Jakie dane osobowe umieszczają badani uczniowie w serwisach społecznościowych?
10. Jak często badani uczniowie dokonują zmiany hasła dostępu do serwisów społecznościowych i komu je udostępniają?

W gromadzeniu materiału badawczego posłużono się metodą sondażu diagnostycznego za pomocą ankiety²⁰, która jest przydatna w uzyskiwaniu faktów, opinii i cech zbiorowości. Zapewnia anonimowość badanych, umożliwiając swobodę wypowiedzi.

Badania o charakterze diagnostycznym zrealizowane zostały 28 września 2020 roku w III Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Wałbrzychu w trakcie godzin wychowawczych zgodnie z planem lekcji badanych uczniów klasy pierwszej, drugiej i trzeciej o profilu humanistycznym z edukacją prawną. Miały charakter anonimowy i dobrowolny, wzięli w nich udział wszyscy obecni w dniu badania uczniowie, udzielając odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Ogółem przebadano 64 uczniów, w tym z klasy pierwszej 13 (20%), drugiej 24 (38%) i trzeciej 27 (42%). Niska frekwencja uczniów w szkole spowodowana była trwającą pandemią COVID-19. W badanej populacji odsetek badanych uczennic był wyższy – 44 (68,75%) niż uczniów – 20 (31,25%). W związku z tym występują dysproporcje procentowe w podziale na zmienne płeć i klasy.

Ograniczenie badań tylko do klasy o profilu humanistycznym z edukacją prawną było zdeterminowane charakterem koncepcji badań ograniczające się do próby rozpoznania podjętej problematyki wśród uczniów, którym oferta edukacyjna przybliży współczesny świat, niepokojące jego problemy oraz sugeruje stawiać zawsze po stronie dobra, prawdy i sprawiedliwości, czyli wartości, które w realnej rzeczywistości społecznej są coraz mniej

¹⁹ L. Zakrzewski, *Edukacja i nowoczesne technologie w społeczeństwie wiedzy* [w:] *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni świata wirtualnego*, red. J. Bednarek, Warszawa 2014, s. 110–132.

²⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 243.

doceniane, a stanowią najbardziej znaczącą siłę w przeciwdziałaniu zagrożeniom. Bez ich respektowania trudno mówić o bezpieczeństwie.

Dobór uczniów do badań był celowy. W doborze próby przyjęto następujące kryterium merytoryczne: uczniowie z poszczególnych klas w momencie przeprowadzania badań mają ukończony 13. rok życia i zgodnie z prawem cywilnym mogą założyć profil w popularnych serwisach społecznościowych, np. Facebooku czy Instagramie (warto zaznaczyć, iż wszelkie konta założone wcześniej są profilami nielegalnymi²¹); zgodnie z założeniami podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej posiadają elementarne umiejętności: sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, dbania o poszanowanie praw autorskich, bezpiecznego poruszanie się w cyberprzestrzeni, krytycznej analizy informacji, a także nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci²². Wymienione warunki umożliwiły zakwalifikowanie do badań uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Wałbrzychu.

Analiza wyników badań

Serwisy społecznościowe bądź portale społecznościowe (terminy w artykule będą stosowane zamiennie) to „serwisy internetowe, które w dużej mierze tworzone czy współtworzone są przez społeczność internautów, skupionych w grupy osób o podobnych zainteresowaniach albo w ramach grup osób sobie znanych ze świata realnego lub internetowego”²³. Dają szerokie możliwości w przekazywaniu informacji z różnych dziedzin życia za pomocą czatów, komunikatorów, blogów, list dyskusyjnych, for, prywatnych wiadomości. Obecność w nich rozpoczyna się od założenia konta w wybranym serwisie, który pełni funkcję stron prywatnych, na których można umieszczać zdjęcia, informacje o sobie, swoich zainteresowaniach²⁴, które będą widoczne tylko dla wybranych i akceptowanych osób.

Aby dowiedzieć się, na jakich serwisach społecznościowych badani uczniowie posiadają konta, w kafeterii pierwszego pytania przedstawiono listę 10 portali społecznościowych, prosząc o zakreślenie tych, których są użytkownikami. Rezultaty badań prezentuje tabela 1.

Uzyskane wyniki badań nie różnicują badanych uczniów ze względu na płeć i klasę, wszyscy posiadają więcej niż jedno konto na portalu społecznościowym. Szczegółowa analiza ujawnia, iż 100% badanych uczniów ma założone konto na Facebooku, prawie wszyscy na Instagramie (96,87%), a ogromna większość (92,18%) na YouTube. Najmniej popularnym serwisem społecznościowym jest Tinder, na którym konto posiada nikły procent uczennic z klasy III (7,81%) i jeden uczeń z klasy II (1,56%). W kategorii „inne” pojawiły się takie portale społecznościowe jak Tumblr (jedna uczennica z II klasy) i Reddit

²¹ K. Lalowicz, *Bezpieczeństwo w Internecie – Dziecko i serwisy społecznościowe*, Fundacja „Prawo dla mam”, https://prawodlamam.pl/dziecko-w-sieci/?gclid=EAlaIqObChMI2PPv1eS_8gIVBW8YCh0DjQC-EAMYAIAAEgIUufD_BwE, data dostępu: 24.08.2021 r.

²² Podstawa programowa, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6>, data dostępu: 27.08.2021 r.

²³ *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl>, data dostępu: 24.08.2021 r.

²⁴ D. Kaznowski, op. cit., s. 102.

(uczeń z III klasy). Nikt z badanych uczennic i uczniów nie założył konta na MySpace, Badoo. Można zatem wnioskować, iż najbardziej docenianym serwisem społecznościowym przez badanych uczniów jest Facebook, na którym bardziej aktywne są uczennice niż uczniowie. Tłumaczyć to można kompetencjami społecznymi wyrażającymi się większą otwartością na relacje międzyludzkie.

Tabela 1. Portale społecznościowe, na których badani uczniowie Liceum posiadają konta

Na jakich portalach społecznościowych posiadasz konto?	Uczennice						Uczniowie						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Facebook	11	17,18	16	25	17	26,56	2	3,12	8	12,5	10	15,62	64	100
Nasza-Klasa	2	3,12	3	4,68	6	9,37	—	—	—	—	1	1,56	12	18,75
Twitter	3	4,68	5	7,81	7	10,93	—	—	4	6,25	5	7,81	24	37,5
Instagram	11	17,18	16	25	17	26,56	2	3,12	6	9,37	10	15,62	62	96,87
MySpace	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
YouTube	9	14,06	15	23,43	17	26,56	2	3,12	6	9,37	10	15,62	59	92,18
Snapchat	11	17,18	15	23,43	17	26,56	1	1,56	6	9,37	6	9,37	56	87,5
TikTok	11	17,18	15	23,43	14	21,87	1	1,56	3	4,68	4	6,25	48	75
Tinder	—	—	—	—	5	7,81	—	—	1	1,56	—	—	6	9,37
Badoo	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Inne	—	—	1	1,56	—	—	—	—	—	—	1	1,56	2	3,12

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje; procent nie sumuje się do 100, ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi).

Najistotniejsze motywy, dla których młodzież korzysta z serwisów społecznościowych, to możliwość budowania nowych znajomości, podtrzymywanie tych trwających, odnawianie starych, komentowanie treści publikowanych przez innych internautów, umieszczanie zdjęć, muzyki, filmów, tekstów i tym podobne prezentowanie własnej osoby szerszej publiczności, kreowanie siebie samego, ale także obserwowanie innych użytkowników. Portale społecznościowe umożliwiają aktywny udział w życiu społecznym, informując o wydarzeniach kulturalnych, towarzyskich, imprezach okolicznościowych, koncertach, przypominają o urodzinach dalszych i bliższych znajomych, są źródłem ogólnej wiedzy²⁵. Serwisy społecznościowe zmieniają sposób, w jaki ludzie kontaktują się ze sobą, ułatwiając im funkcjonowanie. Stąd za pomocą drugiego pytania starano się ustalić, dlaczego badani uczniowie założyli konto na portalu społecznościowym. Deklarowane motywy rozumiane jako bodźce skłaniające do określonego działania²⁶ badanych uczniów prezentuje tabela 2.

²⁵ K. Makaruk, *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 12(1), Warszawa, s. 73.

²⁶ E. Sobol, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1995, s. 454.

Tabela 2. Motywy założenia konta w serwisie społecznościowym w opinii badanych uczniów Liceum

Dlaczego zdecydowałeś/łaś założyć konto na serwisie społecznościowym?	Uczennice						Uczniowie						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Chciałem/łam odnaleźć przyjaciół, z którymi straciłem kontakt	—	—	1	1,56	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1,56
Chciałem/łam móc sprawdzić co nowego u moich znajomych	1	1,56	6	9,37	3	4,68	—	—	2	3,12	2	3,12	14	21,87
Wiele osób miało już konto	4	6,25	1	1,56	—	—	1	1,56	—	—	1	1,56	7	10,93
Namówiła mnie bliska osoba	—	—	—	—	1	1,56	—	—	—	—	—	—	1	1,56
Byłem/łam ciekawa, jak to wygląda	3	4,68	2	3,12	3	4,68	—	—	—	—	1	1,56	9	14,06
Chciałem/łam „być na bieżąco”	3	4,68	6	9,37	8	12,5	1	1,56	3	4,68	3	4,68	24	37,5
Mam znajomych w innych krajach i chciałem/łam utrzymywać z nimi kontakt	—	—	—	—	1	1,56	—	—	2	3,12	—	—	3	4,68
Inne	—	—	—	—	1	1,56	—	—	1	1,56	3	4,68	5	7,81
Razem	11	17,18	16	25	17	26,57	2	3,12	8	12,5	10	15,63	64	100

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje).

Przeprowadzona analiza danych wykazała, iż priorytetowym motywem założenia konta na portalu społecznościowym w opinii dość znacznej grupy badanych uczniów (37,5%) obu płci z klas objętych badaniem jest „chęć bycia na bieżąco”. Co piąta badana uczennica i uczeń, za wyjątkiem uczniów z klasy I, założyli konto na portalu społecznościowym z uwagi na „chęć sprawdzania, co nowego u moich znajomych”. Niewielki procent badanych (14,06%), w tym przede wszystkim uczennice z klasy I, II i III oraz jeden uczeń 1,56% z klasy III, to uczniowie,

k którzy założyli konto, ponieważ „byli ciekawi, jak to wygląda”. Na uwagę zasługuje fakt, iż niewielki odsetek badanych (10,93%) – głównie uczennice z klasy I i II i uczniowie z klasy I i III – deklaruje, iż założyli konto, ponieważ chcieli dołączyć do „wielu osób, które już miały konto”. Nikły procent badanych (7,81%) zakłada konto z „innych” powodów. Tylko jedna uczennica z klasy III została namówiona „przez bliską osobę do założenia konta” na profilu społecznościowym. Konstatując, można stwierdzić, iż motywów decydujących o założeniu konta na portalu społecznościowym przez badanych uczniów Liceum są zróżnicowane, ale nie odbiegają od dominujących. Prawie wszyscy badani wykorzystują kluczową funkcję serwisów społecznościowych, która dostarcza wiedzę o innych użytkownikach, dokonując przy tym oceny własnej oraz osoby obserwowanej.

Kontynuując, postanowiono sprawdzić, jak często badani uczniowie korzystają z portali społecznościowych.

Jak wynika z literatury przedmiotu, doraźne korzystanie z serwisów społecznościowych nie pozostawia negatywnych skutków. Jednak wielogodzinne codzienne wykorzystywanie tej formy porozumiewania się z rówieśnikami przyczynia się do zaniku kształtowania kompetencji społecznych, więzi międzyludzkich, a także do uzależnienia od sieci, zwanego sieciaholizmem²⁷. Ten rodzaj uzależnienia jest niebezpieczny, trudny do zdiagnozowania we wczesnej fazie, stąd łatwo może zostać utrwalony i być oporny na terapię, szczególnie wśród adolescentów.

Tabela 3. Częstotliwość korzystania z portalu społecznościowego w opinii badanych uczniów Liceum

Jak często korzystasz z portalu społecznościowego?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Codziennie	7	10,93	12	18,75	11	17,18	1	1,56	8	12,5	10	15,63	49	76,57
Kilka razy w tygodniu	4	6,25	1	1,56	4	6,25	—	—	—	—	2	3,12	11	17,18
Raz w tygodniu lub rzadziej	1	1,56	1	1,56	1	1,56	—	—	—	—	1	1,56	4	6,25
Raz miesiącu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem	12	18,75	14	21,87	16	25	1	1,56	8	12,5	13	20,32	64	100

Źródło: badanie własne, – zjawisko nie występuje

Z zebranego materiału badawczego zaprezentowanego w tabeli 3 wynika, że olbrzymi procent (76,56%) badanych uczennic i uczniów z klasy I, II i III „codziennie” korzysta z portalu społecznościowego. Szczegółowa analiza zwraca uwagę, iż częstszymi użytkownikami są uczennice (46,86%) w stosunku do uczniów (29,63%). „Kilka razy w tygodniu” z portalu społecznościowego częściej korzystają uczennice (14,31%) w odróżnieniu od nielicznej grupy

²⁷ M. Kunicka, *Facebookowe dzieciństwo. Pokolenie social media* [w:] *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, red. M. Górka, Warszawa 2017, s. 121.

badanych uczniów (3,12%) z klasy III. „Raz w tygodniu lub rzadziej” korzystają uczennice odpowiednio z klasy I, II, III i jeden uczeń z klasy III. Nikt z badanych uczniów z portalu nie korzysta „raz w miesiącu”. Otrzymane wyniki podlegają różnicowaniu przez zmienną płci i klas we wszystkich kategoriach częstotliwości korzystania z portalu społecznościowego, jednak z przewagą uczennic, które częściej deklarują korzystanie z portalu społecznościowych w przeciwieństwie do badanych uczniów, co może świadczyć o większym gremium znajomych. Takie tendencje znajdują potwierdzenie w innych badaniach K. Makaruk²⁸.

Dalszym zamiarem podjętej koncepcji badań było ustalenie, jakie korzyści badani uczniowie dostrzegają z posiadania konta na portalach społecznościowych. Ilustracją tego problemu są dane zawarte w tabeli 4.

Współcześnie proces komunikacji – głównie ludzi młodych – odbywa się przez Internet. Zaletą jest szybkość, bezpośredniość, brak ograniczeń terytorialnych oraz autonomia. Można rozmawiać z osobą oddaloną o setki kilometrów, nie dostrzegając żadnej różnicy. Portal społecznościowy zaspokaja naturalne potrzeby kontaktów z innymi ludźmi, wymianę doświadczeń, informacji i zainteresowań, zmniejsza samotność. Dodatkowo usprawnia umiejętności cyfrowe, które obecnie są szczególnie ważne z uwagi na nauczanie zdalne.

Tabela 4. Korzyści z posiadania konta na portalach społecznościowych w opinii badanych uczniów, ze względu na płeć i klasę

Jakie korzyści dostrzegasz z posiadania konta na portalach społecznościowych?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Możliwość utrzymania kontaktu z obecnymi znajomymi	9	14,07	12	18,75	12	18,75	2	3,12	7	10,93	6	9,37	48	75
Możliwość nawiązania nowych kontaktów	5	7,81	6	9,37	5	7,81	—	—	2	3,12	3	4,68	21	32,81
Sposób na nudę	6	9,37	10	15,62	5	7,81	2	3,12	4	6,25	5	7,81	32	50
Możliwość zaprezentowania siebie (autoprezentacji)	2	3,12	—	—	4	6,25	—	—	2	3,12	1	1,56	10	15,62
Sposób na rozrywkę	5	7,81	7	10,93	6	9,37	—	—	3	4,68	3	4,68	24	37,5
Możliwość uzyskania informacji	4	6,25	4	6,25	5	7,81	1	1,56	4	6,25	5	7,81	23	35,93
Możliwość pochwalenia się swoimi osiągnięciami/swoją rodziną	—	—	1	1,56	1	1,56	—	—	1	1,56	2	3,12	5	7,81
Inne	—	—	1	1,56	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1,56

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje, procent nie sumuje się do 100 ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi).

²⁸ K. Makaruk, op. cit., s. 72.

Wyniki analizy statystycznej pokazują, że między badanymi uczniami z poszczególnych klas nie występują różnice ze względu na płeć i klasę w zakresie trzech korzyści wynikających z posiadania konta na portalach społecznościowych. Pierwsza z nich to „możliwość utrzymania kontaktu z obecnymi znajomymi”, o czym przekonuje ponad trzy czwarte badanych. Druga w opinii połowy badanych to „sposób na nudę”, a znaczna część badanych uczniów wskazuje na „możliwość uzyskania informacji”. Ponad jedna trzecia badanych uczennic i uczniów (37,5%) twierdzi, że jest to dobry „sposób na rozrywkę”, a 32,81% wskazuje na „możliwość nawiązania nowych kontaktów”, czego nie potwierdzają uczniowie z klasy I. Tylko niewielka grupa badanych (7,81%) uczennic i uczniów klasy II i III dostrzega posiadanie konta na portalu społecznościowym w kontekście „możliwości pochwalenia się swoimi osiągnięciami/swoją rodziną”. Z opinii uczniów klas I wynika, iż zupełnie nie są zainteresowani korzyściami związanymi z „możliwością nawiązania nowych kontaktów”, „zaprezentowania siebie (autoprezentacji)”, „pochwalenia się swoimi osiągnięciami/swoją rodziną”, co może sugerować wysokie kompetencje związane z zachowaniem bezpieczeństwa w serwisie społecznościowym, ewentualnie wskazywać na małe grono znajomych bądź brak zainteresowania światem zewnętrznym z uwagi na skupianie się na własnych przeżyciach wynikających z introwertyzmu. O takim zjawisku informują inni badacze, twierdząc, iż częste, nałogowe korzystanie z Facebooka dotyczy bardziej ekstrawertyków niż introwertyków²⁹.

Z literatury przedmiotu oraz badań wynika, iż mimo wielu zalet korzystanie z serwisów społecznościowych niesie ze sobą istotne zagrożenia związane z cyberprzestępczością. Rozwiązaniem tego problemu na poziomie serwisu społecznościowego powinno być edukowanie młodzieży w zakresie: zapoznania się z regulaminem serwisu, ustawieniem profilu, oprogramowaniem antywirusowym, zakresem podawanych danych i zasad adekwatności, zasad dodawania znajomych, udostępniania haseł, publikowania informacji, świadomości zagrożeń, czyli edukowaniem w zakresie zasad bezpiecznego użytkowania. W związku z powyższym zapytano badanych uczniów, czy zapoznali się z regulaminem serwisu, z którego korzystają. Zadeklarowane odpowiedzi prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Znajomość regulaminu serwisu społecznościowego w opinii badanych uczniów

Czy zapoznałeś/ łaś się z Regula- minem serwisu, z którego korzystasz?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	2	3,12	3	4,68	3	4,68	1	1,56	2	3,12	-	-	11	17,18
Półowicznie	7	10.93	11	17,18	7	10.93	—	—	3	4,68	4	6,25	32	50
Nie	2	3,12	2	3,12	7	10.93	1	1,56	3	4,68	6	9,37	21	32,81
Razem	11	17,18	16	25	17	26,56	2	3,12	8	12,5	10	15,62	64	100

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje).

Z analizy materiału wynika, iż połowa badanych uczniów (50%) – bez względu na płeć i klasę – zapoznała się z regulaminem portalu społecznościowego, z którego korzysta

²⁹ S. Kozak, *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinie i w szkołach*, Warszawa 2014, s. 159.

w sposób „połowiczny”, czyli – jak wynika z definicji – spełniając swoje zadania częściowo, nie całkiem skutecznie³⁰. Natomiast dość duża grupa, bo co czwarty badany uczeń i uczennica (32,81%) z wszystkich trzech klas „nie zapoznała się z regulaminem”.

Zadawała, a jednocześnie niepokoi sytuacja, iż tylko co piąta badana uczennica i uczeń, z wyjątkiem uczniów klasy III, zapoznali się z regulaminem serwisu społecznościowego, z którego korzystają. Warto nadmienić, iż zalogowanie się do serwisu jest jednoznaczne z jego akceptacją. Nieznajomość zasad i reguł obowiązujących w obszarze ochrony własności intelektualnej na wybranym portalu może świadczyć o braku świadomości konsekwencji wynikających z tego faktu.

Portal społecznościowy to nie tylko miejsce spotkań osób, które poszukują nowych znajomości, ale także wymiana informacji na podstawie stworzonych przez siebie profili, gdzie użytkownicy podają swoje dane osobowe, które na trwałe zostają zapisane w sieci i stanowią jedno z istotnych niebezpieczeństw zarówno w świecie wirtualnym, jak i realnym³¹. Udostępnienie wielu wiadomości o sobie umożliwia przestępcom dokonanie zaplanowanych czynów. Z tego względu zapytano badanych uczniów, czy w ich opinii zamieszczanie informacji na portalach społecznościowych na temat własnej osoby jest bezpieczne.

Tabela 6. Bezpieczeństwo zamieszczania informacji na temat własnej osoby na portalach społecznościowych w opinii badanych uczniów Liceum ze względu na płeć i klasę

Czy uważasz, że zamieszczanie informacji na temat własnej osoby na portalach społecznościowych jest bezpieczne?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak, jest bezpieczne	1	1,56	1	1,56	2	3,12	—	—	2	3,12	3	4,68	9	14,07
Nie jest bezpieczne i wiąże się z tym pewne zagrożenie	10	15,62	15	23,43	15	23,43	2	3,12	6	9,37	7	10,93	55	85,93
Razem	11	17,18	16	25	17	26,57	2	3,12	8	12,5	10	15,63	64	100

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje).

Uzyskany rozkład wyników w tabeli 6 wyraźnie pokazuje, iż zdecydowana większość badanych uczniów bez względu na płeć i klasę (85,93%) przyznaje, iż zamieszczanie na portalach społecznościowych informacji na temat własnej osoby „nie jest bezpieczne

³⁰ E. Sobol, op. cit., s. 666.

³¹ T. Zachmacz, *Być świadomym i bezpiecznym użytkownikiem Internetu*, <http://www.policja.pl/portal/pol/1/74347/Byc_swiadomym_i_bezpiecznym_uzytkownikiem_Internetu.html>, data dostępu: 13.08.2021 r.

i wiąże się z tym pewne zagrożenie”. Przy czym z taką opinią bardziej identyfikują się badane uczennice z wszystkich badanych klas (62,5%) niż uczniowie (23,43%). Warto podkreślić, iż tylko 14,07% badanych uczennic z poszczególnych klas i uczniów z klasy II i III twierdzi, że umieszczanie informacji na portalach społecznościowych na swój temat „tak, jest bezpieczne”.

Dla współczesnej młodzieży korzystanie z Internetu, a co za tym idzie z serwisów społecznościowych, w obecnych czasach nie jest wyborem, ale staje się koniecznością, która już nie tylko zapobiega wykluczeniu cyfrowemu³², ale umożliwia adaptację do bezprecedensowych warunków pandemii Covid-19 i uczestnictwo w zdalnym nauczaniu.

Serwisy społecznościowe najczęściej zauważane jako źródło informacji, centrum zarządzania życiem osobistym, szkolnym, zagospodarowaniem czasu wolnego wiążą się również z zagrożeniami, które mogą implikować konsekwencje w różnych płaszczyznach życia. Zagrożenia związane z działaniami podejmowanymi przez ludzi to na przykład ataki z użyciem szkodliwego oprogramowania (wirusy), kradzieże tożsamości, wyłudzenia, modyfikacje lub niszczenie danych, blokowanie dostępu do usług, spam, ataki socjotechniczne (np. phishing), cyberbulling, cyberprzemoc.

W tym kontekście starano się dowiedzieć, jakich zagrożeń w serwisach społecznościowych obawiają się badani uczniowie.

Wyniki analizy statystycznej zaprezentowano w tabeli 7. Pokazują one, że między badanymi uczniami z poszczególnych klas nie występują różnice ze względu na płeć i klasę w zakresie czterech zagrożeń występujących w serwisach społecznościowych. Największe obawy w opinii prawie co drugiego badanego ucznia i uczennicy wiążą się z „wykorzystaniem zdjęć użytkownika”, w następnej kolejności duży procent badanych obawia się „kradzieży informacji na swój temat” oraz tego, że „ktoś może podszywać się pod inne osoby” (32,81%), a co trzeci badany obawia się, że „ktoś może rozpowszechniać nieprawdę informację, plotki”. Niemal co piąty badany uczeń i uczennica obaw związanych z zagrożeniem upatruje także „w częstym przebywaniu na portalach”, które „może grozić oderwaniem od rzeczywistości”. Wymienionych obaw nie potwierdzają uczniowie z klasy I. Najmniejsze obawy związane „z kradzieżą kontaktów do innych osób” wyraża nikły procent badanych uczennic z klasy I i II oraz uczniów z klasy II i III. Aby zminimalizować obawy przed wskazanymi zagrożeniami, których badani uczniowie są świadomi, należałoby wzmocnić działania edukacyjne o charakterze profilaktycznym w zakresie bezpiecznego udostępniania danych w serwisach społecznościowych, przekazując praktyczne informacje, np. że należy udostępniać tyle danych, ile jest niezbędne i nie zapominać o wylogowaniu się oraz stosować uwierzytelnianie wielopoziomowe, czyli sposób „w jaki zabezpieczamy oraz autoryzujemy konto użytkownika podczas logowania, aby uniemożliwić zalogowanie się na konto niepowołanym osobom”³³.

³² P. Aftab, *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, przeł. B. Nicewicz, Warszawa 2003, s. 21.

³³ *Uwierzytelnianie wielopoziomowe*, <https://x-coding.pl/blog/developers/uwierzytelnianie-wielopoziomowe>, data dostępu: 25.08.2021 r.

Tabela 7. Zagrożenia w serwisach społecznościowych
w opinii badanych uczniów Liceum

Jakich zagrożeń obawiasz się najbardziej?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Kradzież informacji na mój temat	6	9,37	6	9,37	7	10,93	1	1,56	5	7,81	2	3,12	27	42,18
Wykorzystanie moich zdjęć	4	6,25	9	14,07	10	15,63	2	3,12	4	6,25	2	3,12	31	48,43
Kradzież kontaktów do innych osób	1	1,56	1	1,56	—	—	—	—	1	1,56	1	1,56	4	6,24
Władze szkoły mogą uznać mój profil za nieodpowiedni	1	1,56	1	1,56	2	3,12	—	—	1	1,56	3	4,68	8	12,5
Profil na portalu to pożytek dla złodziei	1	1,56	3	4,68	2	3,12	—	—	—	—	—	—	6	9,37
Nielubiane osoby mogą przeglądać mój profil/oglądać zdjęcia	2	3,12	3	4,68	5	7,81	1	1,56	1	1,56	—	—	12	18,75
Ktoś może podszywać się pod inne osoby	3	4,68	7	10,93	5	7,81	1	1,56	3	4,68	2	3,12	21	32,81
Ktoś może rozpowszechniać nieprawdziwe informacje, plotki	3	4,68	3	4,68	7	10,93	—	—	5	7,81	1	1,56	19	29,68
Częste przebywanie na portalach może grozić oderwaniem od rzeczywistości	2	3,12	5	7,81	2	3,12	1	1,56	2	3,12	2	3,12	14	21,87
Inne	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje; procent nie sumuje się do 100, ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi).

W następnej kolejności dokonano analizy form przestępstw internetowych, z jakimi spotkali się badani uczniowie Liceum ze względu na płeć i klasę. Uzyskany rozkład wyników przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Formy przestępstw internetowych
w opinii badanych uczniów Liceum

Z jakimi formami przestępstwa internetowego się spotkałaś/leś?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Nagrywanie i rozpowszechnianie treści ośmieszających inne osoby	4	6,25	2	3,12	3	4,68	—	—	3	4,68	2	3,12	14	21,87
Wulgarne, poniżające treści w komunikacji internetowej	3	4,68	6	9,37	5	7,81	—	—	3	4,68	2	3,12	19	29,68
Wulgarne komentarze, tak zwany hejt	5	7,81	8	12,5	6	9,37	—	—	2	3,12	2	3,12	23	35,93
Podszywanie się za kogoś innego w Internecie	3	4,68	3	4,68	3	4,68	—	—	2	3,12	-	-	11	17,18
Włamanie na konto internetowe	4	6,25	3	4,68	3	4,68	—	—	1	1,56	7	10,93	18	28,12
Inne	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-	-	-	-

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje, procent nie sumuje się do 100, ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi).

Rozpatrując rezultaty badań, można stwierdzić, że najczęstszymi formami przestępstwa internetowego, na jakie napotkała dość znaczna część badanych uczennic i uczniów (35,93%), z wyjątkiem uczniów z klasy I, to „wulgarne komentarze, tak zwany hejt”. Doświadczyły tego głównie uczennice z wszystkich klas objętych badaniem 29,48%, a w szczególności co ósma z klasy II. Drugą zgłaszaną formą przestępstwa przez co trzeciego badanego ucznia z klasy II i III oraz uczennice z trzech klas są „wulgarne poniżające treści w komunikacji internetowej”, na które częściej napotykają uczennice szczególnie z klasy II. Ponad jedna czwarta badanych uczennic z klasy I, II, III oraz uczniów z klasy II i III spotkała się z „włamaniem na konto internetowe”. Co czwarty (21,87%) badany twierdzi, że spotkał się „z nagrywaniem i rozpowszechnianiem treści ośmieszających inne osoby”. Najrzadziej spotykaną formą przestępstwa internetowego, w opinii jednej szóstej badanych uczniów bez względu na płeć i klasę, z wyjątkiem uczniów klas I, jest „podszywanie się za kogoś innego w Internecie”.

Omówione pytanie implikuje pewne konsekwencje. Zapytano badanych, czy napotkane przestępstwa internetowe zgłaszali na Policję. Wyniki odpowiedzi ilustruje tabela 9.

Tabela 9. Zgłaszanie przestępstw internetowych na Policję w opinii badanych uczniów Liceum, ze względu na płeć i klasę

Czy zgłaszałeś/ - łaś kiedyś przestępstwo internetowe na Policję?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	—	—	1	1,56	1	1,56	—	—	1	1,56	—	—	3	4,68
Nie	11	17,18	15	23,43	16	25	2	3,12	7	10,93	10	15,63	61	95,31
Razem	11	17,18	16	25	17	26,57	2	3,12	8	12,5	10	15,63	64	100

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje).

Analiza wyników uzyskanych badań pozwala na stwierdzenie, że prawie wszyscy badani uczniowie bez względu na płeć i klasę (95,31%) nie zgłaszają napotkanych przestępstw internetowych na Policję. Tylko nieliczni badani (4,68%) o przestępstwie informują Policję. Reasumując uzyskane wyniki z tabeli 8 i 9, można niestety zauważyć – co jest kwestią niepokojącą – że 32,82% uczniów, którzy byli ofiarami przestępstw, nie złożyło zawiadomienia o tym fakcie na Policję.

Zamieszczanie w serwisach społecznościowych jakichkolwiek danych personalnych dotyczących własnej osoby powoduje, że nie jest się w stanie kontrolować ich rozpowszechniania, wykorzystywania i przetwarzania przez inne osoby. Facebook co prawda umożliwia modyfikację stopnia prywatności, jednakże nie wszyscy użytkownicy z tej możliwości korzystają. Upublicznianie swoich danych pozwala na łatwą identyfikację danej osoby, co często implikuje wyłudzenie, kradzież danych osobowych w celu np. podszycia się pod daną osobę, stworzenia fałszywych profili w serwisach społecznościowych czy przeprowadzenia innych działań przestępczych, których – jak wynika z wcześniejszych ustaleń – obawiają się badani uczniowie. Interesujące zatem dla prowadzonych badań wydało się pytanie, jakie dane osobowe zamieszczają w serwisach społecznościowych badani uczniowie.

Tabela 10. Dane osobowe zamieszczane w serwisach społecznościowych w opinii badanych uczniów Liceum

Jakie dane osobowe zamieszczasz w serwisie społecznościowym?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Imię	11	17,18	15	23,43	17	28,56	1	1,56	8	12,5	9	14,06	61	95,31
Nazwisko	11	17,18	15	23,43	16	25	2	3,12	8	12,5	8	12,5	60	93,75
Pseudonim	3	4,68	7	10,93	3	4,68	—	—	5	7,81	5	7,81	23	35,93
E-mail	9	14,06	11	17,18	14	21,87	1	1,56	7	10,93	7	11,18	49	76,56
Numer telefonu	6	9,37	9	14,06	9	14,06	2	3,12	6	9,37	5	7,81	37	57,81
Adres zamieszk.	4	6,25	2	3,12	4	6,25	—	—	2	3,12	3	4,68	15	23,43
Wiek	8	12,5	9	14,06	13	20,31	—	—	7	10,93	6	9,37	43	67,18
Data urodzenia	7	10,93	11	17,18	12	18,75	—	—	5	7,81	4	6,25	39	60,93
Stan cywilny	7	10,93	6	9,37	5	7,81	—	—	2	3,12	4	6,25	24	37,5
Powiąz. rodzinne	4	6,25	7	10,93	5	7,81	—	—	1	1,56	4	6,25	21	32,81

Zainteresowania	6	9,37	10	15,62	6	9,37	—	—	6	9,37	4	6,25	32	50
Zdjęcia	10	15,62	14	21,87	13	20,31	1	1,56	5	7,81	7	11	50	78,12

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje; procent nie sumuje się do 100, ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi).

Analiza danych liczbowych i procentowych zawarta w tabeli 10 ujawnia, iż badani uczniowie, bez względu na płeć i klasę, w swoich serwisach społecznościowych zamieszczają wszystkie wymienione w kafeterii dane osobowe w sposób zgodny z prawdą. Zróżnicowanie dotyczy jedynie rozkładu procentowego. Ich hierarchia przedstawia się następująco: prawie wszyscy badani uczniowie (95,31%) w serwisach społecznościowych podają prawdziwe „imię”, „nazwisko”, olbrzymi procent badanych umieszcza również „zdjęcia” (78,12%), „e-mail” (76,56%), „wiek” (67,18%), „datę urodzenia” (60,93%), „numer telefonu” (57,81%). Tylko co czwarty badany uczeń podaje „adres zamieszkania”. Połowa badanych dzieli się swoimi „zainteresowaniami”. Można przypuszczać, iż badani uczniowie zakładają, iż zamieszczane przez nich na portalach społecznościowych dane osobowe nie mogą być wykorzystane przeciwko nim ani przeciwko nikomu innemu. Być może niedoświadczenie przekonuje, że wśród całej ilości informacji, jaka krąży w serwisach, ich dane nie zostaną dostrzeżone.

Jedną z podstawowych zasad ochrony bezpieczeństwa informacji w serwisach społecznościowych jest kontrola jakości haseł dostępu do kont i usług elektronicznych. Zaleca się ich regularne zmiany. W celu ograniczenia możliwości ich złamania należy się upewnić, że mają co najmniej 10 znaków – **w tym litery, cyfry i symbole**, aby były trudniejsze. Ważne jest także nieudostępnianie haseł znajomym.

W tym kontekście starano się sprawdzić, jak często badani uczniowie ze względu na płeć i klasę zmieniają hasło dostępu do serwisów społecznościowych. Szczegółowe dane prezentuje tabela 11.

Tabela 11. Częstotliwość zmiany hasła dostępu do portali społecznościowych w opinii badanych uczniów Liceum

Jak często zmieniasz hasło dostępu do portali społecznościowych?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
W ogóle nie zmieniam hasła	5	7,81	6	10	4	6	1	1,56	1	1,56	6	9,37	23	35,93
Zmieniam hasło raz na miesiąc lub częściej	1	1,56	1	1,56	1	1,56	—	—	—	—	—	—	3	4,68
Zmieniam hasło co 1–3 miesiące	1	1,56	2	3,12	1	1,56	—	—	1	1,56	2	3,12	8	12,5
Zmieniam hasło co 3–4 miesięcy	—	—	1	1,56	2	3,12	1	1,56	1	1,56	—	—	5	7,81
Zmieniam hasło rzadziej niż co 6 miesięcy	1	1,56	5	7,81	4	6,25	—	—	4	6,25	—	—	14	21,87
Trudno powiedzieć	3	4,68	1	2	4	6	-	—	1	1,56	2	3,12	11	17,18
Razem	11	17	16	25	17	27	2	3	8	12	10	16	64	100

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje).

Przeprowadzone badania wykazały różnicowane opinie badanych w zakresie częstotliwości zmiany hasła dostępu do portali społecznościowych. Z danych empirycznych wynika, że znaczna część badanych (35,93%), niemal co trzeci uczeń bez względu na płeć i klasę, odpowiedział „w ogóle nie zmieniam hasła”. „Hasło rzadziej niż co 6 miesięcy zmieniają” przede wszystkim badane uczennice klas I, II, III oraz uczniowie z klasy II (21,87%). Co piąty badany uczeń i uczennica wykorzystuje odpowiedź „trudno powiedzieć”, co wyraża wahanie względem wyboru odpowiedniego sądu, a zarazem skłonność, by uznać komunikowaną opinię za właściwą. Pozostała część badanych, przede wszystkim uczennice klas I, II, III i uczniowie z klasy II, III (12,5%), „zmienia hasło co 1–3 miesiące”. „Co 3–4 miesiące hasło zmienia” 7,81% badanych uczniów. Warto podkreślić fakt, że tylko co dwudziesta pierwsza uczennica z klas objętych badaniem „zmienia hasło raz na miesiąc lub częściej”. Zasady ochrony bezpieczeństwa informacji w serwisach społecznościowych powinny być przestrzegane przez wszystkich użytkowników.

W dalszej kolejności sprawdzono, komu badani uczniowie udostępniają hasło dostępu do swoich serwisów społecznościowych.

Tabela 12. Udostępnianie hasła dostępu do swoich serwisów społecznościowych w opinii badanych uczniów Liceum ze względu na płeć i klasę

Kto oprócz Ciebie zna hasło dostępu do Twoich serwisów społecznościowych?	Uczennica						Uczeń						Ogółem	
	Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3		Klasa 1		Klasa 2		Klasa 3			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Rodzice	—	—	—	—	1	1,56	—	—	—	—	—	—	1	1,56
Rodzeństwo	2	3,12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3,12
Partner/Partnerka	—	—	3	4,68	1	1,56	—	—	—	—	—	—	4	6,25
Przyjaciół/Przyjaciółka	1	1,56	3	4,68	1	1,56	—	—	—	—	—	—	5	7,81
Nikt oprócz mnie	8	12,5	10	15,63	14	21,87	2	3,12	8	12,5	10	15,63	52	81,25
Razem	11	17,18	16	25	17	26,57	2	3,12	8	12,5	10	15,63	64	100

Źródło: badanie własne (— zjawisko nie występuje).

Z uzyskanych danych liczbowych zawartych w tabeli 12 wynika, że zdecydowana większość badanych uczniów (81,25%) bez względu na płeć i klasę przekonuje, że „nikt oprócz nich” nie zna hasła dostępu do serwisów społecznościowych. Pozostała grupa badanych, ale tylko uczennice, hasło dostępu do swojego portalu społecznościowego powierzają swoim „przyjaciołom” (7,81%), „partnerowi/partnerce” (6,25%), „rodzeństwu” (3,12%) i „rodzicom” (1,56%).

Podsumowanie wyników badań

Analiza wyników badań pozwoliła na wysunięcie wniosków, które stanowią odpowiedź na pytania badawcze.

1. Spośród 64 badanych uczniów obu płci z klasy I, II, III wszyscy mają więcej niż jedno

konto na portalu społecznościowym, z tego 100% na Facebooku, prawie wszyscy na Instagramie, a ogromna większość na YouTube. Najmniejsze zainteresowanie badani uczniowie okazali Tinderowi, głównie uczennice z klasy III i jeden uczeń z klasy II. Facebook i Instagram należą do najpopularniejszych serwisów społecznościowych na świecie. Platforma YouTube to najpopularniejszy serwis społecznościowy, który dysponuje zróżnicowaną tematyką filmów. Badani uczniowie dołączają do grona ponad 2,4 miliarda użytkowników Facebooka, ponad 1 miliarda użytkowników Instagrama.

2. W opinii dość znacznej części badanych uczniów i uczennic z trzech klas wynika, że dominującym motywem założenia konta na portalu społecznościowym była „chęć bycia na bieżąco” z wiadomościami i postami. Drugim – dla co piątego badanego – „chęć sprawdzania, co nowego u znajomych”, co może świadczyć o przywiązaniu do tej formy komunikacji. Niewielki procent badanych był determinowany „ciekawością, jak to wygląda” oraz „chęcią dołączenia do wielu osób, które miały już konto”.

3. Olbrzymi procent badanych uczniów, bez względu na płeć i klasę, „codziennie korzysta z portalu społecznościowego”. Do „kilku razy w tygodniu” przyznaje się co piąta uczennica z klasy I, II, III i uczniowie z klasy III. „Raz w tygodniu lub rzadziej” aktywnych na portalu społecznościowych jest nikły procent badanych.

4. Priorytetowe korzyści z posiadania konta na portalach społecznościowych w opinii badanych uczniów, bez względu na płeć i klasę, to przede wszystkim „możliwość utrzymania kontaktu z obecnymi znajomymi”, o czym przekonuje ponad trzy czwarte badanych, połowa badanych twierdzi, iż jest to „sposób na nudę”, a znaczna część uczniów wskazuje na „możliwość uzyskania informacji” i dobry „sposób na rozrywkę”. Pozostałe proponowane w kafeterii korzyści są mniej doceniane przez badanych uczniów.

5. Połowa badanych uczniów deklaruje, że zapoznała się z treścią regulaminu portalu społecznościowego, z którego korzysta tylko „połowicznie”. Niepokój wzbudza fakt, iż co czwarty badany uczeń i uczennica „nie zapoznała się z regulaminem w ogóle”. Tylko co piąta badana uczennica i uczeń, z wyjątkiem uczniów klasy III, potwierdza znajomość całego regulaminu portalu, z którego korzysta. Warto nadmienić, iż zalogowanie się do serwisu społecznościowego jest jednoznaczne z akceptacją regulaminu, formą umowy określającą prawa i obowiązki zarówno użytkownika, jak i właściciela serwisu.

6. Zdecydowana większość badanych uczniów bez względu na płeć i klasę (85,93%) przyznaje, iż zamieszczanie na portalach społecznościowych informacji na temat własnej osoby „nie jest bezpieczne i wiąże się z tym pewne zagrożenie”. Uwagę zwraca niewielki odsetek badanych, bo co siódmy uczeń i uczennica z wyjątkiem uczniów z klasy I, twierdzących, iż takie zachowanie „tak, jest bezpieczne”. Wiedza na temat ochrony własności intelektualnej i wizerunku jest niewystarczająca.

7. Hierarchia zagrożeń, jakich obawiają się badani uczniowie podczas korzystania z serwisów społecznościowych, kreuje się w następującej kolejności: „wykorzystanie zdjęć użytkownika”, „kradzież informacji na swój temat”, „ktoś może podszywać się pod inne osoby”, „ktoś może rozpowszechniać nieprawdzie informacje, plotki”. Co piąty badany uczeń i uczennica obaw związanych z zagrożeniem upatruje także w „częstym przebywaniu na portalach”, które „mogą grozić oderwaniem od rzeczywistości”. Propozycje zagrożeń wskazane przez badanych uczniów były zdecydowanie trafne, co może sugerować, że uczniowie mają świadomość ich występowania w serwisach społecznościowych pomimo niewystarczającej znajomości treści regulaminu serwisów społecznościowych.

8. Najczęstszymi formami przestępstwa internetowego, na jakie napotkała dość znaczna część badanych uczennic i uczniów, za wyjątkiem uczniów z klasy I, to „wulgarne

komentarze, tak zwany hejt”, „wulgarne poniżające treści w komunikacji internetowej”, „włamanie na konto internetowej, „nagrywanie i rozpowszechnianie treści ośmieszających inne osoby”. O wskazanych formach przestępstwa nie informują policji prawie wszyscy badani uczniowie, bez względu na płeć i klasę. Tylko nikły odsetek badanych spełnia ten społeczny obowiązek.

9. Najczęściej udostępnianą daną osobową przez prawie wszystkich badanych uczniów (95,31%) w serwisach społecznościowych jest imię, a następnie nazwisko, olbrzymi procent badanych umieszcza także zdjęcia, e-mail (76,56%), a ponad połowa numer telefonu. Tylko co czwarty badany uczeń podaje adres zamieszkania. Intensywna aktywność na serwisach społecznościowych nie zawsze równoznaczna jest z wiedzą na temat ochrony własności intelektualnej i wizerunku. Badani uczniowie zbyt dużo ujawniają danych osobowych w stosunku do konieczności.

10. Prawie jedna trzecia badanych uczniów „w ogóle nie zmienia hasła” dostępu do portali społecznościowych, z których korzysta. Część badanych, zwłaszcza uczennice, „zmieniają hasło rzadziej niż co 6 miesięcy”. Co piąty badany uczeń i uczennica wybiera odpowiedź „trudno powiedzieć”. Niewielki procent „zmienia hasło co 1–3 miesięcy”. Tylko nieliczne badane uczennice deklarują, iż „zmieniają hasło raz na miesiąc lub częściej”. Zdecydowana większość badanych uczniów, bez względu na płeć i klasę, deklaruje, że „nikt oprócz nich” hasła dostępu do portalu społecznościowego nie zna, co można tłumaczyć zachowaniem szczególnej ostrożności w kontekście udostępniania hasła.

Konstatując wyniki przedstawionych badań, należy zauważyć, iż nie odbiegają one od innych wyników badań o analogicznej tematyce. Zdecydowana większość badanych uczniów jest świadoma zagrożeń występujących w serwisach społecznościowych, które w niewielkim stopniu przekładają się na bezpieczne z nich korzystanie. Przekonuje o tym nieznanie regulaminów, niezmiennianie hasła, bezkrytyczne zamieszczanie nadmiernej ilości danych osobowych, co wymaga obserwacji i dalszego prowadzenia badań. Na uwagę zasługuje fakt, iż szczególnie brak zainteresowania wykazują uczniowie klasy I, którzy potwierdzają założenie konta, ale być może zrobili to, by dostosować się do nowego środowiska i warunków pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2, które wymusiły jego posiadanie z uwagi na zdalne nauczanie i kontakt z rówieśnikami w kontekście np. zadań domowych, wymiany informacji o uroczystościach czy pozalekcyjnego kontynuowania wątków rozpoczętych na lekcji. Interesujący jest fakt, iż uczennice częściej niż uczniowie korzystają z serwisów społecznościowych, co może wynikać z większych umiejętności komunikowania się z innymi, co zwiększa ilość znajomych.

W badaniach podjęta została jedynie próba zidentyfikowania wybranych zagrożeń, które w opinii badanych uczniów, czyli użytkowników serwisów społecznościowych, naruszają ich poczucie bezpieczeństwa, które jest odzwierciedleniem stanu świadomości, wiedzy ukształtowanej na podstawie osobistych doświadczeń, w dużej mierze samoedukacji wspartej procesem edukacji w szkole.

Zakończenie

Zagrożenia w serwisach społecznościowych cechuje różny wymiar i dynamika z uwagi na pojawiające się wciąż nowe innowacje w obszarach zabezpieczeń. Dotyczą zarówno ludzi młodych, jak i doświadczonych użytkowników. Przy czym należy pamiętać, iż serwisy społecznościowe same w sobie są wolne od wad. Ich bezpieczeństwo narusza konkretny

człowiek, użytkownik, który ten środek globalnej komunikacji wykorzystuje w sposób nieadekwatny. W tej perspektywie, aby zachować bezpieczeństwo w tym wycinku wirtualnej egzystencji, która z dnia na dzień powiększa grono uczniów całej populacji, obok czujności istotne są także ich zasoby intelektualne i technologiczne. W kontekście przyjętego w pracy celu utylitarnego całokształt wiedzy dotyczącej przestrzegania praw i zasad bezpieczeństwa, respektowania ochrony prywatności i wizerunku w serwisach społecznościowych, ze szczególnym naciskiem na ocenę zagrożeń, powinien opierać się na rozbudowanych zajęciach kształtujących kompetencje bezpiecznego użytkowania serwisów w ramach programów profilaktycznych nie tylko w szkole, ale także w przedszkolu. Należałoby postulować, aby treści realizowanych zajęć przekonały uczniów, że warto dbać o bezpieczeństwo swoje i innych w serwisach społecznościowych.

Bibliografia

- Aftab P., *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, przeł. B. Nicewicz, Wydawnictwo Pruszyński i S-ka, Warszawa 2003.
- Bębas S., *Sexting – nowe zagrożenia wśród dzieci i młodzieży*, „Labor et Educatio”, 2015.
- Grubicka J., *Świat w sieci – nowa jakość zagrożeń dla bezpieczeństwa państwa* [w:] *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni. Wybrane zagadnienia*, red. M. Molendowska, R. Miernik, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Dębska I., Wagner H., *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni* [w:] *Młodzieżowe spojrzenie na bezpieczeństwo*, WSOWL, Wrocław 2017.
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2021.
- Kaczmarczyk B., Dobrowolski P., Dąbrowska M., *Wybrane aspekty edukacji dla bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.
- Kaczmarczyk B., *Bezpieczeństwo i zagrożenia w teorii oraz praktyce*, Wydawca SA PSP, Kraków 2014.
- Kaznowski D., *Nowy marketing*, Wydawnictwo VFP Communications Ltd., Warszawa 2008.
- Kozak S., *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobiegania w rodzinach i w szkołach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Kunicka M., *Facebookowe dzieciństwo. Pokolenie social media* [w:] *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, red. M. Górka, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.
- Lalowicz K., *Bezpieczeństwo w Internecie. Dziecko i serwisy społecznościowe*, Fundacja „Prawo dla mam”, https://prawodlamam.pl/dziecko-sieci/?gclid=EAIaIQobChMI2PPv1eS_8gIVBW8YCh0DjQC-EAMYAiAAEgIUufD_BwE, data dostępu: 24.08.2021 r.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Majer P., *W poszukiwaniu uniwersalnej definicji bezpieczeństwa wewnętrznego*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 2012, nr 7.
- Makaruk K., *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 12(1), Warszawa.

- Podstawa programowa, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6>, data dostępu: 27.08.2021 r.
- Serwońska S.E., *Postęp technologiczny jako źródło zagrożeń* [w:] *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, red. M. Górka, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.
- Seweryn J., *Uzależnienie od nowych mediów wśród młodzieży w wybranych czasopismach pedagogicznych*, https://images.nexto.pl/upload/publisher/All%20Free%20Media/public/uzaleznienie_od_nowych_mediow_demo.pdf, data dostępu: 25.08.2021 r.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl>, data dostępu: 24.08.2021 r.
- Słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1995.
- Strategia Cyberbezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2017–2022, Ministerstwo Cyfryzacji, Warszawa, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/strategia-cyberbezpieczenstwa-rzeczypospolitej-polskiej-na-lata-2017-2022>, data dostępu: 22. 9. 2021 r.
- Tanaś M., Kamieniecki W., Bochenek M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B., *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, NASK, Warszawa 2016.
- Tomaszewski T., *Kryminalistyczna problematyka przestępczości komputerowej*, „Problemy Kryminalistyki” 1980, nr 143, s. 69–70.
- Uwierzytelnianie wielopoziomowe*, <https://x-coding.pl/blog/developers/uwierzytelnianie-wielopoziomowe/>, data dostępu: 25.08.2021 r.
- Wasiółka S., *Syndrom łatwości życia*, „Edukacja i Dialog” 2010, 1, s. 69–71.
- Woźniakowska-Fajst D., *Stalking i inne formy przemocy emocjonalnej. Studium kryminologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Zachmacz T., *Być świadomym i bezpiecznym użytkownikiem Internetu*, <http://www.policja.pl/portal/pol/1/74347/Byc_swiadomym_i_bezpiecznym_uzytkownikiem_Internetu.html>, data dostępu: 27.08.2021 r.
- Zakrzewski L., *Edukacja i nowoczesne technologie w społeczeństwie wiedzy* [w:] *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni świata wirtualnego*, red. J. Bednarek, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2014, s. 110–132.
- Zięba Z., *Kategoria bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych* [w:] *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, red. D.S. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba, Fundacja Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 1997.

SUMMARY

Katarzyna Sępowicz-Buczko, Stefania Kozłowska

**Security in social networking services in the opinion of students
from the general secondary school**

Social networking services are the most popular communicators, especially in a group of students, operating thanks to the Internet. Their advantage is speed and availability. Thanks to them, young people communicate with friends, make new friends, exchange information, post photos and videos. Virtual space enables them to create their own image, shape their interests, identity, as well as broaden the horizons of knowledge. However, the potential of advantages related to social networking services is connected with many dangers that young people are often not aware of. From this perspective, security is treated as a state of non-threat, peace and certainty. Protection of valuable elements is violated. The article presents the results of the research, the aim of which was to get the opinions of the surveyed students from the Nicolaus Copernicus General Secondary School in Wałbrzych on security in social networking services. On the other hand, the utilitarian goal is to indicate the direction of actions related to increasing the safety of students on social networking services. The research covered 64 first-year, second-year and third-year students. In the examined population, the percentage of female students (44 – 68.75%) was higher than male students (20 – 31.25%). The low attendance was connected with the COVID-19 pandemic. A questionnaire was used in the diagnostic survey method used. The obtained results of the conducted research revealed that the vast majority of the surveyed students are aware of the dangers of social networking services. However, they are superficial and have little impact on the safe use of social networking services. There is a problem of ignorance of the regulations, not changing the password, posting an excessive amount of personal data – this requires observation and further research. The conclusions from the research imply the need for extended preventive education of students at school in the context of observing safety on social networking services.

Key words: security, cybersecurity, social networking services, social networks.

Світлана Бречок

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0001-8508-8395

e-mail: svitlana.brychok@rshu.edu.ua

Теоретичні основи проблеми виховання культури безпеки життєдіяльності здобувачів вищої педагогічної освіти

РЕЗЮМЕ

У статті «Теоретичні основи проблеми виховання культури безпеки життя людей, які шукають вищу педагогічну освіту» проаналізовано суть понять «культура безпеки» та «культура безпеки життя». Встановлено, що культура життєвої безпеки – це цілісна, багаторівнева і багатокомпонентна освіта, яка визначає сучасний розвиток особистості і проявляється в здатності діяти в різних кризових ситуаціях, формах і моделях безпечної поведінки людей, що передаються з покоління в покоління.

Виявилося, що формування культури життєвої безпеки людей, які здобувають вищу педагогічну освіту, включає в себе комплексну готовність до реалізації загальних і професійних компетенцій і проявляється в здатності діяти в продуктивних і життєвих ситуаціях, безперервному розвитку з метою досягнення кращих результатів освітньої діяльності в умовах нової української школи.

Роз'яснено, що формування основ культури безпеки життєдіяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів передбачає формування та розвиток навичок і навичок наукового пошуку серед кандидатів на роботу, освоєння наукових методів пізнання та способів організації пізнавальної діяльності.

Охарактеризовано особливості виховання культури безпеки шукачів роботи; встановлено, що до засобів формування культури безпеки життєдіяльності відносяться всі педагогічно відповідні методики, методи і технології, за допомогою яких можна створити серед учнів відповідну якість – культуру безпеки життєдіяльності, в якій одним з ефективних є підбір педагогічних завдань, суть і функції яких будуть максимально наближені до особливостей освітнього середовища навчального закладу.

Виправдані педагогічні детермінанти формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх вчителів початкової школи: створення здорового соціально-культурного освітнього середовища; забезпечення інформаційного та інноваційного навчального середовища в ISW (вищий навчальний заклад). Певні педагогічні умови дають можливість забезпечити грамотно та особисто цілеспрямоване навчання та ефективність педагогічного процесу формування культури життєвої безпеки кандидатів на вищу педагогічну освіту.

Ключові слова: культура безпеки життєдіяльності, люди, які шукають вищу педагогічну освіту, професійну підготовку, виховання культури безпеки життєдіяльності, професійних компетенцій.

Постановка проблеми

Нині у світі здійснюється величезна кількість аварій, техногенних катастроф, дорожньо-транспортних пригод, відбувається велика кількість пожеж. У сучасному суспільстві спостерігається ріст захворювань спідом, алкоголізмом, наркоманією, залежності від тютюнокуріння, ігнорування правилами культури поведінки в суспільстві, сім'ї, особистої гігієни й здорового способу життя – все це є наслідком відсутності культури життєдіяльності.

Прагнення створити систему освіти, здатну адекватно вирішувати поставлене перед суспільством завдання, є одним із пріоритетних напрямів сучасної державної політики. Компонентом такої системи повинна стати освіта в галузі безпеки життєдіяльності людини й суспільства.

Будь-яка діяльність потенційно небезпечна. Самі жорсткі заходи й закони не можуть знизити втрати суспільства й держави, якщо не будуть створені умови для розвитку культури безпеки поведінки, заохочення й формування безпеки особистості, позаяк основною причиною виникнення катастроф є відсутність культури безпеки життєдіяльності людини.

Виховання культури безпеки у здобувачів вищої освіти закономірно входить до педагогічного процесу закладу вищої освіти, реалізується в педагогічній практиці як компонент і функція педагогічного процесу. Внаслідок підвищення вимог до освіти з метою забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах підвищуються вимоги і до педагогів. Підготовка нового покоління науково-педагогічних кадрів – професіоналів, здатних трансформувати нову освітньо-світоглядну парадигму державного творення на основі гуманізму про самореалізовану та самоактуалізовану особистість як важливий компонент творення людини з новим типом мислення – одне зі стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні¹. Зараз важливо, що будь-які реформування в освіті мають бути як ні в якій іншій галузі максимально вираженими і всебічно продуманими, а здійснювати їх повинні люди, не просто так чи інакше підготовлені, а високообдаровані особистості, які володіють глибокими сучасними науковими знаннями, мають практичний досвід і високу культуру. Над професійною технологічною підготовкою з'являється позапрофесійна надбудова умінь фахівця. Упровадження культуротворчої педагогічної освіти має передбачати підготовку педагога. Він, своєю чергою, володіє науковими основами побудови педагогічного процесу у закладах освіти, здатний аналізувати освітні системи, виявляти їх провідні тенденції, принципи, робити висновки щодо доцільності навчання за тією чи іншою програмою, усвідомлює необхідність переходу в освітньому процесі від використання окремих методик до комплексних освітніх технологій.

¹ М. М. Фіцула, *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.*, 2-ге вид., доп., Київ: Академвидав, 2010, 456 с.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Питання підготовки сучасної молоді до безпечної життєдіяльності та формування в неї культури безпеки життєдіяльності досліджувало багато вчених-педагогів, серед яких: В. Акімов, Л. Буєва, В. Березуцький, Ю. Бойчук, Ю. Воробійов, В. Гафнер, С. Гвоздій, В. Девисілов, С. Дембіцька, О. Запорожець, М. Зоріна, Ю. Іванов, І. Кобилянська, О. Кобилянський, Л. Коженевський, В. Мельник, В. Михайлюк, В. Мошкін, Н. Лизь, І. Немкова, О. Пуляк, В. Сапронов, Л. Сорокіна, Р. Цаліков, О. Шароватова, Л. Шершнева, С. Якушева, З. Яремко та ін.

У багатьох джерелах питання культури безпечної діяльності людини розглядається переважно у межах культури особистості. Зміст «культури безпеки життєдіяльності» (Ю. Воробійов, М. Зоріна, І. Немкова), а також формування «культури безпеки» (С. Данченко, Ю. Іванов), «культури особистої безпеки» (В. Мельник, В. Мошкін) і «масової культури безпеки» (В. Ляшко, А. Снегірьов); формування культури безпеки життєдіяльності в школі (С. Якушева, В. Мошкін); прищеплення культури безпечної діяльності здобувачам у вищій школі (В. Сапронов, В. Гафнер, О. Шароватова, Л. Сорокіна, М. Зоріна, В. Михайлюк). Аспект проблеми – формування безпосередньо культури безпеки професійної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти – продовжує залишатися недостатньо розкритим.

Виклад основного матеріалу дослідження

Відповідно до ієрархії потреб людини за А. Маслоу, потреба в безпеці стоїть на другому місці за ступенем значимості після фізіологічних потреб (спрага, голод, сон й ін.), тому забезпечення безпечного існування як основної проблеми виживання людини й цивілізації в цілому зумовлює необхідність обґрунтування культури безпеки життєдіяльності як основи виживання людства.

Безпека – необхідна умова подальшого розвитку суспільства, держави й цивілізації в цілому. У наш час вирішення проблем безпеки неможливе без врахування людського чинника. Тому розвиток норм безпечної поведінки й рівня підготовленості кожної людини є визначальними чинниками з погляду недопущення розвитку небезпечних і надзвичайних ситуацій і мінімізації їх негативних наслідків. Але врахування людського чинника в процесі забезпечення безпеки життєдіяльності не може зводитися тільки до формування в населення знань і вмінь. Практика показує, що успіх діяльності в будь-якій галузі залежить від якостей і здібностей людини, мотивів її поведінки, упевненості в необхідності й дієвості проведених нею заходів. Комплексний розвиток усіх цих якостей і властивостей окремих людей, соціуму в цілому можливе тільки шляхом формування культури безпеки життєдіяльності.

Поняття «культура безпеки» уперше було сформульовано МАГАТЕ (Міжнародна агенція з атомної енергії) в 1986 році в процесі аналізу причин і наслідків Чорнобильської катастрофи. Було визнано, що відсутність культури безпеки була однією з основних причин цієї аварії. Надалі термін був уточнений в «Загальних положеннях забезпечення безпеки атомних станцій». У документі відзначалося, що культура безпеки характеризується кваліфікаційною й психологічною підготовленістю персоналу, а її формування є одним з фундаментальних принципів управління й підлягає

нормативному регулюванню в атомній енергетиці. На той час сформувалося розуміння того, що ця категорія повинна бути застосовна не тільки до персоналу потенційно небезпечних об'єктів, але й до кожної людини окремо, до суспільства в цілому. Від емоційно-ціннісних установок людей, мотивів їхньої поведінки, особистісних і професійних якостей і здібностей, упевненості в необхідності й дієвості проведених заходів і залежить у результаті ефективність заходів щодо забезпечення безпеки життєдіяльності.

Формування культури безпеки життєдіяльності виконується на індивідуальному, корпоративному й суспільно-державному рівні.

На індивідуальному рівні здійснюється прищеплення цінностей і переконань у життєвій важливості забезпечення власної безпеки й безпеки оточуючих людей, збереження природного середовища, розвиток розуміння глобального характеру негативних змін на планеті, пов'язаних з антропогенною діяльністю, формування світогляду, у якому значимість вирішення екологічних проблем є пріоритетною, мотивування безпечної діяльності, розвиток уроджених і формування набутих якостей і здібностей, що забезпечують можливість діючого попередження й захисту від погроз і небезпек, набуття знань, умінь і навичок забезпечення безпеки у всіх сферах життєдіяльності, формування зразків безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

На корпоративному рівні формування культури безпеки життєдіяльності містить у собі встановлення безпеки життєдіяльності як однієї з вищих цінностей організації, створення атмосфери психологічної настроєності на безпеку, розвиток у працівників почуття персональної відповідальності в питаннях безпеки, проведення необхідного добору, навчання й підготовки персоналу в кожній сфері діяльності, що впливає на безпеку, моральне й матеріальне стимулювання діяльності персоналу, спрямованої на зниження ризиків небезпечних ситуацій і аварій, чітку регламентацію дій, особливо пов'язаних з високими ризиками, контроль за дотриманням трудової дисципліни.

На суспільно-державному рівні розвиток культури безпеки життєдіяльності здійснюється шляхом формування системи соціальних цінностей і пріоритетів, соціальної свідомості в галузі безпеки життєдіяльності, розвитку нормативного правового поля, проведення політики забезпечення безпеки суспільства й людини, природної й техногенної сфер, розвитку науки й мистецтва в галузі екології, зниження ризиків, захисту від надзвичайних ситуацій, залучення релігійних інститутів, удосконалення системи духовно-морального й патріотичного виховання, пропаганди, соціальної реклами, суспільного й державного стимулювання в галузі безпеки життєдіяльності, страхових механізмів забезпечення безпеки й ін.

Для суспільства з високою культурою безпеки життєдіяльності характерні такі ознаки, як:

- забезпечення в суспільстві свободи і демократії, соціальної справедливості, рівність усіх перед законом, гуманної політики, визнання в якості вищої цінності в державі прав людини на життя і свободу;
- життєвий устрій, який схвалюється більшістю населення;
- участь громадян у визначенні програми громадського розвитку, виборі відповідального перед ними керівництва і можливості його заміни у разі невиконання своїх прямих професійних обов'язків;
- відсутність потенційних внутрішніх загроз, виникнення військових конфліктів, деструктивної політичної боротьби;
- порядок у суспільстві, що тримається на добрій волі його громадян.

Безпека життєдіяльності – галузь знання та науково-практичної діяльності, спрямована на вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, їх властивостей, наслідків впливу на організм людини, основ захисту її здоров'я та життя, а також середовища проживання від небезпек². Метою є розробка й реалізація відповідних засобів і заходів щодо створення й підтримання здорових та безпечних умов життя і діяльності як у повсякденних умовах побуту й виробництва, так і в умовах надзвичайних ситуацій³.

Під культурою безпечної життєдіяльності розуміють складову частину загальної культури, виражену в синтезі життєвих цінностей, знань, умінь і ставлень до безпеки в професійній і побутовій діяльності, що забезпечують не тільки самозбереження соціумів, але їх розвиток.

Так, у нормативно-правових актах України під культурою безпеки життєдіяльності населення розуміють сукупність цінностей, стандартів, моральних норм і норм поведінки, спрямованих на підтримання самодисципліни як способу підвищення рівня безпеки.

За визначенням Р. Дурнева, «культура безпеки життєдіяльності» – це рівень (стан) розвитку людини і суспільства, що характеризується значущістю забезпечення безпеки життєдіяльності в системі особистих і соціальних цінностей, поширеністю стереотипів безпечної поведінки в повсякденному житті і в умовах небезпечних та надзвичайних ситуацій, ступенем практичної захищеності від загроз і небезпек у всіх сферах життєдіяльності⁴.

Своєю чергою, П. Кайгородова визначає культуру безпеки життєдіяльності як цілісне особистісне утворення, що має свою структуру і володіє інтегративними властивостями цілого; як інтегративну якість особистості⁵. А безпеку життєдіяльності автор трактує як галузь наукових знань і навчальний предмет, зміст якого складають загальні закономірності небезпечних явищ, методи і засоби захисту людини в будь-яких умовах її проживання⁶.

Узагальнивши різні підходи до розуміння цього поняття, можна дійти висновку, що особливість феномену культури безпеки життєдіяльності полягає в наступному: по-перше, «культура безпеки життєдіяльності» є не тільки компонентом загальнолюдської культури, але й компонентом будь-якої професійної культури, навіть такою, що на перший погляд здається абсолютно безпечною, що пояснюється аксіомою про потенційну небезпеку будь-якої діяльності; по-друге, «культура безпеки життєдіяльності» виступає і як самостійне утворення, як особливий вид професійної культури (рятувальники, пожежники, військові та інші).

² О. Белов, В. Лапін, *Актуальні проблеми викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих навчальних закладах*, „Охорона праці” 2002, № 9, С. 9–16.

³ Т. С. Єрмакова, *Індивідуалізація формування культури здоров'я школярів у польських школах*, „Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту” 2015, № 1, С. 29–33.

⁴ Р. А. Дурнев, *Культура безопасности жизнедеятельности, Гражданская защита: энциклопедия : в 4-х т., Т. 2 : К–О*, под. общей ред. В. А. Пучкова, Москва 2006, С. 109–111.

⁵ П. И. Кайгородов, *Педагогические средства проектирования интегративного курса «Основы культуры безопасной жизнедеятельности»*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, Ростов на Дону, 2012, 25 с., С. 8.

⁶ Ibidem, С. 10.

Зауважимо, що аналіз наведених визначень дає підстави для твердження про те, що на сьогодні в педагогічній науці більш правомірним є використання конструкта «культура безпеки життєдіяльності», а не «культура безпечної життєдіяльності». Це пов'язано з тим, що основною системоутворючою ознакою такої культури є не життєдіяльність, а саме безпека у всій багатоаспектності цього явища. Термін «культура безпечної життєдіяльності» має більшою мірою утилітарний відтінок і може трактуватися лише з погляду створення безпечних умов для одержання максимальної корисності в процесі життєдіяльності. Це є напівмірою і не вирішує завдання формування принципово нової світоглядної парадигми, коли індивідуальна й соціальна діяльність людей спрямовані саме на забезпечення безпеки усього життя. Для подолання відомчої, галузевої вузькості, додання соціального відтінку цьому поняттю, розгляду всіх можливих умов обстановки, у якій окрема людина, колектив, співтовариство людей можуть перебувати, у якості компонента цього поняття представляється необхідним розглядати не просто «безпеку», а «безпеку життєдіяльності», тобто безпеку існування й діяльності.

Отже, сутність культури безпеки життєдіяльності полягає в сукупності різноманітних матеріальних і духовних моделей життєдіяльності, що становлять основу безпечного розвитку особистості, суспільства, людства в цілому за умов усіх форм людської активності. Вона втілюється у змісті, засобах і результатах праці, спрямованих на перетворення оточуючого світу і розвиток сфери безпечних взаємовідносин між людьми.

Проведений аналіз сутності поняття «культура безпеки життєдіяльності» дозволяє прийти до висновку, що оцінювати рівень культури безпеки життєдіяльності треба не лише за результатами практичної діяльності, але й за ставленням людини, суспільства до питань забезпечення безпеки, оскільки культура безпеки життєдіяльності зберігає та примножує в собі величезний багатовіковий досвід народу.

Культура безпеки життєдіяльності – цілісне, багаторівневе і багатокомпонентне утворення, що визначає сучасний розвиток особистості та проявляється в умінні діяти в умовах різних за характером надзвичайних ситуацій, формах і моделях безпечної поведінки людей, що передаються з покоління в покоління, а також як деяка сукупність прийомів і способів залучення нових поколінь до безпечної життєдіяльності.

Ефективне навчання культури безпеки життєдіяльності базується на поєднанні різних підходів: системного, діяльнісного, компетентнісного, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного та інтегративного, визначимо роль кожного в цій системі.

Специфікою системного підходу є орієнтація на чинники, що забезпечують цілісність об'єкта. Особлива увага зосереджується на явищі системоутворюючих зв'язків, які в першу чергу відповідають за цілісність досліджуваного явища або об'єкта. Ми розглядаємо виховання культури безпеки життєдіяльності як систему, що включає в себе безліч взаємопов'язаних і незалежних елементів, які обумовлюють упорядковану послідовність її різних компонентів і рівнів. У контексті проблеми нашого дослідження важливо, що з точки зору системного підходу специфіка системи методики формування і розвитку фахових компетентностей з культури безпеки життєдіяльності у здобувачів вищої освіти не завершується на особливостях складових елементів: «Безпека життєдіяльності», «Цивільний захист», а пов'язана з характером взаємодії між ними, механізмом зв'язків між ними, що забезпечує цілісність системи і її функціонування.

Діяльнісний підхід – це методологічний принцип, основою якого є категорія предметної діяльності людини (групи людей, соціуму в цілому). Стосовно проблеми формування компетентностей з безпеки життєдіяльності діяльнісний підхід означає

виявлення і опис тих способів діяльності в професійній підготовці, які повинні привести здобувачів освіти до розкриття ціннісного аспекту навчального змісту. На нашу думку, переведення знань, умінь у відносини і поведінку здобувачів вищої освіти зумовить закріплення фахової діяльності в галузі безпеки життєдіяльності, оволодіння новими алгоритмами дій, які стануть нормою поведінки майбутнього фахівця. І серед них ставлення особистості до своєї освіти як цінності.

Своєю чергою, акмеологічний підхід спрямований на вдосконалення і корекцію фахової діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього фахівця, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. Акмеологічний підхід орієнтований на повноцінний і стійкий розвиток освітніх систем і суб'єктів освітнього процесу в умовах цих систем. Акмеологічний підхід забезпечує розвиток особистості здобувача вищої освіти через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання і саморозвитку.

Аксіологічний підхід, відповідно, характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору, дає змогу аналізувати процес формування системи знань, умінь, навичок через призму ціннісного ставлення педагога й учня до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. Цінності є складним соціально-психологічним утворенням, у якому поєднуються цільова і мотиваційна спрямованість орієнтацій. Сутність аксіологічного підходу до підготовки фахівця полягає в орієнтації вищої освіти на формування в здобувачів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Аксіологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки передбачає формування в здобувачів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, зрештою, визначають рівень готовності майбутнього фахівця до реалізації життєвих і професійних планів.

Відповідно, культурологічний підхід орієнтується на засвоєння надбань людства за допомогою інтеграції загальнолюдського, національного і особистісного досвіду в процесі цілеспрямованого навчання. Культурологічна спрямованість навчання орієнтує на багатогранність пізнання світу, засвоєння загальнолюдських цінностей та розвиток культури безпеки життєдіяльності.

Компетентнісний підхід, який на сьогодні визначається як один з провідних напрямів вдосконалення національної системи освіти, головною ідеєю компетентнісного підходу має компетентнісно-орієнтовану освіту, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та успішно вирішує складні завдання.

При цьому потрібно зауважити, що загальнокультурні компетенції охоплюють: культуру безпеки і усвідомлення того, що питання безпеки і збереження навколишнього середовища розглядаються як найважливіші пріоритети в житті й діяльності кожної людини; знання сучасних проблем безпеки життєдіяльності; визначення головних завдань безпеки життєдіяльності; опанування моделі культури безпеки та поведінки в умовах різноманітності світу і людської цивілізації в її технологічному розвитку;

вміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки та безпеки колективу; здатність приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень; застосування навичок культури безпеки, популяризування та прищеплювання їх у професійній та громадській діяльності тощо.

Виховання культури безпеки життєдіяльності здобувачів вищої педагогічної освіти в сучасних умовах неможливе без інтегративного підходу, оскільки інтеграція – це процес і результат створення єдиного, цілісного змісту навчання на основі гармонійної реалізації міждисциплінарних зв'язків. Об'єктивною передумовою інтеграції знань є також факт, що багато об'єктів матеріального світу підпорядковується спільним поняттям та законам, тому процес формування інтегрованого знання може здійснюватися через об'єднання загальнонаукових понять при розкритті проблеми в змісті єдиного інтегрованого курсу.

Упровадження інтегрованого підходу передбачає, що процес формування особистісних якостей відбувається на основі об'єднання в ціле певних частин. Це означає, що процес вироблення певної особистісної якості бере початок з формування найпростіших елементів безпечної поведінки, які в подальшому ускладнюючись, переплітаються і визначають розвиток і зміцнення цих якостей. Такий підхід заснований на тому, що в силу вікових особливостей здобувачів вищої освіти не можна відразу у всій повноті сформулювати особистісну якість. Будь-яка особистісна якість є складним утворенням, і його формування розпочинається з вироблення порівняно простих умінь і навичок поведінки і продовжується в подальшому розвитку.

Таким чином, у результаті здійсненого аналізу було встановлено, що до специфічних цілей культури безпеки відносять: розробку норм поведінки, зниження частоти нещасних випадків, створення умов для збільшення уваги до питань безпеки, формування поглядів та переконань із проблем ризику аварій та загрози здоров'ю, посилення прихильності людей до зміцнення безпеки, вироблення стилю та практичних навичок щодо вдосконалення безпеки та зміцнення здоров'я.

Виховання культури безпеки у здобувачів освіти закономірно входить до складу педагогічного процесу ЗВО, реалізується у педагогічній практиці як компонент та функція педагогічного процесу. Закономірний характер виховання культури безпеки здобувачів освіти усвідомлюється педагогічними працівниками як педагогічний принцип, який орієнтує підготовку особистості до безпечної життєдіяльності.

Виховання культури безпеки життєдіяльності в здобувачів закономірно входить до складу педагогічного процесу закладу вищої освіти, реалізується в педагогічній практиці як компонент і функція педагогічного процесу. Культура безпеки людини включає змістовно-процесуальний (якості особистості, напрями базової культури особистості – світогляд, моральність і т. п., компоненти діяльності, що сприяють безпеці людини й суспільства) і функціональний (самовдосконалення безпечної життєдіяльності; присвоєння й удосконалення культури безпеки суспільства; прогнозування, профілактика й мінімізація збитку від шкідливих і небезпечних чинників життєдіяльності; використання соціальних чинників захисту; створення безпечних умов життєдіяльності; протидія негативному впливу соціальних і природних чинників, контркультури деструктивності на спрямованість і зміст безпечної життєдіяльності) аспекти.

Культура безпеки як компонент культури особистості включає основні елементи життя суспільства.

1. Матеріальні продукти людської діяльності, спеціально призначені для профілактики травм, хвороб, заподіяння людині та суспільству шкоди. Основна функція таких

предметів (вогнегасник, протигаз, газовий балончик, ремінь безпеки в автомобілі тощо) полягає в профілактиці і подоланні впливу на людину шкідливих і небезпечних факторів життєдіяльності.

2. Соціальні інститути, основне завдання яких складається в забезпеченні безпеки людини і суспільства: підрозділи ДСНС, медицини катастроф, аварійний служб тЗ. Форми організації життя і діяльності людей, їхні взаємини, основне завдання яких полягає в забезпеченні індивідуальної і колективної безпеки (взаємодопомога при запобіганні та під час виникнення надзвичайних ситуацій).

4. Особистісне втілення культури безпеки в житті і діяльності професійних фахівців (військовослужбовець, охоронець, травматолог, рятувальник, волонтер тощо), членів громадських організацій і об'єднань.

5. Галузі наукового знання, які досліджують закони безпечної життєдіяльності людини і суспільства, норми, значення, знання, що фіксують основні закономірності і правила безпечної життєдіяльності. Результати наукового пізнання правил і закономірностей безпеки людини і суспільства фіксуються за допомогою знаків, символів, графіки, у вигляді текстів тощо.

6. Галузі мистецтва, ідеології, міфології, релігії і спорту, основною функцією яких є забезпечення безпеки людини і суспільства.

7. Прийоми і способи діяльності, здатності, якості особистості (мотиви, погляди, переконання, звички, досвід, навички самоконтролю), основна функція яких – реалізація мотиваційного, змістового, операційно-процесуального компонентів діяльності людини в процесі запобігання, мінімізації, подолання небезпечних і шкідливих чинників життєдіяльності.

Ядро культури безпеки як компонента культури в її особистісному втіленні складають загальнолюдські цілі і цінності: життя, здоров'я, безпека, добробут, ризик, особиста незалежність, воля, законність, благо, справедливість, взаємодопомога, порятунк тощо⁷.

Незалежно від форми реалізації того чи іншого компонента культури безпеки загальним для них є їхня функція – запобігання і подолання шкідливих і небезпечних чинників життєдіяльності людини і суспільства та формування предметних дій майбутньої діяльності (як умова підготовки до цієї діяльності в умовах ризику) і спеціальна підготовка до безпеки життєдіяльності⁸.

Важливим чинником формування знань з безпеки життєдіяльності є створення умов для усвідомлення необхідності створення безпечних умов власної життєдіяльності і, зокрема, під час отримання освіти. Це зумовлено: по-перше, інтенсифікацією навантаження інформаційним потоком і соціально-економічним тиском, спричиненим змінами в суспільній діяльності, що значно впливає на фізичний, психічний стан і розуміння власного соціального положення здобувачів; по-друге, необхідністю формування компетенцій у сфері безпеки життєдіяльності й підготовки фахівців, які здатні до безпечної діяльності та прийняття об'єктивних і раціональних рішень у повсякденній

⁷ Н. В. Шерер, *Принципи виховання культури безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів*, „Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки”: [зб. наук. статей], М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011, Вип. 95, С. 238–244.

⁸ І. Д. Бех, *Виховання особистості: підручник*, Київ: Либідь, 2008, 848 с., С. 280–281.

та професійній діяльності. Освіта має бути безпечною за своїм змістом, технологією і формами організації управління.

Для організації ефективного отримання вищої освіти доцільно включити такі підходи щодо формування знань з безпеки життєдіяльності у здобувачів:

- забезпечення усвідомлення здобувачем у сучасному суспільстві як особистості, що дозволить забезпечити процес формування знань з безпеки життєдіяльності, а освітньому закладу дасть змогу сформулювати позитивну характеристику та авторитетне положення в освітній галузі;
- усвідомлення здобувачем необхідності убезпечення власної діяльності під час навчання відносно всіх компонентів навчально-виховного процесу, що також закладе підґрунтя для безпечної життєдіяльності освітньої установи;
- забезпечення відкритості й вільного доступу до інформації про стан освітнього процесу формування знань з безпеки життєдіяльності у здобувачів;
- формування у здобувачів вищої освіти самомотивації з освоєння принципів безпечної життєдіяльності;
- отримання освіти на умовах взаємної згоди й відповідальності здобувача, спільноти й держави щодо забезпечення безпечної життєдіяльності всіх учасників освітнього процесу.

Запропонована О. Писарем сукупність підходів до формування й поглиблення знань з безпеки життєдіяльності здобувачів забезпечує:

- системну цілісність освітньої бази, форм та методів викладання, умов життєдіяльності освітньої установи; захищеність життєво важливих інтересів у всіх суб'єктах педагогічного процесу;
- соціально-економічні та правові гарантії реалізації конституційних прав і свобод здобувачів та викладачів;
- формування цілісних інтегральних рис і характеристик особистості, що чинитимуть вагомий вплив на її життєздатність;
- комплексний характер управління процесом формування базових і поглиблених знань з безпеки життєдіяльності здобувачів на основі пріоритетності прав на безпечну життєдіяльність;
- засвоєння, усвідомлення й розвиток світоглядних основ і компетенцій у сфері безпеки життєдіяльності, готовність до поведінки, що не становитиме небезпеку для особистості й оточуючого життєвого середовища⁹.

Провідною цінністю у змісті освіти і виховання майбутніх вчителів має визнаватися цінність особистості. У змісті навчання і виховання майбутніх педагогів пріоритетними мають бути цінності життєвої спрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності сфери усвідомлення змісту, мети процесу діяльності, цінності реалізації процесу діяльності, цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності. Серед валеологічних цінностей, які необхідно формувати у майбутніх вчителів у процесі навчання і виховання єдність людини і природи, увага до власного здоров'я, прихильність до спорту і фізичної праці, здоровий спосіб життя, дбайливе ставлення до усього живого Землі, відчуття краси природи, оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі, участь у природоохоронній діяльності, пізнання і охорона довкілля тощо.

⁹ О. В. Писарь, *Безопасность личности как целостное интегральное качество*, „Известия Южного федерального университета. Педагогические науки” 2008, № 12, С. 47–56.

За словами І. А. Зязюна, «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту тільки тоді, коли воно невід'ємне від поняття культура»¹⁰, що є ознакою високого рівня загального і професійного розвитку особистості, її духовного потенціалу. Враховуючи глобалізаційні процеси, такі як людиноцентризм, громадянська стійкість, технологічна інноваційність і своєрідність, визначаються концептуальні засади загальнокультурного розвитку особистості в системі професійної освіти.

По-перше, необхідно забезпечити пріоритет розвитку особистості в навколишньому середовищі. Це передбачає створення умов для саморозвитку особистості в освітньо-виховному процесі, реалізації закладених у ній сутнісних сил, максимально можливої самоактуалізації людини.

По-друге, необхідно формувати особистість із інноваційним типом мислення, яка здатна до сприйняття постійних змін у навколишньому середовищі. При цьому особистість має прагнути до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання. Ці процеси стимулюють не пасивну поведінку, а розвиток активного творчого самоствердження у суспільстві.

По-третє, необхідно виховувати свідомих громадян й патріотів рідної землі. Тобто, необхідно виховати людину з певним типом соціально зумовленої поведінки, яка характеризується набором прав і обов'язків, поважає і дотримується норм, правил співжиття, прийнятих у певному суспільстві, своїх традицій.

По-четверте, необхідно визнавати ціннісний (аксіологічний) підхід пріоритетним у загальнокультурному розвитку особистості. Це передбачає вивчення процесів і явищ із позиції їхньої цінності для навчання, виховання і розвитку особистості на всіх етапах професійного становлення.

По-п'яте, необхідно сприяти становленню та творчому розвитку особистості, її фізичного і морального здоров'я. Це пов'язано з формуванням духовно багатого покоління, творчої особистості, яка змогла б розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації. Актуальною є проблема розвитку особистості, її моралі, гідності, оскільки суспільство знаходиться у глибокій, глобальній, системній кризі, зокрема – духовній.

Виховання культури безпеки включає такі аспекти: формування предметних умінь та навичок (видів діяльності, що здійснюються не тільки в безпечних умовах, а й в умовах ризику), спеціальну теоретичну підготовку до безпечної життєдіяльності (осмислення загальних проблем ризику, безпеки, небезпеки тощо), психологічну підготовку до безпечної життєдіяльності (формування сміливості, рішучості, готовності до розумного ризику тощо), розвиток якостей особистості, необхідних для безпечної життєдіяльності (проникливості, далекоглядності, гуманності, оптимістичності тощо як основи безпеки людини та суспільства).

Важливим напрямом є формування культури безпеки життєдіяльності у соціумі. Під культурою безпеки життєдіяльності в соціумі розуміють такий стан розвитку особистості, який характеризується усвідомленим ставленням до питань особистої безпеки та безпеки оточуючих, практичною діяльністю щодо зниження соціальних ризиків, розвиненістю психологічних та духовно-моральних якостей, володіння нормами

¹⁰ І. А. Зязюн, *Філософія педагогічної дії: монографія*, Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008, 608 с.

безпечної та продуктивної поведінки в соціумі, ведення здорового способу життя, розвиненістю умінь користуватися інформацією.

Сучасна освіта має характеризуватися не трансляванням готових знань, а тим, що особа, що формується має самостійно здобувати культурні цінності, способи діяльності і зміст для побудови певних життєвих програм.

На сучасному етапі гостро постає питання про формування культури фахівців, де поєднуються високий професіоналізм, інтелігентність, високий рівень культурної освіченості, ставлення до особистої та суспільної безпеки, творчий підхід до виконання своєї діяльності. До компонентів культури безпеки професійної діяльності як підсистеми загальної культури особистості слід віднести: аксіологічний, функціональний, творчий та особистісний.

Аксіологічний компонент відбиває таку універсальну людську цінність, як безпечна професійна діяльність, що забезпечує збереження здоров'я і життя індивіда. Крім того, як цінності відокремлюються знання, уміння і навички про безпечну поведінку, здоровий спосіб життя та ін. Тут як цінності можуть виступати також і об'єкти матеріального світу, що забезпечують попередження, безпечну взаємодію та можливість ліквідації негативних наслідків певних дій і впливів на людину та життєве середовище. Особливу категорію цінностей культури безпечної діяльності становлять законодавчо зафіксовані норми і правила у всіх сферах діяльності.

Функціональний компонент представляє культуру безпечної професійної діяльності як сукупність індивідуальних психофізичних якостей людини (психологічну стійкість), необхідних для ефективних дій в умовах небезпечної ситуації. Культура безпеки забезпечується реалізацією рекреаційних технологій, психологічних тренінгів, виробничої гімнастики, занять фізичною культурою і т. ін. Під час експлуатації технічних систем і діяльності з підвищеними вимогами до безпеки, для запобігання помилок, здатних призвести до важких наслідків, а також для успішної ліквідації останніх розвиток цього компонента культури здобуває особливу актуальність.

Творчий компонент культури безпеки професійної діяльності виявляється як прояв творчості в ідентифікації небезпеки та в її запобіганні, а у разі неминучості виникнення – в ефективній протидії з урахуванням її унікальності.

Особистісний компонент культури безпечної діяльності людини становлять її компетенції, знання, уміння, навички щодо застосування способів і прийомів безпечного поведіння в соціальній, природній та техногенній сферах.

Відповідно до виділених компонентів культури безпеки життєдіяльності за ознакою «роль предметної діяльності в забезпеченні безпеки» доцільно виокремити таке змістове наповнення:

- знання, правила, норми, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких приводить до низької ефективності діяльності без виникнення небезпечних ситуацій, шкідливих для людини й суспільства наслідків;
- знання, правила, норми, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких приводить до збитків у вигляді упущеної вигоди, до економічних втрат;
- знання, правила, норми, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких приводить до виникнення небезпечних ситуацій, загрожує людині втратами у формі травм, хвороб, нанесенням моральної й іншої шкоди безпосереднім учасникам діяльності;
- знання, правила, норми, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких загрожує людині фізичною загибеллю, виникненням небезпечних і екстремальних ситуацій, що загрожують людині й суспільству;

- компоненти культури безпеки підрозділяються на кілька груп за характером ситуацій, у яких той або інший компонент культури безпеки необхідний для безпечної життєдіяльності;
- знання, правила, норми, цінності, використання яких можливо тільки в конкретних небезпечних ситуаціях;
- знання, правила, норми, цінності, використання яких можливо в різних небезпечних ситуаціях;
- звички, здібності, переконання, необхідні для профілактики й подолання багатьох небезпечних ситуацій: готовність до розумного ризику, готовність до колективних дій у випадку небезпеки, уміння звернутися за допомогою при небезпеці і т. п.;
- особистісні якості й здібності, необхідні для профілактики й подолання практично будь-яких небезпечних ситуацій: упевненість у собі, сміливість, обережність, здатність прогнозувати небезпеки, готовність до подолання страху, хвилювання, готовність до адекватного самоконтролю в небезпечних умовах і т. п.

Відповідно, повноті й системності змісту виховання культури безпеки життєдіяльності сприяють повнота й системність форм втілення культури безпеки в педагогічному процесі:

- присвоєння здобувачами вищої педагогічної освіти культури безпеки, втіленої в знаковій, символічній, образній, понятійній формах, у матеріальній культурі, спілкуванні, соціальних відносинах, особистості й діяльності педагога, здобувачів і т. п.;
 - присвоєння здобувачами вищої освіти культури безпеки, опрацьованої в структурних компонентах культури як духовної діяльності: науці, мистецтві, ідеології, міфології, релігії, спорті;
 - включеність у зміст виховання змістовних елементів культури безпеки як духовного життя суспільства: знань, цінностей, правил, норм, традицій, звичаїв, змістів і т. п.
- Як рівні культури безпеки життєдіяльності в соціумі виділяються такі:

1. Ціннісно-мотиваційний: Усвідомлення життя як головної цінності; здійснення життєдіяльності, що зберігає біосферу як фундамент життя; здійснення творчої життєдіяльності у сприятливому середовищі проживання, в гармонії з навколишнім світом, в раціональному споживанні умова міжособистісної взаємодії; установка на комфортні умови проживання; відсутність схильностей до ризику; прагнення до життєвого успіху та досконалості; потреба в особистій незалежності та свободі (політичній, релігійній, економічній, фізичній); прагнення до мінімізації ризиків та можливих небезпечних та надзвичайних ситуацій; готовність до індивідуальної, групової та колективної діяльності при зіткненні зі шкідливими та небезпечними факторами життєдіяльності; розвиток готовності діяти у небезпечних (складних, важких, екстремальних) ситуаціях з елементами інформаційної невизначеності, перешкод, несподіваних перешкод; розвиток готовності до безпечної поведінки під час виконання різних соціальних функцій: студента, сім'янина, виробничника, громадянина, військовослужбовця тощо; гордість за свою країну та свій народ; прагнення передбачити та попередити шкідливі та небезпечні чинники, подолати з найменшими втратами (якщо попередити не вдалося), зменшити негативні наслідки шкідливих та небезпечних чинників; прагнення до оволодіння системою знань про безпеку, вдосконалення практичного досвіду, особистісних якостей для безпеки життєдіяльності, творчому самостійному застосуванню правил та норм безпеки.

2. Когнітивний (знання): небезпечні ситуації, що можуть виникнути вдома, на вулиці, в освітньому закладі, їх можливі наслідки; небезпечні ситуації, що можуть виникнути на природі; небезпечні ситуації, що виникають на технічних об'єктах та виробництвах, їх можливі наслідки з життям соціуму, їх можливі наслідки; небезпечні ситуації, пов'язані

з використанням транспорту; правила безпечної поведінки при виникненні різних небезпечних ситуацій, можливих у соціумі; правила безпеки при активному відпочинку в природних умовах та туризмі; основні наслідки надзвичайних ситуацій природного, техногенного та соціального характеру; організацію захисту населення від надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру; основні положення нормативно-правових актів у галузі забезпечення безпеки; наявний досвід із забезпечення безпеки та дій у разі надання в небезпечних або надзвичайних ситуаціях; основи самооборони та можливості використання світоглядних, моральних, психологічних, правових, фізичних, комунікативних, інтелектуальних, інформаційних, економічних, політехнічних, медичних, естетичних та інших засобів забезпечення безпечної життєдіяльності у соціумі.

3. Діяльнісний (уміння та навички): передбачати можливі небезпечні ситуації в соціумі; приймати рішення щодо дій у разі виникнення небезпечних ситуацій; проєктувати свою поведінку у разі виникнення небезпечних ситуацій у соціумі; орієнтуватися на місцевості за місцевими ознаками; користуватися засобами колективного та індивідуального захисту; використовувати різні засоби забезпечення безпечної життєдіяльності; поповнювати знання про небезпеку та безпеку; передбачати та попереджати вплив шкідливих та небезпечних чинників; зменшувати негативні наслідки шкідливих та небезпечних чинників; допомагати іншим людям у небезпечних ситуаціях; проєктувати можливі небезпечні та надзвичайні ситуації; продуктивно спілкуватися; учитися на досвіді досвід безпечної поведінки.

4. Рефлексивний: усвідомлення правил та норм, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких призводить до низької ефективності (або навіть повного провалу) діяльності без виникнення небезпечних ситуацій, шкідливих для людини та суспільства наслідків; усвідомлення правил та норм, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких призводить до збитків у вигляді втраченої вигоди, економічних втрат; усвідомлення правил та норм, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких призводить до виникнення небезпечних ситуацій, загрожують людині втратами у формі травм, хвороб, завданням моральної та іншої шкоди безпосереднім учасникам діяльності; усвідомлення правил та норм, що є засобами предметної діяльності, неправильне застосування яких загрожують людині фізичною загибеллю, виникненням небезпечних та екстремальних ситуацій, що загрожують людині та суспільству; здатність аналізувати небезпечні ситуації, свої дії в них; прагнення до формування звичок, здібностей, переконань, необхідних для профілактики та подолання багатьох небезпечних ситуацій, таких як: готовність до розумного ризику, готовність до колективних дій у разі небезпеки, уміння звернутися за допомогою при небезпеці та і т. д.; удосконалення особистісних якостей і здібностей, необхідних для профілактики та подолання практично будь-яких небезпечних ситуацій: впевненість у собі, сміливість, обережність, здатність прогнозувати небезпеку, готовність до подолання страху, хвилювання, готовність до адекватного самоконтролю у небезпечних умовах тощо; здатність до адекватного покрокового та прогностичного самоконтролю при профілактиці та подоланні шкідливих та небезпечних факторів, а також щодо виходу з небезпечної ситуації.

5. Креативний: здатність пропонувати варіанти вирішення проблеми виходу з небезпечної ситуації в соціумі, у тому числі й уявної у небезпечній ситуації, пов'язаній із діяльністю соціуму¹¹.

¹¹ Н. В. Кулалаєва, О. А. Мармазинський, В. В. Михайлюк, *Виховна складова педагогіки безпеки: монографія*, Миколаїв: Видавництво Торубара В. В., 2014, 354 с.

Процес формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх спеціалістів складається з кількох етапів: діагностично-проектувального, конструктивно-реалізуючого та рефлексивно-корекційного. Усі етапи взаємопов'язані, на кожен з нових впливає наступний, визначаючи його зміст, що зумовлює реалізацію всієї системи критеріїв – формування професійної підготовки з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців¹².

Перший (діагностично-проектувальний) етап передбачає аналіз вихідного рівня сформованості культури безпеки життєдіяльності студентів. За допомогою імітації проблемних ситуацій діагностуються вміння прогнозувати діяльність з позицій безпеки, приймати найбільш раціональне рішення в екстремальній ситуації та ступінь володіння способами та засобами мінімізації

Другий (конструктивно-реалізуючий) етап передбачає пошук та вибір оптимальних педагогічних засобів (розробку та композицію навчального матеріалу, методичного забезпечення) для цікавої, пізнавальної, результативної співпраці викладача та здобувачів. Види занять, прийоми, методи другого етапу прості у виконанні – бесіда, дискусія, ділова гра, метод демонстрацій, метод мозкового штурму, аналіз та вирішення конкретних виробничих ситуацій тощо.

Третій (рефлексивно-корекційний) етап передбачає демонстрацію кожним здобувачем своїх результатів (потрібно враховувати той факт, що не всі здобувачі у групі мають однаковий рівень знань, умінь та навичок), досягнутих за підсумками формування культури безпечної життєдіяльності, їх колективне обговорення, аналіз, порівняння з аналогічними здобутками однокласників. Цей етап є регулятором розвитку тих компонентів, рівень яких у здобувачів незначно підвищився або залишився без змін.

Для процесу виховання культури безпеки здобувачів вищої педагогічної освіти характерні такі особливості:

а) він є логічним продовженням процесу формування культури безпеки у загальноосвітніх та професійно-технічних закладах освіти, оскільки елементарні знання про небезпеки та модель поведінки у разі їх загрози здобувачі вже мають;

б) він будується на елементах тих знань, які отримують здобувачі щодо інших дисциплін і потребує постійного широкого застосування, тобто базується на міжпредметних зв'язках, але виділяється як специфічна інтегрована і системна освіта знань;

в) він відбувається на теоретичних та практичних заняттях (дуальна освіта), під час самостійної роботи здобувачів, конференціях, олімпіадах тощо;

г) специфіка сприйняття навчальної інформації про дії небезпечних та шкідливих чинників довкілля обумовлена відсутністю у здобувачів достатнього життєвого досвіду, а тому вимагає максимальної ілюстрації теоретичного матеріалу та практичного відпрацювання правил поведінки.

Сформованість компонентів культури безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців знижує ризики на перших етапах професійної діяльності, дає змогу безпечно адаптуватися до нових умов. Формування культури безпеки життєдіяльності – одна із основних складових системи здорового способу життя та моделі професійної компетентності.

¹² А. Велиховська, *Организация исследовательской деятельности учащихся при преподавании естественно-математических дисциплин в среде Вики*, „Научный вестник Николаевского государственного университета имени В. А. Сухомлинского: сборник научных трудов” Николаев: МНУ имени В. А. Сухомлинского, 2012, Вып. 1.38, Т. 1, С. 97–102 (Серия «Педагогические науки»).

Формування основ культури безпеки життєдіяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти¹³ передбачає формування та розвиток у здобувачів умінь і навичок наукового пошуку, оволодіння науковими методами пізнання (аналіз, синтез, порівняння, спостереження, експеримент, моделювання, моніторинг тощо) і способами організації пізнавальної діяльності. Крім знань, умінь і навичок, культура безпеки життєдіяльності включає світоглядні ідеї, моральні та естетичні цінності, інтелектуальний досвід вирішення проблем безпеки, досвід безпечного спілкування в процесі спільного виживання.

Культура безпеки життєдіяльності орієнтована на розвиток і самовизначення особистості, її індивідуальних, духовних, пізнавальних здібностей, самореалізацію в процесі навчання, що передбачає оволодіння здобувачами системою не тільки наукових знань, але й гуманістичних ідеалів, цінностей, переконань і способів діяльності у надзвичайних ситуаціях природного, техногенного характеру, автономного існування людини в природних умовах, при наданні першої медичної допомоги тощо.

Ефективному формуванню основ культури безпеки життєдіяльності майбутнього фахівця в умовах закладу вищої освіти сприяє:

- 1) узгодженість (цілей, змісту, методів, темпу тощо) діяльності педагога та здобувачів щодо формування основ культури безпеки життєдіяльності як особистісної цінності в умовах професійної підготовки;
- 2) систематичне планування діяльності педагога та здобувачів з підготовки до використання або уникнення небезпечних і шкідливих чинників життєдіяльності в повсякденному і професійному житті;
- 3) цілеспрямоване формування мотивації здобувачів до оволодіння культурою особистої безпеки життєдіяльності;
- 4) формування ціннісного ставлення до безпечної життєдіяльності і потреби самовиховання культури безпеки життєдіяльності здобувачів;
- 5) систематичне відпрацювання з виробленням умінь і навичок безпечної життєдіяльності здобувачів¹⁴.

У результаті системного вивчення досвіду вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти визначаються ефективні педагогічні умови формування культури безпеки життєдіяльності:

- 1) створення здоров'язберігаючого соціокультурного освітнього середовища;
- 2) забезпечення інформаційно-інноваційного освітнього середовища у ЗВО;
- 3) впровадження науково-методичної системи фахової підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти¹⁵.

Визначені педагогічні умови дають можливість забезпечити компетентісно та особистісно орієнтоване навчання та ефективність педагогічного процесу формування культури безпеки життєдіяльності здобувачів вищої педагогічної освіти.

¹³ С. А. Ісаєв, А. П. Пашков, *Формування культури безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах України*, „Культура безпеки, екології та здоров'я” 2010, № 2, С. 27–29.

¹⁴ О. Микитюк, О. Шиян, *Формування культури здоров'я студентів в умовах модернізації навчально-виховного процесу*, „Фізична активність, здоров'я і спорт” 2011, № 2(4), С. 73–80.

¹⁵ С. А. Ігнатенко, *Формування культури безпеки життєдіяльності студентської молоді як актуальна проблема сьогодення*, „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць” Темат. вип.: *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, Київ: Гнозис, 2017, Вип. 21, Кн. 3, Т. III(77), С. 237–246.

Для підвищення культури безпеки життєдіяльності здобувачів вищої педагогічної освіти рекомендуємо:

- підсилити практико-орієнтовану спрямованість знань, які формуються, застосовуючи на практичних заняттях імітаційні й ситуаційні завдання, психологічні тренінги з відпрацювання дій, аналогічних екстремальним ситуаціям, з надання екстреної психологічної допомоги потерпілим в надзвичайних ситуаціях;
- підвищувати творчу активність у забезпеченні безпеки життєдіяльності (нестандартність мислення в розв'язку завдань, здатність до бачення проблем, застосування інновацій);
- грамотно застосовувати практичні навички забезпечення безпеки в небезпечних і нестандартних ситуаціях, що виникають в освітньому процесі, повсякденному житті й екстремальних ситуаціях;
- запропонувати здобувачам вищої освіти самостійно створити інформаційний бюлетень, брошуру, відеоролик, фільм про безпечну поведінку, спосіб життя. Організувати конкурс на кращу роботу;
- частіше демонструвати в місцях перебування молоді соціальні ролики про основи раціонального харчування; про руйнівну дію нездорового способу життя, алкоголізму, наркотиків, нікотину й ін.

Висновки

Таким чином, освіта та виховання у сфері безпеки життєдіяльності мають забезпечити формування нового мислення, цілісного знання, практичного вміння, необхідного для прийняття обґрунтованих рішень на рівні людини, сім'ї, суспільства, держави. Культура безпеки життєдіяльності виступає структурним компонентом базової культури особистості, є невід'ємною складовою професійної культури кожного майбутнього фахівця, котра не може бути успадкована, а формується, усвідомлюється та прищеплюється в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Культура безпеки життєдіяльності як певний стан розвитку людини, соціальної групи, суспільства, що характеризується ставленням до питань забезпечення безпечного життя та трудової діяльності і, головне, активною практичною діяльністю щодо зниження рівня небезпеки, потребує формування упродовж усього життя людини.

Очевидно, що здоров'я й дотримання здорового способу життя у цілому як одна з найголовніших складових культури безпеки життєдіяльності, та ще й на фоні пандемії Covid-19, повинна займати одне із провідних місць у свідомості людей, а тим більше молодого покоління. Перспективи подальшого розвитку проблеми виховання культури безпеки життєдіяльності в системі освіти, на нашу думку, повинні бути пов'язані з вивченням і створенням напрямів і засобів самого процесу досягнення культури безпеки життєдіяльності серед здобувачів вищої педагогічної освіти.

Бібліографія

- Бех І.Д., *Виховання особистості: підручник*, Київ: Либідь, 2008, 848 с.
- Белов О., Лапін В., *Актуальні проблеми викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих навчальних закладах*, „Охорона праці” 2002, № 9, С. 9–16.
- Велиховська А., *Организация исследовательской деятельности учащихся при преподавании естественно-математических дисциплин в среде Вики*, „Научный вестник Николаевского государственного университета имени В.А. Сухомлинского: сборник научных трудов”, Николаев: МНУ имени В.А. Сухомлинского, 2012, Вып. 1.38, Т. 1, С. 97–102 (Серия «Педагогические науки»).
- Дурнев Р.А., *Культура безопасности жизнедеятельности, Гражданская защита: энциклопедия: в 4-х т.*, Т. 2: К–О, под. общей ред. В.А. Пучкова, Москва 2006, С. 109–111.
- Єрмакова Т.С., *Індивідуалізація формування культури здоров'я школярів у польських школах*, „Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту” 2015, № 1, С. 29–33.
- Зязюн І.А., *Філософія педагогічної дії: монографія*, Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008, 608 с.
- Ігнатенко С.А., *Формування культури безпеки життєдіяльності студентської молоді як актуальна проблема сьогодення. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Темат. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, Київ: Гнозис, 2017, Вип. 21, Кн. 3, Т. III(77), С. 237–246.
- Ісаєв С.А., Пашков А.П., *Формування культури безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах України*, „Культура безпеки, екології та здоров'я” 2010, № 2, С. 27–29.
- Кайгородов П.И., *Педагогические средства проектирования интегративного курса «Основы культуры безопасной жизнедеятельности»*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Ростов на Дону 2012, 25 с.
- Кулаєва Н.В., Мармазинський О.А., Михайлюк В.В., *Виховна складова педагогіки безпеки: монографія*, Миколаїв: Видавництво Торубара В.В., 2014, 354 с.
- Микитюк О., Шиян О., *Формування культури здоров'я студентів в умовах модернізації навчально-виховного процесу*, „Фізична активність, здоров'я і спорт” 2011, № 2 (4), С. 73–80.
- Писарь О.В., *Безопасность личности как целостное интегральное качество*, „Известия Южного федерального университета. Педагогические науки” 2008, № 12, С. 47–56.
- Фіцула М.М., *Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., доп.*, Київ: Академвидав, 2010, 456 с.
- Шерер Н.В., *Принципи виховання культури безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів*, „Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки”: [зб. наук. статей], М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011, Вип. 95, С. 238–244.

SUMMARY

Svitlana Brychok

Theoretical essentials of the problems of the upbringing of the culture of life safety of applicants of higher pedagogical education

In the article was analyzed the essence of the concepts “safety culture”, “culture of life safety”. It was determined that the culture of life safety is an integrated, multi-level, and multi-component formation that identified the modern development of personality and manifested in the ability to act in the different conditions of emergencies, forms, and patterns of safety behavior of people that are transmitted from generation to generation and also as some set of techniques and avenue to attract new age to the safety culture.

It was detected that the formation of the culture of life safety (safety culture) of applicants of higher pedagogical education comprised a comprehensive readiness to implementation general and professional competencies and was transpired in the ability to act in the industrial and life situations, constantly advancing to achieve a better result of educational outcomes in the conditions of New Ukrainian School.

In the paper was found that the modeling of the basements of life safety culture in the process of professional training of future experts in the conditions of higher education institutions investigates the shaping and development of applicants' skills and acquirements of scientific research, mastery of scholarly methods of intellection and means of organizations cognitive activities.

Features of the upbringing of safety culture applicants were characterized; it was defined that the means of molding a culture of life safety apply all pedagogically advisable techniques, methods, and technologies by which can formate the appropriate quality – a culture of life safety where one of the effective is the choice of pedagogical tasks, essentiality, and functions which would be as close as possible to the specifics of the educational surroundings institutions.

There was justified that the pedagogical conditions of shaping safety culture for future primary school tutors; the creation of a healthy socio-cultural instructional environment; providing information and innovative educative circumstance in the higher educational institutions; introduction of the scientific and methodological system professional schooling of applicants for higher pedagogical education. The identified pedagogical conditions give the opportunity to provide competence and personally-oriented tuition and potency of pedagogical process of formation of the culture of life safety of applicants of higher pedagogical education.

Key words: safety culture, a culture of life safety, applicants of higher pedagogical education, professional learning, upbringing of safety culture, professional competencies.

STRESZCZENIE

Svitlana Brychok

Teoretyczne podstawy problematyki edukacji kultury bezpieczeństwa życia osób ubiegających się o wyższe wykształcenie pedagogiczne

W artykule przeanalizowano istotę pojęć „kultura bezpieczeństwa” i „kultura bezpieczeństwa życia”. Ustalono, że kultura bezpieczeństwa życia jest zintegrowaną, wielopoziomową i wieloskładnikową edukacją, która determinuje współczesny rozwój osobowości i przejawia się w zdolności do działania w różnych sytuacjach kryzysowych, formach i modelach bezpiecznego zachowania ludzi, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie, a także jako pewien zestaw technik i drogi przyciągania nowej ery do kultury bezpieczeństwa.

Okazało się, że kształtowanie się kultury bezpieczeństwa życia (kultury bezpieczeństwa) osób ubiegających się o wyższe wykształcenie pedagogiczne obejmuje wszechstronną gotowość do realizacji kompetencji ogólnych i zawodowych oraz przejawia się w umiejętności działania w sytuacjach produktywnych i życiowych, ciągłym rozwoju w celu osiągnięcia lepszych wyników działalności edukacyjnej w warunkach Nowej Szkoły Ukrainiejskiej.

Stwierdzono, że modelowanie podstaw kultury bezpieczeństwa życia w procesie przygotowania zawodowego przyszłych specjalistów w warunkach instytucji szkolnictwa wyższego przewiduje kształtowanie i rozwój umiejętności wśród kandydatów na studia, opanowanie naukowych metod poznania i sposobów organizacji aktywności poznawczej.

Scharakteryzowano cechy wychowania kultury bezpieczeństwa osób poszukujących pracy; ustalono, że środki kształtowania kultury bezpieczeństwa życia obejmują wszystkie pedagogicznie odpowiednie techniki, metody i technologie, dzięki którym można stworzyć odpowiednią jakość wśród studentów – kultury bezpieczeństwa życia, w której jednym ze skutecznych sposobów jest wybór zadań pedagogicznych, których istota i funkcje będą jak najbardziej zbliżone do specyfiki instytucji środowiska edukacyjnego.

Uzasadniono uwarunkowania pedagogiczne kształtowania kultury bezpieczeństwa życia u przyszłych nauczycieli szkół podstawowych; tworzenie zdrowego środowiska edukacyjnego, społeczno-kulturowego; zapewnienie informacyjno-innowacyjnego środowiska w instytucjach szkolnictwa wyższego; wprowadzenie naukowego i metodologicznego systemu kształcenia zawodowego kandydatów na wyższe studia pedagogiczne.

Zidentyfikowane uwarunkowania pedagogiczne umożliwiają zapewnienie kompetencji i osobowości ukierunkowanej na uczenie się oraz potencjału pedagogicznego w procesie kształtowania kultury bezpieczeństwa życia kandydatów ubiegających się o wyższe wykształcenie pedagogiczne.

Słowa kluczowe: kultura bezpieczeństwa życia, osoby poszukujące wyższego wykształcenia pedagogicznego, przygotowanie zawodowe, edukacja w zakresie kultury bezpieczeństwa życia, kompetencje zawodowe.

Віта Боса

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID: 0000-0001-7509-7044

e-mail: vitta.fabian2000@gmail.com

Підготовка майбутніх філологів в Україні засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій: методологія проблеми

РЕЗЮМЕ

У статті обґрунтовано сукупність провідних наукових підходів до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій. На підставі аналізу численних наукових джерел з проблеми дослідження визначено такими підходами *системний, соціокультурний, лінгводидактичний, інформологічний, середовищний, компетентнісний*. Обґрунтовано висновок, що зовнішні об'єктивні обставини (зокрема, пандемія) окреслили не лише суто організаційний, але й науково-дослідний контекст проблеми розробки й апробації різноманітних видів і типів інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці фахівців.

Представлено основні веб-ресурси, які активно використовуються викладачами для організації навчального процесу як в офлайн, так і в онлайн форматі (Skype, WebEx, Google Meet, LearningApps, Playbuzz, Padlet, Trello та ін.). Обґрунтовано думку про те, що сучасні веб-ресурси є більш чи менш близькі за своїми можливостями і характеристиками. Різниця між ними може бути окреслена в площині набору програмних інструментів, які тою чи іншою мірою забезпечують самостійність викладача і студента в участі в роботі на занятті та створенні власного авторського віртуального навчального продукту.

Співвіднесено використання провідних наукових підходів з освітнім середовищем ЗВО; відзначено, що будь-яке освітнє середовище є за своєю сутністю середовищем інформаційним. Специфіка, тип і рівень зазначеної інформаційності залежать від типу й рівня ЗВО, напряму підготовки фахівців тощо. Крім того, сучасні інформаційні технології дозволяють створити особливе інформаційне середовище закладу вищої освіти й відповідної освітньої програми завдяки залученню сучасної навчальної, організаційної, технологічної, дидактичної, методичної інформації до всіх етапів і компонентів.

Доведено, що всі представлені в підрозділі наукові підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій органічно доповнюються компетентнісним як результуючим, що концентрує методологічний ресурс всіх обґрунтованих в дослідженні підходів.

Ключові слова: методологія, інформаційно-комунікаційні технології, підготовка філолога, заклади вищої освіти України.

Вступ

Професійна підготовка філолога як предмет дослідження в педагогічній науці детермінується нині кількома основними суспільними факторами різного рівня, серед яких: загальні соціокультурні процеси в мовному середовищі багатьох країн, що приводять, з одного боку, до мовної уніфікації (передовсім, англомовної), з іншого – до прагнення зберігати свою мовну ідентичність як запоруку ідентичності національної; зростання рівня індивідуальної мобільності, в тому числі й у освітній сфері; розвиток полілінгвальних, білінгвальних та мультикультурних зв'язків у сфері освіти; нові виклики та ризики у галузі професійної підготовки фахівців, пов'язані з діджиталізацією та поширенням онлайн-моделей навчання в умовах глобальних пандемій та розширення дистанційного сегменту освіти. Внаслідок розвитку названих процесів зростає й рівень вимог до професійної кваліфікації та набору професійних компетенцій випускників філологічних факультетів, фахівців як у галузі рідної, так і іноземних мов. Означені вимоги, в свою чергу, тісно пов'язані з сучасними методологічними концепціями, моделями, алгоритмами, принципами, підходами до професійної підготовки філологів.

Методологічні засади підготовки фахівців в умовах сучасного університету представлено у науковому доробку М. Бахтіна, О. Вознюка, О. Дубасенюк, М. Іконнікової, Дж. Камінга та Т. Яніцкого (2020), Й. Крайки (2012), Е. Гаєвської, М. Сиви (2015) та ін. Зміст та основні моделі підготовки філологів у ЗВО розробляються І. Барбаш (2014), О. Бігич (2004), Н. Зінуковою (2009), В. Коваль (2013), О. Семеног (2005) та ін. В останнє десятиліття особливої актуальності набувають наукові дослідження в сфері використання ІКТ як потужного засобу та методологічного орієнтиру професійної підготовки фахівців-філологів (Дж. Йонг (2020), М. Скальдоне, А. Конноллі (2020)), що суттєвим чином впливає на загальну методологічну картину означеної проблеми.

Водночас маємо констатувати, що визначені нами чинники, які детермінують зміни в науково-теоретичному аналізі проблеми професійної підготовки філологів в університеті, попри їх суттєвий вплив на системні характеристики реалізації освітніх програм за напрямом підготовки 035 «Філологія», у наукових публікаціях розкриті фрагментарно. Крім того, системний характер цих освітніх програм потребує більш глибокого осмислення, оскільки дедалі більше визначається інформаційно-технологічним ресурсом фахової підготовки філологів, наявним в університетах України, рівнем ІКТ, розвитком імерсивних методів навчання тощо.

Огляд теми

Окреслення наукових підходів до проблеми наукового дослідження є однією з його найважливіших методологічних завдань. Виходячи з концепції нашого дослідження, вважаємо, що **найбільш вагомими науковими підходами** до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів за допомогою сучасних інформаційних технологій є такі: **Системний**, що визначає досліджуваний процес як сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, що мають педагогічний зміст.

Інформологічний підхід як теоретична основа та змістове підґрунтя концепта «інформологічність», з одного боку, та змісту сучасних інформаційних технологій

як осердя науково-методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів у закладі вищої освіти.

Соціокультурний науковий підхід до проблеми дослідження, що уможливорює обґрунтування змістової та методичної специфіки рідної та іноземних мов у процесі професійної підготовки майбутніх філологів у закладі вищої освіти.

Середовищний підхід, використаний у дослідженні з метою обґрунтування ресурсного потенціалу сучасних інформаційних технологій у розробці й апробації сучасного інформаційного середовища професійної підготовки майбутніх філологів в університеті.

Лінгводидактичний підхід, що забезпечує розробку й апробацію у процесі дослідження сучасного дидактичного та методичного інструментарію, побудованого з урахуванням технологічного ресурсу сучасних інформаційних технологій.

Компетентнісний, що окреслює можливості теоретичного обґрунтування очікуваного результату експериментальної роботи у вигляді сформованої готовності майбутніх філологів до професійної діяльності у процесі навчання у ЗВО. Означена готовність передбачає наявність сукупності професійних компетенцій, що формуються за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Дослідження **системного** підходу в професійній підготовці майбутніх філологів ґрунтується на сучасній *системології*, загальній теорії систем із застосуванням методів наукового аналізу, систематизації, класифікації, моделювання. Сукупність застосованих методів забезпечує екстраполяцію загальних основ системології на практичні проблеми професійної підготовки сучасного філолога в умовах університету.

Як свідчить загальна теорія систем (Ю. Бех, А. Слепцов (2012); Н. Чорней, Р. Чорней (2005)), дослідження системних об'єктів передбачає, передовсім, виявлення їх сутності, складу, структури, функцій та історії; крім цього, важливе значення має аналіз відносин системного об'єкта із зовнішнім середовищем та обґрунтування основних чинників, що забезпечують цілісний розвиток системи. З позицій педагогічної системології професійна підготовка філологів в умовах університету як системний об'єкт може бути представлена як у таблиці 1.

Для постпостмодерного етапу розвитку науки традиційним є розгляд систем як *синергетичних* об'єктів. У цьому відношенні професійна підготовка майбутніх філологів є складною і здатною до самоорганізації системою, що має відповідні дисипативні підструктури, які визначають можливості її розвитку на макро- та мікрорівнях – залежно від загальних трансформаційних процесів у вищій школі, з одного боку, та індивідуально-особистісних змін кожного суб'єкта освітнього процесу – з іншого. Підготовка філолога в університеті тлумачиться нами як *нелінійний відкритий* процес, оскільки на нього впливає сукупність зовнішніх (загальні культурні і комунікативні процеси у світі, глобалізація мовного простору та ін.) і внутрішніх (специфіка освітнього середовища університету, особливості розробки й реалізації змісту, форм і методів професійної підготовки філологів) чинників.

Таблиця 1. Дослідження основних системних характеристик професійної підготовки філологів в університеті

Системна характеристика	Її основний зміст	Прояви системної характеристики в професійній підготовці філологів в університеті як системному об'єкті
Сутність системи	Ця характеристика визначає основні інтегративні властивості системи	До таких властивостей у професійній підготовці майбутніх філологів належать, передусім: цілісність і структурованість; взаємопов'язаність і взаємозумовленість компонентів; інструментально й технологічно забезпечений зв'язок із зовнішнім середовищем; зв'язок з більш глобальними педагогічними системами та ін.
Склад системи	Означена системна характеристика визначає кількісні та якісні параметри системи	До цієї системної характеристики професійної підготовки фахівців-філологів ми відносимо кількісні та якісні показники змісту професійної підготовки (що містяться в освітніх програмах, навчальних планах, програмах навчальних дисциплін, графіках навчального процесу тощо), навчально-методичного ресурсу підготовки філологів (кількість на якість науково-методичного забезпечення професійної підготовки філологів, якісні і кількісні показники навчального обладнання тощо), інформаційно-технологічного інструментарію підготовки названих фахівців (якість та обсяг інформаційних – реальних та віртуальних – ресурсів, що супроводжують навчальний процес в університеті)
Структура системи	Ця характеристика відображає специфіку внутрішньої організації системного об'єкта	Внутрішня організація процесу професійної підготовки майбутніх філологів забезпечується взаємозв'язком структурних компонентів цього процесу: цільового, методологічного, змістового, процесуального й оцінного, що в сумі складають науково-методичну систему професійної підготовки філологів в університеті
Функції системи	Серед найважливіших функцій системи можемо виділити адаптивну, інформаційну, розвивальну, інструментальну	Означені функції професійної підготовки філологів як системного об'єкта можуть бути пояснені як: постійне співвіднесення цілей і змісту професійної підготовки філологів з відповідним соціальним замовленням на кваліфікованого, компетентного фахівця (адаптивна функція); насичення змісту і форм підготовки філологів відповідним науковим, навчальним, професійним ресурсом (інформаційна функція); спрямованість системи професійної підготовки фахівців-філологів на розвиток системи освіти загалом, та кожного окремого студента зокрема (розвивальна функція); впровадження системного підходу в кожен етап і компонент технологій і моделей професійної підготовки майбутніх філологів (інструментальна функція)
Історія системи	Ця системна характеристика визначає джерела виникнення та першопочатки кожної досліджуваної системи, процес її становлення та провідні тенденції	Означена системна характеристика професійної підготовки майбутніх філологів має важливе значення з огляду на необхідність обґрунтування провідних тенденцій названої підготовки в умовах функціонування освітнього середовища університету з притаманними йому змістовими та технологічними інноваціями в педагогічному процесі

Джерело: розроблено автором.

Системологія дає можливість виокремити провідні *види* систем, беручи до уваги різні критерії означеного поділу: матеріальні й абстрактні системи (за їх призначенням); відкриті і закриті (за специфікою взаємодії із середовищем та іншими системами); динамічні і статичні (за станом розвитку); прості, великі і складні (за рівнем складності); цілеспрямовані і нецільові (за наявними цілями); дифузні, складно-організовані і самоорганізовані (за рівнем організації). При цьому професійна підготовка філологів в університеті як системний об'єкт може бути схарактеризована нами як *складна відкрита динамічна цілеспрямована система* з характеристиками постійної самоорганізації (рис.1).

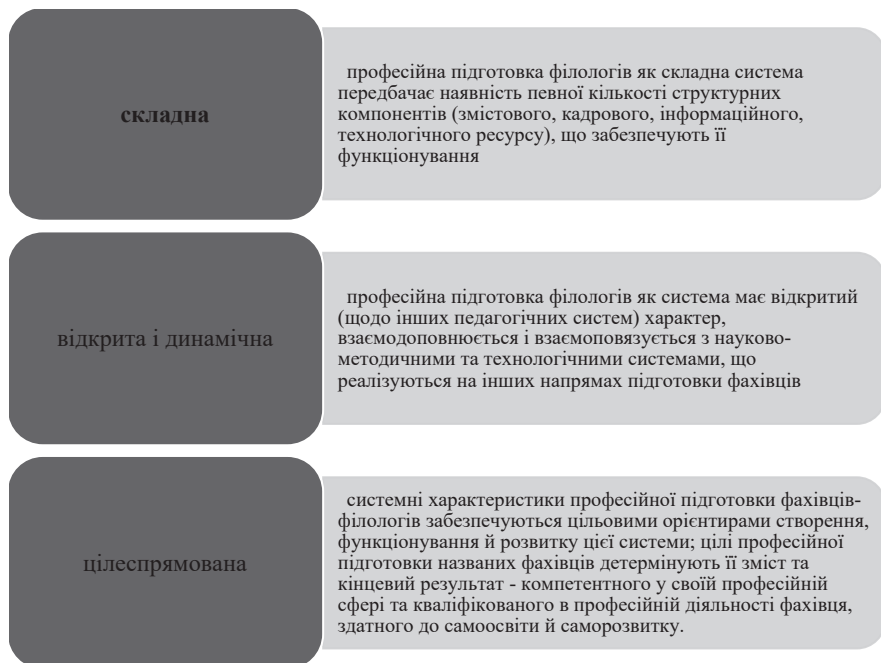


Рис.1. Професійна підготовка майбутніх філологів в університеті як складна відкрита динамічна система

Системний підхід до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів тісно пов'язаний з **інформологічним**, основи якого розробляються нині в роботах А. Балендр (2018), І. Блощинського (2017), Б. Брукс (1980), Т. Вакалюк (2013), Ю. Вільш (2008), Д. Геладзе (2015), М. Козир (2015), І. Соколової та С. Грузової (2012), О. Спіріна, В. Ковальчук (2011), О. Торубари та Є. Клейно (2016), А. Урсула (1990), В. Шакоцько (2017), Г. Шикולי (2013) та ін.

Як свідчить проаналізована нами в процесі дослідження вітчизняна та зарубіжна словниково-довідникова література («Енциклопедія бібліотечних та інформаційних наук»¹; «Великий тлумачний словник сучасної української мови»²), *інформологію*

¹ *Encyclopedia of Library' and Information Science*, M.A. Drake. Boca Raton, London, NY, Singapore: Taylor and Francis, 2005, 418 с.

² *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Укл. і гол.ред. В.Г. Бусел, Київ: Ірпін, Перун, 2005, 1728 с.

окреслюють переважно як узагальнене поняття, що дефініює всі науки про інформацію, притаманні сучасному науковому простору. Специфіка цієї галузі знання полягає в аналізі (на методологічному, теоретичному та прикладному рівні) й описі процесів передачі інформації в комунікативному, інформатичному, технологічному, професійно-педагогічному контекстах. Зарубіжні науковці, зокрема, Б. Брукс³ визначають інформологію як галузь філософії, оскільки інформацію відносять до загальних філософських категорій. Як наука про інформацію, інформологія на початку свого існування стосувалася переважно документознавства, однак згодом набула більш широкого статусу і стала використовуватися у різних галузях знання, що виокремлюють інформацію як об'єктивний атрибут функціонування наукового знання. Російський учений А. Урсул⁴ визначив інформологію як науку про форми руху матерії в неживій та живій природі, а також в суспільних організмах. В цій науковій сфері можна визначити як метанауковий та методологічний, так і прикладний рівень, залежно від завдань, що ставляться перед дослідником, та від характеру інформації, що використовується для вирішення цих завдань. Методологічними можливостями інформології користуються як суто інформаційно-технічні (кібернетика, інформатика), так і гуманітарні науки (як-от: семіотика, синергетика тощо).

Інформологічний підхід в педагогічній науці став розвиватися в останні десятиліття – разом з розвитком цифрових технологій та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Останні роки (внаслідок пандемічних заходів та обмежень в суспільстві) закріпили в тезаурусі педагогічної науки поняття «дистанційне навчання», «он-лайн навчання», «інформаційне освітнє середовище» тощо, хоча варто зауважити, що розробка цих понять в педагогіці відноситься ще до початку XXI століття. Необхідність здійснення навчального процесу в ЗВО в умовах пандемії окреслила не лише суто організаційний, але й науково-дослідний контекст проблеми розробки й апробації різноманітних видів і типів інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці фахівців. Пори те, що переважна більшість закладів вищої освіти в Україні використовували й використовують для дистанційного навчання платформу Zoom (<https://us04web.zoom.us>), значний сегмент науково-педагогічного кадрового потенціалу вишів значно підвищив свою мотивацію до опанування різноманітними програмними інструментами, які полегшують\оптимізують навчальний процес в умовах карантинних обмежень.

Зазначимо, що сучасні веб-ресурси, які використовуються в ЗВО для проведення он-лайн навчання, є більш чи менш близькі за своїми можливостями і характеристиками. Різниця між ними може бути окреслена в площині набору програмних інструментів, які тою чи іншою мірою забезпечують самостійність викладача і студента в участі в роботі на занятті та створенні власного авторського віртуального навчального продукту. Так, у процесі професійної підготовки майбутніх філологів ефективними є кілька сучасних веб-ресурсів, як-от:

1. Skype (<https://www.skype.com>) як платформа, що уможливорює організацію швидких двоособових та групових відеоконтактів, та проведення навчальних занять в режимі безпосередньої комунікації;

³ B. C. Brookes, *The foundations of information science. Part 1. Philosophical aspects*, „Journal of information science“ 1980, N 2, P. 125–133.

⁴ А. Д. Урсул, *Социальная информатика: две концепции развития*, „НТИ. ВИНТИ. Серия 1“ 1990, № 1, С. 3–5.

2. WebEx (<https://www.webex.com>) – що дозволяє створювати окремі групи студентів в межах академічної групи (в умовах он-лайн навчання) з залученням відповідних аудіо чи відеодокументів;

3. Google Meet (<https://meet.google.com>), як сервіс, що уможливило проведення групових занять зі студентами – як суто навчальних, так і під час проходження ними виробничих практик;

4. LearningApps (<https://learningapps.org/>) – веб-ресурс, за допомогою якого вдається створювати і виконувати інтерактивні завдання різного типу і рівня, що особливо важливо в професійній підготовці філологів, зокрема іспаністів;

5. Playbuzz (<https://www.playbuzz.com>) – Інтернет-ресурс, за допомогою якого зручно формувати тестові завдання та інтерактивні вправи для студентів в режимі реального часу;

6. Padlet (<https://pl.padlet.com>) – веб-платформа, яка дозволяє створювати цифрові продукти на різну навчальну тематику формального й неформального характеру; проводити «мозкові штурми», конкурси, спільні групові заняття тощо; важливо, що у межах цього ресурсу студенти можуть спільно редагувати контент;

7. Trello (<https://trello.com>) – веб-платформа, за допомогою якої можна управляти навчальним процесом на кожному занятті у вигляді кількох віртуальних дошок; цей програмний інструмент має адаптивний і гнучкий характер, тому студенти можуть самі рефлексувати рівень своєї навчальної діяльності.

Крім того, викладачі різних напрямів підготовки в межах доступних програмних інструментів нині активно створюють авторські їх модифікації або ж використовують для розробки власних он-лайн інструментів, наприклад:

- Авторські *сайти* викладачів, що містять необхідну навчальну, наукову, іншу професійну інформацію і є доступним для інших суб'єктів освітнього процесу у ЗВО;
- Особисті сторінки науково-педагогічних працівників в *соціальних мережах*, що дають змогу швидко поширювати віртуальну інформацію, розміщувати певні документи (в тому числі допомогою Google Document) з метою контролю якості знань студентів;
- Електронні *підручники й посібники* у вигляді цілісного навчального засобу, призначеного для координації зусиль суб'єктів освітнього процесу в межах окремої освітньої компоненти (навчальної дисципліни) та ін.

Зрозуміло, що в професійній підготовці майбутніх філологів ефективність інформаційно-комунікаційного ресурсу залежить від соціокультурної інформації, що закладається в її зміст. Необхідність використання **соціокультурного** підходу в дослідженні визначається, на нашу думку, тим, що вивчення мови та залучення її педагогічного\методичного потенціалу є за своєю сутністю процесом соціокультурним. Крім того, будь-яке інформаційне мовне середовище репрезентує певну систему культурних знаків\універсалій, вивчення яких студентами дає можливість краще сформувати їх готовність до професійної діяльності. Введення соціокультурного компонента до змісту сучасних інформаційних технологій є, на нашу думку, цілком виправданим і вимагає належного рівня соціокультурних знань від усіх суб'єктів організації навчального процесу у виші, що реалізує відповідні освітні програми.

Як цілком аргументовано стверджує О. Кучерук, мовна освіта є соціокультурним феноменом, а в дидактичних текстах закладено великий соціокультурний пласт інформації⁵.

⁵ О. А. Кучерук, *Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня*

Ми розглядаємо соціокультурний зміст професійної підготовки філологів засобами сучасних інформаційних технологій на кількох рівнях:

1. На *нормативному* рівні – як відображення соціокультурних цілей професійної підготовки філологів у нормативних документах, зокрема, освітньо-професійних та освітніх програмах, навчальних і робочих планах, інструктивно-методичних матеріалах з напряму підготовки «Філологія»;

2. На *організаційному* рівні – як забезпечення соціокультурної спрямованості процесу професійної підготовки філологів у межах усіх форм навчального процесу, у ході виробничих практик та державних атестацій;

3. На *технологічному* рівні – як реалізацію соціокультурного компонента сучасних педагогічних технологій професійної підготовки філологів, в тому числі із залученням сучасного інформаційного простору ЗВО та майбутньої професії;

4. На *методичному* рівні – як забезпечення процесу реалізації соціокультурних завдань та змісту сучасних методик вивчення і викладання рідної та іноземних мов для майбутніх філологів.

На нашу думку, результатом застосування соціокультурного підходу до професійної підготовки майбутніх філологів має стати не лише комплекс соціокультурних знань, умінь і навичок зазначених фахівців (за спеціальністю «Українська мова і література», «Германські мови та літератури», «Англійська мова і література», «Іспанська мова і література», «Польська мова і література» та ін.), але й формування *мовної особистості*, наділеної відповідними соціокультурними компетентностями. Поняття мовної особистості ми відносимо до центральних у межах соціокультурного підходу до професійної підготовки філологів, хоча його найбільш активно використовують лінгвокультурологія та етнолінгвістика. Це поняття з'явилося у науковому доробку німецького дослідника Й. Вайсбергера (1927), який зазначав, що «мова дозволяє людині об'єднати весь свій досвід в єдину картину світу»⁶. Значущою вважаємо соціокультурний висновок ученого про те, що мова, її словниковий запас «включає загалом разом з сукупністю мовних знаків сукупність понятійних мислительних засобів мовного співтовариства»⁷. На соціальній сутності мови (як рідної, так і іноземної) наголошує О. Луньова: «мова... виступає як посередник між людиною і картиною світу»⁸. У зв'язку з цим суттєвим доробком соціокультурних досліджень в педагогічній науці вважаємо їх зосередженість на майбутній професійній діяльності студента, що відображається на формуванні *вторинної професійної мовної особистості*⁹. У зв'язку з такими висновками науковців можемо виокремити такі *соціокультурні показники* сформованості вторинної професійної мовної особистості майбутніх філологів (у нашому випадку – іспаністів):

основної школи, „Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури”, Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014, Вип. 12, ч. 1, С. 6–14., С. 7–8.

⁶ Й. Л. Вайсбергер, *Родной язык и формирование духа*, Москва: Издательство МГУ, 1993, 318 с, С. 51.

⁷ Ibidem, с. 250.

⁸ О. В. Луньова, *Мовна особистість в політичному дискурсі*, „Новітня філологія” 2010, № 36, С. 21–23.

⁹ І. Д. Драч, А. З. Миколенко, М. П. Тишковець, *Мовна картина світу у процесі вивчення іноземної мови в медичних університетах*, „Медична освіта” 2019, № 4, С. 79–83.

1. Знання національної й культурної специфіки країни, мова якої вивчається (на компаративному рівні в тому числі; з відповідно сформованим знанням національно-культурної семантики, конотативної та фонової лексики).

2. Розуміння закономірностей розвитку культури на глобальному й локальному рівнях.

3. Вміння спілкуватися відповідною іноземною мовою, оперуючи культурними універсальними країни походження мови (в тому числі комунікативного сегмента побуту, традицій, історії, економіки тощо).

4. Здатність використовувати засоби соціальної комунікації в професійній підготовці у ЗВО (в тому числі із застосуванням сучасних інформаційних технологій) з урахуванням специфіки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови країни її походження.

5. Здатність організовувати комунікативну взаємодію відповідно до комунікативної ситуації, статусно-рольових позицій, норм комунікативного етикету, прийнятого для країни походження мови.

Реалізація соціокультурного підходу до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів з використанням сучасних інформаційних технологій відбувається в умовах відповідно організованого й технологічно окресленого середовища – закладу вищої освіти, сфери неформального спілкування суб'єктів освіти, віртуального інформаційного простору тощо. Тому сукупність наукових підходів до проблеми нашого дослідження доповнена нами **середовищним**, в межах якого ми й розглядаємо формування відповідного освітнього середовища у закладі вищої освіти, яке б забезпечувало виконання провідних завдань професійної підготовки фахівців за напрямом «Філологія». Обравши одним з основних наукових підходів до проблеми дослідження середовищний, ми, передовсім, співвіднесли його з іншими з метою розробки певної ієрархії наукових підходів, яка буде представлена нижче. Зв'язок середовищного та інших визначених нами наукових підходів подано в таблиці 2.

Таблиця 2. Співвідношення середовищного з іншими науковими підходами до проблеми дослідження

Визначений концепцією дослідження науковий підхід	Його змістові характеристики	Зв'язок з середовищним підходом у межах проблеми дослідження
Системний	Відображає процес професійної підготовки майбутніх філологів як сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, що мають педагогічний зміст	Освітнє середовище закладу вищої освіти (передовсім, як мовне й педагогічне середовище) має системний зміст і системні характеристики функціонування, оскільки вміщує взаємопов'язані й взаємозалежні компоненти нормативного, організаційного, технологічного характеру

Інформологічний	Забезпечує методологічне й методичне підґрунтя змісту сучасних інформаційних технологій як осердя науково-методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів у закладі вищої освіти	Будь-яке освітнє середовище є за своєю сутністю середовищем інформаційним. Специфіка, тип і рівень зазначеної інформаційності залежать від типу й рівня ЗВО, напряму підготовки фахівців тощо. Крім того, сучасні інформаційні технології дозволяють створити особливе інформаційне середовище закладу вищої освіти й відповідної освітньої програми завдяки залученню сучасної навчальної, організаційної, технологічної, дидактичної, методичної інформації до всіх етапів і компонентів професійної підготовки філологів
Соціокультурний	Уможливило обґрунтування соціокультурної (мультикультурної, полікультурної, міжкультурної) змістової та методичної специфіки рідної та іноземних мов у процесі професійної підготовки майбутніх філологів у закладі вищої освіти	У процесі професійної підготовки майбутніх філологів у закладі вищої освіти реалізує свої завдання соціокультурне середовище ЗВО; його розвиток, спрямованість, інноваційність забезпечують формування у майбутніх філологів відповідних соціокультурних компетенцій як важливої складової загальної готовності до професійної діяльності
Компетентнісний	Окреслює можливості теоретичного обґрунтування очікуваного результату експериментальної роботи у вигляді сформованої готовності майбутніх філологів до професійної діяльності у процесі навчання у ЗВО як сукупності відповідних професійних компетенцій/компетентностей	Професійна готовність та професійна компетентність майбутніх філологів формується в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Від рівня сформованості освітнього середовища з усіма його компонентами залежить і рівень сформованості професійної компетентності майбутнього філолога у ЗВО
Лінгводидактичний	Забезпечує розробку й апробацію у процесі дослідження сучасного дидактичного та методичного інструментарію, побудованого з урахуванням технологічного ресурсу сучасних інформаційних технологій	Освітнє середовище закладу вищої освіти має бути репрезентоване відповідними інформаційними продуктами дидактичного й методичного змісту (підручниками, посібниками, інструктивно-методичними матеріалами тощо), в тому числі й інноваційними (віртуальними)

Джерело: розроблено автором.

Як свідчить таблиця 2, забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти потребує відповідного лінгводидактичного ресурсу, а з точки зору методології – **лінгводидактичного** підходу. Основи цього наукового підходу розкриті в науковому доробку М. Вашуленка (2006), Ж. Горіної (2011), О. Горошкіної (2004), О. Кучерук (2013), В. Мельничайка (1986), С. Омелчука (2013), Л. Паламар (1997), М. Пентилюк (2015) та ін.

Значення лінгводидактичного підходу до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів ми вбачаємо, передовсім, в тому, що:

1. Лінгводидактика стала змістовою основою для розробки й апробації авторської методичної системи упродовж всього періоду роботи над дослідженням;

2. Оскільки лінгводидактика вивчає не лише методичні засади вивчення мов, а й основні труднощі засвоєння мовного матеріалу, то вона служить методологічною

основою аналізу проблем застосування сучасних інформаційних технологій у формуванні готовності майбутніх філологів до професійної діяльності;

3. Лінгводидактика має компетентнісний характер; за допомогою лінгводидактичних методів і прийомів нами обґрунтовано структуру професійної готовності майбутніх філологів, зміст основних професійних компетенцій, властивих майбутнім філологам;

4. Лінгводидактика специфічно інтерпретує можливості сучасних інформаційних технологій, якщо йдеться про методику викладання й вивчення іноземної та рідної мови, що вважаємо суттєвою методологічною опорою для нашого дослідження.

5. Лінгводидактичні основи професійної підготовки майбутніх філологів, на нашу думку, ґрунтуються на діяльнісно-орієнтованих засадах, що передбачає, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з питань мовної освіти¹⁰, дотримання таких принципів та концептуальних засад, як це представлено у таблиці 3.

Таблиця 3. Лінгводидактичні основи професійної підготовки майбутніх філологів у світлі Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти¹¹.

Вид мовної компетенції	Зміст мовної компетенції	Можливості сучасних інформаційних технологій у формуванні означеної компетенції
Загальна мовна компетенція	Ця компетенція вміщує два головні складники – мовну і мовленнєву компетенцію особи. У площині проблеми нашого дослідження ці компетенції набувають професійної значущості, оскільки складають основу загальної професійної компетентності й готовності майбутніх філологів до професійної діяльності після завершення навчання у ЗВО	Сучасні інформаційні технології суттєво розширюють можливості закладу вищої освіти у формуванні зазначених компетенцій, оскільки дають можливість доповнити безпосередню науково-педагогічну складову (забезпечену кадровим складом відповідної освітньої програми) сучасною віртуальною/реальною у вигляді наявних і доступних форм формальної і неформальної мовної підготовки майбутніх філологів
Лінгвістична	Це складова загальної професійної компетентності філолога/вчителя іноземної чи рідної мови. Забезпечує належний рівень опанування іноземною/рідною мовою, знаннями з лінгвістики мовлення. Часто ототожнюється з мовною чи мовленнєвою компетенціями фахівця, оскільки передбачає володіння мовою в її орфографічному, лексичному, граматичному й стилістичному відношенні.	Розвиток у студентів лінгвістичної компетенції нині супроводжується використанням відповідних програмних інструментів, доступних викладачам фахових дисциплін в освітніх програмах напряму підготовки «Філологія». До таких інструментів залучені до експериментальної частини роботи експерти віднесли, наприклад, Skype, Zoom, GoogleMeet, WebEx, Playbuzz, деякі хмарні технології та ін.

¹⁰ Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, Наук. ред. С.Ніколаєва, Київ: Ленвіт, 2003, 273 с.

¹¹ Ibidem.

Комунікативна	В площині нашого дослідження комунікативна компетенція фактично ототожнюється з іншомовною комунікативною компетенцією, оскільки йдеться, передовсім, про підготовку філолога-іспаніста. Традиційно співвідноситься з соціолінгвістичною, дискурсивною, стратегічною та деякими іншими видами мовних компетенцій.	Сучасні інформаційні технології, що складають важливий сегмент освітнього простору ЗВО, виводять процес формування комунікативної компетенції студентів на принципово інший рівень, оскільки надають можливість створювати комунікативне середовище змістово й технологічно інноваційного характеру, насамперед, завдяки можливості безпосереднього комунікативного контакту з носіями мови, студентами зарубіжних країн, дистанційному навчанню в Україні та одночасно за кордоном тощо.
Соціолінгвістична	Зміст цієї компетенції безпосередньо пов'язаний з соціальним замовленням суспільства на рівень володіння громадянами рідною та іноземними мовами. У контексті вивчення іноземних мов особливого значення набуває використання лінгвокраєзнавчого матеріалу, ситуативного спілкування з носіями мови, що дозволяє носіям соціальних відносин реалізувати свій комунікативний намір	Формування цього типу компетенції стає значно більш ефективним за умови використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Вони дозволяють швидко й безперешкодно залучати будь-який навчальний матеріал соціального змісту до процесу реальних чи віртуальних комунікацій. Лінгвокраєзнавчий компонент комунікативного й навчального процесу оптимізує сприйняття історії, культури, норм і традицій країни, мова якої вивчається майбутніми філологами
Дискурсивна	Дискурс (зв'язна послідовність одиниць мовлення чи мовленнєвих актів) розглядається як процес творення мови, в тому числі й іноземної. Навчальний процес (в сенсі вивчення іноземних мов особливо) передбачає добір різноманітних типів дискурсів, що ґрунтується на певному аудіовізуальному ресурсі, який уможливило створити/репрезентувати іншомовну комунікативну ситуацію, при тому як в мовному, так і немовному відношенні.	Оскільки формування дискурсивної компетенції традиційно пов'язується з проходженням кількох етапів, то вже на етапі ознайомлення можуть (і мають) бути використані сучасні інформаційні технології для проведення вступної бесіди й представлення дискурсу із залученням програмних інструментів. Тим більше залежать від ефективності використання ІКТ етапи тренування (оскільки на цьому етапі використовуються числення вправи) та практики як керованого й вільного спілкування у вигляді комунікації в іншомовному комунікативному середовищі

Джерело: розроблено автором.

На нашу думку, реалізація лінгводидактичного підходу до формування готовності до професійної діяльності майбутніх філологів ускладнюється в межах предмета нашого дослідження кількома чинниками:

1. Певною розмитістю й неузгодженістю поняття «сучасні інформаційні технології», що утруднює виокремлення його лінгводидактичного сегмента.

2. Побудовою авторської моделі і технології професійної підготовки майбутніх філологів з урахуванням багаторічної науково-педагогічної діяльності автора в межах ОП «Філологія. Іспанська мова»; це певною мірою обмежує не лише процес формування

експериментальних груп, але й лінгводидактичний супровід учасників експерименту внаслідок слабкої розробленості науково-методичного ресурсу професійної підготовки студентів цієї спеціальності в українських вишах.

3. Фактичною відсутністю окремих зразків інформаційно-технологічного супроводу професійної підготовки іспаністів у ЗВО України, передовсім, електронних підручників, електронних тестових завдань, відповідних баз даних тощо.

Представлені вище наукові підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій органічно доповнюються **компетентнісним** як результатуючим педагогічним науковим підходом, що концентрує методологічний ресурс всіх попередніх обґрунтованих нами в дослідженні підходів. Роль і значення компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців ґрунтовно вивчена вітчизняними науковцями в різних площинах: загальні методологічні засади формування професійної компетентності особистості; розробка концепта «компетентність» як глобального, узагальненого поняття сучасної педагогічної науки; зміст, складові та структура професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей і напрямів підготовки; моделі і технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців; психологічні та соціологічні характеристики професійної компетентності та процесу її формування; зарубіжний досвід реалізації компетентнісного підходу у вищій школі; управлінські та організаційні аспекти формування професійної компетентності. В окрему групу ми виділили ті наукові праці сучасних педагогів-дослідників, що більш чи менш прямо стосуються проблеми *використання сучасних інформаційних технологій у процесі формування професійної підготовки фахівців*. Це, передовсім, розробки Н. Баловсяк¹², В. Балюк¹³, А. Гафіяк, Н. Кононець¹⁴, Л. Грущенко, Л. Федоренко¹⁵; М. Кадемія, І. Шахіна¹⁶, О. Подліняєвої¹⁷, С. Прохорової¹⁸, І. Соколової, С. Грузнової¹⁹ та ін. Названі вище дослідження

¹² Н. В. Баловсяк, *Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки*, Кандидат наук, Київ 2006, 334 с.

¹³ В. О. Балюк, *Використання хмаро орієнтованих технологій в управлінні навчально-виховним процесом. Управління навчально-виховним процесом нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні*, Полтава: Астроя, 2020, С. 40–42.

¹⁴ А. М. Гафіяк, Н. В. Кононець, *Авторський сайт викладача як основа системи формування компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, “Комп’ютер у школі та сім’ї”* 2019, № 3(155), С. 3–8.

¹⁵ Л. М. Грущенко, Н. В. Федоренко, *Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах*, „Вісник Львівського університету” 2009, Вип. 25, Ч. 2, С. 133–141.

¹⁶ М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна, *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі, Навчальний посібник*, Вінниця: Планер, 2011, 220 с.

¹⁷ О. О. Подліняєва, *Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства*, „Вісник Вінницького політехнічного інституту” 2011, № 2, С. 188–191.

¹⁸ С. М. Прохорова, *Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі*, „Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки” 2015, Вип. 4, С. 113–116.

¹⁹ І. В. Соколова, С. В. Грузнова, *Проблеми впровадження новітніх інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів, Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2012, Вип. 32, С. 424–427.

також можна класифікувати за певними критеріями, однак аналіз названих робіт та їх змістові особливості нами представлено в розділі 2 дисертації.

Як відомо, компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців став своєрідною протиположністю традиційній освітній парадигмі трансляції знань від викладача до студента; окреслення сутності цього підходу дуже різниться залежно від поставленої перед дослідником мети й використаних наукових методів дослідження. Водночас вважаємо, що науковці більшою чи меншою мірою відносять до дефініції компетентнісного підходу та його впровадження такі характеристики:

1. Наявність поняття компетентності (або ж компетенції), пов'язаних, у свою чергу, з поняттями «знання», «вміння», «навички», «досвід», «цінності», «мотивація» та ін.;

2. Урахування при побудові моделей і технологій формування професійної компетентності її функціонального навантаження залежно від напрямку підготовки;

3. Реалізацію компетентнісного підходу на засадах цілісного досвіду вирішення професійних та життєвих завдань майбутнього фахівця;

4. Статусно-рольові показники майбутньої професійної діяльності, здатність до інтеграції та адаптації, до самонавчання та рефлексії отриманих результатів.

В. Луначек (2019) цілком аргументовано співвідносить формування професійної компетентності з відповідними галузевими стандартами та стандартом підготовки фахівців, затвердженим у ЗВО. При цьому дослідник подає структуру професійної компетентності у вигляді ключових, галузевих та спеціальних компетенцій. Наголошено, що в межах нашого дослідження кожен зі складників професійної компетентності має виражений інформаційно-комунікаційний контекст, оскільки сама підготовка філолога у ЗВО є процесом, з одного боку, комунікаційним, з іншого – інформаційним. Крім того, всі три складники професійної компетентності філолога вміщують інформаційно-технологічний компонент:

Ключові – у вигляді загальних інформаційно-комунікаційних компетенцій (поряд з умінням вчитися, рідномовною та іншомовною комунікацією, загальнокультурною компетенцією та ін.);

Галузеві – що визначаються специфікою напрямку підготовки майбутніх фахівців в межах окремої освітньої програми; до них, якщо йдеться про підготовку майбутніх філологів можна віднести комунікативну, соціокультурну, ідентифікаційну та інші компетенції; всі названі компетенції мають виражений інформаційно-комунікаційний зміст, оскільки формуються під впливом сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, якими диспонує заклад вищої освіти;

Спеціальні – компетенції, що залежать від конкретної предметної області, яку представляє майбутній фахівець; до них можна віднести лінгвокраїнознавчу, літературну, міжкультурну лінгводидактичну компетенції майбутніх філологів; сучасні інформаційно-комунікаційні технології оптимізують формування спеціальних компетенцій як спеціально організований ресурс, що урізноманітнює зміст форм, методів, засобів, методик і технік, що використовуються в навчальному процесі закладу вищої освіти.

На нашу думку, й *інтегральна* (результуюча) компетентність особистості майбутнього філолога знаходиться в тісному взаємозв'язку з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, оскільки об'єднує ключові, галузеві й спеціальні компетенції фахівця.

Висновки

Таким чином, нами обґрунтовано сукупність провідних наукових підходів до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій. На підставі аналізу численних наукових джерел з проблеми дослідження визначено такими підходами *системний* (визначає досліджуваний процес як сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, що мають педагогічний зміст), *соціокультурний* (уможливорює обґрунтування змістової та методичної специфіки рідної та іноземних мов у процесі професійної підготовки майбутніх філологів у закладі вищої освіти), *лінгводидактичний* (забезпечує розробку й апробацію у процесі дослідження сучасного дидактичного та методичного інструментарію, побудованого з урахуванням технологічного ресурсу сучасних інформаційних технологій), *інформологічний* (як теоретична основа та змістове підґрунтя концепта «інформологічність», з одного боку, та змісту сучасних інформаційних технологій як осердя науково-методичної системи професійної підготовки майбутніх філологів у закладі вищої освіти), *середовищний* (використаний у дослідженні з метою обґрунтування ресурсного потенціалу сучасних інформаційних технологій у розробці й апробації сучасного інформаційного середовища професійної підготовки майбутніх філологів в університеті), *компетентнісний* (окреслює можливості теоретичного обґрунтування очікуваного результату експериментальної роботи у вигляді сформованої готовності майбутніх філологів до професійної діяльності у процесі навчання у ЗВО. Означена готовність передбачає наявність сукупності професійних компетенцій, що формуються за допомогою сучасних інформаційних технологій).

Відзначено особливості застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх філологів в університетах. На підставі аналізу наукових джерел (методологічних засад професійної підготовки філологів; змісту та основних моделей підготовки названих фахівців; ІКТ як системного ресурсу підготовки фахівців-філологів) обґрунтовано думку про необхідність застосування педагогічної системології до професійної підготовки студентів-філологів в умовах університету. Аналіз педагогічного та лінгвістичного сегментів системології уможливив виокремлення провідних системних характеристик професійної підготовки філологів в університеті (сутність, склад, структура, функції, історія системи) та з'ясування прояву системних характеристик досліджуваного явища в умовах університетського середовища як системного об'єкта. Сформульовано висновок про синергетичний характер професійної підготовки майбутніх філологів в університеті як системи; професійна підготовка філологів в університеті як системний об'єкт схарактеризована як складна відкрита динамічна цілеспрямована система з характеристиками постійної самоорганізації.

Обґрунтовано висновок про те, що необхідність здійснення навчального процесу в ЗВО в умовах пандемії окреслила не лише суто організаційний, але й науково-дослідний контекст проблеми розробки й апробації різноманітних видів і типів інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці фахівців.

Представлено основні веб-ресурси, які активно використовуються викладачами ЗВО для організації навчального процесу як в офлайн, так і в онлайн форматі (Skype, WebEx, Google Meet, LearningApps, Playbuzz, Padlet, Trello та ін.). Обґрунтовано думку про те, що сучасні веб-ресурси, які використовуються в ЗВО для проведення онлайн навчання, є більш чи менш близькі за своїми можливостями і характеристиками. Різниця між ними

може бути окреслена в площині набору програмних інструментів, які тою чи іншою мірою забезпечують самостійність викладача і студента в участі в роботі на занятті та створенні власного авторського віртуального навчального продукту.

Підкреслено необхідність введення соціокультурного компонента (на нормативному, організаційному, технологічному й методичному рівні) до змісту сучасних інформаційних технологій як цілком виправданого, що вимагає сформованості належного рівня соціокультурних знань від усіх суб'єктів організації навчального процесу у виші, що реалізує відповідні освітні програми.

Співвіднесено використання провідних наукових підходів з освітнім середовищем ЗВО; відзначено, що будь-яке освітнє середовище є за своєю сутністю середовищем інформаційним. Специфіка, тип і рівень зазначеної інформаційності залежать від типу й рівня ЗВО, напряму підготовки фахівців тощо. Крім того, сучасні інформаційні технології дозволяють створити особливе інформаційне середовище закладу вищої освіти й відповідної освітньої програми завдяки залученню сучасної навчальної, організаційної, технологічної, дидактичної, методичної інформації до всіх етапів і компонентів.

Доведено, що всі представлені в підрозділі наукові підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційних технологій органічно доповнюються компетентнісним як результуючим педагогічним науковим підходом, що концентрує методологічний ресурс всіх обґрунтованих в дослідженні підходів.

Бібліографія

- Блауберг И. В., Юдин Э. Г., *Становление и сущность системного подхода*: монографія, Москва: "Наука", 1973, 246 с.
- Кононюк А. Е., *Системология. Общая теория систем*: монографія, Київ: Освіта України, 2014, 564 с.
- Encyclopedia of Library' and Information Science*, M. A. Drake, Boca Raton, London, NY, Singapore: Taylor and Francis, 2005, 418 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Укл. і гол. ред. В. Г. Бусел, Київ: Ірпінь, Перун, 2005, 1728 с.
- Brookes B. C., The foundations of information science, Part 1. Philosophical aspects. *Journal of information science*. 1980, N 2, P. 125–133.
- Урсул А. Д., Социальная информатика: две концепции развития, „НТИ. ВИНИТИ” 1990, Серия 1, № 1, С. 3–5.
- Гладун М. А., та Сабліна М. А., Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва, „Open educational e-environment of modern University” 2018, № 4, С. 33–43.
- Кучерук О. А., *Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи*, „Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури” Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014, Вип. 12, Ч. 1, С. 6–14.
- Вайсбергер Й. Л., *Родной язык и формирование духа*, Москва: Издательство МГУ, 1993, 318 с.

- Луцьова О.В., Мовна особистість в політичному дискурсі, *Новітня філологія*. 2010, № 36, С. 21–23.
- Драч І.Д., Миколенко А.З., Тишковець М.П., Мовна картина світу у процесі вивчення іноземної мови в медичних університетах, *Медична освіта*. 2019, №4, С. 79–83.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*, Наук.ред. С. Ніколаєва., Київ: Ленвіт, 2003, 273 с.
- Баловсяк Н.В., *Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки.*, Кандидат наук. Київ, 2006, 334 с.
- Балюк В.О., *Використання хмаро орієнтованих технологій в управлінні навчально-виховним процесом, Управління навчально-виховним процесом нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні*, Полтава: Астроя, 2020, С. 40–42.
- Гафіяк А.М., Кононець Н.В., *Авторський сайт викладача як основа системи формування компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, „Комп’ютер у школі та сім’ї”* 2019, № 3 (155), С. 3–8.
- Грущенко, Л.М., Федоренко, Н.В., *Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах, „Вісник Львівського університету”* 2009, Вип. 25, Ч. 2, С. 133–141.
- Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю., *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі*, Навчальний посібник, Вінниця: Планер, 2011, 220 с.
- Подліняєва О.О., *Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства, „Вісник Вінницького політехнічного інституту”* 2011, № 2, С. 188–191.
- Прохорова С.М., *Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі, „Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки”* 2015, Вип. 4, С. 113–116.
- Соколова, І.В., Грузнова, С.В., *Проблеми впровадження новітніх інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів, „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми”* 2012, Вип. 32, С. 424–427.

SUMMARY

Vita Bosa

Preparing future philologists in Ukraine with the use of modern information and communication technologies: a methodology of the problem

The paper substantiates a set of predominant scientific approaches to the issue of professional training of future philologists by means of modern information technologies. Based on the analysis of numerous scientific sources on the research problem, the following approaches were identified: systemic, socio-cultural, linguo-didactic, informological, environmental, competency-based. The conclusion is substantiated that external objective circumstances (in particular, the pandemic) outlined not only the purely organizational, but also the research context of the issue of development and testing of various types of information and communication technologies in professional training.

The main web resources that are actively used by teachers to organize the learning process both offline and online (Skype, WebEx, GoogleMeet, LearningApps, Playbuzz, Padlet, Trello, etc.) are presented. The opinion that modern web resources are more or less similar in terms of their capabilities and characteristics is justified. The difference between them can be outlined in the plane of a set of software tools that to some extent ensure the independence of the teacher and student in participation in a lesson and creating their own author's virtual learning product.

The use of leading scientific approaches is correlated with the educational environment of higher education institutions; it is noted that any educational environment is essentially an information environment. The specifics, type and level of this information nature depend on the type and level of the higher education institution, the field of study, etc. In addition, modern information technology makes it possible to create a special information environment of a higher education institution and the relevant educational program by involving modern educational, organizational, technological, didactic, methodological information to all stages and components.

It is proven that all scientific approaches to the issue of professional training of future philologists by means of modern information technologies presented in the paper are naturally complemented by the competency-based approach as a resulting pedagogical scientific approach, which concentrates the methodological resource of all approaches substantiated in the research.

Key words: methodology, information and communication technologies, philologist training, higher education institutions of Ukraine.

STRESZCZENIE

Vita Bosa

Przygotowanie przyszłych filologów w Ukrainie za pomocą nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych: metodologia problemu

W artykule zostały uzasadnione naukowe/metodologiczne zasady problemu doskonalenia zawodowego studentów-filologów z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informatycznych. Na podstawie analizy źródeł naukowych dotyczących problemu badania podejścia metodologiczne są definiowane jako: systemowe, społeczno-kulturowe, językoznawcze, informacyjne, środowiskowe, kompetencyjne. Uzasadniony został wniosek dotyczący tego, że zewnętrzne okoliczności obiektywne (m.in. pandemia) zmieniły kontekst organizacyjny oraz badawczy problemu rozwoju współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w przygotowaniu zawodowym filologa.

Przedstawiono zasoby internetowe aktywnie wykorzystywane przez nauczycieli w procesie uczenia się zarówno w trybie offline, jak i online (Skype, WebEx, GoogleMeet, LearningApps, Playbuzz, Padlet, Trello itp.). Uzasadniono oświatowe możliwości nowoczesnych zasobów sieciowych, ich podobieństwo i różnicę w płaszczyźnie zestawu narzędzi programowych, które w pewnym stopniu zapewniają samodzielność nauczyciela i ucznia jako podmiotów procesu przygotowania zawodowego filologów i tworzeniu własnego, autorskiego produktu wirtualnego uczenia się.

Stwierdzono, że wyżej wymienione podejścia naukowe są skorelowane ze środowiskiem edukacyjnym uniwersytetu; że każde środowisko edukacyjne jest zasadniczo środowiskiem informacyjnym. Specyfika, rodzaj i poziom informacji zależy od rodzaju i poziomu uniwersytetu, kierunku szkolenia itp. Ponadto nowoczesna technolo-

gia informatyczna pozwala na stworzenie specjalnego środowiska informacyjnego szkolnictwa wyższego i odpowiedniego programu edukacyjnego poprzez włączenie nowoczesnych zasobów edukacyjnych, organizacyjnych, technologicznych, dydaktycznych, metodycznych.

Udowodniono, że przedstawione w artykule zasady metodologiczne problemu doskonalenia zawodowego filologów z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych są uzupełniane kompetencjami zawodowymi i metodologią ich rozwoju w trakcie przygotowania zawodowego.

Słowa kluczowe: metodologia pedagogiki, przygotowanie zawodowe filologa, technologie informacyjne, uniwersytet.

Lukasz Trzeciak

Zakład Ruchu Drogowego Centrum Szkolenia Policji w Legionowie

ORCID: 0000-0002-7685-4710

e-mail: lukasztrzeciak@wp.pl

Polskie regulacje prawne dotyczące kierowania hulajnogą elektryczną i urządzeniem transportu osobistego przez dzieci

STRESZCZENIE

Autor przeprowadza analizę przepisów wprowadzonych do polskiego porządku prawnego, odnoszących się do kierowania przez dzieci pojazdami wchodzącymi w skład tzw. mikromobilności. Rozważania dotyczą w szczególności hulajnóg elektrycznych oraz urządzeń transportu osobistego oraz odpowiedzialności za naruszenie obowiązków w tej materii.

Słowa kluczowe: mikromobilność, hulajnoga elektryczna, urządzenie transportu osobistego, uprawnienia do kierowania pojazdem.

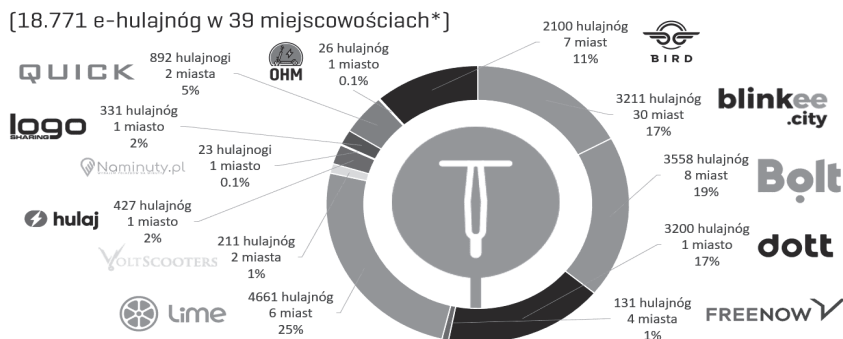
Wstęp

W polskim porządku prawnym ogólne zasady bezpieczeństwa na drogach publicznych w strefach zamieszkania oraz w strefach ruchu reguluje ustawa z dnia 20 czerwca 1997 r. – Prawo o ruchu drogowym. Z kolei uprawnionych do kierowania pojazdami we wskazanych miejscach, zasady uzyskiwania i cofania uprawnień oraz wymagania w stosunku do tych osób określono w ustawie z dnia 5 stycznia 2011 r. o kierujących pojazdami. Normy zawarte w wymienionych aktach prawnych mają zagwarantować przede wszystkim bezpieczeństwo, porządek oraz płynność przemieszczania się uczestników ruchu. Co istotne, dotyczą one wszystkich korzystających z dróg – także dzieci. Jednakże dopiero ustawą z dnia 30 marca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo o ruchu drogowym oraz niektórych innych ustaw prawodawca wprowadził do polskiego porządku prawnego m.in. zasady korzystania z hulajnóg elektrycznych oraz urządzeń transportu osobistego. Przepisy te weszły w życie z dniem 20 maja 2021 r.

Skala zjawiska i zdefiniowanie nowych środków transportu

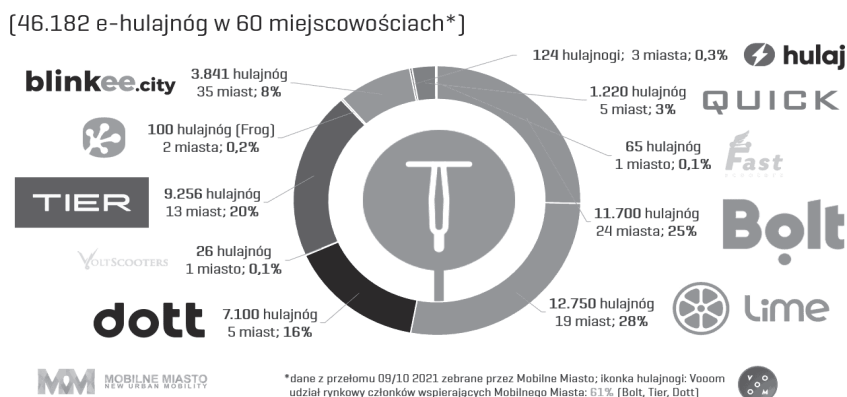
Do dnia wejścia w życie znowelizowanych przepisów pojazdy samopoziomujące czy hulajnogi elektryczne nie były ustawowo zdefiniowane, co powodowało znaczne problemy w ustaleniu obowiązków ich użytkowników. Właściwie niemożliwe było także skonkretyzowanie wymagań w zakresie posiadania uprawnień do kierowania takimi pojazdami.

W praktyce rodziło to wiele problemów, bowiem popyt na tego rodzaju środki transportu rósł (i nadal rośnie) w ogromnym tempie, na co wskazują choćby dane dotyczące tzw. *sharingu* – ukazujące liczbę udostępnianych e-hulajnóg w październiku 2020 r. i we wrześniu 2021 r. (ryc. 1 i 2). Szacuje się, że w ciągu niespełna roku wzrosła ona aż o ok. 246%.



Ryc.1. Dane dotyczące operatorów Sharingu hulajnóg elektrycznych i liczby udostępnianych pojazdów w Polsce w październiku 2020 r.

Źródło: https://smartride.pl/Strefa_Danych/e-hulajnogi-sharing-polska-trzeci-kwartal-2021-roku/, dostęp: 18.11.2021 r.



Ryc.2. Dane dotyczące operatorów sparyngu hulajnóg elektrycznych i liczby udostępnianych pojazdów w Polsce we wrześniu 2021 r.

Źródło: https://smartride.pl/Strefa_Danych/e-hulajnogi-sharing-polska-trzeci-kwartal-2021-roku/, dostęp: 18.11.2021 r.

Choć w literaturze znacznie wcześniej wskazywano na konieczność pilnego uregulowania omawianej tematyki i proponowano pewne rozwiązania¹, dopiero 20 maja 2021 r. w polskim systemie prawnym zaczęły funkcjonować definicje legalne szeroko już wówczas rozpowszechnionych pojazdów. Zgodnie z obecnym brzmieniem art. 2 pkt 47b PRD hulajnoga elektryczna to „pojazd napędzany elektrycznie, dwuosiowy, z kierownicą, bez siedzenia i pedałów, konstrukcyjnie przeznaczony do poruszania się wyłącznie przez kierującego znajdującącego się na tym pojeździe”.

¹ Zob. M. Burtowy, *Uregulowanie UTO w Polsce – aspekty odpowiedzialności władzy publicznej i operatorów*, „Paragraf na Drodze” 2019, nr 6, s. 11–22.



Ryc. 3. Przykład pojazdu zdefiniowanego jako hulajnoga elektryczna

Źródło: <https://www.zielonalekcja.pl/jak-wybrac-hulajnogę-elektryczną-na-co-dzienia/>, dostęp: 18.11.2021 r.

W PRD wyróżniono także kolejny nowy rodzaj środka transportu, jakim jest urządzenie transportu osobistego (UTO), określone jako „pojazd napędzany elektrycznie, z wyłączeniem hulajnogi elektrycznej, bez siedzenia i pedałów, konstrukcyjnie przeznaczony do poruszania się wyłącznie przez kierującego znajdującego się na tym pojeździe” (art. 2 pkt 47c PRD). Są to w szczególności pojazdy samopoziomujące czy deskorolki o napędzie elektrycznym (ryc. 4).



Ryc. 4. Przykładowe urządzenie transportu osobistego (UTO)

Źródło: <https://www.pomysly-na.pl/arttykul/jak-zasilane-sa-pojazdy-samobalansujace-104891>, dostęp: 18.11.2021 r.

Z kolei z Rozporządzenia Ministra Infrastruktury z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych pojazdów oraz zakresu ich niezbędnego wyposażenia² wynika, że zarówno hulajnogi elektryczne, jak i urządzenia transportu osobistego muszą spełniać m.in. następujące warunki:

- ich długość nie może przekraczać 1,4 m (§ 2 ust. 1 pkt 12);
- ich szerokość nie może przekraczać 0,9 m (§ 2 ust. 13a);
- ich konstrukcja powinna uniemożliwiać poruszanie się z prędkością większą niż 20 km/h i zapewniać skuteczność hamowania (§ 55d).

Ponadto masa hulajnogi elektrycznej nie może być większa niż 30 kg (§ 3 ust. 13a Rozporządzenia).

Uprawnienia do kierowania hulajnogą elektryczną i urządzeniem transportu osobistego

Na wstępie należy podkreślić, że zgodnie z art. 1 ust. 1 UOKP określa wymagania i osoby uprawnione do kierowania pojazdami na drogach publicznych, w strefach zamieszkania oraz w strefach ruchu. W innych miejscach, np. na drogach wewnętrznych, nie jest wymagane posiadanie jakichkolwiek uprawnień do kierowania pojazdami.

Warto również zaznaczyć, że polski ustawodawca uznał, że dziecko do 7. roku życia na drodze publicznej oraz w strefie ruchu może przebywać jedynie pod opieką osoby, która ukończyła 10 lat, jednak zgodnie z art. 43 ust. 1 i 3 PRD zastrzeżenie to nie dotyczy dróg przeznaczonych tylko dla pieszych oraz strefy zamieszkania.

Z kolei ogólne warunki konieczne do spełnienia przez kierującego jakimkolwiek pojazdem (także po administracyjnym uzyskaniu uprawnień) zostały wskazane w art. 3 UOKP i obejmują osiągnięcie wymaganego wieku, sprawności pod względem fizycznym i psychicznym oraz:

- posiadanie umiejętności kierowania pojazdem w sposób niezagrożący bezpieczeństwu, nieutrudniający ruchu drogowego i nienarażający kogokolwiek na szkodę oraz odpowiedni dokument stwierdzający posiadanie uprawnień do kierowania pojazdem albo
- odbywanie nauki jazdy w ramach szkolenia, albo
- jazdę w trakcie egzaminu państwowego.

Jeśli zaś chodzi o hulajnogę elektryczną i urządzenie transportu osobistego, to zgodnie z art. 7 ust. 1 pkt 2 UOKP dokumentem stwierdzającym posiadanie uprawnień do kierowania tymi pojazdami przez osoby, które nie ukończyły 18. roku życia, jest karta rowerowa lub prawo jazdy kategorii AM, A1, B1 lub T.

W art. 8 ust. 1 UOKP wskazano z kolei, że minimalny wymagany wiek do kierowania wynosi:

- 10 lat – dla hulajnogi elektrycznej lub urządzenia transportu osobistego,
- 14 lat – dla pojazdów określonych w prawie jazdy kategorii AM,
- 16 lat – dla pojazdów określonych w prawie jazdy kategorii A1, B1 i T.

Warto zaznaczyć, że prawo jazdy ponadto stwierdza posiadanie uprawnień do kierowania:

- kategorii AM: motorowerem i czterokołowcem lekkim;
- kategorii A1:

² Tekst jednolity Dz.U. z 2016 r. poz. 2022 z późn. zm.

- motocyklem o pojemności skokowej silnika nieprzekraczającej 125 cm³, mocy nieprzekraczającej 11 kW i stosunku mocy do masy własnej nieprzekraczającym 0,1 kW/kg,
- motocyklem trójkołowym o mocy nieprzekraczającej 15 kW,
- pojazdami określonymi dla prawa jazdy kategorii AM;
- kategorii B1: czterokołowcem i pojazdami określonymi dla prawa jazdy kategorii AM;
- kategorii T:
 - ciągnikiem rolniczym lub pojazdem wolnobieżnym,
 - zespołem pojazdów złożonym z ciągnika rolniczego z przyczepą (przyczepami) lub pojazdem wolnobieżnym z przyczepą (przyczepami),
 - pojazdami określonymi dla prawa jazdy kategorii AM.

Trzeba zaznaczyć, że zgodnie z art. 11 ust. 2 UOKP osoba, która nie ukończyła 18 lat, może uzyskać prawo jazdy kategorii AM, A1, B1 lub T za pisemną zgodą rodzica lub opiekuna.

Jeśli zaś chodzi o uzyskanie karty rowerowej (ryc. 5), to w art. 17 ust. 1 UOKP zaznaczono, że wydaje ją nieodpłatnie, za pisemną zgodą rodzica lub opiekuna:

- dyrektor szkoły – uczniowi szkoły podstawowej,
- dyrektor wojewódzkiego ośrodka ruchu drogowego lub przedsiębiorca prowadzący ośrodek szkolenia kierowców posiadający poświadczenie potwierdzające spełnianie dodatkowych wymagań – innej osobie.

KARTA ROWEROWA	
1. Nazwisko 2. Imiona 3. Data ur. 4. Adres zamiesz.: kod miejsc. ul. nr budynku nr lokalu Miejsce na fotografię 45 mm x 35 mm (podpis posiadacza) 5. Data wydania r. Seria A Nr 0000001 6. Nazwa podmiotu wydającego kartę rowerową (podpis i pieczęć dyrektora lub kierownika podmiotu wydającego kartę rowerową)	7. Zmiana adresu zamiesz.: kod miejsc. ul. nr budynku nr lokalu (podpis i pieczęć dyrektora lub kierownika podmiotu wydającego kartę rowerową) 8. Miejsce na adnotację

Ryc. 5. Wzór karty rowerowej

Warunkami koniecznymi do uzyskania karty jest osiągnięcie wymaganego minimalnego wieku (10 lat) oraz wykazanie się niezbędnymi umiejętnościami w kierowaniu rowerem odpowiednio podczas zajęć szkolnych, zajęć prowadzonych przez wojewódzki ośrodek ruchu drogowego lub zajęć prowadzonych przez ośrodek szkolenia kierowców, posiadający poświadczenie potwierdzające spełnianie dodatkowych wymagań.

W myśl art. 41 ust. 1 UOKP w podstawie programowej zawiera się treści umożliwiające przygotowanie ucznia szkoły podstawowej do ubiegania się o wydanie karty rowerowej. Ponadto zgodnie z art. 41 ust. 3 UOKP dyrektor szkoły może zawrzeć porozumienie z wojewódzkim ośrodkiem ruchu drogowego lub ośrodkiem szkolenia kierowców posiadającym

poświadczenie potwierdzające spełnianie dodatkowych wymagań, o których mowa w art. 31 UOKP, o nieodpłatnym uczestnictwie uczniów w zajęciach organizowanych przez ten ośrodek dla osób ubiegających się o wydanie karty rowerowej. Zajęcia dla osób ubiegających się o wydanie karty rowerowej, a niebędących uczniami szkoły podstawowej, są prowadzone w wojewódzkim ośrodku ruchu drogowego lub w ośrodku szkolenia kierowców posiadającym poświadczenie potwierdzające spełnianie dodatkowych wymagań (art. 41 ust. 4 UOKP).

Art. 65 UOKP stanowi, że sprawdzenia niezbędnych umiejętności osoby ubiegającej się o kartę rowerową w jednostce prowadzącej zajęcia w obecności nauczyciela, rodzica lub opiekuna dokonuje:

- nauczyciel posiadający specjalistyczne przeszkolenie z zakresu ruchu drogowego, organizowane nieodpłatnie w wojewódzkim ośrodku ruchu drogowego;
- policjant lub policjant w stanie spoczynku, posiadający specjalistyczne przeszkolenie z zakresu ruchu drogowego;
- egzaminator lub instruktor.

Prawnokarne aspekty kierowania hulajnogą elektryczną i urządzeniem transportu osobistego pomimo braku uprawnień

Typ czynu zabronionego, polegający na kierowaniu pojazdem pomimo braku uprawnień, penalizuje art. 94 ustawy z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń³. Zgodnie z nim:

„§ 1. Kto na drodze publicznej, w strefie zamieszkania lub strefie ruchu prowadzi pojazd mechaniczny, nie mając do tego uprawnienia, podlega karze aresztu, ograniczenia wolności albo grzywny nie niższej niż 1500 złotych.

§ 1a. Kto na drodze publicznej, w strefie zamieszkania lub strefie ruchu prowadzi pojazd inny niż mechaniczny, nie mając do tego uprawnienia, podlega karze nagany albo karze grzywny do 1500 złotych [...]”.

Nie omawiając szerzej w ramach niniejszego opracowania kwestii związanych ze zdefiniowaniem pojazdu mechanicznego, należy podkreślić, że w obecnej chwili właściwe wydaje się uznanie zarówno hulajnogi elektrycznej, jak i urządzenia transportu osobistego – pomimo wyposażenia ich w służący do napędzania silnik elektryczny – jako pojazdu innego niż mechaniczny. Przemawiają za tym zasady adekwatnej reakcji prawnokarnej, związane z parametrami ruchu osiąganymi przez te pojazdy, porównywalnymi z parametrami ruchu chociażby rowerów, a także fakt wyłączenia z definicji legalnej „pojazdu silnikowego” hulajnogi elektrycznej i urządzenia transportu osobistego (art. 2 pkt 32 PRD)⁴.

W związku z powyższym należy przyjąć, że każdy, kto kieruje hulajnogą elektryczną lub urządzeniem transportu osobistego bez wymaganych uprawnień, narusza dyspozycję art. 94 § 1a KW. Trzeba w tym miejscu uczynić ważne zastrzeżenie, ponieważ w myśl art. 8 KW dzieci nie mogą dopuścić się popełnienia wykroczenia, gdyż nie można przypisać im odpowiedzialności karnej. Na zasadach określonych w KW odpowiada bowiem osoba, która popełnia czyn zabroniony po ukończeniu lat 17.

³ Dz. U. z 2021 r. poz. 2008 z późn. zm. [dalej: KW].

⁴ Podobnie: stanowisko Biura Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji, L.dz. RD-I-1665/21/RK z 21 maja 2021 r., niepubl.

Wprawdzie jeśli dziecko, które nie może odpowiadać karnie za wykroczenie, dopuści się zachowania stypizowanego w KW, to w myśl ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich⁵ może spotkać się z konsekwencjami wychowawczo-poprawczymi – jednakże w przypadku wykroczeń chodzi tylko o niektóre, wymienione w katalogu zamkniętym, typy czynów karalnych. Nie zalicza się do nich czyn określony w art. 94 KW, a trudno byłoby uznać, że kierowanie hulajnogą czy urządzeniem transportu osobistego jest przejawem demoralizacji.

Warto zauważyć, że w przypadku kierowania takimi pojazdami przez dziecko nieposiadające wymaganych uprawnień odpowiedzialność na zasadzie art. 96 KW może ponieść jego opiekun prawny lub inna osoba dysponująca określonym środkiem transportu, bowiem przepis ten stanowi, że:

„§ 1. Właściciel, posiadacz, użytkownik lub prowadzący pojazd, który na drodze publicznej, w strefie zamieszkania lub strefie ruchu dopuszcza:

1) do prowadzenia pojazdu osobę niemającą sprawności fizycznej lub psychicznej w stopniu umożliwiającym należyte prowadzenie pojazdu,

2) do prowadzenia pojazdu osobę niemającą wymaganych uprawnień, [...]podlega karze grzywny.”

Zwykle właścicielem dziecięcej hulajnogii czy urządzenia transportu osobistego jest rodzic, który „dopuszczając” inną osobę – czyli dziecko – do jego prowadzenia, wypełnia znamiona wykroczenia stypizowanego w art. 96 § 1 KW.

Podsumowanie

Osoby, które nie ukończyły 18. roku życia, mogą kierować hulajnogą elektryczną oraz urządzeniem transportu osobistego na drogach publicznych, w strefach zamieszkania i w strefach ruchu pod warunkiem uzyskania karty rowerowej lub prawa jazdy kategorii AM, A1, B1 lub T. Warto przy tym zwrócić uwagę, że egzamin praktyczny dla najmłodszych dzieci (od 10. roku życia) na kartę rowerową przeprowadza się przy użyciu roweru jednośladowego, który nie odzwierciedla w pełni zachowania się pojazdów, których źródłem napędu jest silnik elektryczny (hulajnogii i urządzenia transportu osobistego), a mimo to karta rowerowa uprawnia do kierowania tymi pojazdami. Biorąc pod uwagę popularność tzw. mikromobilności oraz różnice w kierowaniu, wydaje się, że dobrym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie obowiązku odbycia jazdy przynajmniej – najczęściej używaną przez dzieci – hulajnogą elektryczną w trakcie egzaminu praktycznego na kartę rowerową. Chodzi jednak o bezpieczeństwo najmłodszych uczestników ruchu drogowego, którzy powinni być jak najlepiej przygotowani do korzystania z tych pojazdów.

⁵ Dz. U. z 2018 r. poz. 969.

Bibliografia

- Burtowy M., Kotowski W., *Hulajnog elektryczne oraz inne mikropojazdy. Regulacje prawne i rozwiązania samorządowe*, Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
- Burtowy M., *Uregulowanie UTO w Polsce – aspekty odpowiedzialności władzy publicznej i operatorów*, „Paragraf na Drodze” 2019, nr 6, s. 11–22.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych pojazdów oraz zakresu ich niezbędnego wyposażenia (Dz.U. z 2016 r. poz. 2022 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z dnia 12 kwietnia 2013 r. w sprawie uzyskiwania karty rowerowej (Dz.U. z 2013 r. poz. 512).
- Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń (Dz.U. z 2021 r. poz. 2008 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 20 czerwca 1997 r. – Prawo o ruchu drogowym (Dz.U. z 2021 r. poz. 450 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. o kierujących pojazdami (Dz.U. z 2021 r. poz. 1212 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 2018 r. poz. 969).

Źródła rycin

- https://smartride.pl/Strefa_Danych/e-hulajnog-sharing-polska-trzeci-kwartal-2021-roku/, dostęp: 18.11.2021 r.
- <https://www.zielonalekcja.pl/jak-wybrac-hulajnoge-elektryczna-na-co-dzien/>, dostęp: 18.11.2021 r.
- <https://www.pomysly-na.pl/arttykul/jak-zasilane-sa-pojazdy-samobalansujace-104891>, dostęp: 18.11.2021 r.

ABSTRACT

Łukasz Trzeciak

Polish legal regulations regarding the driving of an electric scooter and personal transport device by children

The author analyzes the provisions introduced into the Polish legal system relating to the driving by children of vehicles included in the so-called micromobility. The considerations relate in particular to electric scooters and personal transport devices and liability for breach of obligations in this matter.

Keywords: micromobility, electric scooter, personal transport device, driving license.

Część III

ASPEKTY SOCJALNO-PRAWNE

Elżbieta A. Maj

Instytut Prawa i Ekonomii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Centrum Badań Prawnych nad Dzieckiem i Rodziną UP w Krakowie

ORCID: 0000-0003-2458-5093

e-mail: elzbieta.maj@up.krakow.pl

Socjalna ochrona dziecka w perspektywie podstawowych praw człowieka

STRESZCZENIE

Współcześnie mamy do czynienia z wyspecjalizowanym nurtem ochrony praw dziecka na gruncie uniwersalnego, regionalnego i krajowego systemu praw człowieka. W ostatnim stuleciu doszło wręcz do wyodrębnienia się nowej kategorii praw człowieka – praw dziecka. Autorka stawia pytanie o socjalny wymiar tej ochrony. Wychodząc od założeń uniwersalnego systemu ochrony praw człowieka, dokonuje przeglądu aktów regionalnych o charakterze europejskim, a następnie przepisów konstytucyjnych stanowiących gwarancję socjalnej ochrony dziecka na gruncie polskim.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzina, ochrona socjalna, ochrona dziecka, prawa człowieka

Wprowadzenie

Człowiek narażony jest na wpływ wielu negatywnych czynników i zagrożeń determinujących życie, tak w ujęciu globalnym, jak i wewnętrznym. Na życie ludzi oddziałują kryzysy gospodarcze i ekonomiczne, degradacja środowiska, konflikty zbrojne, terroryzm i wiele innych¹. Na poziom i jakość życia ludzi wpływają także kwestie socjalne, jak ubóstwo, niedożywienie, choroby, niepewność zatrudnienia, bezrobocie czy problemy mieszkaniowe². Jako odpowiedź na kryzysy społeczne, w tym humanitarne, wykształcono system praw człowieka z koncepcją praw osobistych i politycznych (pierwsza generacja praw), społecznych, ekonomicznych i kulturalnych (druga generacja praw), a także praw do pokoju, środowiska i rozwoju jako generację trzecią³. W wieku XX – uznawanym za „stulecie dziecka” – dało się zauważyć wyodrębnienie osobnej generacji praw ukierunkowanej bezpośrednio na ochronę najmłodszych⁴. Za słusz-

¹ B. Banaszak et al., *System ochrony praw człowieka*, Kraków 2005, s. 20.

² M. Kmita, *Janusz Korczak dziś? Refleksje w kontekście opieki społecznej, psychoterapii i aktywizacji zdrowia psychicznego* [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, part II, red. M. Michalak, Warszawa 2018, s. 191.

³ J. Hołda et al., *Prawa człowieka: zarys wykładu*, Kraków 2004, s. 11.

⁴ B. Śliwerski, *Prawo dziecka do swoich praw* [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, part I, red. M. Michalak, Warszawa 2018, s. 97. Por. A. Pawlak, *Konstytucyjne podstawy wolności i praw dziecka w Polsce. Zagadnienia wybrane* [w:] *Wokół rodziny i dziecka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, red. E. Dybowska, M. Prucnal-Wójcik, Kraków 2017, s. 73–78.

nością tego posunięcia przemawia teza Stanisława L. Stadniczeńki, w myśl której „Ochrona praw dziecka realizowana w oderwaniu od ochrony praw człowieka, praw rodziny nie tylko nie spełnia swego celu, ale wyrządza dzieciom poważną szkodę”⁵.

Systemy praw człowieka

System praw człowieka (praw podstawowych) stanowi mocno rozbudowany i zróżnicowany aparat ochronny. W jego nurcie wyróżnia się system uniwersalny, systemy regionalne, w tym system europejski oraz systemy wewnątrz krajowe. System uniwersalny został ukształtowany głównie dorobkiem Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) oraz organizacji wyspecjalizowanych, jak Międzynarodowa Organizacja Pracy (MOP), Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF), Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) i wiele innych. System europejski jest systemem dualnym. Twórcą systemu europejskiego o charakterze międzynarodowym jest Rada Europy (RE), Unia Europejska tworzy natomiast europejski system w wymiarze ponadnarodowym⁶. Do pozaeuropejskich systemów regionalnych, które nie zostaną omówione w opracowaniu, zalicza się system afrykański, międzyamerykański, południowo-azjatycki i system arabski⁷. Kraje posiadają ponadto wewnętrzne systemy praw człowieka oparte głównie na krajowych konstytucjach i działalności krajowych ombudsmenów. W polskim systemie kluczowym aktem regulującym kwestię praw człowieka jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.⁸

Prawo do ochrony socjalnej i godnego poziomu życia dzieci na gruncie praw podstawowych

Jak podkreślono we wstępie, człowiek narażony jest na wiele czynników warunkujących sposób i jakość życia. Jednym z czynników wpływających na dobrostan ludzi jest zagrożenie egzystencjalne (socjalne). Dziecko ze względu na swoją niedojrzałość fizyczną i psychiczną pozostaje pod opieką osób dorosłych. Zatem to rodzina jest jego podstawowym środowiskiem życia i rozwoju, i socjalne prawa dziecka konotować należy z socjalną ochroną jego rodziny.

⁵ S. L. Stadniczeńko, *Wspólnotowa rzeczywistość rodziny w służbie dziecku* [w:] *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne*, red. A. Pawlak, B. Skwarek, J. Stadniczeńko, Warszawa 2020, s. 15.

⁶ T. Jasudowicz, *Administracja wobec praw człowieka*, Toruń 1997, s. 18–20, G. Michałowska, *Prawa człowieka i ich ochrona*, Warszawa 2000, s. 17–27.

⁷ Na temat pozaeuropejskich systemów regionalnych zob.: B. NDiaye, *Prawa człowieka w afrykańskim kontekście kulturowym. Analiza historycznych procesów instytucjonalizacji ochrony praw człowieka w Afryce* [w:] *Ochrona praw człowieka w Afryce. Aksjologia – instytucje – nowe wyzwania – praktyka*, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Toruń 2017, s. 45–46; K. Gozdek, *Prawnonaturalne fundamenty europejskiego oraz amerykańskiego systemu ochrony praw człowieka* [w:] *Amerykański system ochrony praw człowieka. Aksjologia – instytucje – efektywność*, red. J. Jaskiernia, Toruń, 2015, s. 243.; E. Awramik, *Cywilizacyjna, kulturowa i religijna różnorodność Azji a ochrona praw człowieka* [w:] *Azjatyckie systemy ochrony praw człowieka. Inspiracja uniwersalna – uwarunkowania kulturowe – bariery realizacyjne*, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Toruń 2016, s. 184.

⁸ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.

Załączki socjalnych regulacji w systemie praw człowieka odnajdujemy już na gruncie Karty atlantyckiej z 1941 r. W akcie tym odniesiono się między innymi do wolności od niedostatku, postulując działania zmierzające do zapewnienia po wojnie bezpiecznego życia wolnego od lęku i niedostatku⁹. Po zakończeniu wojny do kwestii socjalnej nawiązano w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ z dnia 10 grudnia 1948 r.¹⁰ W art. 22 proklamowano prawo do zabezpieczenia społecznego, czyli mechanizmów służących do walki z ubóstwem rodzin, w tym dzieci. Ponadto podkreślono, że każdy człowiek ma mieć zagwarantowane także prawa gospodarcze, społeczne i kulturalne na poziomie niezbędnym dla godności osobistej i możliwości rozwoju. Artykuł 25 PDPC zagwarantował prawo do stopy życiowej zapewniającej zdrowie i dobrobyt rodziny. Harmonizacji postulatów upatrywano w zapewnieniu odpowiedniego wyżywienia, odzieży, dobrych warunków mieszkaniowych, opieki lekarskiej i świadczeń socjalnych. Podkreślono także wagę systemu ubezpieczeniowego na wypadek bezrobocia, choroby, niezdolności do pracy, wdowieństwa, starości lub utraty środków do życia w inny niezawiniony sposób. W przepisie podkreślono także konieczność zapewnienia matce i dziecku specjalnej opieki i pomocy bez dyskryminacji wynikającej z urodzenia.

Następne gwarancje w systemie uniwersalnym odnajdujemy w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych ONZ z dnia 16 grudnia 1966 r.¹¹ W art. 9 MPPGiK potwierdzono prawo do zabezpieczenia społecznego, w tym do ubezpieczeń społecznych, a w art. 10 odniesiono się bezpośrednio do kwestii ochrony rodziny, tak w okresie jej zakładania, jak i wychowywania potomstwa. Szczególna ochrona została dedykowana matkom, dzieciom i młodzieży. Na gruncie art. 11 uznano prawo do odpowiedniego poziomu życia, włączając w to wyżywienie, odzież, mieszkanie oraz odpowiednie warunki bytowe rodzin.

Przełomem w systemie ochrony dziecka stało się uchwalenie Konwencji o prawach dziecka ONZ z dnia 20 listopada 1989 r.¹², która kompleksowo i szeroko normuje ochronę dziecka, w tym także pod względem socjalnym. Jej art. 26 uznaje prawo każdego dziecka do korzystania z systemu zabezpieczenia społecznego, w tym ubezpieczeń społecznych z uwzględnieniem zasobów i warunków życia rodziny. Kolejny, 27 artykuł zobowiązuje państwa do zapewnienia dzieciom poziomu życia odpowiadającego ich fizycznemu, psychicznemu, duchowemu, moralnemu i społecznemu rozwojowi. Przepis ten stanowi jednocześnie o konieczności wspierania rodziców i opiekunów, tak w sposób finansowy, jak i rzeczowy, w postaci żywności, odzieży czy odpowiednich warunków mieszkaniowych¹³.

⁹ A. Płoszka, *Publicznoprawny status jednostki ubogiej*, Warszawa 2019, s. 90.

¹⁰ Ani do kwestii socjalnej, ani do ochrony dziecka nie odniesiono się natomiast w Karcie Narodów Zjednoczonych z dnia 26 czerwca 1945 r. (Dz. U. z 1947 r. Nr 23, poz. 90). Jedynie w art. 1 ust. 3 nawiązano do działań o charakterze gospodarczym, społecznym, kulturalnym lub humanitarnym. Por. T. Jasudowicz, *Godność i wartość dziecka na straży należnych mu praw [w:] Prawa dziecka – perspektywa publicznoprawna*, red. D. Jaroszevska-Choraś, A. Kilińska-Pekacz, A. Wedeł-Domaradzka, Bydgoszcz 2019, s. 23.

¹¹ Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169.

¹² Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

¹³ Do zabezpieczenia społecznego odnosiła się także Deklaracja Praw Dziecka z 1959 r., choć nie miała charakteru normatywnie wiążącego. Podejmowała między innymi tematykę ubezpieczeń społecznych oraz ochrony matki i dziecka. Akcentowała kwestię wyżywienia, mieszkania, pomocy medycznej i rehabilitacyjnej. Szczególną opieką postulowała otaczać dzieci niemające rodziny albo mające rodziny ubogie lub wielodzietne. S. L. Stadniczenko, *Rodzina jako przedmiot ochrony na podstawie norm międzynarodowych o prawach człowieka [w:] Księga Jubileuszowa prof. T. Smoczyńskiego*, Toruń 2008, s. 680.

Kolejnym doniosłym aktem w sferze socjalnej jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych ONZ z dnia 13 grudnia 2006 r.¹⁴ Jej art. 26 gwarantuje usługi i programy w zakresie wszechstronnej rehabilitacji, edukacji i usług socjalnych, a art. 28 stwarza podstawy do zapewniania odpowiednich warunków życia i ochrony socjalnej, w tym do odpowiedniego wyżywienia, odzieży i mieszkania oraz permanentnego polepszania warunków życia. Rodzinom z osobą niepełnosprawną, szczególnie z niepełnosprawnym dzieckiem, gwarantuje dostęp do finansowanych przez państwo szkoleń, poradnictwa oraz opieki „wytchnieniowej”.

Dla socjalnej ochrony dziecka i jego rodziny ogromne znaczenia posiada także dorobek Międzynarodowej Organizacji Pracy, przede wszystkim Konwencja MOP Nr 102 o minimalnych normach zabezpieczenia społecznego z dnia 28 czerwca 1952 r.¹⁵ Uregulowała ona kwestie zasiłków socjalnych w sytuacji bezrobocia, choroby, wypadków przy pracy i chorób zawodowych, świadczeń rodzinnych i macierzyńskich, świadczeń z tytułu inwalidztwa lub śmierci żywiciela rodziny. Niebagatelne znaczenie posiada także Konwencja MOP Nr 03 dotycząca ochrony macierzyństwa z dnia 28 czerwca 1952 r.¹⁶ (zrewidowana Konwencją MOP Nr 183 z 30 maja 2000 r.), obligująca państwa do zapewnienia kobietom po urodzeniu dziecka pomocy adekwatnej dla utrzymania jej samej oraz dziecka w dobrych warunkach higienicznych i na odpowiednim poziomie¹⁷. Wśród aktów o charakterze socjalnym należy wspomnieć także Konwencję Nr 128 dotyczącą świadczeń w razie inwalidztwa na starość i w razie śmierci żywiciela rodziny z dnia 7 czerwca 1967 r., Konwencję Nr 135 dotyczącą ochrony przedstawicieli pracowników w przedsiębiorstwach i przyznania im specjalnych ulatwień z dnia 23 czerwca 1971 r., Konwencję Nr 159 dotyczącą rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych z dnia 20 czerwca 1983 r.¹⁸

W systemie europejskim do poszanowania praw dzieci nawiązano w Europejskiej Karcie Społecznej RE z dnia 18 października 1961 r.¹⁹ i Zrewidowanej Europejskiej Karcie Społecznej RE z dnia 3 maja 1996 r.²⁰ Karta w preambule stanowi, że dzieci i młodociani mają prawo do odpowiedniej ochrony socjalnej, prawnej i ekonomicznej. *Stricte* socjalne gwarancje odnajdujemy w artykułach 12 i 13 EKS, regulujących prawo do zabezpieczenia społecznego oraz pomocy socjalnej i medycznej. Prawo do zabezpieczenia społecznego oparto głównie na systemie ubezpieczeń społecznych, a pomoc społeczną uznano za instytucję odpowiednią do zapewnienia pomocy osobom ubogim, pozostającym w ubóstwie bez własnej winy. Artykuł 16 EKS gwarantuje ponadto ochronę życia rodzinnego poprzez świadczenia społeczne i rodzinne, rozwiązania podatkowe, rozwój rynku mieszkaniowego oraz świadczenia dla młodych małżeństw, a art. 14 wsparcie odpowiednich służb społecznych. Artykuł 17 ZEKS stanowi, że dzieci mają mieć zagwarantowane prawo do dorastania w środowisku, które sprzyja pełnemu rozwojowi ich osobowości oraz fizycznych i psychicznych

¹⁴ Dz. U. z 2012 r. poz. 1169.

¹⁵ Dz. U. z 2005 r. Nr 93, poz. 775.

¹⁶ Dz. U. z 1976 r. Nr 16, poz. 99.

¹⁷ Pomoc ma być udzielana z systemu ubezpieczeniowego lub pomocy społecznej.

¹⁸ Szerzej: E.A. Maj., *Ochrona praw człowieka niepełnosprawnego przed wykluczeniem społecznym w ujęciu historycznoprawnym i współczesnym*, Bielsko-Biała 2017, s. 55–56. Na temat zabezpieczeniowych konwencji MOP: G. Uścińska, *Normy MOP w dziedzinie zabezpieczenia społecznego uchwalone po wojnie i współcześnie*, „Polityka Społeczna” 2005, Nr 3, s. 19–25.

¹⁹ Dz. U. z 1999 r. Nr 8, poz. 67.

²⁰ Zrewidowana Europejska Karta Społeczna nie została ratyfikowana przez Polskę.

zdolności²¹. W celach szczegółowych pokreślono wagę odpowiedniego poziomu leczenia, ochrony przed zaniedbaniem, przemocą i wyzyskiem oraz szczególnej pomocy w sytuacji pozbawienia dziecka wsparcia ze strony rodziny. W dorobku Rady Europy ważne miejsce zajmuje także Europejski Kodeks Zabezpieczenia Społecznego z dnia 16 kwietnia 1964 r., który gwarantuje szereg świadczeń socjalnych, chociażby świadczenia rodzinne na dzieci, renty rodzinne, świadczenia macierzyńskie oraz świadczenia ubezpieczeniowe²².

W obrocie unijnym kluczowe znaczenie w sferze praw podstawowych posiada Karta praw podstawowych Unii Europejskiej z dnia 7 grudnia 2000 r. (dostosowana 12 grudnia 2007 r.²³), która weszła w życie na mocy Traktatu lizbońskiego w dniu 1 grudnia 2009 r.²⁴. KPPUE gwarantuje rodzinie ochronę prawną, ekonomiczną i społeczną, a jej art. 34 dla zapewnienia godnej egzystencji osobom ubogim postuluje pomoc społeczną i mieszkaniową. KPPUE gwarantuje dzieciom prawo do odpowiedniej ochrony i opieki, utrzymywania stałego, osobistego związku i kontaktu z obojgiem rodziców (art. 24), a także prawo do korzystania ze środków mających zapewnić samodzielność, integrację społeczną i zawodową w przypadku posiadanej przez nie niepełnej sprawności (art. 26)²⁵.

W polskim porządku prawnym zasadę dobra dziecka konstytuuje art. 72 Konstytucji RP, zgodnie z którym władze zobowiązane są do zapewnienia dzieciom ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją oraz opieki i pomocy w przypadku pozbawienia ich opieki rodzicielskiej. Wśród gwarancji konstytucyjnych kluczowy pod względem socjalnym jest art. 67 statuujący prawo do zabezpieczenia społecznego oraz art. 71 stanowiący o pomocy dla rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, w tym rodzin wielodzietnych i niepełnych. Doniosłą regulację stanowi także art. 69 gwarantujący osobom niepełnosprawnym, w tym dzieciom, pomoc ze strony władz publicznych nastawioną między innymi na zabezpieczenie egzystencji. Nie bez znaczenia dla warunków życia dziecka i jego rodziny pozostaje art. 75 stanowiący o zaspokajaniu potrzeb o charakterze mieszkaniowym²⁶. Na straży przestrzegania praw dziecka, w tym prawa do godnych warunków socjalnych, stoi w Polsce Rzecznik Praw Obywatelskich oraz Rzecznik Praw Dziecka, który podejmuje działania zmierzające do ochrony dziecka przed przemocą, wyzyskiem, demoralizacją i zaniedbaniem, szczególną troską otaczając dzieci niepełnosprawne i pozbawione opieki²⁷.

²¹ B. Gronowska, *Ochrona praw społecznych wybranych kategorii osób [w:] Prawa człowieka i ich ochrona*, red. B. Gronowska et al., Toruń 2005, s. 439.

²² Europejski Kodeks Zabezpieczenia Społecznego nie został ratyfikowany przez Polskę. Na temat EKZS zob. S. Molina, *Zabezpieczenie społeczne w aktach Rady Europy „Polityka Społeczna” 2005*, Nr 3, s. 30–33.

²³ Dz. Urz. WE C 364, Dz. Urz. WE C 303/1.

²⁴ Dz. Urz. WE C 306.

²⁵ Zob. E.A. Maj, *Social protection of the family in international and eu law – a review of sources*, „Mest Journal” 2021/1: Vol. 9, s. 128–134.

²⁶ Por. M. Drózd-Żyła, K. Pilarz, *Ochrona praw dziecka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej [w:] Konstytucyjne podstawy ochrony praw człowieka*, red. R. Kopera, Katowice 2017, s. 99–106, A. Łabno, *Konstytucyjny obowiązek ochrony rodziny w Rzeczypospolitej [w:] O potrzebie nowego Kodeksu Rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*, red. S. L. Stadniczeńko, M. Michalak, Toruń 2019, s. 222–233, A. Pawlak, op. cit., s. 71–90.

²⁷ A. Krawczyk-Sawicka, *Prawa dziecka i ich ochrona w świetle Konstytucji RP z 1997 roku [w:] Ochrona praw dzieci*, red. K. M. Woźniak, A. Jakiela, Lublin 2014, s. 19, por. M. I. Andrzejewski, *Rzecznik Praw Dziecka organ ochrony prawnej czy papierowy tygrys?*, ibidem, s. 25–30.

W sferze wykonawczej socjalna ochrona dziecka koncentruje się głównie na systemie zaopatrzeniowym oraz pomocowym i realizowana jest w oparciu o ustawodawstwo zwykłe. Wśród mechanizmów zaopatrzenia społecznego największą wagę przypisuje się świadczeniom rodzinnym uregulowanym przepisami ustawy z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych²⁸. W systemie zaopatrzeniowym realizowany jest także Program 500+ wprowadzony ustawą z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci²⁹, którego celem jest częściowe pokrycie wydatków związanych z wychowywaniem dziecka. Istotnym elementem zaopatrzeniowym jest również instytucja pomocy alimentacyjnej realizowana na podstawie ustawy z dnia 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów³⁰. Świadczenia z zakresu pomocy społecznej regulowane przepisami ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej³¹ obejmują różnorodną pomoc adresowaną dla osób i rodzin. Dla dzieci i młodzieży dedykowana jest między innymi pomoc na usamodzielnienie, na kontynuowanie nauki, praca socjalna, poradnictwo specjalistyczne, mieszkania chronione, domy pomocy społecznej dostosowane do szczególnych potrzeb osób z zaburzeniami psychicznymi i niepełnosprawnych intelektualnie oraz interwencja kryzysowa. Drugim nurtem pomocowym jest system wspierania rodziny i pieczy zastępczej realizowany na podstawie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r.³² System ten polega nie tylko na umieszczaniu dzieci pozbawionych należytej opieki w placówkach rodzinnej lub instytucjonalnej pieczy zastępczej, ale oferuje wiele mechanizmów socjalnego wsparcia rodzinom, tak przed, jak i po objęciu dziecka pieczą zastępczą³³. Dzieci obejmuje się wsparciem także na gruncie rozbudowanych ubezpieczeń społecznych (ZUS, KRUS, MSWiA oraz MON), choć zakres tej pomocy jest mniej powszechny w porównaniu z mechanizmami zabezpieczenia społecznego oraz pomocy społecznej i opiera się głównie na rencie rodzinnej i świadczeniach macierzyńskich dla opiekunów.

Trzeba jednak pamiętać, iż mimo wyspecjalizowanego systemu pomocy instytucjonalnej obowiązek stwarzania dziecku odpowiednich warunków do rozwoju spoczywa na rodzicach³⁴. Pomoc władz publicznych udzielana dziecku i jego rodzinie przyjmować musi zatem charakter subsydiarny, z wydatną rolą samych członków rodziny w zakresie zaspokajania ich potrzeb. Wynika z tego, że publiczna pomoc powinna znajdować zastosowanie dopiero wówczas, gdy osoby zobowiązane do alimentacji nie są w stanie podołać ciężącym na nich obowiązkom z przyczyn obiektywnych – społecznych lub materialnych³⁵.

²⁸ Tekst jednolity Dz. U. z 2020 r. poz. 111 z późn. zm.

²⁹ Tekst jednolity Dz. U. z 2019 r. poz. 2407 z późn. zm.

³⁰ Tekst jednolity Dz. U. z 2021 r. poz. 877 z późn. zm.

³¹ Tekst jednolity Dz. U. z 2021 r. poz. 2268 z późn. zm.

³² Tekst jednolity Dz. U. z 2020 r. poz. 821 z późn. zm.

³³ E. A. Maj, *Rola organów i instytucji publicznych w krajowym systemie ochrony dziecka. Wybrane zagadnienia* [w:] *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne*, red. A. Pawlak, B. Skwarek, J. Stadniczeńko, Warszawa 2020, s. 198–204.

³⁴ J. Stadniczeńko, *Prawo dziecka do ochrony przed przemocą w rodzinie. Wybrane zagadnienia* [w:] *Wokół rodziny i dziecka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, red. E. Dybowska, M. Prucnal-Wójcik, Kraków 2017, s. 113. Na temat obowiązku zaspokajania potrzeb dziecka przez rodziców szerzej: D. Zero, *Obowiązek zaspokajania potrzeb rodziny – odmiana obowiązku alimentacyjnego czy odrębna instytucja prawna?* [w:] *Instrumenty ochrony praw rodziny i ochrony praw dziecka*, red. A. Sylwestrzak, M. Balwicka-Szczyrba, Gdańsk 2020, s. 28–44.

³⁵ Wyrok TK z dnia 15 listopada 2005 r., P 3/05 (OTK-A 2005, Nr 10, poz. 115), Wyrok TK z dnia 12 kwietnia 2011 r., SK 62/08 (OTK-A 2011, Nr 3, poz. 22). P. Bućko, *Prawne aspekty ochrony ro-*

Zakończenie

Dziecko jako podmiot praw stanowi ważny i wymierny element systemu ochrony praw człowieka. Przy wielkiej różnorodności gwarantowanych praw socjalne prawa podstawowe stanowią istotne ogniwo ochrony dziecka oraz jego rodziny. Gwarancje socjalne dedykowane najmłodszym i ich opiekunom znalazły wyraz w aktach uniwersalnych (głównie Organizacji Narodów Zjednoczonych i Międzynarodowej Organizacji Pracy), w europejskim systemie praw człowieka Rady Europy oraz Unii Europejskiej oraz polskiej Konstytucji. Konkretyzacja tych praw odbywa się w sferze administracji publicznej, głównie samorządowej i realizowana jest w oparciu o ustawodawstwo zwykłe. W ochronie socjalnej duże znaczenie odgrywają także organizacje społeczne. Te o charakterze międzynarodowym pełnią rolę programową, a krajowe i lokalne specjalizują się w bezpośrednim wsparciu dzieci i ich rodzin³⁶.

Bibliografia

- Andrzejewski M., *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa, 1999.
- Andrzejewski M.I., *Rzecznik Praw Dziecka organ ochrony prawnej czy papierowy tygrys?* [w:] *Ochrona praw dzieci*, red. K.M. Woźniak, A. Jakięła, Lublin 2014.
- Auleytner J., *Polityka społeczna, czyli ujarzmienie chaosu socjalnego*. Wyd. III poprawione, Warszawa, 2002.
- Awramik E., *Cywilizacyjna, kulturowa i religijna różnorodność Azji a ochrona praw człowieka* [w:] *Azjatyckie systemy ochrony praw człowieka. Inspiracja uniwersalna – uwarunkowania kulturowe – bariery realizacyjne*, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Toruń 2016.
- Banaszak B. et al., *System ochrony praw człowieka*, Kraków 2005.
- Bucoń P., *Prawne aspekty ochrony rodziny i dziecka w Polsce*, Warszawa 2020.
- Deklaracja Praw Dziecka z dnia 20 listopada 1959 r.
- Drózd-Żyła M., K. Pilarz, *Ochrona praw dziecka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* [w:] *Konstytucyjne podstawy ochrony praw człowieka*, red. R. Kopera, Katowice 2017.
- Europejska Karta Społeczna z dnia 18 października 1961 r., Dz.U. z 1999 r. Nr 8, poz. 67.

dziny i dziecka w Polsce, Warszawa 2020, s. 60–61. Na (subsydiarną) zasadę ochrony rodziny, zasadę autonomii rodziny oraz zasadę subsydiarności państwa wobec rodziny i dziecka zwraca uwagę Marek Michalak. M. Michalak, *O odpowiedzialności dorosłych wobec dzieci* [w:] *O potrzebie nowego Kodeksu Rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*, red. S.L. Stadniczeńko, M. Michalak, Toruń 2019, s. 87–88.

³⁶ Do przykładowych organizacji należą: Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża, CARE International, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Polska Akcja Humanitarna i wiele innych (w Polsce na rzecz dzieci działa około 30 tys. organizacji). Na temat doniosłości działań społecznych zob.: M. Andrzejewski, *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa 1999, s. 147–148, G. Michałowska, *Międzynarodowa ochrona praw dziecka*, Warszawa 2016, s. 166–180, J. Auleytner, *Polityka społeczna, czyli ujarzmienie chaosu socjalnego*, wyd. III poprawione, Warszawa 2002, s. 246–247.

- Gozdek K., *Prawnonaturalne fundamenty europejskiego oraz amerykańskiego systemu ochrony praw człowieka* [w:] *Amerykański system ochrony praw człowieka. Aksjologia – instytucje – efektywność*, red. J. Jaskiernia, Toruń 2015.
- Gronowska B., *Ochrona praw społecznych wybranych kategorii osób* [w:] *Prawa człowieka i ich ochrona*, red. B. Gronowska et al., Toruń 2005.
- Hołda J. et al., *Prawa człowieka: zarys wykładu*, Kraków 2004.
- Jasudowicz T., *Administracja wobec praw człowieka*, Toruń 1997.
- Jasudowicz T., *Godność i wartość dziecka na straży należnych mu praw* [w:] *Prawa dziecka – perspektywa publicznoprawna*, red. D. Jaroszevska-Choraś, A. Kilińska-Pekacz, A. Wedeł-Domaradzka, Bydgoszcz 2019.
- Karta Narodów Zjednoczonych z dnia 26 czerwca 1945 r., Dz.U. z 1947 r. Nr 23, poz. 90.
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej z dnia 7 grudnia 2000 r., Dz. Urz. WE C 364, Dz. Urz. WE C 303/1.
- Kmita M., *Janusz Korczak dziś? Refleksje w kontekście opieki społecznej, psychoterapii i aktywizacji zdrowia psychicznego* [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, red. M. Michalak, Part II, Warszawa 2018.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.
- Konwencja MOP Nr 102 dotycząca minimalnych norm zabezpieczenia społecznego z dnia 28 czerwca 1952 r., Dz.U. z 2005 r. Nr 93, poz. 775.
- Konwencja MOP Nr 103 dotycząca ochrony macierzyństwa z dnia 28 czerwca 1952 r., Dz.U. z 1976 r. Nr 16, poz. 99.
- Konwencja MOP Nr 128 dotycząca świadczeń w razie inwalidztwa, na starość i w razie śmierci żywiciela rodziny z dnia 7 czerwca 1967 r.
- Konwencja MOP Nr 135 dotycząca ochrony przedstawicieli pracowników w przedsiębiorstwach i przyznania im ułatwień z dnia 23 czerwca 1971 r., Dz.U. z 1977 r. Nr 39, poz. 178.
- Konwencja MOP Nr 159 dotycząca rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych z dnia 20 czerwca 1983 r., Dz.U. z 2005 r. Nr 43, poz. 412.
- Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.
- Konwencja MOP nr 183 dotycząca rewizji konwencji dotyczącej ochrony macierzyństwa (zrewidowanej) z 1952 r. z dnia 30 maja 2000 r.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z 2012 r., poz. 1169.
- Krawczyk-Sawicka A., *Prawa dziecka i ich ochrona w świetle Konstytucji RP z 1997 roku* [w:] *Ochrona praw dzieci*, red. K.M. Woźniak, A. Jakiela, Lublin, 2014.
- Łabno A., *Konstytucyjny obowiązek ochrony rodziny w Rzeczypospolitej* [w:] *O potrzebie nowego Kodeksu Rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*, red. S.L. Stadniczeńko, M. Michalak, Toruń 2019.
- Maj E.A., *Ochrona praw człowieka niepełnosprawnego przed wykluczeniem społecznym w ujęciu historycznoprawnym i współczesnym*, Bielsko-Biała 2017.

- Maj E.A., *Rola organów i instytucji publicznych w krajowym systemie ochrony dziecka. Wybrane zagadnienia* [w:] *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne*, red. A. Pawlak, B. Skwarek, J. Stadniczeńko, Warszawa 2020.
- Maj E.A., *Social protection of the family in international and eu law – a review of sources*, „Mest Journal” 2021, N. 1, Vol. 9.
- Michalak M., *O odpowiedzialności dorosłych wobec dzieci* [w:] *O potrzebie nowego Kodeksu Rodzinnego i jego podstawach aksjologicznych. W 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o prawach dziecka*, red. S.L. Stadniczeńko, M. Michalak, Toruń 2019.
- Michałowska G., *Międzynarodowa ochrona praw dziecka*, Warszawa 2016.
- Michałowska G., *Prawa człowieka i ich ochrona*, Warszawa 2000.
- Międzynarodowy Pakt Praw Społecznych, Gospodarczych i Kulturalnych z dnia 16 grudnia 1966 r., Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169.
- Molina S., *Zabezpieczenie społeczne w aktach Rady Europy*, „Polityka Społeczna” 2005, Nr 3.
- NDiaye B., *Prawa człowieka w afrykańskim kontekście kulturowym. Analiza historycznych procesów instytucjonalizacji ochrony praw człowieka w Afryce* [w:] *Ochrona praw człowieka w Afryce. Aksjologia – instytucje – nowe wyzwania – praktyka*, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Toruń 2017.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 r.
- Pawlak A., *Konstytucyjne podstawy wolności i praw dziecka w Polsce. Zagadnienia wybrane* [w:] *Wokół rodziny i dziecka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, red. E. Dybowska, M. Prucnal-Wójcik, Kraków 2017.
- Płoszka A., *Publicznoprawny status jednostki ubogiej*, Warszawa 2019.
- Stadniczeńko J., *Prawo dziecka do ochrony przed przemocą w rodzinie. Wybrane zagadnienia* [w:] *Wokół rodziny i dziecka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, red. E. Dybowska, M. Prucnal-Wójcik, Kraków 2017.
- Stadniczeńko S.L., *Rodzina jako przedmiot ochrony na podstawie norm międzynarodowych o prawach człowieka* [w:] *Księga Jubileuszowa prof. T. Smoczyńskiego*, Toruń 2008.
- Stadniczeńko S.L., *Wspólnotowa rzeczywistość rodziny w służbie dziecku* [w:] *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne*, red. A. Pawlak, B. Skwarek, J. Stadniczeńko, Warszawa 2020.
- Śliwerski B., *Prawo dziecka do swoich praw* [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, red. M. Michalak, Part I, Warszawa 2018.
- Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych, t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 111 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, t.j. Dz.U. z 2021 r. poz. 2268 z późn. zm.
- Ustawy z dnia 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów, t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 877 z późn. zm.
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej 9 czerwca 2011 r., t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 821 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, t.j. Dz.U. z 2019 r., poz. 2407 z późn. zm.

Uścińska G., *Normy MOP w dziedzinie zabezpieczenia społecznego uchwalone po wojnie i współcześnie*, „Polityka Społeczna” 2005, nr 3.

Zero D., *Obowiązek zaspokajania potrzeb rodziny – odmiana obowiązku alimentacyjnego czy odrębna instytucja prawna?* [W:] *Instrumenty ochrony praw rodziny i ochrony praw dziecka*, red. A. Sylwestrzak, M. Balwicka-Szczyrba, Gdańsk 2020.

Zrewidowana Europejska Karta Społeczna z dnia 3 maja 1996 r.

SUMMARY

Elżbieta A. Maj

Social protection of a child in terms of fundamental human rights

Today, we are dealing with a specialized trend of protecting children's rights on the basis of a universal, regional and national system of human rights. In the last century, a new category of human rights has emerged – the rights of the child. The author asks about the social dimension of this protection. Starting from the assumptions of the universal system of human rights protection, it reviews the regional acts of a European nature, and then the constitutional provisions which guarantee the social protection of children in Poland.

Key words: child, family, social protection, child protection, human rights.

Larysa Gajewska

Національний університет ім Тараса Шевченка в Києві

ORCID: 0000-00003-1463-9481

e-mail: laurabest@ukr.net

Natalia Pobirchenko

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

ORCID: 0000-0003-2125-7713

e-mail: natalia.pobirchenko@collegiumwitelona.pl

Beata Skwarek

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

ORCID: 0000-0002-6705-6186

e-mail: beata.skwarek@collegiumwitelona.pl

Praca socjalno-wychowawcza z rodziną we współczesnych warunkach: kontekst polsko-ukraiński

STRESZCZENIE

W artykule dokonano teoretycznej analizy różnych podejść naukowców polskich i ukraińskich do rozważania problemu dotyczącego pracy społeczno-wychowawczej z rodziną w Polsce i Ukrainie. Autorki ujawniają istotę, funkcje i cechy rodziny jako jednej z najważniejszych instytucji społecznych, która aktywnie wpływa na wszystkie procesy rozwoju społecznego, reprodukcji zasobów ludzkich i kształtowania stosunków społecznych. Zainteresowanie problemami pracy socjalno-wychowawczej z rodziną wiąże się z powstawaniem nowych warunków socjalno-ekonomicznych. Zmiana ideologicznych punktów orientacyjnych lub całkowity brak takich punktów stwarza trudności, z jakimi borykają się współczesne rodziny w Polsce i w Ukrainie.

Autorki przeprowadziły teoretyczną analizę różnych podejść do zrozumienia pojęcia „rodzina”, „praca socjalna”, „praca socjalno-wychowawcza z rodziną”; zidentyfikowano podstawowe funkcje rodziny jako instytucji społecznej; scharakteryzowano wewnętrzne i zewnętrzne sprzeczności, które wpływają na życie i funkcjonowanie rodziny; zidentyfikowano tradycyjne (wykłady, rozmowy, konferencje, wieczory pytań i odpowiedzi) i innowacyjne (dysputy, debaty, zajęcia praktyczne, szkolenia, spotkania, wymiany doświadczeń, czasopisma ustne) formy pracy socjalno-wychowawczej z rodzicami. Akcentowano również uwagę na innowacyjne formy pracy socjalno-wychowawczej z rodziną w systemie online, które nabierają znaczenia w warunkach światowej pandemii – seminaria internetowe, seminaria, wirtualne wystawy książek, elektroniczne prezentacje tematyczne i inne.

Słowa kluczowe: formy pracy socjalno-wychowawczej z rodziną, funkcje pracowników socjalnych, praca socjalno-wychowawcza, Polska, rodzina, typologia rodzin, Ukraina.

Wprowadzenie

Jednym z głównych priorytetów polityki publicznej w każdym kraju, zarówno na poziomie krajowym, jak i regionalnym, jest ochrona praw dziecka, zapewnienie mu bezpieczeństwa i dobrobytu. To rodzina jest najlepszym środowiskiem harmonijnego i bezpiecznego rozwoju i wychowania dziecka.

Rola rodziny w społeczeństwie jest nieporównywalna z żadną instytucją społeczną; działa jako pierwszy ośrodek edukacyjny, z którym osoba odczuwa więź przez całe życie. Rodzina oparta na małżeństwie mężczyzny i kobiety ma szczególny i oryginalny wymiar społeczny, jako pierwotne miejsce relacji międzyludzkich, stanowi podstawę życia ludzi i prototyp każdej organizacji społecznej. Jest to obszar, w którym człowiek rodzi się z godnością, rośnie i rozwija się holistycznie. Rodzina kształtuje osobowość w pełnej godności, jest wspólnotą miłości i solidarności, niezbędną do nauczania i przekazywania wartości kulturowych, etycznych, społecznych, duchowych i religijnych niezbędnych do rozwoju i dobrobytu samych jej członków i społeczeństwa. Rodzina jest jedną z najważniejszych instytucji socjalnych, która aktywnie wpływa na wszystkie procesy rozwoju społecznego, reprodukcji zasobów ludzkich i kształtowania stosunków społecznych.

Dlatego rodzina jest przedmiotem zainteresowania w wielu międzynarodowych dokumentach, takich jak:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948, s. 16);
- Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka (1966);
- Międzynarodowy pakt o prawach gospodarczych, społecznych i kulturalnych (1966, art. 23);
- Europejska Konwencja w sprawie Statusu Prawnego Dziecka Pozamałżeńskiego (1975);
- Konwencja o likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (1979, art. 2);
- Konwencja o Prawach Dziecka (1989);
- Karta praw Unii Europejskiej (2000);
- Europejska Konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej (2011) i in.

W Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stwierdza się, że „rodzina jest naturalnym i fundamentalnym rdzeniem społeczeństwa i ma prawo do ochrony społeczeństwa i państwa” (art. 16,3).

Współczesny świat, który idzie ku globalizacji i postmodernizmowi, wymaga ponownej oceny rodziny, która obejmuje nabycie nowego sposobu myślenia rodziny i jej obecności w społeczeństwie. Rodzina w większości krajów stoi w obliczu transformacji demograficznej i obserwowalnego procesu starzenia się ludności oraz takich „trendów” jak spadek liczby urodzeń, wzrost liczby rozwodów oraz wzrost rodzin z jednym rodzicem. Oprócz tego „coraz więcej rodzin doświadcza zagubienia bytowania w społecznych uwarunkowaniach. Część z nich doświadcza dysfunkcyjności, jak również sytuacji patologicznych”¹.

W związku z takimi wyzwaniem rodzina potrzebuje wsparcia i pomocy. Jedną z takich form wsparcia współczesnej rodziny jest praca społeczno-wychowawcza, która w różnych krajach jest bardzo zróżnicowana. Dlatego autorki artykułu postawiły sobie za cel rozważenie tego problemu w aspekcie polsko-ukraińskim.

¹ M. Kluz, J. Młyński, *Praca socjalna jako forma wsparcia rodziny w kontekście nowych uwarunkowań społecznych*, „Studia nad Rodziną” 2015, nr 1(36), s. 97.

Prezentacja materiału

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że określenie rodziny jest proste i jednoznaczne. Jednak znajomość różnych źródeł pokazuje, że nie ma ogólnej opinii na temat tego pojęcia. Dlatego uważamy, że musimy przynajmniej krótko przedstawić ten termin, którego będziemy używać w naszych rozważaniach.

Teoretyczna analiza różnych podejść do zrozumienia pojęcia „rodziny” (historycznego, religijnego, filozoficznego, pedagogicznego, socjalno-pedagogicznego, prawnego, ekonomicznego) wskazuje, że jest ona odrębną instytucją socjalną z prawami i funkcjami w społeczeństwie, obowiązkami w rodzinie, określonymi rolami; specjalna grupa społeczna o własnych wartościach, system społeczny o różnych relacjach i strukturze; pierwotny kolektyw z celem, rozkładem władzy i odpowiedzialności. Jego cechą są relacje „rodzice–dzieci”, „mąż–żona”, „brat–siostra”, które są możliwe tylko w rodzinie².

Termin „rodzina” w zwykłym języku jest związany z różnymi faktami społecznymi, które reprezentują odmienne przedmioty badawcze – wynika to przede wszystkim ze zjawiska „małżeństwa”, społecznie ugruntowanej formy łączenia ludzi różnych płci w celu prokreacji i wspólnego życia. Oznacza to również „pokrewieństwo”, czyli złożoną sieć więzi powstających w małżeństwie oraz społeczno-kulturową definicję praw i obowiązków, które tworzą różne struktury rodzinne. Jest także używany w odniesieniu do konkretnej „grupy społecznej”, składającej się z grupy osób różnej płci i wieku, połączonych więziami krwi, prawnymi i konsensusowymi, których relacje charakteryzują się bliskością, solidarnością i czasem trwania. Jako „instytucja” rodzina jest zbiorem kulturowo określonych norm i powiązań mających na celu pełnienie funkcji społecznych³.

W przekonaniu F. Adamskiego u podstaw rodziny „leży naturalny podział na dwie płci, zróżnicowanie wiekowe, popędy seksualne, instynkt ojcowski i macierzyński; wymaga od swych członków (głównie od małżonków) integralnego zespolenia celów i dążeń, podejmowanych suwerennie, wytwarza w swoich członkach poczucie radości i charakter wspólnotowości gwarantowanej przez inne grupy społeczne; uspołecznia uczucia i dążenia swych członków, którzy gotowi są zrezygnować z własnej swobody na rzecz grupy rodzinnej”⁴.

Według B. Krzezińskiej-Zach oraz J. Izdebskiej „rodzina jest przede wszystkim środowiskiem wychowawczym, które tworzą zarówno oddziaływania zamierzone, jak też samorzutne, o charakterze pozytywnym, prowadzące do rozwoju dziecka. Dziecko uczestniczące w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny przyswaja elementarną wiedzę o świecie, wartościach, normach moralno-społecznych, kulturze domu rodzinnego, poznaje sposoby zaspokajania wielu potrzeb, rozwijania własnych zainteresowań”⁵.

² Т. Ф. Алексєєнко, *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання*, Київ, 2017, С. 25.

³ P. Covarrublas, *La familia en la sociedad Latinoamericana*, <https://repositorio.uc.cl/busqueda>, dostęp: 29.06.2021 r.

⁴ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, PWN, Warszawa 1982, s. 32.

⁵ *Dziecko potrzebujące pomocy. Możliwości, kierunki, formy wsparcia w środowisku lokalnym*, red. J. Izdebska, Wyd. Heliodor, Suwałki–Warszawa 2003, s. 7; Krzezińska-Zach B., *Pedagogika rodziny*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 14.

Współczesny świat charakteryzuje się tym, że nowoczesna rodzina często przeżywa kryzysy, co wywołuje w niej zaburzoną równowagę. Autorzy E. Dybowska i K. Wojtanowicz⁶ do sytuacji, które najczęściej powodują zaburzenia równowagi systemu rodzinnego, zaliczają:

- zmiany w strukturze rodziny, takie jak śmierć, rozwód, urodzenie dziecka, ślub;
- wyczerpanie się zasobów rodziny związane na przykład z opieką nad przewlekle chorym lub niepełnosprawnym członkiem rodziny;
- nadmierna eksploatacja zasobów rodziny spowodowana przedłużającymi się napięciami, konfliktami, nierozwiązanymi nieporozumieniami;
- zasoby i umiejętności rodziny niewystarczające w stosunku do wymagań, np. brak wystarczających środków finansowych na zabezpieczanie potrzeb członków rodziny, zwłaszcza dzieci.

Takie kryzysy często prowadzą do rozpadu rodzin i innych negatywnych skutków. W Ukrainie na przykład statystyki rozwodów mówią, że obecnie ponad połowa nowo utworzonych rodzin rozpada się. Oprócz tego obserwuje się spadek bezwzględnych i względnych wskaźników liczby urodzeń i płodności. Podobna sytuacja występuje w Polsce. Z danych GUS-u wynika, że, na utrzymujący się od kilku lat w miarę stały i stabilny poziom zawieranych małżeństw i orzekanych rozwodów wpłynęły obostrzenia pandemiczne, wyraźnie obniżając liczbę nowo zawartych małżeństw (o ponad 38 tys. mniej w 2020 r. w stosunku do roku poprzedniego), ale również orzeczonych rozwodów i separacji⁷. Mało optymistyczne są również dane z pierwszego kwartału 2021 r. – rozpadło się prawie 3 tysiące więcej małżeństw (2700 – nie licząc separacji) niż zawarto nowych⁸. Ponadto zmiany postaw młodych ludzi powodują przesunięcie wieku zakładania rodziny oraz rodzenia dzieci. Przemiany socjalno-ekonomiczne znacząco wpływają na proces wychowywania dzieci.

Postępujące zmiany zachodzące w społeczeństwie z jednej strony przyczyniają się do samooceny i asertywności człowieka, a z drugiej – ujawniają deficyt dobra i miłości w relacjach między ludźmi, przede wszystkim między członkami rodziny. Wynika to z faktu, że interakcja rodziny ze środowiskiem podlega prawom rozwoju społeczeństwa. Jednocześnie rodzina jest rodzajem zamkniętego systemu z nieodłącznymi cechami, właściwościami, orientacjami wartości. Biorąc to pod uwagę, rozróżnia się wewnętrzne i zewnętrzne sprzeczności, które wpływają na jej aktywność życiową i funkcjonowanie.

Sprzeczności zewnętrzne to sprzeczności istniejące między instytucją rodziny a społeczeństwem. Należą do nich:

- mikrosocjalne, makrosocjalne, globalne (w zależności od stopnia ogólności i poziomu);
- ekonomiczne, polityczne, międzyetniczne, prawne, moralne, religijne (w zależności od treści i zakresu interakcji);

⁶ E. Dybowska, K. Wojtanowicz, *System wspierania i formy pracy z rodziną*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków 2013, s. 6.

⁷ *Co czwarte dziecko rodzi się poza małżeństwem. Ślubów też coraz mniej. Nowy obraz Polski*, PAP, 7 lutego, <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/ile-zawarto-malzenstwo-w-2020-r-ile-urodzilo-sie-dzieci-pozamalenstwem-w-2020-r/8rm669w>, dostęp: 26.09.2021 r.; *Sytuacja społeczno-gospodarcza kraju w 2020 r.*, (*Socio-economic situation of the country in 2020*), s. 13–15, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spoeczno-gospodarczej/sytuacja-spoeczno-gospodarcza-kraju-w-2020-r-1,104.html>, dostęp: 26.09.2021 r.

⁸ K. Bagiński, *Mało ślubów, dużo rozwodów. Czy dane za początek 2021 r. budzą trwogę?*, <https://www.money.pl/gospodarka/malo-slubow-duzo-rozwodow-czy-dane-za-2021-budza-trwoge-6654542061218336a.html>, dostęp: 26.09.2021 r.

- sprzeczności związane ze zbieżnością/niedopasowaniem celów i działań rodziny, społeczeństwa, państwa;
- potrzeby rodziny i wymagania społeczeństwa wobec niej;
- prawa i obowiązki rodziny oraz istniejące warunki (gwarancje) ich realizacji w społeczeństwie;
- stereotypy społeczeństwa i relacje w rodzinie oddzielnej⁹.

Wewnętrzne sprzeczności, jak sama nazwa wskazuje, odnoszą się do życia wewnętrznego rodzinnego i mogą wystąpić między:

- członkami rodziny (pod względem treści i zakresu relacji);
- celami i działaniami rodziny jako całości oraz celami i działaniami poszczególnych jej członków;
- pożądanym i dostępnym trybem życia, warunkami bytowania;
- pewnymi zadaniami stawianymi przed rodziną oraz posiadanym doświadczeniem w ich rozwiązywaniu;
- potrzebami i wymaganiami rodziny i poszczególnych jej członków;
- prawami i obowiązkami członków rodziny;
- rodzicami i dziećmi, samymi rodzicami, samymi dziećmi;
- emocjami i uczuciami członków rodziny;
- cechami, nawykami małżonków;
- prawami i obowiązkami członków rodziny oraz gwarancją ich realizacji w rodzinie;
- interesami, potrzebami członków rodziny¹⁰.

Te sprzeczności mają znaczący wpływ na funkcjonowanie rodziny jako instytucji społecznej, na pełnienie przez nią powierzonych funkcji, w szczególności takich jak wychowawcza. Mając to na uwadze, aktualizowane są kwestie związane z badaniem możliwości i głównych obszarów pomocy rodzinie przez wykwalifikowanych specjalistów, a mianowicie pracowników socjalnych.

W związku z wyborem tego problemu jako przedmiotu zainteresowań naukowych, głównymi zadaniami naszych poszukiwań stała się teoretyczna analiza istoty pracy socjalno-wychowawczej oraz podstawowych form i metod organizacji wsparcia rodziców i ich dzieci.

Praca socjalna jest przyjętym w społeczności światowej terminem oznaczającym przejaw humanitarnego traktowania człowieka. Jak zauważa I. Migowicz: „powstała w czasach biblijnych jako działalność charytatywna, obowiązek religijny wierzącego, jako system usług humanitarnych dla potrzebujących”¹¹. Na przykład w starożytnej Grecji praca socjalna była znana jako „filantropia”, co w tłumaczeniu oznacza „okazywanie miłości wobec ludzkości”, a w Rzymie jako „tradycja ludowa”. Dzisiaj zrozumienie istoty pracy socjalnej nabiera nieco głębszego znaczenia. Różni się od filantropii, dobroczynności, mecenasostwa i podobnych rodzajów, koncentrując się nie tylko na pomaganiu osobie w rozwiązywaniu codziennych problemów, ale także na rozwoju w niej, jeśli to konieczne, techniki radzenia sobie i umiejętności samoorganizacji.

W Polsce pojęcie „praca socjalna” zostało określone w Ustawie z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (art. 6 pkt 12) jako „działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w spo-

⁹ I.M. Трубавіна, *Зміст та форми просвітницької роботи з батьками*, Київ, 2000, С. 5.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ I. Мигович, *Соціальна робота: наука і професія*, „Віче” 1998, № 5, С. 74.

łączeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi”¹².

Według Rady Europy praca socjalna jest specyficzną działalnością profesjonalną, której zadaniem jest ułatwianie wzajemnego przystosowania jednostek, rodzin, grup i środowiska społecznego, w którym żyją oraz rozwijanie poczucia własnej wartości indywidualnej poprzez wykorzystanie możliwości tkwiących w ludziach, w stosunkach interpersonalnych oraz zasobach udostępnianych przez społeczności lokalne¹³. H. Radlińska¹⁴, która stworzyła podstawy teoretyczne polskiej pedagogiki społecznej, w pojęcie pracy socjalnej wkłada – jak zaznacza M. Brenk¹⁵ – trzy rodzaje działalności: pomoc, ratownictwo i opiekę. Według ukraińskiej badaczki T. Semiginoj „praca socjalna koncentruje swoją uwagę na rozwiązywaniu problemów, które zmniejszają potencjał adaptacyjny rodzin i odporność na życie, pogarszają jakość ich życia przez pryzmat nierówności społeczno-ekonomicznych, niesprawiedliwości płci”¹⁶.

Opierając się na powyższych podejściach do zrozumienia istoty pracy socjalnej, dochodzimy do wniosku, że praca socjalna przewiduje wzajemne oddziaływanie środowiska, jednostki i rodziny oraz wynikających stąd trudności, sukcesów i ukierunkowania wychowawczego. Jak uważają M. Ciczkowska-Giedziun i I. Krasiejko, „chodzi o takie realizowanie poczynań socjalnych, aby zawierały element «nastawienia wychowawczego» (H. Radlińska), spełniały «funkcję wychowawczą» (A. Kamiński), były nasycone oddziaływaniem wychowawczym”¹⁷.

Swoją uwagę akcentujemy zatem na pracy socjalno-wychowawczej. W Polsce to pojęcie określa się jako „działalność o charakterze pomocy w rozwoju jednostki, grupy, społeczności, która – ulepszając, przekształcając środowisko – powoduje, iż wychowanek, podopieczny rozwija się korzystniej, zgodnie z normami rozwoju. Ujęcie to wynika z przyjętego stanowiska wskazującego na związki pomiędzy pracą socjalną ukierunkowaną na ludzi wymagających pomocy a wychowaniem rozumianym jako zabieganie o rozwój wychowanka”¹⁸. Takie działania służą nie tylko wzbogacaniu praktycznego wymiaru działań zmierzających do zaspokajania potrzeb bytowych ludzi i dążenia do samodzielności, ale tworzą również potrzeby na miarę możliwości pełnego rozwoju człowieka. Zachęcają też profesjonalistów do nieinstrumentalnego traktowania członków rodziny oraz postrze-

¹² Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20040640593/U/D20040593Lj.pdf>, dostęp: 1.07.2021 r.

¹³ T. Kamiński, *Praca socjalna jako działalność zawodowa*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2000, nr 16, s. 433.

¹⁴ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 339.

¹⁵ M. Brenk, *Praca socjalna w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Zarys tematu* [w:] „*Ad novum fructum*”. *Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania*, red. W. Jamrożek, D. Żółąd-Strzelczyk, K. Ratajczak, Wyd. Poznańskie, Poznań, 2007, s. 89.

¹⁶ Т.Семігіна, *Сучасна соціальна робота*, Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ 2020, С. 222.

¹⁷ M. Ciczkowska-Giedziun, I. Krasiejko, *W poszukiwaniu metodycznego modelu pracy socjalno-wychowawczej z rodziną* [w:] *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną w ujęciu wybranych koncepcji. Analiza metodycznego działania z osobami potrzebującymi pomocy*, red. M. Ciczkowska-Giedziun, I. Krasiejko, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, 2016, s. 8.

¹⁸ E. Marynowicz-Hetka, *Kultura praktyki w pracy socjalno-wychowawczej z rodziną – uwagi na marginesie lektury* [w:] *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, red. A. Żukiewicz, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011, s. 46.

gania ich jako podmioty działań społeczno-wychowawczych w środowisku¹⁹. Ukraińscy naukowcy poszerzają to pojęcie jako pracę socjalno-wychowawczą z rodziną i traktują ją jako „system interakcji pracowników socjalnych, organów państwa, społeczeństwa i rodziny, mający na celu poprawę materialnych i codziennych warunków życia rodziny, wzmocnienie jej zdolności do realizacji praw i wolności określonych dokumentami międzynarodowymi i państwowymi, zapewnienie pełnego rozwoju fizycznego, moralnego i duchowego wszystkich jej członków, zaangażowanie w proces społeczno-twórczy”²⁰. Polscy autorzy M. Kluz i J. Młyński również podkreślają, że przedmiotem działalności pracy socjalno-wychowawczej może być dziecko w rodzinie, dorośli członkowie rodziny, rodzina jako całość. Analizując tę pracę, ważne jest, aby podchodzić do rodziny jako do „systemu, który funkcjonuje w całej tkance społecznej”²¹ i różni się cechami, charakterem, warunkami życia, różnymi interpretacjami istnienia itp. Na przykład w Ukrainie służby społeczne nie są wystarczająco skuteczne w pracy socjalno-wychowawczej. Wynika to z faktu, że taka praca jest wykonywana bez różnicowania tych rodzin, bez określania przyczyn ich niekorzystnej sytuacji. Brak wiedzy odpowiedniej typologii rodzin i określenia rodzaju potrzebnej pomocy (materialnej, prawnej, społeczno-psychologicznej) powoduje, że zasoby są często udostępniane rodzinom, które nie są zainteresowane rozwiązywaniem swoich problemów. Dlatego wynik pracy jest bardzo niski. W Polsce w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa socjalnego zadania służb społecznych są bardzo szerokie, dlatego wymagana jest znajomość rzeczywistych potrzeb rodzin i ich członków, co ma ułatwiać uzasadnione przyznanie pomocy osobom potrzebującym.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej (polskiej i ukraińskiej) istnieją różne rodzaje klasyfikacji rodzin jako środowiska wychowawczego. Dla ilustracji wymienimy niektóre z nich.

Na przykład J. Piekarski wyodrębnia cztery typy rodzin:

- środowisko wzorcowe – obejmuje wyłącznie wzorcowe cechy rodziny;
- środowisko przeciętne – prezentuje zbiór cech dominujących w danej zbiorowości o niejednoznacznej wartości wychowawczej wszystkich kryteriów;
- środowisko niekorzystne wychowawczo – zestawia typowe cechy negatywne;
- środowisko dysharmonijne – gdzie wzorce współwystępują z czynnikami negatywnymi²².

Oporając się na wielu typologiach ukraińskich naukowców, wśród których istnieje podział m.in. na rodziny pomyślne, zagrożone, dysfunkcyjne i ryzyka²³, w oparciu o dostępne w literaturze specjalnej podejścia, scharakteryzujemy krótko każdy z wyróżnionych typów.

Pomyślne rodziny z powodzeniem pełnią swoje funkcje i praktycznie nie potrzebują wsparcia socjalnego. Rodzice szybko dostosowują się do potrzeb swojego dziecka,

¹⁹ M. Ciczowska-Giedziun, I. Krasiejko, *W poszukiwaniu metodycznego modelu pracy socjalno-wychowawczej z rodziną* [w:] *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną...*, op. cit., 2016, s. 9.

²⁰ В. А. Волкова, *Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах*, В. А. Волкова, К. І. Глушкова, „Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка” 2013, № 2, С. 37–42, Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2013_2_7, dostęp: 30.08.2021 r.

²¹ M. Kluz, J. Młyński, op. cit., s. 101.

²² J. Piekarski, *Diagnoza typologiczna rodziny jako środowiska wychowawczego* [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 105–106. Cyt. za: Dybowska E., Wojtanowicz K., op. cit., s. 7.

²³ *Методичний посібник по проведенню тренінг-курсу для соціальних працівників з питань підбору, підготовки та соціального супроводу прийомних батьків*, О. О. Яременко (керівник авторського колективу) та ін., Київ, 2000.

odpowiednio rozwiązują zadania związane z jego wychowaniem i rozwojem. Ubieganie się o pomoc pracownika socjalnego może mieć charakter jednorazowy w ramach krótkoterminowych modeli pracy socjalnej.

Rodziny tworzące grupę ryzyka (zagrożone) – charakteryzują się pewnym odchyleniem od norm, dlatego nie można ich przypisać do poprzedniego typu. Najczęściej są to rodziny niepełne lub o niskich dochodach, które w pełnieniu funkcji wychowawczej borykają się z problemami i nie zawsze są w stanie rozwiązać je samodzielnie.

Rodziny dysfunkcyjne – charakteryzują się niskim statusem socjalnym, nie radzą sobie z powierzonymi im funkcjami, co powoduje liczne problemy zarówno w relacjach między małżonkami, jak i między rodzicami i dziećmi. Takie rodziny potrzebują aktywnego i stałego wsparcia ze strony pracowników socjalnych, czyli długoterminowych modeli pracy socjalnej, które obejmują opiekę edukacyjną, psychologiczną i mediacyjną.

Rodziny społeczne stanowią najtrudniejszy aspekt pracy służby socjalnej. Są to rodziny, w których rodzice prowadzą niemoralny, niezgodny z prawem tryb życia, a wychowywanie dzieci z reguły nie działa. Dzieci stają się zaniedbane, opóźnione w rozwoju, często są zastraszane, rodzice wykazują wobec nich złe nastawienie. Praca z takimi rodzinami powinna odbywać się w bliskim kontakcie służb socjalnych z organami ścigania, a także z organami opiekuńczymi²⁴.

W Polsce również niektórzy autorzy wyróżniają:

- rodzinę funkcjonalną (analogiczna do *pomyślnej*) i dysfunkcjonalną; oprócz tego S. Kawula podaje 5 rodzajów rodzin: wzorowe, normalne, jeszcze wydolne wychowawczo, niewydolne wychowawczo, patologiczne²⁵;
- rodziny patologiczne i dysfunkcyjne – M. Kluz i J. Młyński²⁶;
- rodziny normalne, zdeorganizowane, zdemoralizowane – W. Ambrozik²⁷.

Najczęściej w tych typologiach – jak zauważają E. Dobowska i K. Wojtanowicz – pracownik socjalny podejmuje pracę z rodzinami zdemoralizowanymi, zdeorganizowanymi, niewydolnymi wychowawczo, rodzinami patologicznymi oraz rodzinami dysfunkcjonalnymi. Praca społeczno-wychowawcza z takimi kategoriami rodzin wymaga od pracownika socjalnego doskonałej znajomości technologii pracy socjalnej, umiejętności rozwiązywania problemów w rodzinie za pomocą określonych metod i środków oddziaływania. Dlatego tak ważne jest, aby pracownik socjalny posiadał odpowiednie cechy profesjonalizmu, kompetencji oraz umiejętności. Obecnie naukowcy przypisują pracownikowi socjalnemu od 7 do 20 funkcji w ramach jego kompetencji zawodowych na poziomie instytucjonalnym, wśród których wyróżnić należy m.in.:

- funkcję diagnostyczną – rozpoznawanie potrzeb;
- funkcję planistyczną – układanie planów pomocy;
- funkcję terapeutyczną – prowadzenie poszczególnych przypadków i grup;
- funkcję usługowo-opiekuńczą;
- funkcję doradczo-informacyjną²⁸.

²⁴ Ibidem, C. 100–101.

²⁵ S. Kawula, *Dodatek* [w:] *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 419–420; S. Kawula, *Pedagogiczna typologizacja rodzin* [w:] *Pedagogika rodziny...*, op. cit., s. 180–182.

²⁶ M. Kluz, J. Młyński, s. 101.

²⁷ Za: E. Dybowska, K. Wojtanowicz, op. cit., s. 7.

²⁸ Kluz M., Młyński J., op. cit., s. 107.

Opierając się na powyższych podejściach do określenia istoty pracy socjalno-wychowawczej z rodziną, klasyfikacji podstawowych funkcji pracowników socjalnych, a także typologii rodzin i ich wpływu na wychowanie i rozwój dziecka, zidentyfikowałyśmy główne problemy, do których rozwiązania powinna być skierowana praca socjalno-wychowawcza. Najważniejsze z nich to: planowanie rodziny, opieka nad dzieckiem, pomoc w nauce i komunikacji, organizacja czasu wolnego, wsparcie psychologiczne dziecka, organizacja komunikacji w rodzinie (między rodzicami i dziećmi, między rodzicami), sposoby zapobiegania i konstruktywnego radzenia sobie z konfliktami (między dorosłymi członkami rodziny i między dorosłymi a dziećmi), usuwanie stresu emocjonalnego w rodzinie, edukacja seksualna dzieci, sposoby kształtowania zdrowego stylu życia u nastolatków, edukacja pedagogiczna odpowiednich tradycji rodzinnych, sposoby i warunki zapewniające komfort wszystkim członkom rodziny.

Do rozwiązania tych problemów należy podejść kompleksowo. Takie podejście jest bardzo ważne podczas pomocy rodzinom znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych. Warto podkreślić, że pracownik socjalny działa jako pośrednik między rodziną, państwem, organizacjami społecznymi i organami ustawodawczymi. Jego praca socjalno-wychowawcza z rodziną jako całością lub jej poszczególnymi członkami (na określonych etapach) odbywa się w różnych formach, których wybór jest z góry określony przez pewne czynniki, a także determinowany przez konkretny cel, jaki stoi przed pracownikiem socjalnym.

Dlatego formy pracy socjalno-wychowawczej z rodziną rozumiane są jako uporządkowane i ukierunkowane w pewien sposób działania, operacje i komunikacja, które są „uwarunkowane celem, zadaniami, logiką i metodami pracy socjalnej z rodziną i charakteryzują się szczególnymi reżimami czasowymi i przestrzennymi, sposobami zarządzania, organizowania i współpracy członków rodziny z pracownikiem socjalnym”²⁹. Jednocześnie różnią się one składem i liczbą uczestników, czasem trwania, treścią działań, perspektywą, stopniem niezależności uczestników, charakterem komunikacji między nimi, poziomem kreatywności.

Aby zapoznać znaczną liczbę rodziców z niektórymi pytaniami ogólnego planu, są wykorzystywane formy zbiorowe: wykłady, rozmowy, konferencje, wieczory pytań i odpowiedzi itp. Kierując wysiłki na rzecz zapobiegania przemocy, alkoholizmowi, narkomanii, chorobom seksualnym, problemom komunikacji w rodzinie, nierówności płci, pracownicy socjalni organizują akcje promocyjne, koncerty, specjalne cykle transmisji, rozpowszechniają broszury itp. Znaczący efekt pedagogiczny ma zastosowanie aktywnych i interaktywnych metod, które przynoszą efekty podczas wykorzystania form grupowych, które obejmują ograniczony krąg rodziców: dysputy, debaty, zajęcia praktyczne, szkolenia, spotkania dla wymiany doświadczeń, „okrągłe” stoły, czasopisma ustne i tym podobne.

W celu bezpośredniego kontaktu z rodziną i jej poszczególnymi członkami stosuje się indywidualne konsultacje, które umożliwiają złagodzenie napięcia, stworzenie atmosfery zaufania, a także przyczyniają się do lepszego poznania przez pracownika socjalnego istoty problemu, który wymaga rozwiązania, zidentyfikowania jego „podwodnych prądów”, określenia indywidualnego planu działania dla członków konkretnej rodziny. Pożądane jest również przyciągnięcie takich rodziców do grupowych form pracy, co pomoże im wyjść poza „zamkniętą przestrzeń”, zapoznać się z pozytywnymi doświadczeniami innych rodzin, zintensyfikować rozwój odpowiednich możliwości i umiejętności.

²⁹ I. M. Трубавіна, *Зміст та форми просвітницької роботи з батьками*, Київ, 2000, С. 62.

Dziś, w obliczu światowej pandemii, innowacyjne formy pracy edukacyjnej z rodziną stają się istotne w systemie online w formie seminariów internetowych, wirtualnych wystaw książek, elektronicznych prezentacji tematycznych itp.

W praktyce światowej wyróżnia się różnego typu interwencje pracy socjalnej z rodziną: praktyki kształtowania *resiliensu* (odporności na stres), praktyki *impavementu* (wpływu na mentalne i fizyczne samopoczucie poprzez mobilizację rodzinnych/osobistych zasobów), *self-managementu* (kształtowania umiejętności wyznaczania celów, przewidywania, planowania, zarządzania czasem, finansami, racjonalnego wykorzystania czasu, energii, zasobów), interakcja refleksyjna (*reflexive interaction*) – w systemach „mąż–żona”, „rodzice–dziecko”, praktyki kształtowania aktywności społecznej, praktyki tworzenia odpowiednich strategii radzenia sobie (*coping strategy*)³⁰.

Tak więc celem pracy socjalno-wychowawczej jest pomoc rodzicom w przezwyciężeniu stresu, zorganizowaniu normalnej komunikacji i aktywności życiowej członków rodziny, przywróceniu komunikacji z rodziną i środowiskiem, zapoznaniu się ze sposobami (prawnymi, ekonomicznymi, psychologicznymi, pedagogicznymi) przezwyciężania negatywnych sytuacji.

Głównymi aspektami problemów relacji dzieci i rodziców w rodzinach są: rodzaj relacji rodzicielskiej, ustawienie rodziców na role rodzinne, cechy osobowości dzieci. Wyniki badań diagnostycznych pozwalają określić główny kierunek wpływu psychokorekcyjnego w sytuacji konfliktów między rodzicami a dziećmi, zmianę postawy rodzicielskiej, rolę przywódczą rodziców, priorytety w relacjach, kształtowanie u dzieci obowiązku wobec rodziców oraz poczucia szacunku i wdzięczności. Dlatego wysiłki państwa i całej społeczności powinny być ukierunkowane na zapewnienie dobrobytu rodziny, stworzenie warunków do ochrony jej praw w społeczeństwie i praw jej członków w samej rodzinie³¹.

Według rocznego raportu państwowego na temat sytuacji dzieci w Ukrainie w 2020 r. usługi socjalne objęły ponad 7 tys. rodzin, w których istniało ryzyko odebrania rodzicom prawie 15 tys. dzieci. Spośród 1200 dzieci wycofanych z rodzin, tylko 188 wróciło do rodzin biologicznych. Najbardziej dotkliwa jest kwestia zapewnienia praw sierot i dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej do wychowania w środowisku rodzinnym. Rocznie około 10 tys. dzieci otrzymuje status dziecka osieroconego lub dziecka pozbawionego opieki rodzicielskiej, a w ewidencji dzieci osieroconych i dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej znajduje się 70 tys. dzieci. Pomimo spadku liczby takich dzieci ich udział wśród ogólnej populacji dzieci nie zmienia się w ciągu ostatnich lat (według rocznego raportu państwowego na temat sytuacji dzieci w Ukrainie w 2019 r.)³²

Jednym z powodów tego zjawiska jest to, że na poziomie lokalnym nie ustanowiono skutecznego systemu wsparcia dla rodzin z dziećmi, które znajdują się w trudnych warunkach życiowych. Po uchwaleniu Konstytucji Ukrainy i podstawowych aktów prawnych dotyczących ustroju administracyjnego i terytorialnego kraju rozwój samorządu lokalnego był faktycznie przeprowadzany tylko na poziomie wspólnot terytorialnych miast o znaczeniu regionalnym, ponieważ zdecydowana większość społeczności terytorialnych ze względu na ich nadmierny

³⁰ Т.Семігіна, *Сучасна соціальна робота*, Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ 2020, С. 227.

³¹ А.І. Годлевська, Н.В. Шпалерчук, *Проблеми багатодітних сімей в Україні, окремі аспекти соціально-педагогічної роботи з ними*, Київ, 2015, С. 35.

³² *Захист прав дітей в умовах децентралізації влади в Україні. Щорічна державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2019 року*, ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», Київ, 2020, С. 4.

podział i wyjątkowo słabą bazę logistyczną i finansową nie była w stanie w pełni wykonywać uprawnień władz lokalnych. W związku z tym istnieje niska zdolność społeczności terytorialnych, zwłaszcza rad wiejskich i osiedlowych do odpowiedzialności za zachowanie życia i zdrowia młodszego pokolenia, do odpowiednio szybkiego rozpoznawania dzieci w stanie kryzysu, do podejmowania skutecznych działań w celu ochrony socjalnej sierot, dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej i dzieci w trudnych sytuacjach życiowych³³.

Praca socjalno-wychowawcza w Ukrainie jest jeszcze na etapie powstawania i wymaga skoncentrowanej uwagi specjalistów zarówno w odniesieniu do jaśniejszego określenia zakresu zagadnień jej działalności, jak i ich utrwalenia na poziomie państwowym. I choć dzisiaj posiada już spory dorobek w tym kierunku, to jednak nadal obserwuje się pewne rozproszenie, dublowanie treści i zakresu pracy przez różne instytucje.

Warto w tym miejscu podkreślić, że Ukraina mogłaby „pożyczyć” wiele przydatnych w tym zakresie doświadczeń od Polski, gdzie na przykład wiele uwagi poświęca się pracy społeczno-wychowawczej w rodzinach i gdzie ustanowiono cały system polityki rodzinnej. W tej polityce „istnieją zarówno programy powszechne, skierowane do ogółu rodzin, mające wspomóc jej funkcjonowanie (np. urlopy macierzyńskie i rodzicielskie, program 500+, program maluch+), jak również formy pomocy tzw. selektywne, skierowane do danej kategorii osób lub rodzin (ubogich, np. zasiłki rodzinne; niepełnych; w trudnej sytuacji życiowej, np. fundusz alimentacyjny)³⁴. Ponadto w Polsce instytucje pomocy społecznej poświęcają wiele uwagi wspieraniu przede wszystkim biologicznej rodziny dziecka w wypełnianiu przez nią funkcji wychowawczej. Ustanowiono nawet nową służbę społeczną do realizacji tego działania – asystenta rodziny. Wsparciem obejmowane są także rodziny zastępcze. W tym celu powołano koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej.

Współczesne procesy profesjonalizacji na polu pracy socjalno-wychowawczej przewidyują złożone procedury działań i stosowania różnych form ich systematyzacji³⁵. Stąd podejmując pracę z rodzinami ryzyka czy rodzinami z wieloma problemami, w profesjonalnych działaniach specjaliści wykorzystują różne podejścia – teoretyczne i praktyczne.

Nie zaprzeczamy, że współczesna rodzina ma wiele problemów, których systematyczne rozwiązywanie na różnych poziomach przynieść może same korzyści. Nie można jednak nie brać pod uwagę faktu, że wiele istotnych – nie tylko dla ukraińskiej rodziny – aspektów pozostaje „za burtą”. Taki stan nie tylko ich nie zmniejsza, ale także prowadzi do ciągłej akumulacji, której przełom może wywołać „eksplozję” z nieprzewidywalnymi negatywnymi konsekwencjami.

Podsumowanie

Kluczowe dla naszych rozważań były pojęcia „rodzina”, „typologia rodzin”, „praca socjalno-wychowawcza”, „funkcje pracowników socjalnych”, „formy pracy socjalno-wychowawczej z rodziną”. Wskazaliśmy, że problem pracy społeczno-wychowawczej z rodziną zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie jest niezwykle istotny, a naukowcy z obu krajów poświęcają mu wiele uwagi. Problemy pracy społeczno-wychowawczej z rodzinami są często podobne, jednak rozwiązania mogą się różnić. Badanie doświadczeń obu krajów może zatem być

³³ Ibidem.

³⁴ I. Krasiejko, *Polityka rodzinna i praca socjalno-wychowawcza jako działania na rzecz rodzin niepełnych*, „Praca Socjalna” 2018, nr 4(33), s. 88.

³⁵ M. Ciczowska-Giedziun, I. Krasiejko, op. cit., s. 9.

pomocne w rozwiązywaniu wielu problemów w pracy społeczno-wychowawczej z rodzinami i wzbogacaniu poszukiwania nowych form, metod i rodzajów działalności społeczno-wychowawczej pracownika socjalnego z rodziną.

Obiecujące pod względem dalszych analiz wydaje nam się badanie doświadczeń innych krajów w zakresie organizacji pracy społeczno-wychowawczej z rodzinami, praktyki przygotowania zawodowego pracowników socjalnych do pracy społeczno-wychowawczej z rodziną, ugruntowanych mechanizmów decentralizacji opieki społecznej dzieci w Ukrainie i wielu innych aspektów, które pomogą twórczo wykorzystać zagraniczne doświadczenia oraz udoskonalić pracę socjalno-wychowawczą z rodziną.

Bibliografia

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny: wprowadzenie*, PWN, Warszawa 1982.

Алексєєнко Т. Ф., *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання* [Текст]: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка: 13.00.07 – теорія і методика виховання, Алексєєнко Тетяна Федорівна; Ін-т проблем виховання НАПН України, Київ 2017.

Bagiński K., *Mało ślubów, dużo rozwodów. Czy dane za początek 2021 r. budzą trwogę?* <https://www.money.pl/gospodarka/malo-slubow-duzo-rozwodow-czy-dane-za-2021-budza-trwoge-6654542061218336a.html>, dostęp: 26.09.2021 r.

Brenk M., *Praca socjalna w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Zarys tematu [w:] Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania*, red. W. Jamrozek, D. Żołąd-Strzelczyk, K. Ratajczak, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, 2007.

СемигінаТ., *Сучасна соціальна робота*, Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ 2020.

Ciczkowska-Giedziun M., Krasiejko I., *W poszukiwaniu metodycznego modelu pracy socjalno-wychowawczej z rodziną [w:] Praca socjalno-wychowawcza z rodziną w ujęciu wybranych koncepcji. Analiza metodycznego działania z osobami potrzebującymi pomocy*, red. M. Ciczkowska-Giedziun, I. Krasiejko, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2016.

Co czwarte dziecko rodzi się poza małżeństwem. Ślubów też coraz mniej. Nowy obraz Polski, PAP, 7 luty, <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/ile-zawarto-malzenstwo-w-2020-r-ile-urodzilo-sie-dzieci-pozamalenstwem-w-2020-r/8rm669w>, dostęp: 26.09.2021 r.

Covarrublas P., *La familia en la sociedad Latinoamericana*, <https://repositorio.uc.cl/busqueda>, dostęp: 29.06.2021 r.

Dybowska E., Wojtanowicz K., *System wspierania i formy pracy z rodziną*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków 2013.

Годлевська А.І., Шпалерчук Н.В., *Проблеми багатодітних сімей в Україні, окремі аспекти соціально-педагогічної роботи з ними*, Київ 2015.

Годлевська А.І., Шпалерчук Н.В., *Проблеми багатодітних сімей в Україні, окремі аспекти соціально-педагогічної роботи з ними*, „Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна” 2015, Вип. 25., С. 33–43, С. 33–35.

- Дитина, що потребує допомоги. Можливості, напрямки, форми підтримки в середовищі місцевому*, ред. J. Izdebska, Wydawnictwo Heliodor, Suwałki–Warszawa 2003.
- Kamiński T., *Праця соціальна як діяльність професійна*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2000, nr 16, s. 431–448.
- Kawula S., *Dodatek [w:] Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*, ред. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kawula S., *Pedagogiczna typologizacja rodzin, [w:] Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*, ред. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kluz M., Młyński J., *Праця соціальна як форма підтримки родини в контексті нових умов функціонування суспільства*, „Studia nad Rodziną” UKSW 2015, R XIX, nr 1(36), s. 97–113.
- Krasiejko I., *Політика родинна і соціально-виховавча діяльність на користь родин неповнолітніх*, „Праця Соціальна” 2018, nr 4(33), s. 88–108.
- Krzesińska-Zach B., *Pedagogika rodziny*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Marynowicz-Hetka E., *Культура практики в соціально-виховавчій діяльності з родиною – uwagi na marginesie lektury [w:] Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, ред. A. Żukiewicz, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011.
- Методичний посібник по проведенню тренінг-курсу для соціальних працівників з питань підбору, підготовки та соціального супроводу прийомних батьків*, О.О. Яременко (керівник авторського колективу) та ін., Київ 2000.
- Мигович І., *Соціальна робота: наука і професія*, „Віче” 1998, № 5.
- Piekarski J., *Diagnoza typologiczna rodziny jako środowiska wychowawczego [w:] Elementy diagnostyki pedagogicznej*, ред. I. Lepalczyk, J. Badura, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1987.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Sytuacja społeczno-gospodarcza kraju w 2020 r. Socio-economic situation of the country in 2020*, Publikacja w formacie PDF, data publikacji: 29.01.2021 r., s. 13–15.
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spolesczno-gospodarczej/sytuacja-spolesczno-gospodarcza-kraju-w-2020-r-1,104.html>, dostęp: 26.09.2021 r.
- Трубавіна І.М., *Зміст та форми просвітницької роботи з батьками* [науково-методичні матеріали], Ірина Миколаївна Трубавіна, УДЦССМ, Київ 2000.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20040640593/U/D20040593Lj.pdf>, dostęp: 1.07.2021 r.
- Волкова В.А., *Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах*, В.А. Волкова, К.І. Глушкова, „Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка” 2013, № 2, С. 37–42, Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2013_2_7.
- Захист прав дітей в умовах децентралізації влади в Україні. Щорічна державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2019 року*, ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», Київ 2020, С. 4.

ABSTRACT

Larysa Gajewska, Natalia Pobirchenko, Beata Skwarek

**Social and educational work with the family in contemporary conditions:
the polish-ukrainian context**

The article reveals the essence, functions and features of the family as one of the most important social institutions, which actively influences all processes of social development, reproduction of human resources and the formation of social relations. Interest in the problems of family upbringing is associated with the formation of new socio-economic conditions. Changing ideological guidelines or the complete absence of such guidelines creates difficulties faced by modern parents.

The author made a theoretical analysis of different approaches to understanding the concept of «family», «social work», «parental education»; the main functions of the family as a social institution are defined; characterized the internal and external contradictions that affect the life and functioning of the family; traditional (lectures, conversations, conferences, question and answer evenings) and innovative (debates, debates, practical classes, trainings, exchange meetings, round tables, oral journals) forms of educational work with parents are identified. There is also an emphasis on innovative forms of educational work with the family in the online format, which are becoming relevant in a global pandemic – webinars, seminars, virtual book exhibitions, electronic thematic presentations and more.

Keywords: forms of social and educational work with the family, functions of social workers, social and educational work, Poland, family, typology of families, Ukraine.

Наталія Коляда

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ORCID 0000-0003-3623-6552

e-mail: Koliada_n@ukr.net

Дитячий рух у просторі соціального життя

РЕЗЮМЕ

У статті з'ясовано, що в нових соціокультурних умовах спостерігається значний інтерес до громадського життя в дитячому суспільстві – суспільстві дієвому, творчому, перспективному; суспільстві, яке проявляє свою соціальну активність через дитячий рух – своєрідний інститут соціалізації особистості, унікальний феномен соціально-громадянського виховання підростаючого покоління; форму активного вираження дитинства, що заявляє дорослим про дитячі потреби, проблеми, можливості, особливості, нагадує про себе, захищає свої права.

Здійснивши аналіз існуючих підходів до трактування досліджуваної категорії, автор розглядає дитячий рух як соціально-педагогічне явище, своєрідний інститут соціалізації особистості, унікальний феномен соціально-громадянського виховання підростаючого покоління, духовного розвитку особистості дитини у просторі соціального життя.

Узагальнено, що процес формування духовності крізь призму такого соціального інституту, як дитячий рух – це діалектичний процес набуття досвіду соціальних відносин і засвоєння нових соціальних ролей, що відбувається в різних сферах діяльності, спілкування і самопізнання шляхом засвоєння, привласнення, збагачення і передачі дитиною досвіду соціальної взаємодії дітей і дорослих; процес формування зрілої та відповідальної особистості, розвитку у неї вищих людських цінностей, особистості, здатної пізнавати, відображати та творити довколишній світ. Вивчення теорії та практики дитячого руху як формування духовності особистості є актуальною проблемою, дослідження якої сприятиме розвитку сучасної теорії і практики виховання та удосконаленню педагогіки дитячого руху, соціокінезики як науки про соціальний рух у дитячому середовищі.

Ключові слова: дитячий рух, соціально-педагогічне явище, інститут соціалізації особистості, формування духовності особистості, соціокінетика дитинства, молодіжна робота.

Вступ

Відповідальність за дітей, їхнє життя, здоров'я, фізичний, психічний і соціальний розвиток – це не тільки аксіома гуманістичної педагогіки, це ще й правовий принцип ставлення суспільства, держави, кожного окремого дорослого до світу дитинства. Тому у сучасному глобалізованому суспільстві одним із нагальних питань, яке потребує негайного вирішення, є духовний розвиток особистості дитини у просторі соціального життя.

Взагалі питання духовності є одним з основних серед великої кількості проблем, які сьогодні хвилюють українських учених і практиків: філософів, соціологів, педагогів, психологів і т.д. Проте особливе місце, на думку академіка О. Сухомлинської, проблема духовності посідає в педагогіці – «[...] науці, яка має завдання не лише виробити, окреслити, визначити шляхи, засоби і методи формування певних компетентностей, знань, умінь, а ще й, що дуже важливо, прищепити і розвинути певні якості, здатності, риси характеру і поведінки людини. Завжди й в усі часи вона займалася питаннями, які прямо або опосередковано стосувалися духовності, вкладаючи в них різні смисли, в залежності від історичної епохи, вимог суспільства, напрямів соціального розвитку тощо»¹.

Відповідно до дефініції, поданої в «Енциклопедії освіти» духовність – це «[...] атегорія людського буття, якою виражається його здатність до самотворення та творення культури. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Це рівень найбільш зрілої і відповідальної (перед собою та ін.) особистості, здатної не тільки пізнавати та відображати довколишній світ, а й творити його»².

Проте, як свідчить практика, означені вище людські цінності як основні мотиваційно-смыслові регулятори життєдіяльності зрілої і відповідальної особистості сьогодні нівелюються. Серед умов соціальної необхідності на перший план виступає зростаюча турбота станом дитячого середовища: в «зайнятій постійними реформами» країні діти позбавлені ознак морально-ціннісних орієнтирів, зразків соціально схвальної поведінки. А це у свою чергу призвело до того, що перед дітьми та підлітками як ніколи гостро постала проблема: «Що розцінювати як підлість – що як порядність?»³.

Сьогодні в силу змін загальної орієнтації виховання з колективістської на індивідуалістичну та інших факторів соціального, політичного і психологічного плану, відбулися істотні зміни системи відносин дитини до оточуючого її світу, до інших людей, до самої себе. Причому зростаюча дегуманізація відносин в дитячому середовищі дуже часто виражається у крайніх формах: в рості дитячої жорстокості та підліткової злочинності, в загальній криміналізації дитячої субкультури – її мови, ігрових форм, спілкування, загальних установок. До того ж «[...] всезагальний перехід до ринкових, в соціально-гуманітарній сфері – «послужових» відносин, посилює в тому ж всезагальному масштабі засвоєння споживацької позиції, нівелює, розмиває у дітей та підлітків поняття дорослості як відповідальності, зрілості. Дитинство сприймає себе як предмет турбот дорослих, а не суб'єкт соціального світу»⁴.

У контексті зазначеного вище набуває актуальності дослідження соціальних інститутів, спрямованих на формування зрілої та відповідальної особистості, розвиток у неї вищих людських цінностей, особистості, здатної пізнавати, відображати та творити довколишній світ.

В нових соціокультурних умовах спостерігається значний інтерес до громадського життя в дитячому суспільстві – суспільстві дієвому, творчому, перспективному;

¹ О. В. Сухомлинська, *Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук*, К.: Всеукраїнський фонд «Добро», 2006, С. 3.

² *Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень, К.: Юрінком Інтер, 2008, С. 244.

³ *Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века*, М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2002, С. 347.

⁴ *Ibidem*, С. 347.

суспільстві, яке проявляє свою соціальну активність через дитячий рух – своєрідний інститут соціалізації особистості, унікальний феномен соціально-громадянського виховання підростаючого покоління; форму активного вираження дитинства, що заявляє дорослим про дитячі потреби, проблеми, можливості, особливості, нагадує про себе, захищає свої права.

Дитячий рух є предметом вивчення таких наукових галузей, як історія, соціологія, психологія, педагогіка, соціальна робота та ін. В центрі уваги дослідників – проблеми формування особистості дитини в умовах дитячої організації, яка розглядалася в основному лише як засіб виховного впливу на особистість, як певний соціальний фон її розвитку; проблеми, які розкривають феномен дитячого руху крізь призму соціокінетики дитинства – науки про дитячий рух.

Мета – схарактеризувати дитячий рух як своєрідний інститут соціалізації особистості, унікальний феномен соціально-громадянського виховання підростаючого покоління, духовного розвитку особистості дитини у просторі соціального життя.

Аналіз останніх публікацій з проблеми

В умовах кризи традиційних інститутів соціалізації особистості (сім'ї, школи) значне місце в житті дитини займають дитячі об'єднання, організації, в які дитина приходить добровільно, маючи надію задовольнити там свої власні інтереси і потреби, реалізувати свої ідеї в корисних справах, або залучитися до вирішення суспільних завдань, розібратися в сенсоутворюючих моментах такого непростого життя. Дитина приходить в дитяче співтовариство, щоб жити: жити сьогодні і зараз, не очікуючи, поки життя стане краще влаштованим та надасть їй більш широкий спектр можливостей для успішної самореалізації. Тому саме через дитячий рух (об'єднання, організацію) дитина входить у суспільство і саме дитячий рух стає важливим інститутом її соціалізації.

В останні роки досліджували з'явилася низка досліджень, присвячених різним аспектам діяльності сучасних дитячих та молодіжних організацій в Україні та зарубіжних країнах: Т. Алексєнко, Є. Анохін, М. Баяновська, О. Боровець, Л. Гордієнко, С. Диба, Ю. Жданович, А. Зайченко, Н. Коляда, О. Кравченко, С. Левицький, В. Леник, Я. Луцький, Д. Малков, В. Окаринський, Н. Онищенко, Р. Охрімчук, Ж. Петрочко, Б. Савчук, Ю. Полішук, С. Харченко, С. Чернета, Л. Ярова та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження

Дитячий рух – це складна динамічна система, різнопланова категорія, багатоаспектне поняття. Про це свідчить, зокрема, відсутність єдиного підходу до його визначення. У чому ж полягає сутність поняття «дитячий рух»? Наведемо декілька прикладів його сучасного тлумачення.

Дитячий рух – закономірне явище. Свідченням цього є його походження, характер, цілі та роль у житті дитини. Дитячий рух є своєрідним інститутом соціалізації, унікальним феноменом соціально-громадянського виховання підростаючого покоління; формою активного вираження дитинства, що заявляє дорослим про дитячі потреби, проблеми, можливості, особливості, нагадує про себе, захищає свої права. Дитячий

громадський рух – це природне, самостійне, поступове входження дітей у світ дорослих завдяки різноманітним сферам дитячої діяльності: освітній, родинній, ігровій.

У словнику-довіднику «Дитячий рух» подано більше десяти визначень даного поняття, зокрема:

- дитячий рух – це спосіб пізнання дітьми світу та впливу на нього шляхом колективної діяльності в колі однолітків;
- конкретно-історичний стан інституціональної організованості дітей та підлітків, що характеризується наявністю та динамікою різного типу добровільних угруповань, об'єднань, організацій і формувань;
- складова частина соціального руху, що представляє сумісні дії дітей та дорослих, які об'єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій та самореалізації; унікальний соціально-педагогічний фактор, що активно стимулює дитяче самоствердження, самовизначення і, на кінець, соціалізацію;
- об'єктивний прояв закономірності цивілізаційно-антропологічного розвитку людства; розвитку взаємовідносин Дитинства (самостійної соціально-природної структури) та Дорослого суспільства⁵.

У розробці поняттєвого апарату проблеми розвитку дитячого руху спостерігається певна невпорядкованість, що спонукає до його удосконалення та впорядкування в цій галузі знань. А це певною мірою помітно знижує рівень досліджень з означеної проблематики, інколи призводить до хибного розуміння окремих її аспектів (наприклад, джерел, передумов виникнення та розвитку дитячого руху).

Поняттєвий апарат дитячого руху – це система наукових категорій, що відображають найбільш істотне в розвитку дитячих структур, формувань. Основні поняття дитячого руху видозмінювалися залежно від особливостей та завдань того чи іншого періоду його розвитку, зумовлених соціально-економічними чинниками, станом теорії і практики дитячого руху.

Важливим моментом при обґрунтуванні поняттєво-категоріального апарату дослідження (зокрема, виявлення його основних і базових понять з метою уникнення неточностей при трактуванні основних дефініцій, дотичних до поняття «дитячий рух»), а також однією з важливих методологічних основ дослідження дитячого руху як соціально-педагогічного явища є встановлення його структури.

Здійснивши аналіз усіх підходів до трактування категорії «дитячий рух», визначивши його структуру, особливості як соціально-педагогічного явища пропонуємо авторське визначення цього поняття. При цьому, враховуючи складність та різномірність структури дитячого руху, його визначення ми подаємо у 2-х сенсах: в широкому сенсі (відповідно до структурування у вертикальному вимірі) та у вузькому сенсі (відповідно до структурування у горизонтальному вимірі). У вузькому сенсі («горизонтальному» вимірі) дитячий рух – це форма самоорганізації дитячої соціальної активності, процес соціально-педагогічної співпраці рівнозначних суб'єктів соціальної дії (діти та дорослі), спрямованої на соціалізацію, соціальне виховання, соціально-педагогічну підтримку дитини, захист її прав, розвиток інтересів, реалізацію задухів тощо. У широкому сенсі («вертикальному» вимірі) дитячий рух – це цілісне складне багаторівневе динамічне відносно самостійне соціально-педагогічне явище,

⁵ *Детское движение. Словарь-справочник*, Издание 2-е, переработанное и дополненное, М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005, С. 61–64.

що охоплює взаємозалежні структурні складники (організаційно-управлінський, змістовий, науково-методичний), які забезпечують його організацію, функціонування, цілісність та залежать від характеру взаємодії об'єкта (напрям соціально-педагогічної діяльності), суб'єкта (діти) та співучасників соціально-педагогічного процесу (дорослі – організатори дитячого руху, представники громадськості та ін.).

В науковій сфері сьогодні простежується тенденція до узгодження в основних підходах щодо розуміння природи дитячого руху, його сутності, принципів побудови та функціонування. Визначення засобів впливу суспільного формування на особистість дитини, обґрунтування шляхів стимулювання позитивної самоорганізації, соціальної дитячої активності у вирішенні проблеми оптимальної взаємодії дорослих і дітей, прогнозування стану дитячого руху в недалекому майбутньому і т.д. – ці та інші проблеми є предметом дослідження науки про дитячий рух – соціокінезики дитинства – особливої наукової галузі, системи (сукупності) наукових знань про дитячий суспільний рух, яка включає: загальну теорію дитячого руху, методику діяльності дитячих громадських об'єднань, організацій, історію й історіографію дитячого руху та ін.

Об'єктом соціокінезики є дитячий рух як особливе соціальне явище, що реально пов'язує світ дитинства і світ дорослих; як специфічна форма участі дітей у суспільному житті, що об'єктивно містить у собі механізм реалізації громадянських прав і свобод дитини; як своєрідний соціально-виховний інститут, що спрямовує процеси соціалізації особистості. Предмет соціокінезики передбачає дослідження стану і розвитку дитячого руху в державі і суспільстві (тенденції, фактори, умови, закономірності, загальне та особливе у зв'язках і відносинах з державними і суспільними структурами); сутності дитячих об'єднань, процесів їхнього створення і функціонування, особливостей і основ діяльності їх різних типів і видів (правові, економічні, соціально-психологічні, педагогічні, організаційно-методичні та ін.), їхніх соціальних зв'язків і відносин, взаємодію; процеси розвитку особистості в діяльності дитячих об'єднань (фактори, умови, закономірності, характер міжособистісної взаємодії, соціальні ролі та позиції дітей і дорослих в дитячому русі)⁶.

Вагома доля завдань, які ставить перед собою соціокінезики як наука про дитячий рух, спрямована на подолання сучасної кризи духовного виховання, на формування духовності, розвиток духовно багатой особистості, підростаючого покоління в цілому.

Фактична цінність дитячого руху для дитини полягає у наданні їй унікальних можливостей для самореалізації в суспільно-ціннісному просторі життя. Цінності дитячого руху – це об'єкти матеріального та духовного життя дітей та дорослих, що володіють винятковою значимістю для дитячого руху в контексті розвитку сучасного суспільства.

Одним із аспектів пріоритетної сфери інтересів усіх громадсько-державних інститутів, що реалізують завдання соціалізації та виховання особистості, є створення умов для формування морально ціннісного простору дитини. Тому цінності дитячого руху мають не тільки суб'єктивний характер, але і мають об'єктивну значимість. Участь дитини в дитячому русі дає можливість засвоювати та відтворювати такі індивідуально значимі особистісні цінності, як самоактуалізація, самореалізація, самодіяльність, дитяча гра, романтика, символіка, атрибутика, дитяча самотворчість (через вироблення норм життя, виражених у законах, звичаях, традиціях своїх організацій), ідеали

⁶ Н. М. Коляда, *Соціокінезики дитинства: наука про дитячий рух*, „Вісн. Черкас. нац. ун-ту імені Б. Хмельницького. Сер. Педагогічні науки”, Черкаси: Вид. ЧНУ, 2009. Вип. 166, С. 73.

та ідеологія, дитяча субкультура та суспільно значимі особистісні цінності: законслухняність, розумний опозиціонізм, права дитини, соціальна активність, професійна орієнтація, громадянськість, соціально значима діяльність.

Причому означені вище цінності існують на пересіку площин індивідуального життя дитини, дитячих співтовариств та суспільно-державного життя і носять взаємопроникний характер. Засвоєння та відтворення дитиною цінностей дитячого руху дає їй можливість реалізувати траєкторію свого особистісного розвитку в державі та суспільстві, які за рахунок усвідомлення об'єктивного характеру цінності дитячого руху мають можливість педагогічно доцільного впливу на ціннісні орієнтації сучасних дітей та підлітків на базі таких загальнолюдських цінностей, як порядок, мир, стабільність.

У цьому плані заслуговує на увагу роль дорослого лідера та організатора дитячого руху як носія позитивних цінностей, який за рахунок своїх лідерських якостей та організаторських здібностей в значній мірі впливає на оздоровлення ситуації як всередині дитячого руху, так і на процес формування позитивного ставлення до дитячого руху у світі дорослих.

Це питання набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що, як показує практика, ціннісні орієнтації дорослих лідерів дитячого руху дуже різноманітні і в цьому різноманітті існує орієнтація як на загальнолюдські цінності, так і на асоціальні, антисоціальні, а іноді навіть людиноненависні антицінності. Причому їх носії володіють безумовною привабливістю для значної частини сучасних дітей, що призводить до серйозних особистісних деформацій, антисоціальних вчинків і не може не викликати тривогу суспільства і насамперед педагогічної громадськості.

На шляху розвитку сучасного дитячого руху сьогодні зустрічається багато проблем. Так, дослідники відзначають, що нове покоління незалежної України розколоте на велику кількість громадських молодіжних і дитячих організацій, але вони не є ні впливовими, ні популярними, ні дієвими. Дитині завжди цікаво знайти групу, де б вона могла сказати «ми», де б знайшла товаришів і змогла зайнятися з ними спільною справою. Громадські організації надають таку можливість, але чомусь цією можливістю користуються не всі юні українці.

За результатами досліджень, найбільш суттєвими проблемами дитячих організацій є фінансові: організації, де кількість членів перевищує тисячу, не збирають членських внесків; комерційні ж структури та приватні особи вкладають гроші у великі організації, вважаючи, що кількість визначає якість. Те саме відбувається і з дотаціями органів місцевого самоврядування – нечисленні організації практично втрачають матеріальну підтримку і цих структур. Через недостатність фінансування дитячі організації нерідко звертаються за допомогою до політичних сил, і в результаті отримують ідеологічну залежність.

Ще одна з нагальних проблем дитячого руху, яка потребує негайного вирішення – потреба у підготовці висококваліфікованих кадрів для роботи з дитячими та молодіжними об'єднаннями, дорослих лідерів для організації дитячого руху. Кажуть, що «[...] двері, через які дитина входить у суспільство, – це громадські організації. Вони схожі на маленькі держави, в яких діти мають усе те, що є в дорослому житті, але діють вони в цих державах під захистом дорослих»⁷. Але дорослих,

⁷ Л. Рябоконь, *Дефіцит лідерів? Чому в Україні непопулярні дитячі та молодіжні організації*, „День”, № 14, четвер, 30 червня 2005.

справжніх професіоналів у роботі з дитячими організаціями і об'єднаннями, в Україні якраз і бракує.

Аналіз сучасної практики виявив, по-перше, проблеми професійної некомпетентності дорослих (соціальних педагогів, організаторів) у питаннях взаємодії з дитячими об'єднаннями, а також відсутність кадрів, які здатні підтримати дитячу соціально та особистісно значущу ініціативу й самодіяльність. Одна із причин – новизна ситуації, що склалася в дитячому рухові: демонополізований, варіативний за цілями, цінностями, спрямованість діяльності, різноманітний за формами, він має поки що незначний соціальний і виховний вплив та потребує підготовки відповідних висококваліфікованих спеціалістів – організаторів дитячого руху.

Сьогодні розвивається комунікативна, науково-методична складові дитячого руху як соціально-педагогічної системи, з'являється все більше праць з теоретико-методичних питань організації дитячого руху. Це викликано, насамперед, практичною необхідністю підготовки кадрів для дитячих організацій та об'єднань. Зокрема, в освітніх програмах та освітньо-кваліфікаційних характеристиках організатора соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю, соціального працівника (соціального педагога) та інших фахівців закладено ідею виконання фахівцем функцій організатора дитячих та молодіжних організацій і об'єднань.

На сьогодні в остаточному вигляді соціокінетика ще не сформувалася. Її назва знайома лише тим ученим і практикам, які або безпосередньо працюють у дитячому русі, або предметно займаються його вивченням. Створити нове знання – справа в принципі непроста, а якщо це знання звернене до явища, яке і саме поки що є не дуже помітним у суспільстві, – завдання ускладнюється удвічі. «Непізнана» наука прагне вивчити контури, що ледве позначилися, перші паростки явища, що лише зароджується. Проте ентузіастичні та практики, що підтримали їх, вже заявили про готовність об'єднати зусилля заради отримання нового знання в ім'я створення нової науки – соціокінетики.

Отже, наука про дитячий рух як міждисциплінарна об'єктивно існує та розвивається в межах різних галузей. З часом наука про дитячий рух зможе стати відносно самостійною, цілісною наукою, методологічними джерелами якої будуть виступати педагогіка, психологія, соціологія, політологія, кібернетика, економіка, правознавство. І ця наука повинна неодмінно мати свою методологію. Нова наука про дитячий рух повинна розвиватися на міждисциплінарній основі.

В контексті нашого дослідження на окрему увагу заслуговують наукові дослідження молодіжного руху як джерела розвитку молодіжної роботи – комплексу заходів молодіжної політики, що орієнтовані на молодь та проводяться разом із молоддю і для молоді засобами неформальної освіти у вільний для молоді час, спрямований на надання можливості молоді розвиватись самостійно; ці заходи також націлені на покращення умов особистого і соціального розвитку молодих осіб відповідно до їхніх потреб та можливостей, сприяють їхньому духовному та фізичному розвитку (проект Закону України «Про молодь»)⁸.

Прикладом науково-дослідницького осередку дослідження різноаспектних питань дитячого, молодіжного руху, молодіжної політики, молодіжної роботи є Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Зокрема, в межах

⁸ N. Pobirchenko, N. Kolyada, *Actual problems of training future social educators as leaders of youth and children's movement*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2019, nr 3 (1), s. 55–65.

освітньо-наукової програми «Соціальна робота» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (спеціальність 231 «Соціальна робота», освітній ступінь «доктор філософії») та наукової програми «Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи» (спеціальність 231 «Соціальна робота», науковий рівень «доктор наук»)⁹.

З метою впровадження новітніх механізмів формальної та неформальної освіти в межах закладу вищої освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини 19 липня 2018 року було створено Молодіжний центр «Start».

Мета діяльності Центру – створення умов для всебічного розвитку і самореалізації молоді в різних сферах суспільного життя, розкриття її потенціалу, захист інтересів та прав; сприяння соціальному становленню й розвитку, професійній орієнтації та організації змістовного дозвілля, підтримці талановитої молоді. Учасниками Центру є викладачі та студенти університету, студентська та учнівська молодь регіону. З-поміж основних результатів діяльності Молодіжного центру «Start»: виконання фундаментальних та прикладних наукових досліджень, впровадження їх результатів у практичну діяльність та освітній процес. Розпочато підготовку молодіжних працівників за освітньо-професійною програмою «Соціальна робота. Молодіжна робота» (освітній ступінь «магістр»); підготовка дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня доктора філософії та доктора наук зі спеціальності 231 Соціальна робота¹⁰.

Молодіжна робота спрямована на надання можливості для розвитку молодих людей, їхньої самостійності та автономії; для організації здорового й безпечного дозвілля та відпочинку молоді; розширення молодих людей змінювати ситуації, які на їхню думку, повинні бути змінені в їхньому безпосередньому оточенні та в суспільстві; допомогу молодим людям взаємодіяти з владою й політиками створити для молодих людей можливість залучення до неформальної освіти, що сприяє розвитку їхніх компетенцій¹¹.

Тому саме молодіжну роботу розглядають як ефективний засіб формальної та неформальної громадянської освіти – навчання дітей і молоді тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства.

Висновки

Отже, здійснивши аналіз існуючих підходів до трактування досліджуваної категорії, у своєму дослідженні розглядаємо дитячий рух як соціально-педагогічне явище, своєрідний інститут соціалізації особистості, унікальний феномен соціально-громадянського виховання підростаючого покоління, духовного розвитку особистості дитини у просторі соціального життя.

⁹ Освітньо-наукова програма «Соціальна робота» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, URL: <https://bit.ly/3F9yGrC>, дата звернення: 10.02.2022 г. – Назва з екрана.

¹⁰ Молодіжний центр «Start» (факультет соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини), URL: <https://is.gd/3M8eVj>, дата звернення: 10.02.2022 г. – Назва з екрана.

¹¹ Освітньо-наукова програма «Соціальна робота» ...

Процес формування духовності крізь призму такого соціального інституту, як дитячий рух – це діалектичний процес набуття досвіду соціальних відносин і засвоєння нових соціальних ролей, що відбувається в різних сферах діяльності, спілкування і самопізнання шляхом засвоєння, привласнення, збагачення і передачі дитиною досвіду соціальної взаємодії дітей і дорослих; процес формування зрілої та відповідальної особистості, розвитку у неї вищих людських цінностей, особистості, здатної пізнавати, відображати та творити довколишній світ. Вивчення теорії та практики дитячого руху як формування духовності особистості є актуальною проблемою, дослідження якої сприятиме розвитку сучасної теорії і практики виховання та удосконаленню педагогіки дитячого руху, соціокінезики як науки про соціальний рух у дитячому середовищі.

Бібліографія

- Детское движение. Словарь-справочник*, Издание 2-е, переработанное и дополненное. М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005, 543 с.
- Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
- Коляда Н.М., *Соціокінетика дитинства: наука про дитячий рух*, Вісн. Черкас. нац. ун-ту імені Б. Хмельницького. Сер. Педагогічні науки, Черкаси: Вид., ЧНУ, 2009, Вип. 166, С. 72–76.
- Молодіжний центр «Start»* (факультет соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини), URL: <https://is.gd/3M8eVj>, дата звернення: 10.02.2022 г.
- Освітньо-наукова програма «Соціальна робота» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. URL: <https://bit.ly/3F9yGrC>, дата звернення: 10.02.2022 г.
- Рябоконь Л., *Дефіцит лідерів? Чому в Україні непопулярні дитячі та молодіжні організації*, „День”, № 114, четвер, 30 червня 2005.
- Pobirchenko N., Kolyada N., *Actual problems of training future social educators as leaders of youth and children's movement*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2019, nr 30(1), s. 55–65.
- Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века*, М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2002, 512 с.
- Сухомлинська О.В., *Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук*, К.: Всеукраїнський фонд «Добро», 2006, 44 с.

SUMMARY

Nataliia Koliada

Children's movement in the space of social life

The article summarizes that in the new socio-cultural conditions there is a significant interest in public life in children's society an effective, creative, promising society; a society that shows its social activity through the children's movement a kind of institution of socialization of the individual, a unique phenomenon of social and civic education of the younger generation; a form of active expression of childhood, which tells adults about children's needs, problems, opportunities, features, reminds of themselves, protects their rights.

Having analyzed the existing approaches to the interpretation of the studied category, the author considers the children's movement as a socio-pedagogical phenomenon, a kind of institution of socialization of the individual, a unique phenomenon of socio-civic education of the younger generation, spiritual development of the child's personality in social life.

It was found that the process of forming spirituality through the prism of such a social institution as the children's movement is a dialectical process of gaining experience of social relations and learning new social roles in various spheres of activity, communication and self-knowledge through learning, appropriation, enrichment and transmission experience of social interaction of children and adults; the process of forming a mature and responsible personality, the development of its highest human values, a personality capable of knowing, reflecting and creating the world around. The study of the theory and practice of children's movement as the formation of spirituality of the individual is an urgent problem, the study of which will contribute to the development of modern theory and practice of education and improvement of children's movement pedagogy, sociokinetics as a science of social movement in children.

Key words: children's movement, socio-pedagogical phenomenon, institute of socialization of personality, formation of spirituality of personality, sociokinetics of childhood, youth work.

STRESZCZENIE

Nataliia Koliada

Ruch dziecięcy w przestrzeni życia społecznego

W artykule stwierdza się, że w nowych warunkach społeczno-kulturowych istnieje: znaczne zainteresowanie życiem publicznym w społeczeństwie dziecięcym – społeczeństwie efektywnym, kreatywnym, obiecującym; społeczeństwo ukazujące swoją aktywność społeczną poprzez ruch dziecięcy – rodzaj instytucji socjalizacji jednostki, swoisty fenomen edukacji społecznej i obywatelskiej młodego pokolenia; forma aktywnej ekspresji dzieciństwa, która informuje dorosłych o potrzebach dzieci, problemach, możliwościach, cechach, przypomina o sobie, chroni ich prawa.

Analizując dotychczasowe podejścia do interpretacji badanej kategorii, autorka uznaje ruch dziecięcy za zjawisko społeczno-pedagogiczne, rodzaj instytucji socjalizacji jednostki, unikalne zjawisko edukacji społeczno-obywatelskiej młodego pokolenia, duchowy rozwój osobowości dziecka w przestrzeni życia społecznego.

Stwierdzono, że proces kształtowania duchowości przez pryzmat takiej instytucji społecznej jak ruch dziecięcy jest dialektycznym procesem zdobywania doświadczenia relacji społecznych i opanowania nowych ról społecznych w różnych sferach aktywności, komunikacji i samopoznania poprzez uczenie się, zawłaszczanie, wzbogacanie i przekazywanie doświadczenia interakcji społecznych dzieci i dorosłych; proces kształtowania dojrzałej i odpowiedzialnej osobowości, rozwój najwyższych wartości ludzkich, osobowości zdolnej do poznania, refleksji i tworzenia otaczającego go świata. Badanie teorii i praktyki ruchu dziecięcego jako kształtowania duchowości jednostki jest istotnym problemem, którego badanie przyczyni się do rozwoju nowoczesnej teorii i praktyki wychowania oraz doskonalenia pedagogiki ruchu dziecięcego, socjokinetyki jako nauki o ruchu społecznym w środowisku dziecięcym.

Słowa kluczowe: ruch dziecięcy, zjawisko społeczno-pedagogiczne, instytucja socjalizacji jednostki, kształtowanie duchowości jednostki, socjokinetyka dzieciństwa, praca z młodzieżą.

Любов Нечипорук

Рівненський державний гуманітарний університет

e-mail: nechiporuk-58@ukr.net

Соціальна робота з безпритульними дітьми

РЕЗЮМЕ

Стаття присвячена розгляду особливостей соціальної роботи з безпритульними дітьми в Україні. Актуальність дослідження обумовлена гостротою проблеми організації цілісної системи соціального захисту та підтримки бездоглядних та безпритульних дітей.

У статті проаналізовано поняття «дитяча безпритульність» як особливий соціальний феномен, зумовлений становищем дитини, браком постійного місця проживання і контролю з боку батьків або осіб, які виконують їхні обов'язки, визначено **ознаки безпритульності та охарактеризовано** різні підходи до класифікації категорій безпритульних дітей, зацентовано увагу на основних причинах появи такого соціального явища як «дитяча безпритульність». Визначено, що поява такого соціального явища як дитяча безпритульність зумовлена, в основному, кризою сімейних відносин, збільшенням кількості неблагополучних сімей та сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, збільшенням кількості дітей-соціальних сиріт.

Зосереджено увагу на аналізі основних нормативно-правових документів, що забезпечують соціальний захист та підтримку безпритульних дітей та визначено поняття «система соціального захисту і підтримки безпритульних дітей» як сукупність законодавчо визначених економічних, соціальних, юридичних гарантій і прав, соціальних державних та громадських інститутів та установ, що забезпечують їх реалізацію на основі розроблених технологій, форм і методів та створюють умови для підтримки життєзабезпечення і життєдіяльності безпритульних дітей, виокремлено її компоненти: нормативний, інституційний, технологічний.

Проаналізовано особливості роботи системи інституцій, що надають соціальну підтримку безпритульним дітям, зокрема, розкрито особливості роботи з безпритульними дітьми державних соціальних служб і закладів: Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, центру соціально-психологічної реабілітації дітей та ін.

Автором також охарактеризовано роботу мережі громадських організацій та закладів, які також займаються вирішенням проблем безпритульних дітей: ЮНІСЕФ, благодійний фонд Карітас, благодійна організація «Партнерство – кожній дитині», благодійна організація «Надія і житло для дітей», благодійний фонд «СОС Дитяче містечко» та ін.

Особлива увага в дослідженні приділяється визначенню змісту та основним технологіям, формам й методам соціальної роботи із безпритульними дітьми в соціальній роботі. Виокремлено етапи роботи з такими дітьми в роботі соціальних працівників: профілактика можливого виходу дітей на вулицю, створення соціальних, психолого-педагогічних умов для повернення дитини з вулиці, сприяння закріпленню дитини за соціальним інститутом (сім'єю, прийомною сім'єю, загальноосвітніми установи інтернатного типу тощо).

Детально розглянуто особливості профілактичної роботи з безпритульними дітьми на первинному, вторинному і третинному рівнях профілактики. Розкрито особливості третинної профілактики (реабілітація), яка безпосередньо стосується бездоглядних та безпритульних дітей та їх батьків або осіб, які їх замінюють і реалізується, в основному, у вуличній соціальній роботі та в закладах соціального захисту дітей – притулках для дітей та центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, в сім'ях, в які повернулися діти. Зосереджено увагу на аналізі особливостей вуличної соціальної роботи з безпритульними дітьми, окреслено її зміст та етапи.

Ключові слова: дитяча безпритульність, соціальна робота з безпритульними дітьми, профілактика дитячої безпритульності, вулична соціальна робота.

Постановка проблеми

Сучасні кризові ситуації у багатьох сферах життя людей спричиняють і все більше поглиблюють соціальні негаразди, впливають на їх свідомість і поведінку. Значна соціальна небезпека полягає в тому, що негативні наслідки таких змін зачіпають дітей як найбільш уразливу категорію населення. Це призводить до порушень у їх фізичному і психологічному стані, до появи такого негативного соціального явища як соціальне сирітство, бездоглядність та безпритульність.

В Україні проблема дитячої бездоглядності та безпритульності пов'язана, в першу чергу, з кризою сімейних взаємин, послабленням виховної функції сім'ї, злочинністю дорослих. Групу бездоглядних та безпритульних поповнюють діти, чиї батьки ведуть асоціальний спосіб життя, страждають на алкоголізм чи є наркозалежними. На вулиці опиняються і діти трудових мігрантів, діти батьків, які не мають певного місця проживання, тощо. До збільшення кількості бездоглядних та безпритульних дітей призвели і війна на сході України, погіршення соціально-економічної ситуації внаслідок пандемії – за статистичними даними Міністерства соціальної політики України, лише під час вимушеного карантину COVID-19 в Україні понад 1000 дітей пішли з родин на вулицю.

Аналіз останніх досліджень з проблеми

Питання особливостей означеної проблеми характеризуються багатовекторністю наукових пошуків. Зокрема, теоретичні аспекти дитячої бездоглядності і безпритульності та причини поширення явища «дитяча безпритульність» висвітлюються у працях Т. лексеєнко, О. Безпалько, Л. Волинець, Л. Завацької, А. Капської, І. Мунтян та ін.; психолого-педагогічні особливості бездоглядних та безпритульних дітей розкрито у дослідженнях Т. Зайцевської, А. Кацєро, Т. Малихіної, І. Цушка та ін.; питання вдосконалення соціально-правового захисту безпритульних дітей розглядають Н. Агаркова, І. Ковчина, М. Лукашевич, І. Мигович, А. Медвідь, О. Мордань, Ж. Петрочко та ін.; аналізу сімейних форм влаштування таких дітей присвячені праці Г. Бєвз, Н. Комарової, І. Пеши та ін.; особливості професійної діяльності соціального працівника з дітьми груп ризику досліджують Р. Вайнола, О. Карпенко, С. Харченко та ін. Над розробкою та реалізацією практичних форм і методів соціального захисту і підтримки безпритульних дітей працюють Р. Вайноле, Т. Семигіна, Т. Журавель, С. Краснова, Г. Лактіонова, Т. Лях, Г. Постолук, І. Трубавіна, С. Толстоухова та ін.

Допомога таким дітям перекладається на державу і суспільство. Тому гостро постала проблема організації цілісної системи соціального захисту та підтримки безпритульних дітей державними закладами та службами та громадськими й релігійними організаціями. Адже право на соціальну підтримку й захист – одне з найважливіших, основоположних прав людини. Безпритульні діти – це ті, хто знаходиться у чи не найбільш скрутному становищі, тому й потребують особливого соціального захисту з метою повернення їх до життя в суспільстві як повноправних його членів.

Мета дослідження: аналіз явища дитячої безпритульності та обґрунтування основних форм і методів соціальної роботи з безпритульними дітьми в діяльності державних соціальних служб і закладів та недержавних і релігійних організацій.

Виклад основного матеріалу дослідження

Проблема безпритульності дітей є актуальною не лише для України, але й для світової спільноти в цілому. У багатьох країнах, незалежно від її соціально-економічного стану, також існує соціальна проблема дітей, життя яких значною мірою визначається умовами вулиці. На сьогодні в Україні не існує єдиного загальновизнаного визначення для неповнолітніх, які проживають у вуличних умовах. У засобах масової інформації, наукових роботах, в діяльності соціальних служб, спеціальних установах та закладах для неповнолітніх вживають такі терміни як «діти вулиці», «безпритульні», «бездомні», «бездомні», «діти, позбавлені батьківського піклування», «соціальні сироти» та ін.

Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) до «дітей вулиці» відносить:

- дітей, які не спілкуються зі своїми родинами та проживають у приміщеннях тимчасового проживання;
- дітей, які підтримують контакт із сім'єю, але через бідність і різні види експлуатації та зловживань стосовно них проводять більшу частину дня, а іноді й ночі, на вулиці;
- дітей з інтернатів та притулків, які з різних причин втікають з них і перебувають на вулиці¹.

У європейських країнах до «дітей вулиці» відносять не лише дітей, які не мають постійного житла. Так, у Бельгії існує три групи «дітей вулиці»: «діти вулиці», які більшу частину дня просять милостиню в перехожих, працюють на вулиці, пропускають заняття в школі; діти, що тікають з дому; діти, які живуть вдома, але вулиця є їхнім постійним місцем проживання. У Швеції дітей, які не контактують з батьками і проводять більшу частину часу у тимчасових місцях проживання та на вулицях, називають «покинутими». У Великобританії «дітей вулиці», залежно від віку, називають «молодими втікачами» – діти до 18 років, які покинули свій будинок чи навчальний заклад; «молоді бездомні» – особи, які не мають роботи та постійного проживання; «ті, що сплять на вулиці» – це підлітки та молодь, які не мають постійного притулку і ночують під мостами в покинутих вуличних будівлях².

¹ Діти й молодь, які живуть або працюють на вулиці: приховане обличчя епідемії ВІЛ в Україні, К: ЮНІСЕФ/МБФ «СНІД Фонд Схід-Захід», 2006, 231 с.

² С. Архипова, (2011). Освіта соціально незахищених категорій дорослих : методологія, теорія, практика: монографія. Черкаси: ПП Чабаненко. 368 с.

Більшість дослідників в галузі соціальної роботи (О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, І. Пеша та ін.) виокремлюють такі категорії «дітей вулиці» в Україні:

- діти вулиці – діти, які не мають постійного місця проживання через втрату батьків, асоціальні форми поведінки дорослих у сім'ї; діти, яких батьки вигнали з дому;
- занедбані діти – діти, які мають певне місце проживання, але змушені перебувати на вулиці внаслідок матеріальної відмови опікунів (родичів, бабусь і дідусів), психічних розладів батьків та байдужості останніх до батьківства;
- діти-втікачі з навчальних закладів – діти, які зазнали психологічного, фізичного та сексуального насильства в інтернатних закладах та притулках;
- діти-втікачі з заможних сімей – діти з високим рівнем конфлікту, акцентуацій та патологій характеру, відхиленнями у психічному та особистісному розвитку;
- діти, які за своїми психологічними характеристиками схильні до постійного перебування на вул – діти, позбавлені систематичного батьківського піклування, що знаходяться осторонь шкільних груп, діти з яскраво вираженими ознаками утрудненого навчання, які піддаються безцільному проведенню часу³.

Безпритульні діти – окрема категорія дітей вулиці. Зокрема, у законі України «Про охорону дитинства» в ст.1 визначено поняття «безпритульні діти» – діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання⁴.

У діючому з 1 січня 2006 року Законі України «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей» ми знаходимо тлумачення, що «безпритульні діти – це діти, які були вимушені залишити або самі залишили сім'ю чи дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання, діти, позбавлені батьківського піклування»⁵. Закон України «Про охорону дитинства» визначає зміст поняття: безпритульні діти – діти, які були кинуті батьками, самі залишили сім'ю чи дитячі заклади, в яких вони виховувались, і не мають постійного місця проживання⁶.

В наукових дослідженнях прослідковуються і різні підходи до типології безпритульних дітей. Зокрема, І. Мунтян визначає такі категорії безпритульних дітей в залежності від причин, які породили бродяжництво:

- діти із зруйнованих сімей, чиє становище штовхає їх на ворожість до оточення і призводить до невдач у навчанні (діти-сироти);
- діти-жертви, які страждають від поганого ставлення з боку батьків-алкоголиків та наркоманів;
- діти, які бажають домогтися свого у конфлікті з батьками або зі школою і тікають «заради ефекту»;
- «діти-дослідники» – шукачі пригод⁷.

³ Л. Волинець, *Соціальні проблеми дитинства в сучасній Україні*. „Національна безпека і оборона” 2001, № 3, С. 34–38.

⁴ *Про охорону дитинства*: Закон України від 26.03.2001 р. № 2402-III, „Відомості Верховної Ради України” № 30, Ст. 142.

⁵ *Правове положення неповнолітніх в Україні*: збірник нормативних актів, Харків 2002: Еспада, 576 с.

⁶ *Про охорону дитинства*: Закон України..., С. 143.

⁷ І. Мунтян, *Дитяча безпритульність як субкультура в сучасному українському суспільстві*, Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук, URL: <https://www.lnu.edu.ua/wp-content>, Дата звернення: 10.11.21 г.

І. Попова до безпритульних відносить не тільки дітей, які втратили батьків та будинок, але і тих, кого батьки позбавляють їжі, з ким грубо поводяться, схилиають до злочинів або негативно впливають власним прикладом. **І загалом, до характерних ознак безпритульності** відносить:

- повне припинення всякого зв'язку із родиною, батьками, родичами, відсутність батьківського чи державного піклування;
- перебування в місцях, не призначених для людського житла;
- відсутність власного житла, постійного місця перебування, перекочовування з місця на місце;
- здобування засобів для забезпечення життя соціально негативними способами, протиправна поведінка, підпорядкування кастовим кримінальним законам та «авторитетам»;
- відсутність позитивних занять⁸.

В Україні сформована система соціального захисту й підтримки безпритульних дітей як сукупність законодавчо визначених економічних, соціальних, юридичних гарантій і прав, соціальних державних та громадських інститутів та установ, що забезпечують їх реалізацію на основі розроблених технологій, форм і методів та створюють умови для підтримки життєзабезпечення і життєдіяльності безпритульних дітей. В її структурі виокремлюються такі компоненти: нормативний, інституційний, технологічний. Нормативний компонент (законодавча база) – міжнародні та державні нормативно-правові акти, що забезпечують здійснення соціального захисту безпритульних; механізми реалізації соціального захисту суб'єктів діяльності; права та обов'язки суб'єктів та об'єктів соціального захисту. Інституційний компонент – державні соціальні установи, що забезпечують здійснення соціального захисту безпритульних дітей, компетентні спеціалісти, спроможні працювати з даною категорією клієнтів; кількість дітей, що потребують соціального захисту; громадські організації, що надають допомогу зазначеній категорії осіб. Технологічний компонент – наявність розроблених технологій, що забезпечують здійснення соціального захисту безпритульних дітей, підготовленість фахівців впроваджувати технології соціального захисту і підтримки безпритульних дітей⁹.

Основоположним документом щодо захисту прав дітей в Україні, забезпечення реалізації їх прав на захист здоров'я, життя, право на житло і право на сім'ю, організації роботи щодо профілактики виходу дітей на вулицю, соціальної реабілітації бездоглядних та безпритульних дітей, влаштування їх в прийомні сім'ї є Конвенція ООН про права дитини.¹⁰ Ще у 2006 р. в Україні була прийнята Державна Програма подолання дитячої безпритульності і бездоглядності, мета та завдання якої полягає у подоланні дитячої безпритульності і бездоглядності, запобіганні сирітству, створенні умов для всебічного розвитку та виховання дітей, розробленні та запровадженні ефективних форм роботи з профілактики дитячої безпритульності і бездоглядності, виявленні на ранній стадії сімей, які неспроможні або не бажають виконувати виховні функції, та забезпеченні захисту прав дітей, які виховуються в таких сім'ях; застосуванні ефективних

⁸ *Соціологія дитинства*: Навч. посіб., [В.Є. Пилипенко, І.М. Попова, В.В.Танчер та ін.]. К. 2007: ПЦ «Фоліант», 470 с.

⁹ *Социальная работа: теория и практика*: Учеб. пособие, Отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. М. 2001: ИНФРА-М, 427 с.

¹⁰ *Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 р.*, „Зібрання чинних міжнародних договорів України” 1990, № 1, С. 205.

форм соціальної підтримки дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах; запровадженні ефективних форм і методів роботи з дітьми, які перебувають в закладах соціального захисту; формування мережі закладів соціального захисту дітей та удосконалення їх діяльності тощо¹¹. Основні завдання Програми і визначили пріоритетні напрямки, форми та методи роботи щодо подолання дитячої безпритульності. В Україні на місцевому, районному, обласному та на загальнодержавному рівнях розробляються та реалізуються Програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності, видана низка указів Президента України, зокрема: «Про затвердження комплексних заходів щодо запобігання бездомності та порушень серед дітей, їх соціальній реабілітації в суспільстві» від 22 березня 2018 р., «Про додаткові заходи, які запобігають бездоглядності дітей» від 28 січня 2018 р., «Про Державну програму запобігання дитячій бездоглядності на 2017–2020 роки», «Про комплексну програму запобігання злочинності на 2017–2020 роки» та ін.

В Україні введена посада дитячого омбудсмена – Указом від 11.08.2011р. Президент України затвердив «Питання уповноваженого Президента України з прав дитини» з метою забезпечення належних умов для реалізації громадянських, економічних, соціальних та культурних прав дітей в Україні, беручи до уваги необхідність особливого піклування про дитину, на виконання Україною міжнародних зобов'язань у сфері прав дитини. Згідно з чинним законодавством, до завдань уповноваженого Президента з прав дитини належить:

- 1) постійний моніторинг дотримання конституційних прав дитини в Україні, виконання Україною міжнародних зобов'язань у цій галузі та внесення встановлених пропозицій до Президента України щодо припинення та запобігання повторному порушенню прав та законних інтересів дитини;
- 2) внесення пропозицій Президенту України щодо підготовки проектів законів, актів Президента України про права та законні інтереси дитини;
- 3) здійснення заходів, спрямованих на інформування населення про права та законні інтереси дитини¹².

Успіх діяльності соціальних служб та недержавних організацій щодо подолання дитячої безпритульності залежить і від чіткого розуміння напрямів, змісту, методів та форм такої роботи. Значне місце в соціальній роботі з безпритульними дітьми належить профілактичній роботі. Згідно із Законом України «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей» профілактика бездомності та безпритульності – це система заходів, спрямованих на усунення правових, соціальних та інших причин виникнення бездомності та безпритульності, запобігання їм, у тому числі заходів щодо зниження ризику втрати людьми прав на жилі приміщення і запобігання втраті цих прав, і на попередження виникнення негативних суспільних наслідків, пов'язаних з відсутністю в людей житла¹³.

На думку І. Горобець, профілактика дитячої безпритульності – це особливий вид соціальної роботи, метою якої є недопущення переходу дітей в стан безпритульності,

¹¹ Державна програма подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006–2010 роки, URL: <https://zakon.rada.gov.ua>, Дата звернення: 10.11.21 р.

¹² О. Марцеляк, *Реформування вітчизняної моделі уповноваженого з прав людини і запровадження дитячого омбудсмена в Україні – потреба часу*, Досвід інституту уповноваженого з прав дитини перспективи для України: зб. матер. до міжнар. конф., К. 2006, С. 29–33.

¹³ Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей: Закон України від 2.06.2005 р., № 2623-IV, „Відомості Верховної Ради України”, №26, С. 354.

і полягає в розробленні та здійсненні спеціальних заходів щодо виявлення та усунення детермінант, що сприяють цьому явищу¹⁴. Дослідницею запропонована система профілактичної роботи на трьох рівнях – первинному, вторинному і третинному. Первинна профілактика спрямована на попередження певної події чи явища, які виникають вперше, тобто, йдеться про те, щоб запобігти появі дитячої безпритульності ще до того, як вона може виникнути. Вона має охоплювати всі сім'ї з дітьми, а її метою є допомога сім'ї з дітьми, формування відповідального батьківства, захист прав дітей.

Вторинна профілактика – це комплекс соціально-економічних, соціально-психологічних та організаційних заходів, спрямованих на усунення виражених чинників ризику, які за певних умов можуть призвести до виходу дітей на вулицю. При прийнятті рішень, на які саме групи соціальним службам слід спрямовувати зусилля для проведення профілактичної діяльності, до уваги слід брати такі фактори як втрата доходів чи ризик їх втрати, алкоголізм, насилля в сім'ї тощо – тобто, об'єктом соціальної профілактики безпритульності дітей мають бути сім'ї, які потрапили в складні життєві обставини¹⁵.

Саме в межах вторинної профілактики дитячої безпритульності здійснюється соціальний супровід сімей, в яких можливий ризик бездоглядності та вихід дітей на вулицю. У Державному стандарті соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, визначено, що соціальна послуга соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах – це комплекс заходів, що передбачає оцінку потреб, визначення шляхів вирішення основних проблем, регулярні зустрічі чи відвідування отримувача послуги з метою моніторингу виконання поставлених завдань, сприяння у отриманні інших послуг, допомогу в усвідомленні значення дій та/або розвиток вміння керувати ними, навчання та розвиток навичок, спрямованих на подолання чи мінімізацію складних життєвих обставин¹⁶. Така робота покладається на соціальних працівників Центру соціальних служб та служби у справах дітей.

В роботі соціальних служб із кризовими сім'ями запроваджуються і така форма попередження виходу дітей на вулицю як патронат. Кабінетом Міністрів України 16 березня 2017 р. була затверджена Постанова № 148 «Деякі питання про здійснення патронату над дитиною», а 20 серпня 2021 р. за № 893 Постанова «Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною», які стосуються порядку створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя¹⁷. Патронат над дитиною – це професійна комплексна

¹⁴ І. Горобець, *Проблеми законодавчого забезпечення державної політики щодо дитячої безпритульності та бездоглядності*, „Актуальні проблеми державного управління” [Текст]: зб. наук. пр., Вип. 3(39), Одеса: ОРИДУ НАДУ, С. 44–49.

¹⁵ *Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи* (модульний курс дистанційного навчання): навч. посіб., [А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола та ін.]; ред. І. Зверева, Г. Лактіонова; за ред. А. Й. Капської; К. 2001, Науковий світ, 129 с.

¹⁶ Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах: Наказ Міністерства соціальної політики від 31 берез. 2016 р., № 318, URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z062116test=XX7>, Дата звернення: 10.11.21 г.

¹⁷ Постанова Кабінету міністрів України Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною від 20 серпня 2021 р., № 893, URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2021-#n15>, Дата звернення: 10.11.21 г.

послуга, що передбачає: тимчасовий догляд, виховання та реабілітацію дитини в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, батьками складних життєвих обставин (наси́льство, бездоглядність, загроза життю і здоров'ю, проблеми з житлом, хвороба батьків або їх ув'язнення тощо).

Третинна профілактика безпосередньо стосується бездоглядних та безпритульних дітей та їх батьків або осіб, які їх заміняють. Мета здійснення профілактичних заходів цього рівня – соціальна реабілітація бездоглядних та безпритульних дітей. Третинна профілактика безпритульності реалізується, в основному, у вуличній соціальній роботі, в закладах соціального захисту дітей – притулках для дітей та центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, в сім'ї, якщо дитина до батьків чи опікунів.

Вулична соціальна робота, або аутрич (від англ. outreach – досягнення ззовні) – спосіб установлення і підтримки контакту між спеціалістами та цільовою групою, потенційно зацікавленою в послугах, що надаються. Вулична соціальна робота в нашій державі проводиться Центрами соціальних служб, які створюють мобільні групи вуличної соціальної роботи. Як стверджують Л. Завацька, Л. Рень, специфіка категорії дітей вулиці потребує й відповідно специфічного підходу до організації вуличної роботи, своєрідного змісту, форм та методів¹⁸. До основних її завдань вони відносять:

- організацію продуктивного дозвілля дітей та молоді, які більшість свого часу перебувають на вулиці;
- сприяння в усвідомленні і прийнятті позитивних стереотипів соціальної поведінки;
- консультування з питань, важливих для даної категорії, враховуючи принцип конфіденційності;
- надання інформації про шляхи збереження здоров'я, сприяння формуванню здорового способу життя;
- здійснення профілактичної роботи щодо попередження правопорушень та злочинності серед дітей та молоді.

Соціальна вулична робота з безпритульними дітьми передбачає надання дітям безпосередньо на вулиці таких видів допомоги: забезпечення регулярним гарячим харчуванням, організація роботи виїзних кухонь створення банків одягу і взуття, забезпечення ними дітей-бродяг; впорядкування місць для ночівлі, влаштування туди дітей; надання медичної допомоги стаціонарними і мобільними (виїзними) амбулаторіями; проведення виховних бесід, спрямованих на посилення мотивації дітей до соціально прийнятної поведінки; надання моральної та психологічної допомоги; проведення просвітницької роботи щодо ризику різних захворювань і засобів їх профілактики, прав дитини та організацій, які їм можуть допомогти а цьому¹⁹. Робота будується поетапно.

Етап I. Робота починається зі збору інформації про місця, де можуть перебувати безпритульні діти. Отримавши інформацію, працівники виходять в рейд.

Етап II. Мета рейду – встановлення контакту з безпритульними дітьми. Основний метод – бесіда, в ході якої слід повідомити інформацію про можливу допомогу і домовитися про наступну зустріч. Соціальний працівник реєструє свою роботу таким чином: щодня складає список всіх дітей, з якими контактував під час виходу на вулицю; створює і оновлює індивідуальні файли на дітей; веде щоденник вуличних візитів і діяльності.

¹⁸ Л. Завацька, Л. Рень, *Вулична соціальна робота з дітьми: особливості здійснення*, URL: <http://moodle.socosvita.kiev.ua>, Дата звернення: 10.11.21 г.

¹⁹ *Теорії і методи соціальної роботи: Підручник для студентів вищих навч.закл.*, За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича, К. 2005: Академвидав, 328 с.

Етап III. Встановивши довірливі відносини з дітьми, вуличні соціальні працівники пропонують їм наступні послуги:

- соціальні консультації, тобто бесіди, що допомагають дитині краще зрозуміти самого себе і оточення;
- інформаційні послуги – де отримати медичну допомогу, як дотримуватися сексуальної безпеки, як зменшити ризик від застосування наркотиків і т.д.;
- допомога в отриманні медичних послуг, в оформленні необхідних документів і ін.;
- мотивування до залишення вулиці і право вибору місця подальшого перебування – сім'я (якщо вона є), прийомна сім'я чи центр соціально-психологічної реабілітації тощо.

Етап IV. Соціальний працівник детально обговорює з дитиною вибір місця подальшого перебування та допомагає налагодити контакти у вибраному місці проживання.

В роботі з безпритульними дітьми соціальні служби використовують і таку форму роботи як мобільний пункт допомоги. Мобільний пункт допомоги – це різновид вуличної соціальної роботи, коли в наявності у спеціалістів є транспорт (автобус чи мікроавтобус), що дає змогу розширити спектр послуг (проводити індивідуальне консультування, доправляти клієнтів для отримання допомоги в різні організації тощо). Робота мобільного пункту дає змогу охопити більшу територію, встановити контакт з більшою кількістю неповнолітніх та надавати їм допомогу, якість і ефективність якої значно вищі від тієї, котру можна отримати на вулиці²⁰.

Якщо дитина повертається в сім'ю, Центр соціальних служб організовує соціальний супровід такої сім'ї. Основні завдання супроводу: соціальна реабілітація дитини в умовах сім'ї, організація соціальної допомоги сім'ї за місцем проживання, виконання посередницьких функцій між дитиною, сім'єю та установами різних відомств. У своїй роботі служба реалізує соціальні технології сімейної роботи (соціальний патронаж сім'ї, сімейного консультування, організації школи батьківської компетентності, груп взаємної підтримки сім'ї, технології вирішення сімейних конфліктів та ін.).

Служба у справах дітей забезпечує організацію соціально-юридичної допомоги та захисту майнових і немайнових прав дітей та сімей, які потрапили у важку життєву ситуацію. У комплекс завдань служби входить представлення інтересів сім'ї і дитини в суді, організація занять з підвищення юридичної компетентності батьків і підлітків старшого віку.

Супутні форми організації реабілітаційного простору – волонтерські групи та мікроклуби, робота громадських та релігійних організацій. У системі соціально-психологічної реабілітації для неповнолітніх, які повернулися з вулиці, створюються соціально-реабілітаційні центри²¹.

Основними напрямками реабілітації бездоглядних та безпритульних дітей і підлітків у соціально-реабілітаційному центрі є:

- надання неповнолітнім тимчасового проживання на повному державному забезпеченні до визначення та здійснення спільно з органами опіки та піклування оптимальних форм життєустрою;

²⁰ Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми, К. 2010: Організація «Право на здоров'я» (HealthRight International), 68 с.

²¹ Соціологія дитинства...

- діагностування соціально-психологічних особливостей дитини з метою оцінки її психоемоційного стану. Важливо зазначити, що саме за результатами первинного діагностування розробляється індивідуальна програма реабілітації дитини та визначаються напрями допомоги;
- процес соціальної, психологічної, педагогічної реабілітації, що передбачає здійснення заходів, спрямованих на корекцію емоційного стану дитини, формування особистісних якостей, які сприятимуть інтеграції дитини в суспільство, оволодінню нею вміннями й навичками самообслуговування, правилами поведінки та спілкування з оточуючими;
- аналіз соціальних та емоційних зв'язків дитини із сімейним і найближчим оточенням, проведення соціально-психологічної реабілітації, спрямованої на налагодження взаємовідносин із близькими;
- соціально-медична реабілітація – передбачає проведення комплексу заходів, спрямованих на покращення здоров'я дитини, зокрема проведення корекції психічного стану та інформаційно-просвітницької роботи з питань здорового способу життя²².

З метою надання допомоги таким дітям у підготовці до самостійного життя шляхом розвитку їх фізичного, духовного та інтелектуального потенціалу, впевненості у власних силах, формування культурних і моральних цінностей запроваджується нова форма участі у вихованні дитини, позбавленої батьківського піклування – наставництво.

У Законі України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» визначено, що наставництво – це добровільна безоплатна діяльність наставника з надання дитині, яка проживає у закладі, індивідуальної підтримки та допомоги, насамперед у підготовці до самостійного життя. Наставництво здійснюється виключно в інтересах дітей, спрямоване на розвиток здібностей дитини, реалізацію її інтересів у професійному самовизначенні; надання дитині доступної інформації про її права та обов'язки; формування у дитини практичних навичок, спрямованих на адаптацію її до самостійного життя, зокрема, щодо вирішення побутових питань, розпорядження власним майном і коштами, отримання освітніх, соціальних, медичних, адміністративних та інших послуг; ознайомлення дитини з практиками суспільного спілкування та подолання складних життєвих ситуацій; сприяння становленню дитини як відповідальної, успішної особистості; формування у дитини навичок здорового способу життя²³. Повноваження за організацію наставництва в Законі покладено на центри соціальних служб за місцем проживання дитини. Одним із напрямів діяльності Центру соціальних служб є влаштування дітей, які повернулися з вулиці, в прийомну сім'ю чи дитячий будинок сімейного типу.

В Україні існує широка мережа громадських організацій та закладів, де також займаються вирішенням проблем безпритульних дітей. Лідером із захисту прав та інтересів дітей є ЮНІСЕФ. Основні напрями діяльності: підтримка уряду України у створенні програм з охорони здоров'я, харчування, освіти та захисту для дітей. Зокрема, програма «Захист дитини» спрямована на співпрацю із урядом і громадянським суспільством

²² Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку...

²³ Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва, URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>, Дата звернення: 10.11.21 р.

щодо створення системи догляду за дітьми, що базується на сімейному типі виховання та заміщення нею державної системи опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської підтримки.

Ще однією всесвітньою організацією, яка опікується дітьми вулиці, є Міжнародний благодійний фонд «Карітас». Так, ще у 2003 році Карітас Німеччини підтримав ініціативу «Карітас Україна» створити спільний проєкт допомоги «дітям вулиці» у багатьох містах України (у Тернополі, Хмельницькому, Львові та Києві). Благодійна організація «Партнерство – кожній дитині» розпочала свою роботу в Україні в 1998 р. як філіал міжнародної Європейської благодійної організації (ЄДБО), реалізуючи низку проєктів, спрямованих на допомогу вразливим сім'ям із дітьми та запобігання потраплянню дітей на вулицю та в інтернатні заклади. Основні напрями її діяльності: інноваційні соціальні технології для допомоги сім'ям та дітям; розвиток соціальних послуг та підвищення компетентності фахівців, які працюють в інтересах дітей. Діяльність благодійної організації «Надія і житло для дітей» спрямована на реформування системи захисту дітей, розробку й впровадження підтримуючих послуг, які зможуть зупинити розпад сімей і потік дітей на вулиці та в інтернатні заклади, соціальне партнерство (благодійні акції для дітей, адресна допомога).

Міжнародна благодійна організація Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко» діє в Україні з 2003 р. Основні напрями діяльності: створення Дитячих містечок, в яких отримують всебічну підтримку та сімейне виховання діти, що втратили родину, якщо їх біологічні батьки не можуть виконувати свої обов'язки, укріплення сімей, реінтеграція дітей, що опинилися в закладах інтернатного типу, у біологічні сім'ї, деінституалізація, адвокація; розвиток сімейних форм виховання; допомога внутрішньо переселеним особам. Благодійна організація «Благодійний фонд «Зміни життя – Україна» функціонує з 2014 р. Основні напрямки діяльності: захист прав та інтересів дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Висновки і перспективи подальших розвідок

Аналіз наукових джерел та практичних напрацювань з проблеми дослідження засвідчує, що соціальний захист безпритульних дітей забезпечується роботою системи державних соціальних служб і закладів та громадських і релігійних організацій і спрямований на оптимізацію соціальної ситуації кожної конкретної дитини шляхом усунення чи нейтралізації чинників її десоціалізації. Соціальна робота у сфері попередження та подолання дитячої бездоглядності й безпритульності здійснюється за такими напрямами: виявлення, облік та проведення соціального інспектування і супроводження сімей, які неспроможні або не бажають виконувати виховні функції стосовно дітей, надання комплексної допомоги таким сім'ям; здійснення профілактики раннього соціального сирітства; створення і розвиток закладів соціального захисту дітей (центри соціально-психологічної реабілітації дітей), розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; співпраця з громадськими організаціями у сфері профілактики дитячої бездоглядності та безпритульності.

В роботі з дітьми вулиці перспективним вважаємо діяльність щодо поглиблення міжсекторної взаємодії для вирішення проблеми виходу дітей на вулицю, реабілітації та інтеграції їх в суспільство. Важлива роль в цьому відводиться службам у справах дітей, які недавно створені в територіальних громадах.

Бібліографія

- Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання):* навч. посіб., [А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола та ін.]; ред. І. Зверева, Г. Лактіонова; за ред. А.Й.Капської; К.: Науковий світ, 2001, 129 с.
- Архипова С., *Освіта соціально незахищених категорій дорослих: методологія, теорія, практика: монографія*, Черкаси 2011: ПП Чабаненко, 368 с.
- Волинець Л., *Соціальні проблеми дитинства в сучасній Україні*, „Національна безпека і оборона” 2001, № 3, С. 34–38.
- Горобець І., *Проблеми законодавчого забезпечення державної політики щодо дитячої безпритульності та бездоглядності. Актуальні проблеми державного управління* [Текст]: зб. наук. пр., Вип. 3(39), Одеса 2009: ОРІДУ НАДУ, С. 44–49.
- Державна програма подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006–2010 роки, URL:<https://zakon.rada.gov.ua>, дата звернення: 10.11.21 г.
- Діти й молодь, які живуть або працюють на вулиці: приховане обличчя епідемії ВІЛ в Україні*, К. 2006: ЮНІСЕФ/МБФ «СНІД Фонд Схід-Захід», 231 с.
- Завацька Л., Рень Л., *Вулична соціальна робота з дітьми: особливості здійснення*, URL:<http://moodle.socosvita.kiev.ua>, дата звернення: 10.11.21 г.
- Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 р.*, „Зібрання чинних міжнародних договорів України” 1990, № 1, С. 205.
- Марцеляк О., *Реформування вітчизняної моделі уповноваженого з прав людини і запровадження дитячого омбудсмена в Україні – потреба часу. Досвід інституту уповноваженого з прав дитини перспективи для України*: зб. матер. до міжнар. конф. К. 2006, С. 29–33.
- Мунтян І., *Дитяча безпритульність як субкультура в сучасному українському суспільстві*, Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук, URL: <https://www.lnu.edu.ua/wp-content/>, дата звернення: 10.11.21 г.
- Правове положення неповнолітніх в Україні: збірник нормативних актів*, Харків 2002: Еспада, 576 с.
- Про охорону дитинства: Закон України від 26.03.2001 р., № 2402-III, Відомості Верховної Ради України, № 30, Ст. 143.
- Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей: Закон України від 2.06.2005 р., № 2623-IV, „Відомості Верховної Ради України” № 26. Ст. 354.
- Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах: Наказ Міністерства соціальної політики від 31 берез. 2016 р., № 318, URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z062116testXX7>, дата звернення: 10.11.21 г.
- Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва*, URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>, дата звернення: 10.11.21 г.

Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми.) К 2010: Організація «Право на здоров'я» (HealthRight International), 68 с.

Постанова Кабінету міністрів України Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною від 20 серпня 2021, р. № 893, URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2021>, дата звернення: 10.11.21 р.

Соціологія дитинства: Навч. посіб., [В.Є. Пилипенко, І.М. Попова, В.В.Танчер та ін.], К. 2007: ПЦ «Фоліант», 470 с.

Социальная работа: теория и практика: Учеб. пособие, Отв. ред. Е.И. Холостова, А.С. Сорвина, М. 2001: ИНФРА-М, 427 с.

Теорії і методи соціальної роботи: Підручник для студентів вищих навч.закл., За ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича, К. 2005: Академвидав, 328 с.

SUMMARY

Nechiporuk Lyubov

Social work with homeless children

The article is devoted to the peculiarities of social work with homeless children in Ukraine. The urgency of the study is due to the severity of the problem of organizing a holistic system of social protection and support for neglected and homeless children.

The article analyzes the concept of "child homelessness" as a special social phenomenon due to the child's situation, lack of permanent residence and control by parents or persons performing their duties. The signs of homelessness identifies are describes and different approaches to classifying homeless children are characterized. The attention to the main causes of such a social phenomenon as "child homelessness" is focused. It is determined that the emergence of such a social phenomenon as child homelessness is mainly due to the crisis of family relations, an increase in the number of disadvantaged families and families in difficult life circumstances, an increase in the number of social orphans.

The focus is made on the analysis of the main legal documents that provide social protection and support for homeless children/ It is defined the concept of "system of social protection and support of homeless children" as a set of legally defined economic, social, legal guarantees and rights, social state and public institutions, ensuring their implementation on the basis of developed technologies, forms and methods and creating conditions to support the livelihood and livelihood of homeless children, its components are identified: regulatory, institutional, technological/

The peculiarities of the system of institutions providing social support to homeless children are analyzed; the peculiarities of work with homeless children of such state social services and institutions like center for social services for families, children and youth, children's services, center for social and psychological rehabilitation of children etc. are revealed/

The author also describes the work of a network of NGOs and institutions that also deal with homeless children: UNICEF Charitable Foundation Caritas, Charitable Organization "Partnership for Every Child", Charitable Organization "Hope and Housing for Children", Charitable Foundation "SOS Children's Town" and etc.

Particular attention in the study is paid to the definition of content and basic technologies, forms and methods of social work with homeless children in social work. The stages of work with such children in the work of social workers are highlighted: prevention of possible children going outside, creation of social, psychological and pedagogical conditions for returning the child from the street, assistance in securing the child for a social institution (family, foster family, boarding schools etc.).

Features of preventive work with homeless children at the primary, secondary and tertiary levels of prevention are considered in detail. Features of tertiary prevention (rehabilitation), which directly affects neglected and homeless children and their parents or persons who replace them and are implemented, mainly in street social work and in institutions of social protection of children – shelters for children and centers of social and psychological rehabilitation children, in families to which children have returned. The focus is on the analysis of the peculiarities of street social work with homeless children, its content and stages are outlined.

Key words: child homelessness, social work with homeless children, prevention of child homelessness, street social work.

STRESZCZENIE

Nechiporuk Lyubov

Praca socjalna z bezdomnymi dziećmi

Artykuł poświęcony jest specyfice pracy socjalnej z bezdomnymi dziećmi na Ukrainie. Znaczenie badania wynika z dotkliwości problemu organizacji całościowego systemu zabezpieczenia społecznego i wsparcia dzieci zaniedbanych i bezdomnych w warunkach trudnej sytuacji społeczno-gospodarczej w kraju.

W artykule przeanalizowano pojęcie „bezdomności dzieci” jako specjalnego zjawiska społecznego, wynikającego z braku stałego miejsca zamieszkania i kontroli ze strony rodziców lub osób wykonujących ich obowiązki, zidentyfikowano oznaki bezdomności i scharakteryzowano różne podejścia do klasyfikacji kategorii dzieci bezdomnych, skupiono się na głównych przyczynach pojawienia się takiego zjawiska społecznego jak bezdomność dzieci. Ustalono, że jego pojawienie się jest spowodowane głównie kryzysem stosunków rodzinnych, wzrostem liczby rodzin dysfunkcyjnych i rodzin, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, wzrostem liczby sierot społecznych.

Skupiono uwagę na analizie podstawowych dokumentów prawnych zapewniających ochronę socjalną i wsparcie bezdomnych dzieci i zdefiniowano pojęcie „system ochrony socjalnej i wsparcia dzieci bezdomnych” jako zbiór ustawowo określonych ekonomicznych, społecznych, prawnych gwarancji i praw, społecznych instytucji państwowych i publicznych oraz instytucji zapewniających ich realizację w oparciu o opracowane technologie, formy i metody, które stwarzają warunki do zapewnienia warunków do życia bezdomnym dzieciom, podkreślono jego składniki: normatywny, instytucjonalny, technologiczny.

Przeanalizowano specyfikę pracy systemu instytucji udzielających pomocy społecznej bezdomnym dzieciom, w szczególności ujawniono specyfikę pracy z bezdomnymi dziećmi państwowych służb i instytucji społecznych: Ośrodka Opieki Społecznej, Ośrodka ds. Dzieci, Ośrodka Rehabilitacji Społecznej i Psychologicznej Dzieci itp.

Scharakteryzowano również pracę sieci organizacji i instytucji społecznych, które zajmują się rozwiązywaniem problemów bezdomnych dzieci: UNICEF, fundacja charytatywna „Caritas”, organizacja charytatywna „Partnerstwo dla każdego dziecka”, organizacja charytatywna „Nadzieja i mieszkanie dla dzieci”, fundacja charytatywna „SOS Miasteczko dla dzieci” itp.

Szczególną uwagę w badaniu zwrócono na definicję treści oraz podstawowych technologii, form i metod pracy socjalnej z dziećmi bezdomnymi. Wyróżniono jego etapy: zapobieganie możliwemu wyjściu dzieci na ulicę, tworzenie warunków społecznych i psychologiczno-pedagogicznych dla powrotu dziecka z ulicy, promowanie konsolidacji dziecka w instytucji społecznej (rodzina, rodzina zastępcza, ogólne instytucje edukacyjne typu internatowego i tym podobne).

Szczegółowo rozważono cechy profilaktycznej pracy z dziećmi bezdomnymi na pierwotnym, wtórnym i trzeciorzędnym poziomie profilaktyki. Ujawniono specyfikę trzeciorzędnej profilaktyki, która bezpośrednio dotyczy zaniedbanych i bezdomnych dzieci oraz ich rodziców lub osób zastępujących je i jest wdrażana głównie w ulicznej pracy socjalnej oraz w placówkach opieki społecznej dzieci – schroniskach dla dzieci i ośrodkach rehabilitacji społeczno-psychologicznej dzieci, w rodzinach, do których dzieci wróciły. Skupiono się na analizie cech ulicznej pracy socjalnej z bezdomnymi dziećmi, nakreślono jej treść i etapy.

Słowa kluczowe: bezdomność dzieci, praca socjalna z bezdomnymi dziećmi, zapobieganie bezdomności dzieci, uliczna praca socjalna.

Григорій Пустовіт

Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти.

ORCID: 0000-0001-7754-0249

e-mail: h.pustovit@gmail.com

Теоретико-прикладні засади соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти

РЕЗЮМЕ

Проведено теоретичний аналіз педагогічної теорії та узагальнення педагогічного досвіду у сфері позашкільної освіти щодо обґрунтування та характеристики теоретичних і прикладних основ соціального захисту дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти. Розкрито сутність та характеристику провідних теоретико-прикладних конструкцій методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти.

Ключові слова: позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, діти та учнівська молодь, соціальний захист, соціальна адаптація та соціалізація, творче освітнє середовище.

Постановка проблеми

В умовах сучасних соціальних, економічних та освітніх реформ, демократизації українського суспільства й гуманізації освіти на всіх рівнях її здійснення в державі «... значно підвищився попит дітей та їхніх батьків на додаткові освітні послуги, які загальноосвітня школа задовольнити не в змозі. Вирішення цього завдання передбачає насамперед створення комфортного для дитини освітньо-виховного поля, відкритої для неї системи соціалізації як найбільш демократичного та гнучкого засобу залучення закладу освіти, сім'ї та громадськості до співпраці у вихованні, розвитку і соціалізації дітей і підлітків. Саме така концептуальна ідея є основою освітньої діяльності закладів позашкільної освіти, що покликані сприяти соціальній адаптації, а у подальшому соціалізації зростаючої особистості до реалій життя»¹.

Сучасний комфортний і дружній до дитини творчий освітній процес закладів позашкільної освіти за свою сутність і змістом є екстраполяцією провідних нормативно-правових документів в галузі освіти, таких як Закони України «Про освіту»², «Про позашкільну

¹ Біла книга національної освіти України, Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України, Київ: Інформ системи, 2010, 342 с., С. 164.

² Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL, http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html, дата звернення: 22.12.2021 г.

освіту»³; «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті»⁴; «Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні»⁵; «Концепції нової української школи»⁶; «Концепції позашкільної освіти і виховання»⁷.

На підставі цих документів є всі підстави для обґрунтування сутності змісту ключових теоретико-прикладних підходів як до побудови комфортного для дитини будь-якого віку творчого освітнього середовища закладів позашкільної освіти, так і процесів її соціальної адаптації та соціалізації до викликів і загроз сучасного українського соціуму.

Перший з них вибудовується на розумінні процесу соціалізації зростаючої особистості як екстраполяції культурно сформованих цінностей, моральних норм поведінки та діяльності, що характерні для сучасного розвитку українського суспільства. Тим самим, якісною ознакою таких процесів стає міжпоколінна трансформація моралі, культури, історії і традицій як «передача у спадок наступним поколінням» усіх прикметних конкретній культурі, усіх народів які проживають на теренах України сьогодні, їх особливостей. У такому контексті процеси соціального захисту дітей в закладах позашкільної освіти завдяки їх соціальній адаптації та соціалізації у цілому розглядається нами як процес входження зростаючої особистості в споконвічно сформовану культуру свого народу, «...а сам термін можна замінити поняттям інкультурації»⁸.

Наступним теоретико-прикладним підходом до вирішення проблем соціального захисту дітей різного віку в закладах позашкільної освіти є саме створення комфортних умов для засвоєння ними «...різних модусів соціального досвіду через залучення вихованців закладів позашкільної освіти до мотиваційних та когнітивних процесів, наслідком яких є трансформація зовнішні соціальних впливів у внутрішні її переконання»⁹. Тим самим, можемо констатувати, що в сучасному комфортному для дитини освітньому середовищі цих закладів освіти здійснюється успішне і цілеспрямоване засвоєння ними «...успільно визнаних морально орієнтованих моделей поведінки, вчинків і діяльності, що забезпечують формування життєво важливих цінностей, завдяки самодетермінації її потреб і мотивів, інтересів і бажань, що можуть розглядатись як показники особистісної зрілості індивіда»¹⁰.

³ Закони України «Про позашкільну освіту» Закон «Про позашкільну освіту» №1841-III, із змінами від 06 червня 2005 р. URL: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_03/202, дата звернення: 22.12.2021 г.

⁴ *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*: затв. указом Президента України від 17.04.2002 р., № 347, „Освіта” 2002, 24 квіт.–1 трав., С. 2–16.

⁵ *Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні*, Освіта України, № 4, (від 3.12. 2004 р.), С. 6–10.

⁶ *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*, М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, дата звернення: 17.11.2021 г.

⁷ *Концепція позашкільної освіти*, „Інформаційний збірник Міносвіти України” 1997, № 7, С. 22–32.

⁸ *Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах: монографія*, за ред. В. В. Мачуського, Київ: Видавництво «Сталь», 2017, 220 с.

⁹ І. Д. Бех, *Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія*, Київ – Чернівці: «Букрек», 2018, 320 с.

¹⁰ Г. П. Пустовіт, *Ціннісні виміри сучасної позашкільної освіти*, „Нова педагогічна думка” 2020, № 2, С. 150–164.

У логічному взаємозв'язку з попереднім підходом є наступний, який за змістом і спрямуванням є всі підстави розглядати як прогностичний. Тобто, саме той, що характеризує можливі і бажані результати соціальної адаптації та соціалізації зростаючої особистості до викликів і загроз сучасного соціуму. Насамперед ці процеси безпосередньо пов'язані з суттєвими змінами, що мають відбутись у структурі й сутності «Я-концепції» зростаючої особистості, саме ці зміни є провідними у пошуку доцільного співвідношення між уже «...сформованими ціннісними орієнтаціями й ціннісними ставленнями та відповідними змінами власної соціальної ролі в учнівсько-педагогічному колективі закладу позашкільної освіти, у найближчому оточенні однолітків, у відношеннях з батьками й іншими дорослими, ставленнях до оточуючого світу. Ефективність цих процесів залежить від інтенсивності усвідомлення вихованнями закладів позашкільної освіти сучасної системи цінностей українського суспільства, котра в останні роки зазнала значних трансформаційних змін»¹¹.

Інший, четвертий важливий теоретико-прикладний підхід до соціального захисту дітей на всіх етапах їхнього онтогенезу в закладах позашкільної освіти полягає «...у трансформації авторитарної педагогіки у педагогіку толерантності, де б шанувалась особистість кожного учня, а навчання і виховання відбувалися відповідно до природних здібностей і психологічних особливостей кожної дитини...»¹².

Тоді п'ятим сучасним теоретико-прикладним підходом до соціального захисту дітей різного віку у цих закладах освіти є створення комфортних умов для їхнього самостійного визначення й обґрунтування (не виключаємо, що цей процес може здійснюватися і за допомоги, консультування, супроводу педагога, батьків чи інших дорослих) у власній свідомості подальшого життєвого шляху. Провідним у цих процесах є визнання індивідом значущості для нього особисто сьогодні, а отже і у майбутньому сформованих знань, ціннісних орієнтирів, власне вироблених умінь і практичних навичок успішної взаємодії з оточуючим світом та визнання себе його частиною.

Аналіз останніх досліджень з проблеми

Теоретико-методичні та прикладні основи сучасної позашкільної освіти в Україні (неформальної освіти), у свою чергу, визначення й обґрунтування концептуальних положень, провідних наукових напрямів і підходів реформування змісту, форм і педагогічних технологій знайшли своє відображення у наукових працях В. Береки, О. Биковської, А. Бойко, В. Вербицького, О. Литовченко В. Мачуського, Р. Науменко, Г. Пустовіта, Т. Сущенко; зокрема теоретичні і прикладні засади організації соціальної адаптації та соціалізації учнів у закладах позашкільної освіти знайшли розкрито наукових працях Л. Ковбасенко, О. Литовченко, Т. Первушевської, О. Шамрай та ін.; взаємодія закладів позашкільної освіти з сім'ями вихованців відображена в наукових працях М. Ворон, Н. Клокар, В. Марченко, І. Мачуської, Т. Сорочан; теоретичні розробки і методичні рекомендації щодо вдосконалення змісту позашкільної освіти стали

¹¹ Г.П. Пустовіт, *Теоретико-прикладні конструкти соціально-педагогічної роботи з учнями у закладах позашкільної освіти*, „Соціальна робота і соціальна освіта. УДПУ ім. Павла Тичини” 2018, Вип. 1, С. 6–12.

¹² В.Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Київ: Педагогічна думка, 2008, 424 с.

результатом наукового пошуку Н. Белоглазової, В. Богути, О. Драган, А. Журило, Є. Копилець, В. Маринич, Л. Мартинюк, В. Мачуського, О. Семенов, Я. Сивохопа та ін.

На підставі аналізу створених цими авторами теоретичних, методичних і суто прикладних засад ефективного функціонування закладів позашкільної освіти, зокрема і питань створення комфортного для дитини будь-якого віку творчого освітнього середовища стає відмова від вузького погляду на його значення не лише в інтелектуальному їхньому розвитку, скільки у поглибленні процесів соціального захисту, як логічно вибудованих процесів соціальної адаптації і соціалізації та морального становлення.

Характерними для сучасної системи позашкільної освіти є її побудова на застосуванні ряду провідних підходів, і насамперед, особистісно-орієнтованого сутність якого полягає у створенні комфортних умов для пізнання дитиною оточуючого її світу на основі розвитку особистісного творчого потенціалу в різноманітних «ситуаціях успіху». Відповідно відчуття успіху детермінує процеси задоволення її інтересів, нахилів та освітніх потреб у різноманітних процесах життєдіяльності у цих закладах освіти. Визнання цього дає підстави зробити висновок, особистісно орієнтований підхід у закладах позашкільної освіти базуючись «...на особистісних замовленнях дітей і їхніх батьків, які постійно розвиваються і варіюються...», буде ефективним за умови «...проєктування таких педагогічних технологій, які могли б найповніше допомогти дітям зорієнтуватись і самореалізуватись у складній і багатогранній соціокультурній ситуації»¹³.

Не менш актуальним у вирішенні питань соціального захисту дітей різного віку в закладах позашкільної освіти нами визначено ціннісно-мотиваційний підхід. За своїм змістом і спрямуванням він має вирішувати питання орієнтації зростаючої особистості на формування системи загальнолюдських і національних цінностей, що набули визнання сьогодні, оскільки пройшли довгий шлях вивірений часом і життям багатьох поколінь. А тому важливим у цих процесах є врахування певного психологічного механізму, завдяки якому у психічній внутрішній процесі (усвідомлення, сприймання, аналіз, мислення, запам'ятовування, відтворення й застосування тощо) мають завжди цілеспрямоване помітне продовження у зовнішніх проявах, насамперед у певних вчинках, поведінці та діяльності. За цих умов зростання рівня протікання внутрішніх психічних процесів, детермінує значно вищий рівень практичної (творчої) діяльності особистості в навколишньому середовищі.

Логічним продовженням попереднього підходу є особистісно діяльнісний підхід. Його основна функція, за нашим переконанням, забезпечує ефективність практичної як індивідуальної, так і соціально-значущої діяльності, що є основою творчого розвитку дитини, а головне, її духовного зростання як соціально активного члена суспільства. У межах цього підходу «...практичним навичкам з вивчення соціокультурного і соціоприродного середовища, відповідно навичкам прийняття з цих позицій доцільних рішень щодо власних вчинків, поведінки і діяльності у найближчому для дитини соціумі ми відводимо одне з центральних місць у змісті позашкільної освіти й розглядаємо його кінцевим етапом в системному інтелектуальному й духовному збагаченні та фізичному розвитку, соціальній адаптації та соціалізації зростаючої особистості»¹⁴.

¹³ Концепція позашкільної освіти, „Інформаційний збірник Міносвіти України” 1997, № 7, С. 22–32.

¹⁴ N. P. Pavlyk, H. P. Pustovit, *The content analysis of practices and projects of organizing non-formal education in Ukraine*, „Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка” 2019, № 1, С. 82–88.

У той же час, як підтверджують результати аналізу педагогічної практики, у вирішенні питань соціального захисту дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти набуває формування їхніх комунікативних умінь. У цьому контексті актуальною є думка психологів Б. Бейєра і Р. Чарльтона (США), що формування комунікативних умінь, тобто умінь працювати в колективі, «...особливо важливо в наші дні, коли люди повинні об'єднуватися для досягнення суспільно значущих цілей у поступальному розвитку суспільства»¹⁵. Схожу за своєю сутністю думку висловлює В. Кремень, який акцентує увагу на тому, що «... важливе місце у цьому напрямі посідає формування поведінково-комунікативних умінь і навичок, що забезпечують ефективне включення дитини в різні соціально-психологічні групи та ситуації спілкування»¹⁶.

Все ж найбільш важливу роль у процесах соціального захисту дітей на всіх етапах їхнього онтогенезу в закладах позашкільної освіти відіграє саме соціально адаптаційний підхід, що має на меті насамперед забезпечити умови якісної їхньої адаптації до численних викликів та загроз сучасного українського суспільства. А це стає можливим коли у зростаючої особистості будуть сформовані певні системні соціально і морально орієнтовані знання, вироблені уміння і навички, самоосвіти, самовизначення й самостановлення, реалізації індивідуальних здібностей та творчого потенціалу. Тобто, однією з важливих умов є саме формування життєво важливих компетентностей взаємодії з об'єктами і суб'єктами оточуючого соціокультурного і соціо-природного середовища. Забезпечення ефективності соціально адаптаційного підходу у вирішенні питань соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти неможливе без формування у них насамперед:

- соціальних знань, що визначають рівень і спрямування їхніх вчинків, поведінки
- і діяльності, а також їх наслідків для соціокультурного середовища. І насамперед для ефективного соціального життя дитини у межах родини, закладу позашкільної освіти чи громади.
- вербальних знань, тих знань що визначаються сформованими вербальними здібностями щодо усвідомлення й засвоєння системних знань про довкілля;
- інтерактивних знань, тих знань, які у поєднанні з певними уміннями і навичками дають змогу організувати самостійно взаємодію з іншими членами гуртка, секції, загону, вчителями батьками та іншим дорослими. А також знання, що дають змогу сформулювати самоцінні судження щодо ставлення індивіда до себе й до інших та усвідомлення зростаючою особистістю своїх людських сутнісних якостей та характеристик, тобто свого власного «Я-соціального», «Я-психічного» та «Я-фізичного» у світі, що її оточує;
- ціннісно-орієнтаційних знань, умінь і навичок, що дають змогу зростаючій особистості, особливо у старшому шкільному віці, виокремити й схарактеризувати для себе власне місце й роль у світі, що її оточує та значущість власних вчинків і дій як для себе, так і для суспільства в цілому.

¹⁵ П. Ю. Саух, *Сучасна освіта: портрет без прикрас (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією). Розвиток сучасної освіти: освіто логічні наголос: наук. пр./ за матер. Першої Всеукр. наук.-прак. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»*, Київ: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2011, 152 с.

¹⁶ В. Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму...*

Виклад основного матеріалу дослідження

Сьогодні гуманістична спрямованість інноваційних реформаторських процесів у системі позашкільної освіти детермінує упровадження нової освітньої парадигми, завдяки поглибленню сутності і змісту провідних теоретико-прикладних конструктів вирішення актуальної психолого-педагогічної проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти. У такому контексті, на думку В. Кременя та В. Льїна, йдеться про те, що нині «...актуалізується завдання формування нової освітньої парадигми, яка ґрунтується на цілісному сприйнятті процесів, що відбуваються. Завдання нової парадигми полягає в тому, щоб задіяти не тільки можливості раціональної сфери, а й таких не менш важливих складових «Я», як почуття, віра, духовність. Якщо освітня система хоче брати участь у створенні цілісної креативної особистості, а саме такі особистості потрібні «суспільству знань», то вона повинна більшою мірою враховувати досягнення сучасних концепцій про саморганізацію...»¹⁷.

У той же час, не менш актуальним для сучасної системи вітчизняної освіти, зокрема і позашкільної, є розв'язання питань формування ціннісних суджень зростаючої особистості щодо відповідності результатів власних вчинків, поведінки і діяльності тим моральним нормам і правилам, що є характерними сьогодні для українського суспільства. За такого підходу у дітей і учнівської молоді виробляються уміння і навички визначення й усвідомлення своїх реальних людських сутнісних якостей та характеристик, тобто свого власного «Я» у світі. І як результат, усвідомлення власної готовності до викликів та загроз оточуючого соціуму, що стає можливим завдяки виробленню умінь і навичок здійснення самоаналізу й самокорекції власних вчинків і поведінки та їх результатів. Останнє дає змогу спроектувати необхідні, з нашої точки зору, знання й відповідні їм уміння та навички з їх застосування, що є віддзеркаленням сформованих ціннісних орієнтацій. А на підставі врахування результатів аналізу сучасної теорії і практики діяльності закладів позашкільної освіти з соціального захисту дітей та учнівської молоді, особливої актуальності набуває застосування саме соціально адаптаційного підходу до системної організації і здійсненні їхньої дозвілєвої діяльності. Саме у межах цієї діяльності, за умови створення комфортних умов життєтворчості, найбільш ефективно відбувається «індивідуалізація життєвого шляху зростаючої особистості, насамперед, завдяки поглибленню вже здобутих знань, виробленню умінь і навичок їх самостійного застосування на практиці, розвитку талантів і здібностей до творчого освоєння довкілля, формування власної системи цінностей»¹⁸.

За нашим переконанням, першим теоретико-прикладним конструктом методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є насамперед, відображення у його змісті специфіки творчого освітнього середовища цих закладів. Отже, така специфіка детермінована в першу чергу розв'язанням завдань «...соціальної адаптації зростаючої особистості у реальному житті, у відкритій системі соціалізації і розглядається як найбільш

¹⁷ В. Г. Кремень, В. В. Льїн, *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія*, Київ: Пед. думка, 201 с.

¹⁸ Г. П. Пустовіт, *Позашкільні навчальні заклади – погляд у майбутнє, Нова педагогічна думка: «Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів»*, матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 9–10 червня 2011 р. Рівне, 2011, № 3. С. 17–19.

демократичний та гнучкий засіб залучення сім'ї до співпраці у підвищенні ефективності освіти, вихованні, розвитку і соціалізації дітей і підлітків. Вона передбачає самостійний вибір і використання її суб'єктами доступних для сприйняття різноманітних форм і методів освітнього процесу з урахуванням вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей зростаючої особистості»¹⁹.

Складовими першого теоретико-прикладного конструкту методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є:

- демократизація і гуманізація, що забезпечує не лише широку автономію (самостійність) закладів позашкільної освіти різних типів та форм власності, інших центрів позашкільної освіти у вирішенні основних питань змісту їх діяльності, гуманізації різноманітних форм співпраці та партнерства всіх суб'єктів його творчого освітнього середовища;
- добровільність та доступність, що передбачає право особистісного вибору і доступність у забезпеченні освітніх, виховних, розвивальних і соціалізуючих потреб зростаючої особистості, формування стійкої мотивації щодо творчої самореалізації, духовного самовдосконалення, набутті соціального досвіду, відповідних умінь і навичок, а головне, готовності до майбутньої активної професійної та громадської діяльності;
- багатоукладність і варіативність, що передбачає можливість широкого вибору змісту, форм, методів і засобів освіти, виховання, розвитку і соціалізації у вільний від навчання у закладі загальної середньої освіти час, альтернативність у задоволенні інтелектуальних, духовних чи фізичних запитів зростаючої особистості, на основі врахування її індивідуальних потреб і мотивів та інтересів. Поглиблення і розширення практичної спрямованості соціально адаптаційної, відповідно диференційованої та індивідуалізованої діяльності, як в умовах закладу позашкільної освіти, так і найближчому соціокультурному і соціоприродному середовищі;
- практична спрямованість позашкільної освіти, що передбачає набуття дітьми та учнівською молоддю умінь і навичок соціальної адаптації до викликів і загроз оточуючого соціуму, забезпечення найповніших умов їхньої соціалізації завдяки єдності й взаємозв'язку з іншими соціокультурними системами на основі послідовності, взаємодії, інтеграції та диференціації виховного впливу на них, чим створюються сприятливі умови успішного входження дітей та учнівської молоді у суспільне життя та забезпечується ефективність їхнього соціального захисту в закладах позашкільної освіти;
- безперервність і мобільність, що забезпечує цілісність освітньо-виховного, розвивального і соціалізуючого процесу закладів позашкільної освіти, його організацію і здійснення протягом всього календарного року та в різноманітних географічних межах; упровадження ефективних наукових підходів у побудові творчого освітнього середовища цих закладів освіти, зокрема – особистісно орієнтованого, що спрямовується на створення ситуацій успіху у дозвіллевій як індивідуальній, так і колективній діяльності дітей та учнівської молоді; ціннісно-мотиваційного, орієнтованого на формування їхньої системи цінностей стосовно об'єктів і суб'єктів навколишньої дійсності і самих себе, потреб і мотивів набуття соціального досвіду; соціально адапта-

¹⁹ Концепція позашкільної освіти, „Інформаційний збірник Міносвіти України” 1997, № 7, С. 22–32.

ційного, що забезпечує ефективну адаптацію дитини до соціальних викликів і загроз; компетентнісного, що забезпечує ефективність інтелектуального, морально духовного і фізичного розвитку дитини, вироблення умінь і навичок самовизначення, само-реалізації та самостановлення; особистісно-діяльнісного, спрямованого на залучення зростаючої особистості до практичної соціально значущої діяльності. А в сукупності ці наукові підходи у своїй логічній єдності сприяють створенню творчого освітнього середовища, у межах якого ефективно здійснюється соціальний захист дітей та учнівської молоді;

- самостійність і соціальна активність, як провідні особистісні якості дітей та учнівської молоді, що сприяють їхньому комфортному входженню у відкриту систему соціальної адаптації та соціалізації у цілому як в закладах позашкільної освіти, так і в умовах оточуючого соціокультурного і соціоприродного середовища.

Другим за своїм значенням теоретико-прикладним конструктом методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є поєднання зусиль педагогів-позашкільників і вчителів закладів середньої освіти зі створення логічно і послідовно вибудованого спільного освітньо-виховного, розвивального і соціалізуючого дозвілєвого середовища. Саме такий підхід, за нашим переконанням, має найбільш ефективно сприяти засвоєнню ними соціально визнаних цінностей, моральних норм і зразків поведінки, що є притаманними сучасному українському суспільству. Крім цього, узгодженість мети і конкретних цілей та провідних завдань позаурочної і позакласної виховної роботи у межах освітнього процесу закладів загальної середньої освіти і освітнього процесу закладів позашкільної освіти, відповідна до вікових та індивідуальних можливостей дітей та учнівської молоді інтеграція і диференціація змісту соціально адаптаційної та соціалізуючої діяльності в межах творчого освітнього середовища саме закладу позашкільної освіти має бути вибудована на: якісному оновленні змісту позашкільної освіти відповідно до загальної мети і пріоритетних цілей її сучасного реформування; врахуванні положень про цілісний розвиток зростаючої особистості на основі забезпечення єдності інтелектуального, духовного, емоційного, фізичного та, головне, соціального потенціалу; «[...] процесах набуття умінь і практичних навичок наукового мислення й критичного осмислення; підготовку дітей та учнівської молоді до праці, активної ролі у розв'язанні соціально значущих проблем та участі в громадському житті суспільства»²⁰.

У логічній єдності і певній наступності з попереднім теоретико-прикладним конструктом методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є насамперед організація і здійснення процесів їхньої соціалізації. Відтак, сутність цього третього конструкту (соціалізуючого) полягає у забезпеченні ефективних умов для трансляції, у подальшому усвідомленні і засвоєнні соціального досвіду, цінностей, норм і правил поведінки та діяльності, минулих поколінь. А на їх основі визначення сутності, усвідомлення змісту і засвоєння характерних для сучасного українського суспільства норм і правил соціальної взаємодії та трансформація їх у власний соціальний досвід активної життєдіяльності як в умовах закладу позашкільної освіти, так і за його межами.

²⁰ Г.П. Пустовіт, Н.М. Гринькова, *Теорія і практика позашкільної освіти*, Практикум: навч.-метод. посіб. для здобувачів освітнього рівня доктор філософії (PhD) за спеціальністю, Рівне: РДГУ, 2021, 184 с.

Отже, набуття такого особистісного соціального досвіду, системи наукових знань і цінностей та ціннісних орієнтацій розглядається нами підґрунтям для ефективної соціальної адаптації, а у подальшому соціалізації дітей та учнівської молоді в оточуючому соціокультурному і соціоприродному середовищі. Тоді є всі підстави розглядати процеси соціальної адаптації як елемент процесу їхньої соціалізації, що, у свою чергу, забезпечує ефективний соціальний захист дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти. У свою чергу, аналіз цих процесів дав змогу зробити висновок, що суттєвий вплив на їх ефективність має рівень сформованості системних соціальних знань, умінь і практичних навичок їх застосування в процесах соціальної адаптації та соціалізації у цілому. А також рівень засвоєних ціннісних орієнтацій і ціннісних ставлень щодо визначення й корекції власної соціальної ролі й місця в учнівсько-педагогічному колективі закладів позашкільної освіти, а також у найближчому соціальному середовищі.

Саме усвідомлення дітьми та учнівською молоддю сутності суспільних вимог щодо конструювання власних вчинків, поведінки і діяльності є екстраполяцією процесів соціалізації. Тобто визначається комфортним їхнім «входженням» в різнорівневі суспільні відносини і ситуації та групи спілкування. Тоді можемо зробити висновок, що результатами соціальної адаптації і соціалізації дітей та учнівської молоді є зменшення чи навіть усунення впливу на них суспільних викликів і загроз, і у той же час, підвищення ефективності їхньої соціальної захищеності в закладах позашкільної освіти.

Четвертим теоретико-прикладним конструктом методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є суто особистісний конструкт. Його виокремлення детерміновано тими суттєвими реформаторськими змінами, що відбуваються нині в системі позашкільної освіти, набуттям актуальності процесів індивідуалізації й ідентифікації змісту соціальної адаптації і соціалізації дітей та учнівської молоді на всіх етапах їхнього онтогенезу в закладах позашкільної освіти. Процес індивідуалізації й ідентифікації такої діяльності визначається у першу чергу особистісними інтересами, освітніми потребами, мотивами і здібностями та талантами дітей, «[...] що постійно розвиваються і варіюються, в чому і простежується безперервність та динамічність цієї ланки освіти, її нестандартність та варіативність»²¹.

Розвиваючи цю думку, можемо зробити висновок, що високий рівень процесів соціальної адаптації і соціалізації дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти можливий за умови створення комфортних партнерських суб'єкт-суб'єктних зв'язків і взаємозалежностей в учнівсько-педагогічному колективі цих закладів. Тим самим, досягаються умови спрямованості конкретної педагогічної дії на кожну зростаючу особистість учнівського колективу. У свою чергу, засвоєні соціально орієнтовані знання відіграють провідну роль у формуванні наукового світогляду, активної громадянської позиції і загальної культури особистості, тим самим, допомагають їй самостійно чи за допомоги педагога вибудувати власну життєву траєкторію, знайти своє місце в різноманітних соціальних відносинах і групах спілкування та співпраці.

²¹ Г.П. Пустовіт, *Позашкільна освіта і виховання. Підручник*, авт. Київ: Педагогічна думка, 2013, 272 с.

У такому контексті розв'язання проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти передбачає необхідність дослідження процесів їхньої соціальної адаптації і соціалізації у логічній єдності з формуванням важливих комунікативних і поведінково-комунікативних умінь та навичок, зокрема умінь і навичок здійснення міжособистісної і міжкультурної комунікації. Саме ці якості зростаючої особистості складають сутність п'ятого теоретико-прикладного конструкту досліджуваної проблеми. На незаперечній важливості розв'язання цієї проблем наголошує В. Кремень, який акцентує увагу на тому, що «[...] формування поведінково-комунікативних умінь і навичок забезпечують ефективне включення дитини в різні соціально-психологічні групи та ситуації спілкування»²².

Актуальність розв'язання проблеми формування поведінково-комунікативних умінь і навичок в закладах позашкільної освіти спричинена насамперед значними соціально-політичними й економічними викликами і загрозами, характерними для сучасного українського суспільства, «...необхідністю збереження багатовікової етнічної, духовної і культурної спадщини різних народів, які жили і живуть сьогодні на історично визнаних українських землях. А враховуючи, що упродовж століть мірилом етнічних цінностей та стабільності в суспільстві була єдність суспільних прагнень і духовної злагоди представників різних етносів і народностей, тому формування умінь і навичок міжособистісної і міжкультурної комунікації дітей і учнівської молоді є незаперечно актуальним»²³.

Особливої актуальності у процесі міжособистісної і міжкультурної взаємодії і спілкування набуває саме взаємодія суб'єктів цієї взаємодії, упродовж якої кожен учасник реалізує певні цілі, водночас пізнаючи і змінюючи себе та співрозмовника.

Водночас, формування таких умінь і навичок, як підтверджує аналіз сучасної освітньої, виховної, розвивальної і соціалізуючої практики закладів позашкільної освіти, особливої важливості набуває в наші дні, коли люди мають об'єднуватися для досягнення суспільно значущих цілей у поступальному розвитку суспільства, тобто умінь і навичок працювати в колективі. На актуальності формування в учнів закладів позашкільної освіти високого рівня культури спілкування актуалізує увагу О. Петренко, зазначаючи, що «[...] позаяк без навичок цивілізованого діалогу, без високого рівня культури полеміки неможливе ефективне освоєння педагогом певних демократичних механізмів в організації педагогічного процесу і спілкування учнів один з одним і з учителем»²⁴.

Тоді у реалізації цих положень у творчому освітньому процесі закладів позашкільної освіти набуває актуальності вирішення важливої психолого-педагогічної і соціально-педагогічної проблеми, сутність якої полягає у необхідності створення комфортних умов не лише для ефективного оволодіння дітьми й учнівською молоддю комунікативним досвідом для налагодження співпраці в колективі, скільки набуття досвіду прак-

²² *Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія*, За ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008, 472 с.

²³ І. П. Яшук, *Основи соціального партнерства в навчально-виховному закладі у творчій спадщині В. Сухомлинського*, „Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки” 2014, Випуск 146(108), С. 176–180.

²⁴ О. Б. Петренко, *Педагогіка діалогу В. О. Сухомлинського як умова виховання толерантності особистості*, „Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського” Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014, Вип. 146(108). С. 98–102.

тичного застосування способів міжособистісної і міжкультурної взаємодії у процесах соціальної адаптації та власне соціалізації. На підставі цього можемо зробити висновок, що розв'язання проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти стає реальністю, оскільки формування досвіду практичного застосування способів міжособистісної і міжкультурної взаємодії забезпечує організацію творчого співробітництва і спілкування у групі однолітків, у процесі набуття умінь і навичок здійснення соціально значущих особистісних і колективних суспільно корисних справ, соціального досвіду прийняття рішень та навичок спільного подолання негараздів чи конфліктних ситуацій.

У той же час, не менш важлива роль у розв'язанні проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти належить емоційним реакціям, що визначаються як «діяльність оцінювання» інформації, зокрема і соціально орієнтованої, котру вони здобувають. Саме під час оцінювання такої інформації сформовані системні об'єктивні наукові знання про оточуюче дитину найближче соціокультурне і соціоприродне довкілля, його виклики і загрози, значно підвищує ефективність формування відповідних умінь і навичок з його вивчення і взаємодії, а самі знання набувають суб'єктивного емоційного забарвлення, а отже, визначаються нею особистісними цінностями. Тоді можемо зробити висновок, що особистісно засвоєні знання набувають домінантних характеристик саме у процесі їх емоційно-ціннісного аналізу, чим забезпечується формування ключових, а отже важливих як для дітей, так і для їхніх батьків та громади індивідуальних і соціально значущих якостей, ідей, ідеалів та переконань. Серед таких якостей, що сприяють ефективному вирішенню проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є: толерантність, гуманність, громадянська відповідальність, соціальна активність, патріотизм. Своєю чергою, емоційно-ціннісна домінанта забезпечує розвиток чуттєвого сприйняття довкілля, що оточує зростаючу особистість дитину, а це має безпосередній вплив на формування її системи цінностей.

Саме тих цінностей, що сприяють усвідомленню важливості духовних символів і культурних надбань українського та інших народів, їх значення для побудови міжкультурної взаємодії, гуманізації процесів співпраці в учнівсько-педагогічному колективі закладів позашкільної освіти та у спілкуванні з однолітками, а головне, усвідомленню й системному засвоєнню цінності культурних надбань усіх народів, які мешкають в Україні для її майбутнього процвітання.

Важливість формування саме цих якостей у дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти підтверджується висновком І. Беха, який наголошує на тому, що «[...] особистісні цінності у межах особистісної домінанти, якщо їх внутрішню природу і побудову виводити з процесів смислоутворення, складають внутрішній стрижень особистості. Відповідно, цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі індивідуальних цінностей починають виконувати функцію організації її життєдіяльності, завдяки чому така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а насамперед смисложиттєвих проблем...»²⁵.

На підставі останнього нами виокремлено ще один важливий теоретико-прикладний конструкт методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти, сутність якого полягає

²⁵ І. Д. Бех, *Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія*, Київ; Чернівці: Букрек, 2018, 294 с.

у спрямуванні освітньої, виховної, розвивальної і власне соціалізуючої їх діяльності на задоволення особистісних освітніх запитів і потреб, інтересів і бажань кожної зростаючої особистості. З цих позицій і сам процес соціального захисту дітей та учнівської молоді набуває особистісного спрямування, оскільки психологічні механізми визначення, а у подальшому здійснення насамперед морально доцільних вчинків і діяльності, забезпечують їхнє визнання і схвалення іншими (однолітками, вчителями, батьками іншими дорослими), тим самим полегшуючи «входження» в оточуючий соціум. У свою чергу, також прискорюються процеси формування внутрішньої стійкої моральної позиції зростаючої особистості, завдяки осмисленню власних моральних ставлень як до суб'єктів і об'єктів оточуючого світу, так і до самої себе на основі сформованих морально-ціннісних орієнтацій, а отже, ефективно відбувається побудова морально доцільних вчинків і поведінки. У цьому контексті актуальною є думка В. Сухомлинського про те, що «...моральні ідеї і настанови перетворюються в норми і правила поведінки тільки при багатогранній духовній зрілості, без якої немає устремління до ідеалу, немає живої людської особистості»²⁶.

У такому контексті розв'язання проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти, набуваючи, як ми уже зазначали, особистісного сенсу, створює умови для самостійної побудови ними власної траєкторії розвитку і досягнення власних домагань. А це, у свою чергу, дає змогу об'єднати зусилля не лише педагогів закладу позашкільної освіти, батьків і громадськості у дотриманні прав і свобод дітей і учнівської молоді, але й залучити їх самих до процесів їхнього соціального захисту. Тим самим, процес соціального захисту набуває для дітей і учнівської молоді особистісного суб'єктивного значення. Сутність останнього трактується нами на основі результатів аналізу соціогенезу їхнього світогляду, де формування суб'єктивного сприйняття навколишньої дійсності і навколишнього світу є першим етапом (етапом накопичення знань, інтелектуальних умінь теоретичного змісту, формування умінь і практичних навичок з їх реалізації). Тоді як уже формування суб'єктивного ставлення зростаючої особистості до навколишнього світу є його кінцевим етапом (етапом практичного втілення здобутих і засвоєних знань, інтелектуальних умінь та навичок взаємодії з об'єктами, суб'єктами і явищами цього оточуючого соціального світу).

Тим самим, суб'єктивне сприйняття дітьми і учнівською молоддю соціального світу це насамперед суб'єктивний, емоційно забарвлений взаємозв'язок її власних потреб, інтересів і мотивів, що адекватно віддзеркалюється у їхній життєвій позиції та рівні самостійності щодо створення чи дотримання безпечних умов власної життєтворчості в закладах позашкільної освіти.

Відтак, центральне місце у цьому процесі посідають параметри модальності (що розкривають якісну і змістову характеристику ставлення дітей і учнівської молоді до оточуючого соціуму) та інтенсивності (наскільки закріплено це ставлення у їхніх потребах, інтересах і мотивах і наскільки інтенсивно та де найбільш свідомо проявляється). Це дає змогу зробити висновок, що суб'єктивне ставлення дітей та учнівської молоді до соціокультурного і соціоприродного довкілля матеріалізується в активних формах їхніх вчинків, поведінки і діяльності. На підставі зазначеного вище і результатів аналізу сучасної практики соціального захисту дітей та учнівської молоді в закладах

²⁶ В. О. Сухомлинський, *Виховання і самовиховання*, Вибр.тв.: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977, Т. 5, С. 229–239.

позашкільної освіти нами виокремлено провідні психологічні механізми їхньої саморегуляції і самокорекції внутрішнього потенціалу і як результат їхнього самостановлення. Тобто створення умов для досягнення ними гармонії внутрішнього світу, поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я.

За цих умов сутність «психологічної допомоги» дітям і учнівській молоді у наданні їм послуг у забезпеченні соціальної захищеності в закладах позашкільної освіти полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки у різноманітних життєво важливих ситуаціях особистісного та соціального буття. Одним із провідних психологічних механізмів допомоги зростаючій особистості є саморегуляція, що сприяє повноцінному її розвитку, завдяки розв'язанню її конкретних життєвих проблем, через здійснення виховного, розвивального і соціалізуючого впливу педагогічного колективу закладів позашкільної освіти. Не менш важливими, за нашим переконанням, є психологічні механізми саме корекції змісту вчинків, поведінки і діяльності «...як спрямований і обґрунтований виховний і соціалізуючий вплив на дискретні характеристики внутрішнього світу дітей та учнівської молоді»²⁷.

Водночас, впливаючи на дискретні характеристики внутрішнього світу зростаючої особистості у процесі саморегуляції і самокорекції, результатом яких є насамперед розв'язання її конкретних проблем (емоційних, соціальних, поведінкових, характерологічних тощо), здійснюється суттєвий вплив на цю особистість у цілому. Таким чином, психологічна допомога дітям і учнівській молоді у соціальному захисті в закладах позашкільної освіти здійснюється у першу чергу в усуненні наслідків чи компенсації наявних труднощів їхнього розвитку саме у процесі становлення і самостановлення. Аналіз виховної практики закладів позашкільної освіти дав змогу зробити висновок, що без педагогічно орієнтованих, системних коректив сформованих уявлень, ідеалів, переконань, цінностей, моральних норм і правил, і насамперед, зміни ставлення дітей та учнівської молоді до своєї проблеми неможливо досягти ефективності процесів соціалізації. Саме тому одним із основних завдань закладу позашкільної освіти є сприяння дітям і учнівській молоді у зміні ставлення до соціального середовища і власне до самої себе: «Я-психічного», «Я-соціального» «Я-фізичного», у вибудові спільно і з ними нових напрямів розв'язання життєво важливих для них проблем, у формуванні нового погляду на ці проблеми.

Подальший аналіз освітньої, виховної, розвивальної і соціалізуючої практики закладів позашкільної освіти та теоретичних основ вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді у цих закладах засвідчив, що ефективність і результативність корекційного процесу визначаються ступенем їхньої суб'єктної активності і власне суб'єктивного ставлення до оточуючого соціуму. За нашим переконанням, важливими завданнями педагогічного колективу закладів позашкільної освіти з розв'язання проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді є розвиток умінь і навичок особистісної рефлексії і саморегуляції. Тобто, усвідомлення себе суб'єктом саморозвитку і самостановлення, який відповідає за свою поведінку, емоції та прийняті рішення.

Тим самим, підтверджується доцільність висловленої вище думки про те, що тільки суб'єктне ставлення і активна участь дітей та учнівської молоді в корекційному процесі життєтворчості може забезпечити ефективне вирішення їхніх особистих проблем,

²⁷ С. Б. Кузікова, *Вікова психокорекція. Навч. посібник*, Київ: Главник, 2008, 144 с.

а отже ефективно сприяє соціальному захисту у цих закладах освіти. У той же час актуальним залишається необхідність врахування важливих інтенцій дітей та учнівської молоді у розвитку свідомості і самосвідомості, насамперед через формування психологічної стійкості до зовнішніх освітніх, виховних, розвивальних і соціалізуючих впливів, саме тому що з віком дедалі більшого значення набувають процеси саморозвитку і самостановлення, як їхньої відносної автономії. Тому за цих умов, спираючись на все сильне й якісно позитивне, сформоване у внутрішньому світі дітей та учнівської молоді педагог закладу позашкільної освіти має створити умови для максимального їхнього особистісного зростання, завдяки формуванню потреби і мотивації щодо зацікавленого й відповідального ставлення до власних проблем. Отже, такий процес має бути особистісно-детермінованим («я хочу змінитися», «я хочу вибудувати інші стосунки», «я хочу відчувати себе захищеним» тощо). Відтак, можемо зробити висновок, що найважливіше завдання закладу позашкільної освіти полягає у формуванні інтересу, мотивів і прагнення дітей та учнівської молоді до самопізнання й саморегуляції, тобто активізації потреби в саморозвитку й самостановленні.

Аналіз зазначеного вище дає підстави для ще одного важливого висновку про те, що основною умовою життєстійкості й ефективного соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є сформовані їхні уміння і навички конструктивно реагувати на мінливості сучасного мультикультурного простору, а отже перебудовуватися і, в остаточному підсумку, постійно змінюватися, набуваючи ґрунтового соціального досвіду як суб'єкти саморозвитку і самостановлення.

На думку С. Кузікової, у процесах формування у дітей та учнівської молоді устремління до особистісного зростання та власної безпосередньої участі у процесах їхньої соціалізації в сучасному освітньому просторі держави є три основних виміри їхнього психологічного простору саморозвитку й самостановлення. «Сутність першого складає забезпечення підтримки психічної рівноваги і впевненості у власних силах; другого – створення оптимального середовища особистісної життєтворчості та переконаності у правильності і доцільності застосування власних потенцій; тоді сутність третього виміру полягає у створенні комфортних умов для їхнього цілісного особистісного зростання на кожному з етапів онтогенезу»²⁸. У межах цих етапів доцільним є формування на кожному з них певних психологічно важливих якостей дітей та учнівської молоді. Так, у дошкільному віці здійснюється навчання елементарним прийомам і технікам первинної саморегуляції психоемоційних станів і власне поведінки (індивідуально-регулятивний рівень елементарного саморозвитку дитини); у молодшому шкільному віці здійснюється навчання прийомам, технікам первинного усвідомлення (предметизування і дистанціювання) власних переживань і емоцій, застосування пропедевтичних прийомів саморегуляції (індивідуально-конструктивний рівень початкового саморозвитку зростаючої особистості); у підлітковому (середньому і старшому) віці має здійснюватися навчання прийомам і технікам усвідомлення (предметизування, дистанціювання), самопізнання і самоаналізу, саморегуляція і самовдосконалення (особистісно-рефлексивний рівень саморозвитку особистості).

²⁸ С. Б. Кузікова, *Структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку: Проблеми сучасної психології, Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010, Вип. 10, 910 с.

Їх ефективність обумовлюється тим, що у цих закладах кожна зростаюча особистість сама обирає для себе напрям, навчальний зміст, рівень його складності і час для задоволення власних інтересів і освітніх потреб. Відповідно, розширюється діапазон як традиційних, так й інноваційних форм, методів, методичних прийомів і засобів соціального захисту дітей та учнівської молоді. Насамперед, це дискусійні бесіди чи соціально орієнтовані розмови з окремими членами гуртка, певними групами чи в цілому зі всіма учнями, різноманітні рольові ігри чи ігрові ситуації, творчий аналіз результатів спільної діяльності, застосування методик: «карусель», «коло ідей», виховні тренінгові заняття, морально-етичні бесіди, інформаційні хвилинки, диспути тощо²⁹.

На підставі результатів аналізу виховної практики нами виокремлено наступний теоретико-прикладний конструкт методологічної основи вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти, що полягає у створенні психолого-педагогічних умов для розвитку творчого потенціалу дітей та учнівської молоді. Сутність творчості у такому контексті розглядається нами як соціально важлива форма їхньої життєдіяльності, тому що обумовлюється насамперед впливом соціокультурного середовища (зокрема під впливом сім'ї, середнього і позашкільного закладу освіти, громади, суспільно визнаних культурних парадигм тощо). І у той же час є індивідуально спрямованою, що визначає місце, рівень та інтенсивність взаємодії зростаючої особистості з соціоприродним середовищем, спрямованою на створення комфортних умов для власної життєтворчості у безпечному для них творчому освітньому середовищі закладів позашкільної освіти. Крім цього, наступною провідною ідеєю виокремлення такого конструкту є розуміння творчості як вільної від обмежень і утисків самостійної діяльності дітей і учнівської молоді й водночас провідним психологічним механізмом їхнього інтелектуального, духовного і фізичного розвитку. Тоді можемо констатувати, що рівень творчості дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є прямо пропорційним багатогранності певного рівня сформованості інтелекту, морально-духовної сфери й розвитку творчого мислення.

Відтак, на основні аналізу наукових теорій щодо розуміння сутності творчості й творчої активності особистості і ролі її діяльності нами обґрунтовано три складові, що забезпечують ефективність цих процесів. «Перша інтелектуально-процесуальна складова (її сутність полягає у тому, що основою будь-якої діяльності творчого характеру вважається когнітивна сфера та інтелектуальні творчі здібності дитини); друга складова – мотиваційно-потребнісна (основою будь-якої творчості дитини є інтерес, усвідомлена освітня потреба і сформована мотивація, що забезпечують успішну реалізацію їхньої індивідуальності); сутність третьої складової – системно-прикладної, полягає у дотриманні системності процесів сприйняття, мислення, усвідомлення наукових знань, їх творчого опрацювання. Власне здійснення самостійної діяльності, відтак її ефективності у задоволенні інтересу та освітньої потреби є важливим у процесах соціальної адаптації і соціалізації дітей та учнівської молоді в закладах позашкільної освіти. І тим важливим чинником, що забезпечує певний рівень їхнього особистісного комфорту і соціальної захищеності у цих закладах освіти»³⁰.

²⁹ *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*, О. Пометун, Л. Пироженко, Київ: А.П.Н., 2002, 136 с.

³⁰ Г.П. Пустовіт, *Ціннісні виміри сучасної позашкільної освіти*, „Нова педагогічна думка” 2020, № 2, С. 150–164.

Аналіз цих процесів в закладах позашкільної освіти дає підстави стверджувати, що зародження творчості дітей та учнівської молоді характеризується своєю багатогранністю та наявністю певних особливостей на кожному з етапів їхнього онтогенезу. Таке творче вивчення ними оточуючого природного чи соціального довкілля за рахунок активізації власного творчого потенціалу відображає рівень сформованого суб'єктивного ставлення до цього довкілля та до результатів власних вчинків і поведінки та вчинків і поведінки інших. Відтак, реальна й об'єктивна взаємодія дітей і учнівської молоді з цим довкіллям обумовлюється суб'єктивними сутнісними і якісними показниками, що характеризують рівень їхніх освітніх потреб, інтересів, мотивів, переконань, ідей та ідеалів і завдяки яким і вибудовується власна траєкторія життєтворчості. Однак, у процесах формування творчої активності провідна роль належить саме процесам творчої самодіяльності. Від процесів самоактуалізації і самоусвідомлення до побудови власної життєвої траєкторії саморозвитку і самостановлення у межах власного суб'єктивного творчого освітнього простору, де вони відчують себе соціально захищеними.

Саме така самодіяльність, на думку І. Беха, «[...] має суспільне значення, здійснюється під впливом внутрішніх потреб і постійно діючих ззовні сил. Самодіяльність є відображенням ступеня свідомості вихованця в його конкретних діях і вчинках, це можливість самопізнання, самоутвердження й самореалізації»³¹.

Підтвердженням актуальності цих питань є результати суттєвих змін, зумовлених сучасними тенденціями суспільного й соціально-економічного розвитку українського суспільства, що детермінує процеси реформування і якісного оновлення змісту позашкільної освіти. Провідним у цих процесах, як зазначається у змісті Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті, є створення умов для цілеспрямованого і педагогічно орієнтованого пізнання і самопізнання, утвердження і самоутвердження, становлення і самостановлення дітей та учнівської молоді як результату їхнього інтелектуального розвитку, духовного збагачення й фізичного становлення; їхньої готовності до праці, «...активної ролі в економічному та громадському житті суспільства у майбутньому, успішній діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства; розвитку навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності та навичок вирішення проблемних різноманітних життєвих важливих ситуацій»³².

Ефективному вирішенні цієї проблеми, як засвідчили результати теоретичного аналізу і виховної практики закладів позашкільної освіти, в останні роки передбачається саме упровадженню нової філософії освіти, вибудованої на системних філософсько-культурологічних, соціально-педагогічних і психолого-педагогічних підходах, що забезпечують насамперед формування соціально-особистісної компетентності громадянина-патріота, здатним забезпечити нашій державі гідне місце у сучасному цивілізованому світі.

³¹ І. Д. Бех, *Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси*: наук. пр.: матеріали Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітнологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти», авт. кол.: В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех [та ін.], Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011, С. 34–53.

³² *Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті*, Київ: Шкільний світ, 2001, 24 с.

Отже, можемо стверджувати, що важливим аспектом процесів соціальної адаптації і соціалізації дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є саме результируючий етап. Тобто, етап забезпечення сприятливих умов для ефективного відтворення дітьми та учнівською молоддю уже засвоєного ними соціального досвіду, що є провідним чинником у набутті ними життєво важливих компетентностей, а відтак включення їх у процеси набуття актуальних умінь і навичок з власного соціального захисту. Йдеться про дотримання в освітньому, виховному, розвивальному і соціалізуючому процесі закладів позашкільної освіти вимог Законів України: «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Концепції Нової української школи» щодо: прав дітей і учнівської молоді насамперед на якісну освіту і якісну освітню діяльність; створення умов для розуміння і сприйняття дитиною морально-етичних норм поведінки щодо інших людей і щодо природи (принципи біоетики); здатності навчатися упродовж усього життя; здатності до системного мислення, сприйняття критики та самокритики; креативності, адаптаційності і комунікабельності, толерантності; наполегливості у досягненні мети; турботі про якість виконаної роботи; розумінні відповідності власних вчинків і поведінки нормам моралі суспільства чи громади у всьому розмаїтті її життєдіяльності. З огляду на зазначене вище, соціально-особистісна компетентність – це загальне і широке визначення адекватного прояву соціального життя і соціальної захищеності дітей і учнівської молоді на всіх етапах її онтогенезу у безпечному творчому освітньому середовищі закладів позашкільної освіти. Актуальною у цьому контексті є думка В. Сухомлинського, який зазначав, що «[...] підліток стає справжньою людиною лише тоді, коли він уміє пильно вдивлятися не тільки в навколишній світ, а й у самого себе, коли він прагне пізнати не тільки речі і явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили душі спрямовані на те, щоб зробити самого себе кращим, досконалішим»³³.

Висновки

Отже, враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що формування соціально-особистісної компетентності дітей і учнівської молоді у закладі позашкільної освіти має на меті не лише засвоєння ними сукупності систематизованих наукових знань, вироблення творчих умінь та навичок у навчально-пізнавальній і дослідницькій діяльності, все ж, набагато більше спрямовується саме на процеси їх практичного, а головне, творчого застосування у суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі. Останнє дає підстави зробити висновок про те, що соціально-особистісна компетентність дітей та учнівської молоді у своєму змісті має наступні ознаки: «[...] системність, поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатовимірність. Відповідно, це забезпечує: умови для ефективного особистісного розвитку дітей та учнівської молоді в освітньо-виховному, розвивальному і соціалізуючому процесі закладів позашкільної освіти; досягнення високого рівня особистісних життєво важливих результатів на всьому шляху становлення і самостановлення, і розвитку і саморозвитку в цих закладах освіти; задоволення індивідуальних освітніх потреб, інтересів

³³ В. О. Сухомлинський, *Виховання і самовиховання*, Вибр.тв.: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977, Т. 5, С. 229–239.

і прагнень. Крім цього, соціально-особистісній компетентності властиві всі загальні якості та характеристики сформованої у дітей та учнівської молоді ключової компетентності для життя, що вирішальною мірою впливає на мету, зміст, характер і специфіку процесів їхнього соціального захисту у закладі позашкільної освіти»³⁴.

Отже, підсумовуючи зазначене вище, окремий акцент робимо на унікальних можливостях вирішення проблеми соціального захисту дітей і учнівської молоді саме в закладах позашкільної освіти, за рахунок створення творчого дружнього до них освітнього середовища. А це в сукупності забезпечує не лише ефективний інтелектуальний, морально-духовний і фізичний розвиток дітей та учнівської молоді, але й сприяє їхньому самовизначенню, самоактуалізації і самостановленню за рахунок саме внутрішніх ресурсів (здобутих системних наукових знань, сформованих умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів і переконань, а також творчої спрямованості власної діяльності з їх задоволення). Саме останнє є важливою ознакою освітнього, виховного, розвивального і соціалізуючого процесів закладів позашкільної освіти, оскільки в останні роки набуває сили тенденція до гармонійного поєднання інтересів всіх його учасників: з одного боку, дітей і учнівської молоді та їхніх батьків, які прагнуть вільного саморозвитку і збереження індивідуальності, з іншого – громади, суспільства і держави у цілому, зацікавлених у тому, щоб діти були соціально захищеними, зростали інтелектуально розвиненими, духовно збагаченими, фізично здоровими громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі.

Бібліографія

- Бех І.Д., *Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси*: наук. пр.: матеріали Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти», авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех [та ін.], Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011, С. 34–53.
- Бех І.Д., *Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія*, Київ – Чернівці: «Букрек», 2018, 320 с.
- Біла книга національної освіти України, Т.Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України, Київ: Інформ системи, 2010, 342 с., С. 164.
- Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник*, за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен, Київ: Богдана, 2003, 520 с.
- Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html, дата звернення: 22.12.2021 р.
- Закони України «Про позашкільну освіту», „Закон «Про позашкільну освіту», № 1841-III, із змінами від 06 червня 2005 р., URL: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_03/202, дата звернення: 22.12.2021 р.

³⁴ *Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник*, за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен, Київ: Богдана, 2003, 520 с.

- Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*, О. Пометун, Л. Пироженко, Київ: А.П.Н., 2002, 136 с.
- Концепція позашкільної освіти*, „Інформаційний збірник Міністерства освіти України” 1997, № 7, С. 22–32.
- Кремень В.Г., *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Київ: Педагогічна думка, 2008, 424 с.
- Кремень В.Г., *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Київ: Педагогічна думка, 2009, 520 с.
- Кремень В.Г., Ільїн В.В., *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія*, Київ: Педагогічна думка, 201 с.
- Кузікова С.Б., *Вікова психокорекція. Навч. посібник*, Київ: Главник, 2008. 144 с.
- Кузікова С.Б., *Структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку: Проблеми сучасної психології. Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010, Вип. 10, 910 с.
- Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті*, Київ: Шкільний світ, 2001. 24 с.
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*: затв. указом Президента України від 17.04.2002 р., „Освіта” 2002, № 347, 24 квіт.–1 трав., С. 2–16.
- Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні*, „Освіта України”, № 94 (від 3.12. 2004 р.), С. 6–10.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, М-во освіти і науки України, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, дата звернення: 17.11.2021 г.
- Петренко О.Б., *Педагогіка діалогу В.О. Сухомлинського як умова виховання толерантності особистості*, „Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського” Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014, Вип. 146(108), С. 98–102.
- Пустовіт Г.П., Гринькова Н.М., *Теорія і практика позашкільної освіти. Практикум: навч.-метод. посіб. для здобувачів освітнього рівня доктор філософії (PhD) за спеціальністю*, Рівне: РДГУ, 2021, 184 с.
- Пустовіт Г.П., *Позашкільна освіта і виховання. Підручник*, авт. Київ: Педагогічна думка, 2013, 272 с.
- Пустовіт Г.П., *Позашкільні навчальні заклади – погляд у майбутнє. Нова педагогічна думка: «Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 9–10 червня 2011р., Рівне 2011, №3, С. 17–19.
- Пустовіт Г.П., *Теоретико-прикладні конструкти соціально-педагогічної роботи з учнями у закладах позашкільної освіти, Соціальна робота і соціальна освіта. УДПУ ім. Павла Тичини*. 2018. Вип. 1. С. 6–12.
- Пустовіт Г.П., *Ціннісні виміри сучасної позашкільної освіти*, „Нова педагогічна думка” 2020, № 2, С. 150–164.

- Саух П.Ю., *Сучасна освіта: портрет без прикрас (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією). Розвиток сучасної освіти: освіто логічні наголос: наук. пр.*, за матер. Першої Всеукр. наук.-прак. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти», Київ: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2011, 152 с.
- Сухомлинський В.О., *Виховання і самовиховання*, Вибр.тв.: в 5 т., Київ: Рад. шк., 1977, Т. 5, С. 229–239.
- Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія*, За ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008, 472 с.
- Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах: монографія*, за ред. В.В. Мачуського, Київ: Видавництво «Сталь», 2017, 220 с.
- Ящук І.П., *Основи соціального партнерства в навчально-виховному закладі у творчій спадщині В. Сухомлинського*, „Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки” 2014, Випуск 146(108), С. 176–180.
- Pavlyk N.P., Pustovit H.P., The content analysis of practices and projects of organizing non-formal education in Ukraine, „Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка” 2019, № 1, С. 82–88.

SUMMARY

Hryhorii Pustovit

Theoretical and applied principles of social protection of children and student youth in extracurricular education institutions

Theoretical analysis of pedagogical theory and generalization of pedagogical experience in the field of out-of-school education on substantiation and characteristics of theoretical and applied bases of social protection of children and student youth in out-of-school education institutions is carried out. The essence and characteristics of the leading theoretical and applied constructs of the methodological basis for solving the problem of social protection of children and students in out-of-school education institutions are revealed.

Key words: out-of-school education, out-of-school education institutions, children and student youth, social protection, social adaptation and socialization, creative educational environment.

STRESZCZENIE

Hryhorii Pustovit

Teoretyczne i stosowane zasady ochrony socjalnej dzieci i studentów w pozaszkolnych placówkach oświatowych

Przeprowadzono analizę teoretyczną teorii pedagogicznej i upowszechnienia doświadczeń pedagogicznych w zakresie wychowania pozaszkolnego na podstawie uzasadnienia i charakterystyki teoretycznych i stosowanych podstaw ochrony socjalnej dzieci i młodzieży studenckiej w placówkach oświaty pozaszkolnej. Przedstawiono istotę i charakterystykę wiodących konstruktów teoretycznych i stosowanych metodologicznych podstaw rozwiązywania problemu ochrony socjalnej dzieci i uczniów w placówkach oświaty pozaszkolnej.

Słowa kluczowe: edukacja pozaszkolna, placówki oświaty pozaszkolnej, dzieci i młodzież studencka, ochrona socjalna, adaptacja i socjalizacja społeczna, kreatywne środowisko wychowawcze.

Світлана Щудло

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
ORCID: 0000-0002-5038-5290
e-mail: svitlana.shchudlo@gmail.com

Ірина Мірчук

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
ORCID: 0000-0001-9761-9210
e-mail: iruna0405@gmail.com

Оксана Зелена

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
ORCID: 0000-0002-2148-6439
e-mail: zelena.okcana@gmail.com

Небезпеки вільного часу у підліткових практиках у період пандемії COVID-19 (на матеріалах міжнародного соціологічного проєкту)

РЕЗЮМЕ

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві актуальність понять «вільний час», «дозвілля» обумовлюється специфікою історичної епохи, для якої характерний зростаючий вплив інформаційних технологій. Високі темпи росту інформатизації суспільного життя, поява смартфонів, ноутбуків, Інтернету, кардинально змінили і погляди на зміст та структуру вільного часу у середовищі підлітків. Ще пандемія COVID-19 наклала свій відбиток, шляхом введення у освітній процес школи адаптивного карантину та дистанційного навчання.

Мета. Здійснити порівняльний аналіз особливостей використання вільного часу учнівською молоддю України та Польщі у час пандемії у контексті виявлення можливих зон ризику.

Методи. Емпіричний аналіз здійснено на основі результатів українсько-польського соціологічного проєкту «Соціальне здоров'я та ризики стилю життя учнівської молоді Львівщини», проведеного у листопаді – грудні 2020 р. Опитування проводилося серед учнів 9-х класів загальноосвітніх шкіл Львівської області (Львова, Дрогобича та сіл Дрогобицького району): у Львові – онлайн, а у Дрогобичі та селах – оффлайн, традиційним способом за допомогою паперової анкети. Вибірка формувалася як двочаблева випадкова, обсяг вибірки становив 2038 учнів (у Львові опитано 1085 респондентів, у Дрогобичі – 499, у селах Дрогобицького району – 454). З польського боку опитування проведене за однаковим інструментарієм і в однаковий час у школах Варшави району Мокотов. Опитування проведене онлайн, кількість респондентів склала 794 учнів.

Результати. На матеріалах міжнародного соціологічного проєкту представлено порівняльний аналіз особливостей використання вільного часу та ризиковані практики учнівської молоді України та Польщі. Акцентовано увагу на тому, що пандемія COVID-19 та карантин вплинули на всі сфери життя суспільства,

у тому числі на використання вільного часу учнівської молоді, структуру та форми молодіжного дозвілля. Авторки здійснюють аналіз у розрізі різних типів населених пунктів: великого міста, середнього (малого) міста та села (селища). Проаналізовано структуру та бюджет часу на щоденні заняття, яким присвячують свій вільний час 15-літні школярі: домашні завдання, читання книжок для задоволення, фізична активність, участь у різноманітних гуртках. Досліджено місце та роль Інтернету, комп'ютерних ігор у структурі вільного часу молоді. Розкрито ризиковані практики, які найчастіше проявляються у зв'язку з неструктурованими заняттями молоді у вільний час.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження простежуються зміни у структурі та формах проведення дозвілля учнівською молоддю, які припускаємо зумовлені пандемією Covid-19 та карантинними обмеженнями. Соціальна ізоляція сприяла тому, що більшість молоді України та Польщі проводить свій вільний час у неорганізований спосіб, надаючи перевагу індивідуальним формам проведення дозвілля над груповими.

За результатами проведеного аналізу, прослідковується відмінність між польськими та українськими підлітками. Польські школярі більше часу проводять на онлайн заняттях та за виконанням домашніх завдань. Це означає, що загальний бюджет вільного часу у них менший. Натомість, для українських підлітків є більш характерними прогулянки поза домом, тобто неструктуроване проведення вільного часу, що несе загрозу появи ризикованої поведінки. Однаково низькими для підлітків обох країн є читання книг. Школярі великих міст, якими є Варшава та Львів, мають більше подібних характеристик, ніж підлітки Львова та сільської місцевості.

Питання використання вільного часу та організація дозвілля молоді потребують подальшого вивчення та моніторингу з метою запобігання ризикованої поведінки підлітків.

Ключові слова: підлітки, вільний час, дозвілля, ризикована поведінка, дистанційне навчання, пандемія COVID-19.

Вступ

У сучасних постмодерних суспільствах актуальність понять «вільний час», «дозвілля» вже обумовлено специфікою історичної епохи, для якої характерний великий вплив інформаційних технологій. Високі темпи росту автоматизації суспільного життя, поява смартфонів, ноутбуків, Інтернету, кардинально змінили і погляди на саме життя, його сенс та сутність, особливо у молодіжному середовищі. Оскільки соціальний феномен стилів життя молоді формується під впливом об'єктивних соціально-економічних умов, які в умовах технологічного прогресу відзначаються особливою динамічністю. Сучасна молодь шукає шляхи для саморозвитку, що породжує нові інтереси та нові цінності. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність дослідження стилю життя та вільного часу молоді, вивчення її інтересів та потреб, у тому числі тенденцій формування пріоритетів у сфері культури. Саме дозвілля як частина вільного часу, відіграє роль соціокультурного резонатора змін суспільства і всіх його підсистем. Зокрема для молоді це сфера пов'язана з альтернативою вибору різних форм проведення вільного часу, не обтяжених регламентованістю, демократичністю, емоційною насиченістю, можливістю поєднати в ньому фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову.

Однак два роки тому в усі суспільні процеси несподівано і зухвало втрутилась пандемія COVID-19, яка, безперечно, внесла свої корективи у формування стилю життя соціуму, шкільної молоді зокрема. Окремих досліджень про вплив пандемії на шкільну молодь не проводилось. Однак зі звіту авторитетної компанії CEDOS, яка провела у вересні 2021 року дослідження шкільної молоді в Україні, витікає висновок, що пандемія і тривале дистанційне навчання можуть вплинути на психічне здоров'я учасників освітнього процесу, а саме: підвищену тривожність, депресію, страх, стрес¹.

Відтак, питання дослідження використання вільного часу молоддю в період пандемії COVID-19 є досить актуальним. Проблеми соціалізації молоді та підлітків в Україні в умовах карантинних обмежень постають досить гостро, організація дозвілля молоді набуває особливого значення, адже діяльність, якій присвячено вільний час, визначальною мірою впливає на формування інтелектуальних, моральних, культурних та фізичних якостей молодого покоління. Відсутність сформованості культури дозвілля призводить до посилення ризикованої поведінки молоді.

Серед дослідників концепції дозвілля варто вказати французького науковця Жофре Дюмазедьє², який стверджує, що в сучасному західному світі відбувається перехід від суспільства праці до «суспільства дозвілля»; німецького і британського соціолога Норберта Еліаса та його теорію фігурації, крізь призму якої досліджуємо феномен дозвілля³.

Значний внесок у теоретичні та емпіричні студії дозвілля, зокрема молодіжного, належить українській дослідниці Вірі Арбеніній⁴. Соціолог вивчала дозвілля та вільний час загалом як специфічний спосіб самореалізації особистості, акцентуючи на тому, що найбільш інформативним є їх вивчення за допомогою якісних методів у рамках інтерпретативної парадигми. Вивченню дозвіллевих практик сучасної молоді, їх ціннісним детермінаціям присвячені наукові розвідки таких соціологів (Дикань, Сокурянська, Щудло; Сокурянська; Сокурянська, Щудло; Мірчук)⁵. Окремо варто виділити

¹ Освіта в умовах пандемії у 2020/2021 році: аналіз проблем і наслідків, CEDOS, (2021), URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-v-umovah-pandemiyi-analiz-problem-i-naslidkiv/>, Дата звернення: 7.12.2021 р.

² N. Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir ?*, Seuil, coll. «Collections Esprit. La Condition humaine», Paris 1962, 318 p.

³ N. Elias, *The Established and the Outsiders. A Sociological Enquiry into Community Problems*, Frank Cass & Co, London 1965.

⁴ В. Л. Арбеніна, *Свободное время студенческой молодежи: динамика изменений структуры и содержание (по материалам исследований 1970-х – 1990-х гг.)*. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: зб. наук. праць, Харків 2000, С. 258–264.

⁵ Л. Г. Сокурянська, *Ціннісна детермінація дозвіллевих практик як простору актуалізації духовного світу особистості*, „Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна” 2012, № 999(30), с. 179–184; С. Щудло, *Підлітки у пограничному просторі: ціннісні орієнтації та життєві плани*, Л. Сокурянська, С. Щудло, „Соціологія: теорія, методи, маркетинг” 2017, № 4, с. 53–67; С. Щудло, *Шкільна молодь українського пограниччя: перспективи та ризики реалізації життєвих стратегій*, С. Щудло, Л. Сокурянська, „Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи” 2017, № 38, с. 35–40; І. Мірчук, *Стиль життя та дозвілля учнівської молоді (на матеріалах Міжнародного соціологічного проекту)*, С. Щудло, Я. Комарницький, О. Зелена та ін., *Молодь у сучасних євроінтеграційних процесах*, Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, с. 178–204; І. Л. Мірчук, *Дозвіллеві практики учнівської молоді*, І. Л. Мірчук, „Молодь у Центральній та Східній Європі” 2017, № 2(8), с. 44–58.

дослідження стилю життя молоді та проблем, пов'язаних з надмірним використанням молоддю Інтернету (Biechowska, 2013)⁶.

Метою дослідження є здійснити порівняльний аналіз особливостей використання вільного часу учнівською молоддю України та Польщі у час пандемії у контексті виявлення можливих зон ризику.

Обравши предметом свого дослідження вільний час підлітків, підліткові дозвіллієві практики, ми виходили з того, що вільний час є ширшим поняттям, ніж дозвілля. Якщо вільний час є часом, вільним від навчання та побутових справ, то дозвілля є простором для самореалізації молоді особистості.

Методологія дослідження

Емпіричний аналіз здійснено на основі результатів українсько-польського соціологічного проєкту «Соціальне здоров'я та ризику стилю життя учнівської молоді Львівщини», проведеного у листопаді – грудні 2020 р. за участі авторів цієї розвідки. Ініціатором дослідження та організаційну підтримку забезпечили Інститут психіатрії та неврології (Варшава, Польща) та Державна агенція розв'язання алкогольних проблем (PARPA, Польща). З українського боку дослідження проведене групою соціологів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та Національного університету «Львівська політехніка» (координатор проєкту з українського боку проф. С. Щудло). Опитування проводилося серед учнів 9-х класів загальноосвітніх шкіл Львівської області (Львова, Дрогобича та сіл Дрогобицького району). У Львові опитування проводилось онлайн, а у Дрогобичі та селах – оффлайн, традиційним способом за допомогою паперової анкети. Вибірка формувалася як двошаблева випадкова, обсяг вибірки становив 2038 учнів (у Львові опитано 1085 респондентів, у Дрогобичі – 499, у селах Дрогобицького району – 454).

З польського боку опитування проведене за однаковим інструментарієм і в однаковий час у школах Варшави району Мокотов. Опитування проведене онлайн, кількість респондентів склала 794 учнів. Керівником дослідження та проєкту загалом був Криштоф Осташевський, який репрезентує Інститут психіатрії та неврології у Варшаві.

Необхідно зазначити, що вперше таке соціологічне дослідження було проведено у жовтні – грудні 2016 р., результати якого були оприлюднені у ряді наукових статей та колективній монографії⁷. При проведенні другої хвилі дослідження у 2020 р. було збережено інструментарій для можливості порівняння результатів, однак додано новий блок питань, пов'язаний з пандемією COVID-19 та карантинними обмеженнями.

Науковий аналіз побудовано на низці питань, які дозволяють з'ясувати структуру вільного часу та ризиковані практики, які найчастіше проявляються у зв'язку з неструктурованими заняттями молоді у вільний час.

⁶ D. Biechowska, *Dysfunkcyjne korzystanie z internetu. Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*, Instytut psychiatrii i neurologii w Warszawie Zakład Zdrowia Publicznego Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej “Pro-M”, 2013, с. 120–127.

⁷ „Молодь у Центральній та Східній Європі” 2017, № 2(8), 104 с.; *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nalogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-lletniej młodzieży. Badania Mokotowskie 2004-2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, Warszawa, 2017, s. 158.

Виклад основного матеріалу

Аналізуючи вільний час підлітків, виходимо з того, вслід за українськими соціологами, «феномен дозвілля, відповідно до теорії фігурації Норберта Еліаса, визначаємо дозвілля як частину вільного часу, яку присвячено різноманітним заняттям за інтересами (хобі), що обирає особистість (чи група) за власним бажанням, це сприяє її рекреації, духовному, емоційному та когнітивному розвитку, є вираженням взаємозалежностей і владних відносин на індивідуальному, груповому та соціальному рівнях»⁸.

Пандемія COVID-19 внесла свої корективи у щоденні заняття учнівської молоді. Карантинні обмеження призвели до переходу на дистанційне навчання, тому, перш за все, ми намагалися з'ясувати скільки часу проводять підлітки на лекціях чи онлайн заняттях та витрачають час на виконання домашніх завдань, перебуваючи вдома. Для вивчення цих питань ми запропонували учням визначити час за шкалою *від 0 годин до 5 годин і більше*. При аналізі даних ми брали до уваги лише результати з показником «більше 3-х годин» (рис.1 і 2).

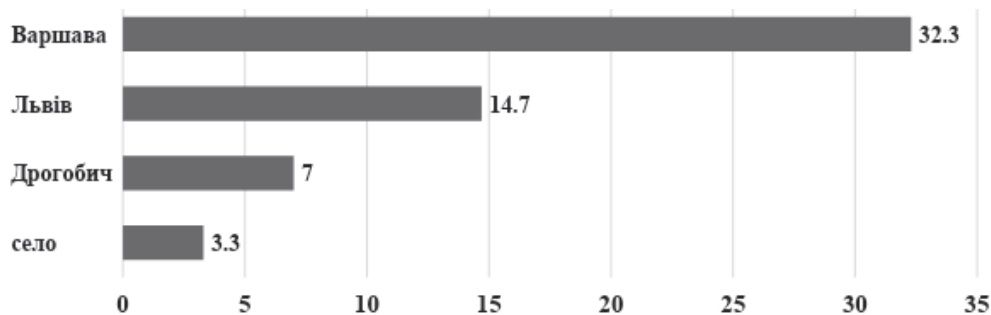


Рис. 1. Частка школярів, які провели протягом дня на онлайн-заняттях понад 3 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Як бачимо з графіку, третина польських школярів проводить понад три години на день на онлайн заняттях, у той час, вдвічі менше витрачають цю кількість часу львівські школярі і у чотири рази дрогобицькі. Найменший відсоток (3,3%) учнів відвідує онлайн заняття – школярі сільської місцевості. Ситуація очевидна, великі міста, а особливо столиця європейської держави, мають вищий рівень інформаційно-комунікаційного обслуговування освітнього процесу. Отже, основним викликом сучасності, особливо в умовах карантинних обмежень, стає необхідність створити єдиний освітній простір, що формує швидкий доступ до нього всіх учасників навчального процесу і дає можливість задовольнити особистісно-орієнтовані потреби учнів.

Виконання домашніх завдань є ще одним з необхідних видів занять школярів протягом дня (рис. 2).

⁸ Л. Дикань, Л. Сокурянська, С. Щудло, *Дозвіллєві практики підлітків українсько-польського пограниччя: спільне та відмінне, Польсько-українське пограниччя: етнополітичні, мовні та релігійні критерії самоідентифікації населення: монографія*, від. ред. І. Патер, упоряд. О. Муравський, М. Романюк; НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича, Львів 2019, с. 340–349.

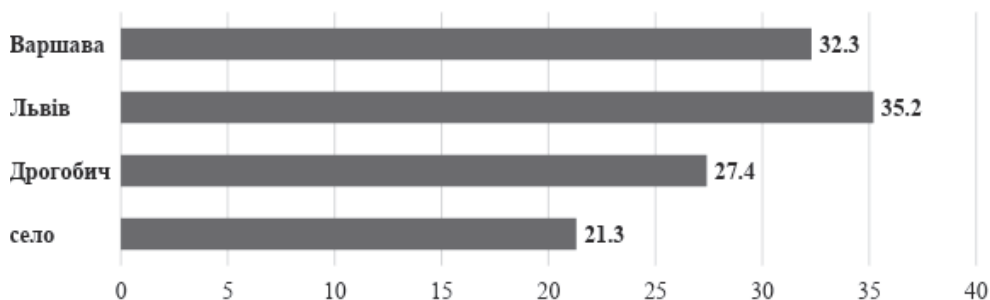


Рис. 2. Частка школярів, які провели протягом дня за виконанням домашніх завдань понад 3 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Аналізуючи дані, спостерігаємо пряму залежність між часом, проведеним на онлайн заняттях, і часом, витраченим на виконання домашніх завдань. Значно більше українських школярів змушені приділяти цьому заняттю понад три години на день, у той же час, дані польських школярів не змінилися. Отже, для українських школярів перехід на дистанційну навчання призвів до збільшення використання їхнього часу на самостійне вивчення матеріалу. А це, в свою чергу, вимагає від учнів самодисципліни, самоорганізації й уміння планувати свій вільний час.

Час, звільнений від навчання та підготовки домашніх завдань, розглянемо як вільний час. Дозвілля молоді є однією зі сфер її життєдіяльності, де найбільш яскраво помітні зміни всієї системи ціннісних орієнтацій у зв'язку з поширенням інформаційних технологій та їхнє стрімке впровадження у повсякденну діяльність. Інформаційні технології глибоко проникли в наше життя і сучасне суспільство, яке не зможе в нинішньому вигляді існувати без них. В Україні інформаційні мережі з кожним роком охоплюють все більшу кількість людей, проникаючи у найвіддаленіші населені пункти.

Аналізуючи заняття, яким віддають перевагу наші респонденти, ми виділили тільки ті, які найбільш яскраво ілюструють наскільки важливими у житті сучасної молоді стали комп'ютерні та інформаційні технології.

Для вивчення цього питання ми запропонували учням таку ж шкалу, як описано вище, і брали до уваги лише результати з показником «більше 3-х годин» (рис. 3 і 4). Обґрунтування такої шкали опирається на висновки польських вчених, які вважають, що перебування в Інтернеті понад три години на день може становити загрозу психічному здоров'ю підлітків⁹.

⁹ D. Biechowska, op. cit., s. 120–127.

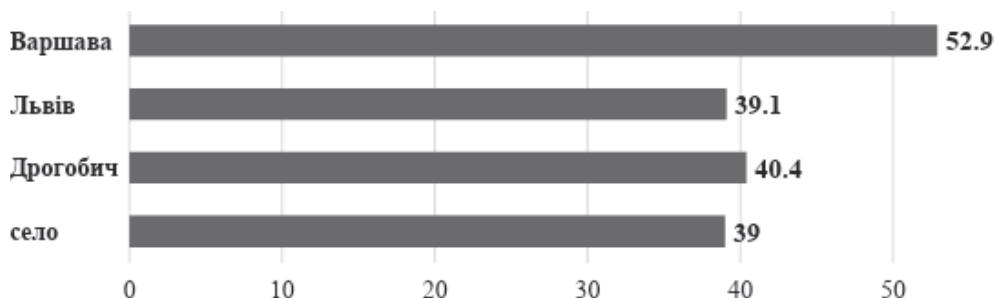


Рис. 3. Частка школярів, які провели протягом дня в Інтернеті (на різних сайтах, пишуть мейли, спілкуються у чатах, мережах, грають онлайн) понад 3 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Згідно результатів, українські підлітки, незалежно від населеного пункту, однаковою мірою проводять час в Інтернеті. У той же час, більше половини польських школярів (52,9%) проводять за серфуванням в Інтернеті понад три години щодня, перевіряючи по часу українських однолітків.

Щодо онлайн ігор, віртуальних битв тощо, то дрогобицькі учні на другій позиції після варшавських, проводять свій вільний час за цим заняттям (рис. 4).

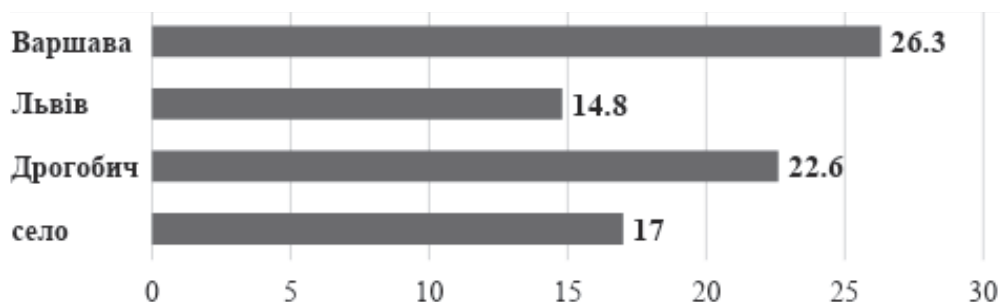


Рис. 4. Частка школярів, які провели протягом дня за комп'ютерними іграми понад 3 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Для більш системного аналізу використання вільного часу учнівською молоддю ми виділили заняття, які можуть сприяти зміцненню почуття власної гідності та індивідуальності, а саме: читання книг для задоволення та хобі. Юним респондентам було запропоновано визначити час за шкалою *від 0 годин до 5 годин і більше*, який вони витрачають на ці заняття. Для аналізу ми брали до уваги лише результати з показником «більше 3-х годин» (рис. 5 і 6).

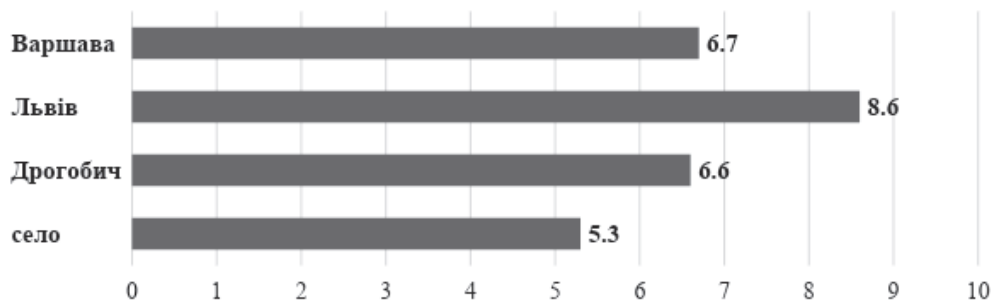


Рис. 5. Частка школярів, які провели протягом дня за читанням книг для задоволення, понад 3 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Варто зазначити, що для сучасних як українських, так і польських школярів, читання, не є одним з улюблених занять. Особливо, якщо порівнювати з часом, витраченим на серфвання в Інтернеті та на онлайн ігри.

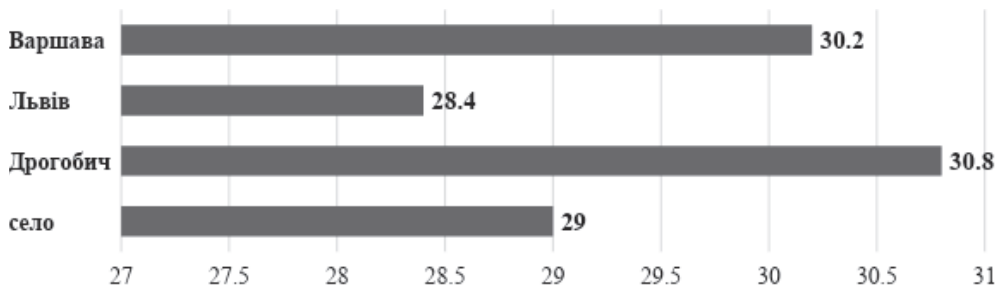


Рис. 6. Частка школярів, які провели протягом дня за своїм хобі понад 3 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Дещо інша ситуація з хобі. У всіх населених пунктах третина школярів вказали, що віддають своєму улюбленому заняттю понад три години щодня.

Дослідження структури вільного часу підлітків має важливе значення, оскільки ці елементи можуть мати як позитивний, так і негативний вплив. Здоровий спосіб життя, упорядкована структура вільного часу може сприяти соціальному розвитку і позитивним суспільним відносинам. З іншого боку, неструктуроване проведення вільного часу, недостатня увага дорослих може призвести до проблем психічного здоров'я та ризикованої поведінки молоді¹⁰.

Під *структурованими заняттями* у вільний час, як правило, мають на увазі упорядковані заняття у групах, різноманітних гуртках, спортивних секціях та фізичну активність молоді¹¹. Шкала, за якою ми з'ясували заняття молоді у вільний час становила

¹⁰ І. Мірчук, *Стиль життя та дозвілля учнівської молоді (на матеріалах міжнародного соціологічного проекту)*, 2017, с. 182. //

¹¹ J. Raduj, K. Ostaszewski, *Monitorowanie wybranych aspektów stylu życia młodzieży w latach 2004–2012, Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 89; idem, *Monitorowanie wybranych aspektów stylu życia młodzieży w latach 2004–2012*, 2013, s. 89.

від 0 до 8 годин і більше протягом тижня. Для аналізу даних ми виділили час «більше 4-х годин протягом тижня» (рис. 7, 8 і 9).

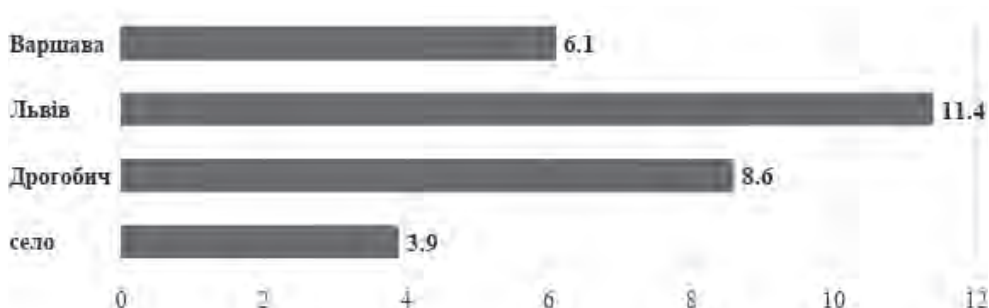


Рис. 7. Частка школярів, які провели протягом тижня у гуртках (напр. вивчення іноземної мови, рукоділля, малювання та ін.) понад 4 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

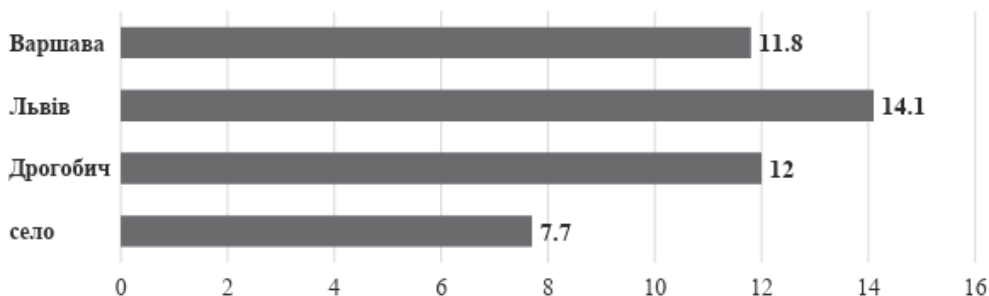


Рис. 8. Частка школярів, які провели протягом тижня у спортивних секціях понад 4 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Результати демонструють незначну зацікавленість школярів у гурткових заняттях та спортивних секціях, особливо це стосується сільських школярів. Львівські школярі беруть більш активну участь у гуртках та заняттях спортом протягом тижня, ніж дрогобицькі та варшавські. Швидше за все, карантинні обмеження вплинули на кількість відвідувань учнями різноманітних гурткових занять та спортивних секцій.

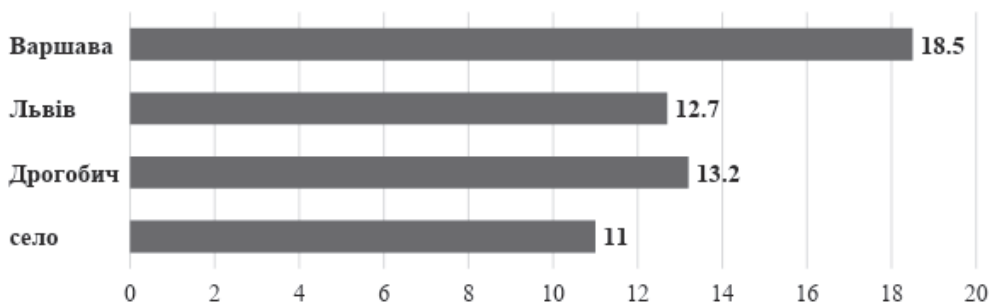


Рис. 9. Частка школярів, які провели протягом тижня за їздом на велосипеді, роликах, відвідування басейну, бігом, скелелазінням, у тренажерному залі або іншими форми фізичної активності понад 4 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Карантинні обмеження мали менший вплив на індивідуальні заняття спортом та прояви фізичної активності підлітків у всіх населених пунктах, тому результати тут дещо вищі. Найбільше зацікавлення різноманітним формам фізичної активності проявляли польські школярі, найменше – українські школярі сільської місцевості. Можна припустити, що можливість займатися індивідуальними видами спорту у містах є значно більшою, ніж у селах, а у Польщі ці заняття є більш популярними, ніж в Україні.

Дослідження *неструктурованих занять* ми здійснювали на основі двох питань: проведення часу поза домом протягом дня (прогулянки по місту, на подвір'ї, у дворі) і відвідування торгово-розважальних центрів, супермаркетів¹². У першому випадку було запропоновано шкалу *від 0 до 5 годин і більше*, тут ми виділили показник «понад 3 години щодня»¹³. Для аналізу другого питання респондентам було запропоновано шкалу *від 0 до 8 годин і більше*. Показник аналізу становив «більше 4-х годин протягом тижня» (рис. 10 і 11).

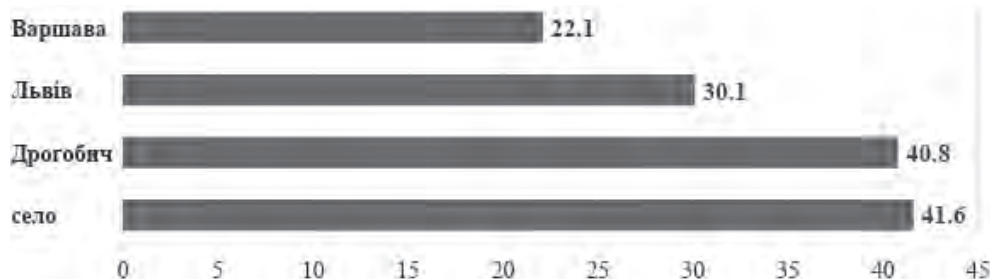


Рис. 10. Частка школярів, які провели поза домівкою протягом дня понад 3 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

Як свідчать результати, в цілому, українські школярі більше проводять часу поза домівкою, ніж польські. Найбільша частка сільських підлітків та школярів середнього міста – Дрогобича перебувають поза домом понад три години щодня. Таке неструктуроване проведення вільного часу, швидше за все, у молодіжній компанії, може стати однією з причин проявів ризикованої поведінки молоді. Те, що варшавські школярі значно меншою мірою перебували поза домівкою, ніж львівські, дрогобицькі чи сільські, можна пояснити тим, що дотримання карантинних обмежень у великих містах було більш контрольованим і строгішим.

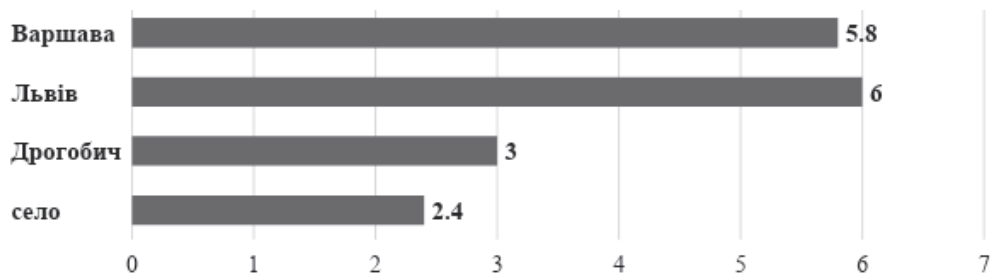


Рис. 11. Частка школярів, які провели протягом тижня у супермаркетах, торгово-розважальних центрах понад 4 год. (%)

Джерело: укладено авторами.

¹² Ibidem, s. 89.

¹³ К. Bobrowski, *Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży*, „Alkoholizm i Narkomania” 2007, nr 20(3), s. 267–287.

Щодо проведення вільного часу у супермаркетах та торгово-розважальних центрах, то найбільш популярним цей вид дозвілля є у молоді великих міст – Варшави і Львова. Очевидно, що наявність таких закладів у великих містах та їхня відсутність у сільській місцевості є показником того, що молоді малих міст і сіл значно меншою мірою проводять своє дозвілля у цих закладах.

Висновки

Отже, згідно результатів емпіричного дослідження простежуються зміни у структурі та формах проведення дозвілля учнівською молоддю, які припускаємо зумовлені пандемією Covid-19 та карантинними обмеженнями. Соціальна ізоляція сприяла тому, що більшість молоді України та Польщі проводить свій вільний час у неорганізований спосіб, надаючи перевагу індивідуальним формам проведення дозвілля над груповими.

За результатами проведеного аналізу, прослідковується відмінність між польськими та українськими підлітками. Польські школярі більше часу проводять на онлайн заняттях та за виконанням домашніх завдань. Це означає, що загальний бюджет вільного часу у них менший. Натомість, для українських підлітків є більш характерними прогулянки поза домом, тобто неструктуроване проведення вільного часу, що несе загрозу появи ризикованої поведінки. Однаково низькими для підлітків обох країн є показники щодо читання книг. Школярі великих міст, якими є Варшава та Львів, мають більше подібних характеристик, ніж підлітки Львова та сільської місцевості. Новим видом дозвілля сучасної молоді у великих містах обидвох країн є проведення вільного часу у супермаркетах, торгово-розважальних центрах, хоча, не настільки популярним як індивідуальна або групова фізична активність.

Серед найбільш поширених занять молоді Польщі та України у вільний час є серфінг в Інтернеті, гра в комп'ютерні ігри та проведення часу поза домівкою, переважно з однолітками. Саме неорганізовані беззмістовні форми проведення вільного часу призводять до збільшення загрози ризикованої поведінки молоді, а саме: тютюнопаління, вживання алкоголю і наркотиків, екстрим, азартні ігри, надмірне користування Інтернетом, кібернасилля тощо.

Питання використання вільного часу та організація дозвілля молоді потребують подальшого вивчення та моніторингу з метою запобігання ризикованої поведінки підлітків.

Бібліографія

- Арбенина В.Л., *Свободное время студенческой молодежи: динамика изменений структуры и содержание (по материалам исследований 1970-х – 1990-х годов). Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: зб. наук. праць*, Харків 2000, с. 258–264.
- Белецька І.В., *Специфіка дозвілля в життєдіяльності молоді на сучасному етапі*, „Соціальна педагогіка: теорія та практика” 2009, № 4, с. 35–39.

- Biechowska D., *Dysfunkcyjne korzystanie z internetu. Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*, Instytut psychiatrii i neurologii w Warszawie, Zakład Zdrowia Publicznego Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej “Pro-M”, 2013, s. 120–127.
- Bobrowski K., *Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży*, „Alkoholizm i Narkomania” 2007, nr 20(3), s. 267–287.
- Dumazedier J., *Vers une civilisation du loisir ?*, Seuil, coll. «Collections Esprit. La Condition humaine», Paris 1962, 318 p.
- Дикань Л., Сокурянська Л., Щудло С., *Дозвіллієві практики підлітків українсько-польського пограниччя: спільне та відмінне, Польсько-українське пограниччя: етнополітичні, мовні та релігійні критерії самоідентифікації населення: монографія*, від. ред. І. Патер, упоряд. О. Муравський, М. Романюк; НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича, Львів 2019, с. 340–349.
- Elias N., *The Established and the Outsiders. A Sociological Enquiry into Community Problems*, Frank Cass & Co, London 1965.
- Мірчук І., *Стиль життя та дозвілля учнівської молоді (на матеріалах Міжнародного соціологічного проекту)*, С. Щудло, Я. Комарницький, О. Зелена та ін., *Молодь у сучасних євроінтеграційних процесах*, Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дрогобич 2017, С. 178–204.
- Мірчук І., *Дозвіллієві практики учнівської молоді*, „Молодь у Центральній та Східній Європі” 2017, № 2(8), С. 44–58.
- Освіта в умовах пандемії у 2020/2021 році: аналіз проблем і наслідків*, CEDOS, 2021, URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-v-umovah-pandemiyi-analiz-problem-i-naslidkiv/>, Дата звернення: 7.12.2021 р.
- Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nalogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży. Badania Mokotowskie 2004-2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, red. K. Ostaszewski K., Warszawa 2017, s. 158.
- Raduj J., Ostaszewski K., *Monitorowanie wybranych aspektów stylu życia młodzieży w latach 2004–2012, Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*, Instytut Psychiatrii i Neurologii. Warszawa 2013, 140 s.
- Сокурянська Л.Г., *Ціннісна детермінація дозвіллієвих практик як простору актуалізації духовного світу особистості*, „Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна 2012”, № 999(30), С. 179–184.
- Сокурянська Л., Щудло С., *Підлітки у пограничному просторі: ціннісні орієнтації та життєві плани*, „Соціологія: теорія, методи, маркетинг” 2017, № 4, С. 53–67.
- Сокурянська Л., Щудло С., *Шкільна молодь українського пограниччя: перспективи та ризики реалізації життєвих стратегій*, „Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи” 2017, № 38, С. 35–40.

SUMMARY

Svitlana Shchudlo, Iryna Mirchuk, Oksana Zelena

**Dangers of free time in adolescent practices during the COVID-19 pandemic
(on the international sociological project)**

Relevance of research. In a modern society, the relevance of the concepts of “free time”, “leisure” is due to the specifics of the historical era, which is characterized by the growing influence of information technology. High growth rates of the informatization of public life, the advent of smartphones, laptops and the Internet have dramatically changed the views on the content and structure of free time among adolescents. The Covid-19 pandemic has also introduced adaptive quarantine and distance learning into the school’s educational process.

Goal. Carry out a comparative analysis of the peculiarities of the use of free time by Ukrainian and Polish students during the pandemic to identify possible zones of risk behaviour.

Methods. The empirical analysis is based on the results of the Ukrainian-Polish survey „Mental health and risky behaviour of school youth” by the Mokotow study methodology, conducted in November – December 2020. The survey was conducted among 9th-grade school students in the Lviv region (Lviv, Drohobych and rural areas of Drohobych district). The survey was conducted online in Lviv and Drohobych and offline in rural areas, in the traditional way using the paper questionnaire. The sample was formed as two-step random; the sample size was 2038 students (1085 respondents were interviewed in Lviv, 499 in Drohobych, 454 in the rural areas). On the Polish side, the survey was conducted using the same tools and at the same time in Warsaw’s schools in the Mokotow district. The survey was conducted online, the number of respondents was 794.

Results. The materials of the international sociological survey present a comparative analysis of the peculiarities of free time use and risky practices of Ukrainian and Polish students. The COVID-19 pandemic and adaptive quarantine have affected all spheres of society, including the structure and forms of youth leisure. The authors carry out the analysis of different types of locations, such as a large city (Lviv), a small-town (Drohobych) and rural areas (Drohobych district). Authors have analyzed the structure and budget of the 9th grades schoolchildren’s free time: reading books, physical activity, visiting clubs etc. Also, the role of the Internet and computer games in the structure of leisure have been studied. Risky behavior practices and unstructured leisure activities of adolescents are analysed.

Conclusions. The results of the empirical data show changes in the structure and forms of adolescents’ leisure. Social isolation has contributed to youth leisure in Ukraine and Poland. School students spend their free time in an unorganized way, preferring individual forms of leisure over group ones.

According to the results of the analysis, the difference between Polish and Ukrainian adolescents can be traced. Polish students spend more time online and doing homework. This means that their free time budget is smaller. On the other hand, walks outside home are more typical for Ukrainian adolescents, i.e. unstructured leisure, which carries risky behavior. Reading books is equally rare for adolescents in both countries. Students in large cities such as Warsaw and Lviv have more in common than adolescents in Lviv and the countryside.

The use of leisure time and the organization of youth leisure needs to be studied and monitored further in order to prevent the risky behavior of the adolescents.

Key words: adolescents, free time, leisure, risky behavior, distance learning, pandemic COVID-19.

STRESZCZENIE

Svitlana Shchudlo, Iryna Mirchuk, Oksana Zelena

Zagrożenia czasu wolnego w praktykach młodzieżowych podczas pandemii COVID-19 (w ramach międzynarodowego projektu socjologicznego)

Znaczenie badań. We współczesnym społeczeństwie znaczenie pojęć „czasu wolnego”, „wypoczynku” wynika ze specyfiki epoki historycznej, która charakteryzuje się rosnącym wpływem technologii informacyjnej. Wysokie tempo wzrostu informatyzacji życia publicznego, pojawienie się smartfonów, laptopów i Internetu radykalnie zmieniło poglądy na temat treści i struktury czasu wolnego wśród nastolatków. Pandemia COVID-19 wprowadziła również adaptacyjną kwarantannę i kształcenie na odległość do szkolnego procesu edukacyjnego.

Cel. Przeprowadzenie analizy porównawczej specyfiki wykorzystania czasu wolnego przez ukraińskich i polskich studentów w czasie pandemii w celu zidentyfikowania możliwych stref zachowań ryzykownych.

Metody. Analiza empiryczna opiera się na wynikach ukraińsko-polskiego badania „Zdrowie psychiczne i zachowania ryzykowne młodzieży szkolnej” metodą badania Mokotów, przeprowadzonego w okresie listopad–grudzień 2020 r. Badanie przeprowadzono wśród uczniów 9 klas w obwodzie lwowskim (Lwów, Drohobycz i obszary wiejskie rejonu drohobyckiego). Badanie przeprowadzono online we Lwowie i Drohobyczu oraz offline na obszarach wiejskich, w tradycyjny sposób za pomocą papierowego kwestionariusza. Próbką została utworzona jako dwuetapowa losowa; próba liczyła 2038 studentów (1085 respondentów przebadano we Lwowie, 499 w Drohobyczu, 454 na obszarach wiejskich). Po stronie polskiej badanie przeprowadzono przy użyciu tych samych narzędzi i w tym samym czasie w warszawskich szkołach na Mokotowie. Badanie zostało przeprowadzone online, liczba respondentów wyniosła 794.

Wyniki. Materiały międzynarodowego badania socjologicznego przedstawiają analizę porównawczą specyfiki korzystania z czasu wolnego i ryzykownych praktyk ukraińskich i polskich studentów. Pandemia COVID-19 i adaptacyjna kwarantanna wpłynęły na wszystkie sfery społeczeństwa, w tym na strukturę i formy wypoczynku młodzieży. Autorzy przeprowadzają analizę różnych typów lokalizacji, takich jak duże miasto (Lwów), małe miasto (Drohobycz) i obszary wiejskie (rejon drohobycki). Autorzy przeanalizowali strukturę i budżet czasu wolnego uczniów 9 klasy: czytanie książek, aktywność fizyczna, odwiedzanie klubów itp. Zbadano również rolę Internetu i gier komputerowych w strukturze wypoczynku. Analizowane są ryzykowne praktyki zachowań i nieustrukturyzowane zajęcia rekreacyjne nastolatków.

Wnioski. Wyniki danych empirycznych pokazują zmiany w strukturze i formach wypoczynku nastolatków. Izolacja społeczna przyczyniła się do wypoczynku młodzieży w Ukrainie i w Polsce. Uczniowie spędzają wolny czas w sposób nieorganizowany, przedkładając indywidualne formy wypoczynku nad grupowymi.

Zgodnie z wynikami analizy można prześledzić różnicę między polską i ukraińską młodzieżą. Polscy studenci spędzają więcej czasu w Internecie i na odrabianiu lekcji. Oznacza to, że ich budżet czasu wolnego jest mniejszy. Z drugiej strony spacer po domu są bardziej typowe dla ukraińskiej młodzieży, tj. nieustrukturyzowany wypoczynek, który niesie ze sobą ryzykowne zachowania. Czytanie książek jest równie rzadkie dla nastolatków w obu krajach. Studenci w dużych miastach, takich jak Warszawa i Lwów, mają więcej wspólnego niż młodzież we Lwowie i na wsi.

Wykorzystanie czasu wolnego i organizacja wypoczynku młodzieży muszą być dalej badane i monitorowane, aby zapobiec ryzykownym zachowaniom nastolatków.

Słowa kluczowe: młodzież, czas wolny, wypoczynek, ryzykowne zachowania, kształcenie na odległość, pandemia COVID-19.

Część IV

GŁOS STUDENTÓW

Marta Olszewska

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

e-mail: marta.olszewska@studenci.collegiumwitelona.pl

Andrzej Frycz Modrzewski o roli wychowania człowieka

STRESZCZENIE

Do XVI wieku myśl pedagogiczna w Polsce praktycznie nie istniała. Dopiero pojawienie się humanizmu i inspiracje starożytnymi oraz zachodnimi uczonymi sprawiło, że i w Polsce rozpoczął się ruch reformacyjny i pierwsze próby tworzenia nowych systemów edukacyjnych i wychowawczych. Jedną z pierwszych osób, które tak obszerne i z rozmachem pisały o wychowaniu młodzieży, był Andrzej Frycz Modrzewski, zapamiętany przede wszystkim jako pisarz polityczny renesansu i sekretarz królewski. Nie był pedagogiem, ale dzięki światłemu umysłowi miał świadomość potęgi szkolnictwa i wpływu wychowania przedszkolnego (domowego) na przyszłość każdego dziecka. Zajmować one miały w dorosłym życiu stanowiska, tworzyć hierarchię państwową i zarządzać krajem, musiały w takim razie być otoczone najwyższymi wartościami i cnotą, a program nauczania winien być ściśle zaplanowany. W swoim najznamienszym dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* opisał szczegółowo swoją wizję reform krajowych dotyczących obyczajowości, praw, działań wojennych, kościoła oraz szkolnictwa. Przedstawił pełen plan wychowawczy niemalże od urodzenia do ukończenia szkoły przez dzieci. Przewyższał wizjami swoje czasy i chociaż reformy w kraju za jego życia poszły w zupełnie innym kierunku, jego myśl w osądzie ówczesnych pedagogów jest nadal aktualna i stała się potężną inspiracją, a sama sylwetka zapomnianego przez stulecia Frycza rodzi się na nowo w analizach jego życia i twórczości, odzyskując dawny blask i poważanie.

Słowa kluczowe: Andrzej Frycz Modrzewski, reformacja w Polsce, rola wychowania, szlachta polska, epoka odrodzeniowa, wychowanie szlacheckie, humanizm.

Pojawienie się myśli humanistycznej w renesansie przyczyniło się do rozkwitu rozważań pedagogicznych nad wychowaniem i nauczaniem młodych ludzi. Polacy w tamtym czasie, jak zaznacza profesor Stanisław Kot, nie okazywali większych skłonności do rozważań teoretycznych nad wychowaniem i nie pozostawili po sobie spuścizny¹. Korzystali jednak z dorobku starożytności i ówczesnych pisarzy zachodnich. Anna Panek przywołuje wiele znakomitości, którymi karmił się obóz reformy państwowej w Polsce XVI wieku. „Drukarze i wydawcy krakowscy, księgarze wywodzący się ze sfer postępowego mieszczaństwa udostępniają w Polsce dzieła i rozprawy, mające znaczenie w ówczesnej pedagogice. Gromadzi się więc i sprzedaje w pierwszym rzędzie dzieła Platona i Arystotelesa. Obaj dali ogromny wkład w myśl pedagogiczną Europy: Platon w *Politei*, Arystoteles

¹ S. Kot, *Historia wychowania*, tom I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 251.

w *Etyce* i *Polityce*². Popularność zdobył w Polsce traktat pseudo-Plutarcha *O wychowaniu dzieci*. Na początku XVI wieku w polskich miastach czytano także Izokratesa z Aten traktat *Do Nikoklesa*, Kwintyliana, który w swoim dziele *Institutio oratoria* dał koncepcję moralno-wychowawczą „doskonałego mówcy”. Szczególnie jednak czytano w ówczesnej Polsce Erazm z Rotterdamu. Anna Panek zaznacza, że dzieła Księcia humanistów (*Rozmowy rodzinne*, *Złota księga o sposobie nauki, czytania i objaśniania autorów*, *Wychowanie człowieka chrześcijańskiego* czy też *O oglądzie obyczajów*) były odznaczone największą powagą i wywarły potężny wpływ na naszych teoretyków wychowania. Dalej do najbardziej poczytnych dołączyli Jan Strum czy Ludwik Vives³. Dopiero w drugiej połowie XVI wieku pojawiły się pierwsze samodzielne pisma wychodzące spod pióra Polaków. Rozpoczął je między innymi – z niepokoju o zaniedbane szkolnictwo w ojczyźnie – humanista Andrzej Frycz Modrzewski. W wielu publikacjach wspominany, cytowany i omawiany najczęściej pod kątem swojej działalności religijno-politycznej. O jego osobie pisało wiele znakomitości: Stanisław Kot, Waldemar Voise, Mirosław Korolko, na których tekstach opiera się obecna publikacja. Jednakowoż skupiano się przede wszystkim na jego barwnym życiorysie, głoszonej erasmiańskiej zasadzie irenizmu oraz wkładzie w reformację, która za jego życia ogarnęła całą Europę. Niewiele się mówi o jego rozważaniach wychowawczych, pedagogicznych czy nawet pedeutologicznych zawartych w jego najśłynniejszym dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*.

Aby wejść w umysł Andrzeja Frycza Modrzewskiego i zrozumieć jego punkt widzenia oraz działania, warto cofnąć się do czasów, w których żył. Był to wiek XVI, epoka odrodzeniowa. W tym czasie w Polsce ostatecznie kształtowała się tak zwana demokracja szlachecka, której fundamentem były przywileje. Zanikła gospodarka czynszowa (świadczenie składane przez chłopów w pieniądzu lub wyrobach właścicielom gruntów za ich użytkowanie), a w jej miejsce pojawiła się gospodarka folwarczno-pańszczyźniana. Polegała ona na produkcji zboża w folwarkach szlacheckich, w których pracowali pańszczyźniani chłopci. Taki system, zwany feudalnym, spowodował potężne umocnienie się szlachty polskiej, która masowo wyzyskiwała w ten sposób nie tylko chłopstwo, ale również mieszczan. Początków tego procederu możemy doszukiwać się od chwili, gdy Kazimierz Jagiellończyk zaczął odnosić sukcesy w walce z możnowładcami i wyższym duchowieństwem dzięki poparciu średniej szlachty. W zamian za udzieloną królowi pomoc szlachta zażądała określonych przywilejów, które zostały jej przyznane w 1454 roku w postaci statutów niesławskich. W kolejnych latach żądania te umocniły stan szlachecki do tego stopnia, że odsuwano od władzy inne stany, a także domagano się wstrzymania silnych wpływów duchowieństwa.

Obok kluczowych przemian gospodarczych i ustrojowych wiek XVI przyniósł wiele zmian kulturalnych. Nie można zaprzeczyć, że postępowy, ale w ostatecznym powszechnym osądzie ograniczony ruch szlachecki przyczynił się do unowocześnienia charakteru państwa, zmodernizowania obyczajów i stworzenia polskiego języka literackiego (w tym czasie tworzyli m.in. Mikołaj Rej czy Jan Kochanowski). Nie można tutaj nie wspomnieć o innym wielkim Polaku tamtego okresu – Mikołaju Koperniku. Oczywiście wiele lat upłynęło, zanim uznano prawdziwość jego koncepcji świata. Autor wbrew ówczesnej nauce głosił, że to nie Ziemia jest „pępkiem” wszechświata, tylko Słońce, a Ziemia wraz z innymi ciałami niebieskimi krąży wokół niego. Nie na próżno wspomina się tu Kopernika.

² Andrzej Frycz Modrzewski. *Współczesne odczytanie myśli społeczno-pedagogicznej*, red. Z. Szarota, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 46.

³ Ibidem, s. 46–48.

Autor tych prawd w tamtym czasie został okrzyknięty przez Rzym za heretyka, a jego dzieła umieszczono w indeksie ksiąg zakazanych. Taka historia przydarzyła się również Modrzewskiemu, jednak – jak stwierdził Waldemar Voise – „postępowej na owe czasy myśli Frycza Modrzewskiego sądzono było czekać o wiele dłużej: łatwiej było «wstrzymać słońce i ruszyć ziemię», aniżeli przekonać ogół szlachecki, że sprawy ludzkie mierzyć należy miarą równą dla wszystkich”⁴.

Frycz urodził się około 1503 roku jako syn Jakuba – szlachcica, pochodzącego prawdopodobnie z biednej szlacheckiej rodziny spod Opoczna. Studiował na Akademii Krakowskiej w latach 1517–1519, gdy zaczęła tam docierać propaganda reformacyjna. Trzeba mocno podkreślić, jak ważną rolę w życiu duchowym, kształtowaniu się osobowości i działalności społeczno-politycznej wywarły na Fryczu prądy umysłowe i religijne tego okresu. Powrót do myśli filozofów starożytnych, studia poza granicami kraju, otwarcie się na nowe ideologie i ruch reformacyjny miały przeogromny wpływ na kształtowanie światopoglądu autora dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej*. Chociaż Stanisław Kot podkreśla, że nie posiadamy źródeł o rozwoju duchowym Frycza w młodości – możemy tylko tutaj snuć domysły na podstawie ogólnych stosunków kulturalnych, w których żył i pracował – to znając jego wrażliwość na nowe prądy i zapal do zdobywania wiedzy, możemy wnosić, że nie pozostawał w tyle i poddawał się wpływowi atmosfery humanistycznej, a także z ciekawością śledził przebiegi ruchu reformacyjnego⁵. Tworzył środowisko humanistyczne, karmiąc się poza akademią wpływami Erazma z Rotterdamu, Melanchtona, a także Marcina Lutra. To już w Wittenberdze i Norymberdze, gdzie studiował literaturę starożytną, filozofię i teologię. Wracając do kraju, przyjął niższe święcenia kapłańskie i podjął pracę w kancelarii prymasa Jana Łaskiego. Potem jako sekretarz Zygmunta I Starego w 1553 został wojtem Wolborza, a dwa lata później król Zygmunt August „w uwzględnieniu wiernych jego zasług i wyjątkowej nauki” podwyższył mu uposażenie roczne. Modrzewski głosił dość kontrowersyjne – jak na owe czasy – poglądy dotyczące reformy kościoła katolickiego. Był zwolennikiem sekularyzacji państwa oraz osłabienia wpływu duchowieństwa na szkolnictwo i nauczanie, stąd podejrzewano go o herezję. Poddawał w wątpliwość różne prawdy wiary. Nigdy jednak nie zwątpił w to, że moralność chrześcijańska jest jedyną prawdziwą moralnością, że nauka Chrystusa o miłości bliźniego jest najświętszą ze wszystkich nauk. Sam starał się przestrzegać zasad głoszonych przez siebie i takim pozostał w oczach wielu. Zmarł w 1572 r. w Wolborzu w czasie zarazy. Spoczął na cmentarzu w Małczu⁶.

Z powyższego krótkiego zarysu biografii Frycza można wywnioskować, że był niezrozumiałym idealistą, pełnym sprzeczności i trudów życia, które skończyło się dla niego marnie. Tę kwestię podkreślała między innymi prof. Teresa Chynczewska-Hennel w rozmowie z prof. Janem Dziegielewskim w Polskim Radiu dotyczącej sporu o sylwetkę Frycza. Mówiła o nim jako o wspaniałym humaniście, a jednocześnie osobie bardzo nieszczęśliwej. „On został w zasadzie wyklęty i uznany za heretyka”⁷. Jednak – jak słusznie zauważa

⁴ W. Voise, *Andrzej Frycz Modrzewski*, Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1953, s. 7.

⁵ S. Kot, *Andrzej Frycz Modrzewski. Studium z dziejów kultury polskiej w XVI*, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1919, s. 6.

⁶ M. Korolko, *Andrzej Frycz Modrzewski. Humanista, pisarz*, Wydawnictwo Popularno-Naukowe „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1978, s. 198–209.

⁷ T. Chynczewska-Hennel, J. Dziegielewski, *Spór o postać Andrzeja Frycza Modrzewskiego w audycji A. Sowy z cyklu Na historycznej wokandzie*, PR, 5.02.1994 (www.polskieradio.pl).

Urszula Augustyniak – „[...] w rzeczywistości był człowiekiem sukcesu i zręcznym finansistą, który potrafił własnymi siłami wydzwignąć się z dwuznacznej kondycji wójta wolborskiego zagrożonej deklacją w wyniku rosnącego ostracyzmu wobec szlachty utrzymującej się z «brudnych» – nierolniczych zajęć. W niepewności pozycji społecznej i konfliktach z klerem katolickim można się natomiast dopatrywać genezy antyklerykalnych postulatów autora *O poprawie Rzeczypospolitej* i jego sympatii dla plebejuszy prezentowanej w tekstach dotyczących zagadnień publiczno-prawnych – przede wszystkim nierówności kary za «mężobójstwo», grożącej według Modrzewskiego gniewem i pomstą Bożą»⁸. Z tych dwóch przeciwstawnych osądów Frycza ukazuje się obraz osoby światłej, przedsiębiorczej, o duszy humanistycznej, która sama w swych pismach nie twierdzi o stuprocentowej słuszności tego, co myśli, a wręcz ukazuje swoje racje jako rozważania i zaprasza do dyskusji nad nimi. Jak pisał Mirosław Korolko, z twórczością Frycza można jedynie dyskutować, ponieważ taka była jego natura – jako pisarza i jako człowieka – z tego względu, iż nie ma w jego twierdzeniach nic kategoriycznego. Za to jest wiele tolerancji i oczekiwania tolerancji od czytelnika jego pism»⁹.

W XVI wieku wśród polskiej szlachty trwały żywe dyskusje na temat reform w kraju i całej Europie. Toczyły się one nie tylko w czasie obrad sejmowych. W kręgach szlacheckich żywo dyskutowano o nich, co wprowadziło oczywiście podział na zwolenników i przeciwników. Wykazywało się to poprzez publikację wielu broszur, satyr, wierszy. Wiele tłumaczyły, przekonywały, ale także kompromitowały. Mirosław Korolko podsumował ten ruch następująco: „Najogólniej mówiąc, literatura inspirowana retoryką była piśmiennictwem zaangażowanym w życie publiczne i jednostkowe, przy czym słowo «zaangażowana» należy rozumieć w jego najlepszym odcieniu znaczeniowym. Retoryka zadecydowała również o tym, iż wtopiona w literacką praktykę nadawała tej literaturze cech agitacyjnych i propagandowych, zmierzających do wywarcia takiego wpływu na czytelników, żeby przyjęli proponowany program. Każdy szczerzy, odpowiedzialny artysta był moralnie zobowiązany do uprawiania propagandy, gdyż ówczesna literatura występowała wyłącznie w kontekście społecznym»¹⁰. Wśród nich można było dopatrzeć się głębokich rozważań podyktowanych szczerą troską o losy kraju. Autorem jednych z najwybitniejszych publikacji był właśnie Andrzej Frycz Modrzewski, którego teksty czytała cała ówczesna Europa. Człowiek wykształcony, inteligentny, czytany i obdarzony zmysłem wnikliwej obserwacji. Choć pisał tylko po łacinie, związany był najmocniej w swojej twórczości z życiem i potrzebami Polski. W dobie odrodzenia piśmiennictwo po łacinie nie było czymś wyjątkowym. Podczas gdy literaturą piękną rządziła polszczyzna, to łacina była powszechnie stosowana na przykład w rządzie, przy ustawodawstwie, sądownictwie i oczywiście w kościele. Modrzewski poświęcił większość swoich pism dla tak oczywistej w dzisiejszych czasach prawdy o równości człowieka, bez względu na przyjmowaną wtedy feudalną nierówność społeczną. Mirosław Korolko w swoich rozważaniach podkreślał, że Frycz przedstawiał pełną gamę dowodów na równą dla wszystkich godność osoby ludzkiej, „unaoczniając czytelnikowi powszechną radość z narodzin dziecka w rodzinie, trudy wychowania, nadzieje rodziców i społeczeństwa, gotowego przyjąć w swe szeregach uformowaną osobowość»¹¹. Można by rzec, że Frycz w wielu swoich przemowach

⁸ U. Augustyniak, *Pro Republica Emendanda* [w:] *KSAP XX lat*, pod red. prof. Henryka Samsonowicza, Wydawnictwo KSAP, Warszawa 2010, s. 105.

⁹ M. Korolko, op. cit., s. 194–195.

¹⁰ Ibidem, s. 38.

¹¹ Ibidem, s. 72.

dawał przykłady, jak ważne jest w życiu człowieka i narodu wychowanie, a uformowanie tych myśli wyraził w swoim najpopularniejszym dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*.

Mimo całej swojej skromności Frycz zdobył się na ambicję i stworzył plan dzieła, które miało zawrzeć spis wszystkich jego poglądów ukształtowanych poprzez wpływy odebrane w niezliczonych podróżach u zachodnich humanistów oraz wynikające z doświadczenia zawodowego. Miało ono pomieścić krytyczne stanowisko na temat całej Rzeczypospolitej, poglądów i obyczajów, praw i rozporządzeń, obrony i wychowania. W 1551 r. wydał publikację zatytułowaną *De republika emendanda*, składającą się początkowo z trzech ksiąg: *O obyczajach, O prawach, O wojnie*. Do kolejnych wydań (z 1554 r. i 1559 r.) autor dołączył dwie kolejne: *O Kościele i O szkole*. Księga zatytułowana *O Kościele* została umieszczona w pierwszym polskim indeksie ksiąg zakazanych. Pewnie dlatego nie znalazła się ona w polskim przekładzie tegoż dzieła, które przełożył Cyprian Bazylik. Tytuł przekładu brzmiał: *O naprawie Rzeczypospolitej księgi czwore: pierwsze o obyczajach, drugie o statucie, trzecie o wojnie, czwarte o szkole* (1577 r.). Przełożono ją także na język niemiecki i wydano w Krakowie i Bazylei. Dzieło to zalicza się do pism emendacyjnych (łac. *emendare* – poprawić, ulepszyć, uzdrowić), których zasadniczym celem było przeanalizowanie aktualnego stanu rzeczy i wytyczenie dróg naprawy. Chociaż propozycje Frycza w przeważającej części zostały odrzucone i reformy w państwie poszły w zupełnie innym kierunku, to i tak pisarza uznano za najbardziej walecznego o reformy ustrojowe tamtych czasów.

Frycz nie był pedagogiem. Stąd też „każda książka, którą chwycił, każda rozmowa, którą z rodakiem lub obcym prowadził, każde zetknięcie się z nowymi stosunkami traktuje odąd jako materiał, z którego wydobywa treść użyteczną dla swego syntetycznego dzieła”¹². Cudze myśli oraz własne przemyślenia i refleksje łączyły się w jedną całość. Dzięki światłemu umysłowi, będącemu pod wielkim wpływem starożytnych i współczesnych filozofów, miał świadomość potęgi szkolnictwa. O ważnej roli wychowywania młodych ludzi mówi już w księdze pierwszej *O obyczajach* w rozdziale szóstym, zatytułowanym *Jak troszczyć się trzeba o dobre wychowanie dzieci i młodzieży*. Przemawia tam: „Zacznijmy tedy to roztrząsanie od wieku dziecinnego [...]. Nic bowiem mocniej nie tkwi w duszy ludzi niż to, do czego się od małości przyzwyczaili”¹³. Przypomina, że dzieci wielbione były przez samego Jezusa, który je kochał i szanował, a więc i dorośli powinni brać z niego przykład. Powoływał się na słowa Chrystusa, który zganiwszy uczniów, że nie chcieli do niego dopuścić dzieci, rzekł: „Dopuszczcie dziatkom przyjść do mnie, albowiem ich jest królestwo boże. Zaprawdę mówię wam: ktokolwiek by nie przyjął królestwa bożego jako dzieciątko, nie wnijdzie do niego”¹⁴.

Frycz spokojnie i z troską wyjaśnia i zachęca rodziców oraz opiekunów do wychowywania dzieci w duchu dobroci, humanizmu, patriotyzmu i głębokiej wiary. Apeluje o zwrócenie uwagi na kontakt osobisty z wychowywanym dzieckiem, o tworzenie relacji, o łagodne wpajanie im, co jest uczciwe, co haniebne, do czego dążyć, a czego unikać. Namawia do chwalenia dzieci za dobre uczynki, powołując się na mowę Owidiusza: „Na pochwalę cnota rośnie i bodźcem jej jest przeogromnym sława”¹⁵. Podkreśla również ważną rolę umiarkowania w jedzeniu i picu, hartowania na różne czynniki pogodowe czy twardej pościeli, zaznaczając, że wszystko to ma być ćwiczone z rozważą, by na cieie i umyśle dziecka nie zrobić gorszych szkód, niż

¹² S. Kot, op. cit., s. 77–78.

¹³ A. F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, wybór K. Sokulska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1998, s. 18.

¹⁴ Ibidem, s. 18.

¹⁵ Ibidem, s. 19.

to wszystko warte. Zalecał, by dzieciom już od najmłodszych lat rodzice przydzielali różnorakie zadania i prace, zachęcając je do spełniania ich różnego rodzaju bajkami, zagadkami czy opowieściami. Opieszalnych czy wręcz wymigujących się radził karać różgą. Powoływał się tutaj na Salomona, który powiedział: „Nie pozwól, by się dziecko uchylało od karności. Od różgi nie umrze. Bijesz je, a duszę jego uwalniasz od piekła”¹⁶. Zwracał uwagę na ważną część dnia – odpoczynku i zabawy, ale tutaj również nie zalecał pozostawiania dzieci samych. Zabawy te nie powinny być zniewieściałe, rozpustne, błazeńskie i bezwstydne. Rodzic czy inny opiekun powinien w mniemaniu Frycza mieć pieczę nad charakterem zabaw, ich przebiegiem i zachowaniem najmłodszych. Zwracał też uwagę na oddzielność zabaw dziewcząt i chłopców, szczególnie w wieku dojrzewania. Dużą wagę przywiązywał do zabaw i uciech ruchowych, powołując się nawet na zalecenia lekarskie w tej sprawie. Ważnym było, by dziecko miało świadomość swoich obowiązków i należytych zachowań wobec rodziców, innych obywateli, państwa, jak zachowywać się wśród ludzi wyższych, niższych i równych stanem, ale także wobec wrogów i nieprzyjaciół w życiu prywatnym i publicznym. Wchodził tym samym rodzicom na ambicję, by świecili przykładem i dawali żywe świadectwo cnót i zachowań, które chcieliby widzieć u swoich dzieci, które dawałyby nadzieję, że Rzeczypospolita będzie sprawowana przez ludzi światłych, z dobrymi ideami. Także prosił rodziców o uważność, przekazywanie dobrych cech, które w późniejszym życiu byłyby chlubą dla rodzica i dla państwa. A do tych „cnót dochodzi się poprzez ciągłe ćwiczenie. Obok wiedzy odnośnie tego, jak postępować, potrzeba także pilności i przyzwyczajenia czynienia tego, co należy. Dzięki nawykowi wykształca się stan moralnej dzielności, zapewniający wypośrodkowanie między tym, co za mało, a tym co za dużo. Ponadto dzięki nawykowi możliwe staje się wypełnianie obowiązków wynikających z cnót, jeśli nie z rozkoszą, to przynajmniej bez niechęci, zgodnie z wewnętrznym prawem, na wiedzy i woli czynienia dobrze opartym”.

Andrzej Frycz Modrzewski przewidział trzy formy w procesie wychowania prospołecznego. Po pierwsze – wychowanie domowe (przez rodziców, ale pod kontrolą państwa), które zostało pokrótce opisane i omówione powyżej.

Po drugie – wychowanie dworskie. Powinno być według Frycza zostać zreformowane i nastawione na pobieranie nauk w zakresie sztuki wojennej, zarządzania państwem i dobrych obyczajów pod kierunkiem indywidualnego opiekuna. Miało umożliwić stykanie się młodzieży (chłopców) z ludźmi o wielkiej mądrości i doświadczeniu, przygotowując ich do kompetentnego kierowania sprawami Rzeczypospolitej. Cel takich działań wychowawczych miał w tamtym czasie łagodzić krzywdy ustroju feudalnego i zacierać różnice między szlachtą, mieszczaństwem i chłopstwem. Miało dawać równe możliwości rozwoju wszystkim dzieciom polskim ze wszystkich stanów. Mocno domagał się usunięcia barier urodzeniowych i herbowych oraz instruowania młodzieży, jak regulować stosunki między ich różnymi stanami, by nie waśnić ich więcej, a tworzyć współpracę. Czyli Frycz chciał zreformować czy też poprawić obecny ustrój, a nie go pogłębiać. Chociaż dla Frycza zdolności były nadrzędne, to nie uznawał, że czynią one człowieka doskonałym. Atakował tutaj szlachtę polską, która – chwając się swoimi nadzwyczajnymi uzdolnieniami umysłowymi – w ogóle nie rozwijała ich systematycznymi ćwiczeniami i pracą naukową, a do tego utrudniała kształcenie się niższemu stanom. Było to bardzo nieuczciwe, ale przede wszystkim szkodzące rozwojowi państwa¹⁷.

¹⁶ Ibidem, s. 20.

¹⁷ Ł. Kurdybacha, *Wstęp* [w:] Andrzej Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Warszawa 1953, s. 69.

Natomiast formie trzeciej poświęcił osobną księgę V zatytułowaną *O szkole*. Postulował w niej między innymi:

- wprowadzenie do szkolnictwa języków obcych;
- rozprawiania na różne tematy, by kształtować dobre wysławianie się i precyzyjność wypowiedzi;
- mówił o trosce o finansowanie zabezpieczenia systemu edukacji całej młodzieży;
- najprawdopodobniej jako pierwszy przypomniał o obowiązku kształcenia młodzieży przez kościół, wynikającym z przywilejów fundacyjnych i beneficjów (zaniedbywanym przez biskupów), mówiąc: „w ten sposób ludzi uczonych wydziedziczono z mienia im należnego od dawna, niejako z ich ojcowizny”¹⁸;
- finansowe wsparcie ze strony państwa i kościoła traktował jak zobowiązanie korzystającego ze stypendium do pracy na rzecz tych instytucji po studiach;
- z drugiej strony finansowanie szkolnictwa uważał za obligatoryjną powinność biskupów i innych duchownych wobec państwa (ten akurat pogląd nie był u Frycza odosobniony ani ograniczony do kręgu zwolenników reform, a nawet podzielany przez znaczną część szlachty zaangażowaną w egzekucję praw i dóbr) i był powtarzany również w szlacheckiej publicystyce politycznej przez cały wiek XVII;
- z przekonania, że „państwu użyteczni są nie tylko ci uczeni, którzy zajmują się sprawami publicznymi, ale także ci, którzy pracują w szkołach”, wynikały postulaty podwyższenia godności zawodu nauczycieli, zwolnienia ich od podatków i służby wojskowej oraz wyznaczenia wyższych pensji, „aby nie musieli szukać zaspokojenia koniecznych potrzeb życia w innych zajęciach, które by ich odrywały od nauki”¹⁹;
- ale także przewidziano zróżnicowanie tego wynagrodzenia w zależności od jakości jego pracy na wzór włoski;
- oraz powołanie urzędu cenzorskiego do kontrolowania kwalifikacji nauczycieli i uczonych.

Frycz był przede wszystkim duchownym uwikłanym w reformy polityczno-kościelne i – jak sam zapewnił w przedmowie do księgi V – nie miał na celu badań nad metodyką nauczycielską i wychowawczą. To pozostawiał innym, powołując się przez całą księgę przede wszystkim na dorobek starożytności. Miał jednak świadomość, jak ważna jest obrona stanu nauczycielskiego i jak wielką rolę przypisuje się nauczaniu przyszłych pokoleń²⁰. Będąc patriotą i troszcząc się o losy kraju, nie miał tylko na uwadze czasów, w których sam budował historię. Czuł, iż aby ochronić wartości, zachować potęgę państwa i nie dopuścić do jego upadku, nie można w dalszym ciągu zaniedbywać tak ważnej gałęzi, jaką jest instytucja szkoły. Miała ona kształcić przyszłych przywódców, myślicieli, duchowieństwo i każdy inny stan będący ucieleśnieniem państwa. Im bardziej światła jednostka, tym mocniejsze fundamenty całości. Sam Frycz przekonywał, że w sprawach niejasnych i spornych zawsze ucieka się do osób wykształconych, gdyż jest pewne, że oni posiadają głębszą wiedzę i rozważą problem wnikliwiej i rzetelniej²¹. Dlatego też tak wielką uwagę poświęcił tej części swojego dzieła postaci nauczyciela, który udzielać miał najlepszych umiejętności. Pisał: „[...] nadawali zbawiennymi wskazówkami ogłądać temu bardzo niebezpiecznemu wiekowi i kształtowali go do wszystkiego, co potrzebne”²². To czyniło pedagogów znamienitymi ludźmi,

¹⁸ A. F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej...*, s. 81.

¹⁹ Ibidem, s. 74.

²⁰ Ibidem, s. 69.

²¹ Ibidem, s. 71.

²² Ibidem, s. 70.

a ich pracę pełną wielkiego trudu. Stanowi nauczycielskiemu przypisywał takie samo znaczenie, jak innym stanom wyższym, gdy wziąć pod uwagę zasługi dla państwa. Stąd też postulował o pozostawienie nauczycieli temu jednemu zaszczytnemu celowi – nauczaniu, powołując się na etymologię słowa szkoła (łac. *schola*), czyli czas wolny, bezczynność, co miało oznaczać zwolnienie od podatków, służby żołnierskiej i od wszelkich innych obowiązków. Przypominał, że państwu nie tylko pożytecznymi są ci uczeni, którzy zajmują się sprawami publicznymi, ale też ci, którzy pracują w szkołach, bo kształcą wielu ludzi, wszczepiając im nauki, które są niezbędne do prowadzenia spraw publicznych²³. Dlatego tak wiele uwagi poświęcił Frycz w Księdze V na oddanie pochwał i godności nauczycielom, przy czym na końcu rozdziału pierwszego, zatytułowanego *Pochwała szkoły i różne jej korzyści* podsumował kąśliwie, jak się stan rzeczy miał do tej pory, dodając: „[...] trzeba go wszelkimi sposobami bronić i ochraniać przed przewrotnością mniemań i zuchwalstwem ludzi naszego wieku, którzy tylko uganiają za wystawnością w życiu, za bogactwami i władzą – boć jedyne to rzeczy, do których się dziś powszechnie dąży – naukę zaś i cały obowiązek kształcenia się i uczenia pozostawiają ludziom podlejszego stanu”²⁴.

Frycz ostro krytykował niski poziom średniowiecznego szkolnictwa i program nieużyteczny dla przyszłego świeckiego życia wychowanka. Dlatego postulował o tak wiele zmian. Pisząc o ich organizacji i programie, wyraźnie zaznaczał, że te sprawy były już omawiane przez innych reformatorów. Zdawał sobie sprawę ze swoich osobistych ograniczeń w tej dziedzinie, więc nie był w stanie wdawać się w szczegóły. Mimo to, jak zaznacza Anna Panek, „podał tyle nowych wytycznych, że w przypadku ich realizacji rozpoczęłaby się nowa epoka w dziejach szkolnictwa nie tylko polskiego, ale i europejskiego”²⁵.

Bardzo ciekawym systemem nauczania był jego plan podzielności szkoły na dwa etapy. Pierwszy z nich, nazwał go *trivium*²⁶ – odnosząc się do Siedmiu Sztuk Wyzwolonych, zajmować miał się gramatyką, retoryką i dialektyką. Miały one dawać przygotowanie podstawowe ogólne i być wprowadzeniem do ewentualnego rozszerzenia wiedzy w szkole średniej. Tu zaznaczył Frycz, że to od rodziców zależy, czy posła dziecko do „ziemiasta”, czy do szkoły ogólnokształcącej, natomiast należy bacznie się przyglądać młodzieży i pomóc im wybrać wedle ich uzdolnień, czy nadają się do dalszego kształcenia, „[...] tak bowiem bywa z tymi, których posyłają do szkoły wbrew ich naturalnym uzdolnieniom; z takiego posiewu rodzą się ludzie do niczego, którzy później jako duchowni są ciężarem i hańbą dla Kościoła”²⁷. Pomóc w wykształceniu, które mogłoby przyczynić się do pożytecznego życia państwowego miały języki klasyczne, filozofia, piękna i merytoryczna mowa oraz dialog. Pochwalał także studiowanie poza granicami kraju dla poszerzania horyzontów, mając na uwadze, by wcześniej wyjaśnić, aby uczeń pilnie starał się, żeby w swojej wędrówce spotkać jak najwięcej wartościowego towarzystwa, chłonąć jego zwyczaje i obyczaje, poznać prawa, jakie ich obowiązują, aby wróciwszy do domu mógł się swoimi spostrzeżeniami podzielić i na nich budować swoje osądy oraz porządek w ojczyźnie.

Modrzewski w swoich pismach zwracał przede wszystkim uwagę na równość społeczną. Kładł nacisk na wychowanie i reformę szkolnictwa dla wspólnego dobra. Pragnął, by w przyszłości państwem polskim rządziły osoby światłe, kreatywne, patrioci z krwi i kości.

²³ Ibidem, s. 74.

²⁴ Ibidem, s. 75.

²⁵ Andrzej Frycz Modrzewski. *Współczesne odczytanie myśli...*, s. 53.

²⁶ A. F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej...*, s. 84.

²⁷ Ibidem.

Drogą do tej wizji miało być właśnie wychowanie od najmłodszych lat w duchu najwyższych cnót, religijności, patriotyzmu. Wiedza i nauczanie należały się każdemu młodemu obywatelowi pod przewodnictwem odpowiednio dobranej kadry, która wpajała w młodzieży wartościowe i ponadczasowe treści.

Analizując jego punkt widzenia, można zauważyć podobieństwa do myśli humanistycznych teoretyków wychowania, przede wszystkim Vivesa i Arystotelesa. Chociaż reformy państwa polskiego za życia Modrzewskiego poszły w zupełnie innym kierunku, to jego autor wyprzedzał myślą pedagogiczną swoje czasy i przerastał nawet ówczesnych reformatorów. Większość jego postulatów ma swoje odzwierciedlenie w ówczesnej pedagogice, co może tylko potwierdzić jego innowacyjne i postępowe podejście do tematu.

Bibliografia

- Andrzej Frycz Modrzewski. *Współczesne odczytanie myśli społeczno-pedagogicznej*, red. Z. Szarota, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2003.
- Augustyniak U., *Pro Republica Emendanda* [w:] *KSAP XX lat*, red. H. Samsonowicz, Wydawnictwo KSAP, Warszawa 2010, s. 101–123.
- Korolko M., *Andrzej Frycz Modrzewski. Humanista, pisarz*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- Kot S., *Historia wychowania*, tom I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Kowalska A., *Andrzej Frycz Modrzewski* [w:] *Polscy pisarze polityczni i społeczni*, red. S. Tazbir, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Łódź 1997, s. 8–11.
- Modrzewski A.F., *O poprawie Rzeczypospolitej* [w:] red. Ł. Kurdybacha, A.F. Modrzewski, *Dzieła wszystkie*, t. 1, Oprac. S. Bodniak, tłum. E. Jędrkiewicz, Warszawa 1953.
- Modrzewski A.F., *O poprawie Rzeczypospolitej*, wybór K. Sokulska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1998.
- Ptaszyński M., *Reformacja w Polsce, a dziedzictwo Erazma z Rotterdamu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.
- Sowa A. (w rozmowie z Teresą Chynczewska-Hennel i Janem Dziegielewskim), *Spór o postać Andrzeja Frycza Modrzewskiego*, z cyklu *Na historycznej wokandzie*, Polskie Radio, 5.02.1994.
- Voise W., *Andrzej Frycz Modrzewski*, Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1953.

SUMMARY

Marta Olszewska

Andrzej Frycz Modrzewski – the role of (human) upbringing

Until the 16th century, educational thought practically didn't exist in Poland. It was only the emergence of humanism and the inspiration of ancient and Western scholars that made the Reformation movement and the first attempts to create new educational and upbringing systems begin in Poland as well. One of the first people who wrote so extensively about the education of young people was Andrzej Frycz Modrzewski, primarily remembered as a Renaissance political writer and a royal secretary. He wasn't a teacher, however due to his enlightened mind, he was aware of the power of education and the impact of preschool (home) education on the future of every child. As adults, they were to occupy important positions, create a state hierarchy and manage the country, so they had to be surrounded by the highest values and virtue, and offered a strictly planned curriculum. In his most outstanding work, "De republica emendanda", he described in detail his vision of domestic reforms concerning customs, laws, warfare, the church and education. He presented a full educational plan almost from birth to graduation. His visions exceeded his times, and although the reforms in the country during his lifetime took a completely different direction, his thought is still valid and functions a powerful inspiration. At the same time and the figure of Frycz, forgotten for centuries, reappears in the analyses of his life and creativity, and regains its former splendor and respect.

Key words: Andrzej Frycz Modrzewski, Reformation in Poland, the role of education, Polish nobility, the Enlightenment era, noble education, humanism.

Катерина Попова

Рієржавний гуманітарний університет

ORCID: 0000-0001-9060-0330

e-mail: katerina121997@ukr.net

Когнітивний і виховний потенціал полікультурної освіти

РЕЗЮМЕ

У статті аналізується інтеграція України в «простір» полікультурної освіти, з'ясовуються її особливості. Це здійснено завдяки фіксації уваги на нормативно-правовій базі, яка в той чи інший спосіб визначала зміст початкової та середньої освіти.

Авторка констатує використання Україною в роки після здобуття нею суверенітету категорії «інтернаціональне виховання», появу в понятійному апараті освіти термінів «толерантність» та «полікультурність». Останній трактується таким, який ознаменував постановку завдання формування полікультурної компетентності учнів.

Використання етнографічного фактору як основоположного у процесі визначення змісту освіти призвело до мінімізації представлення невідоміючих груп у предметах гуманітарного циклу. Хоча Державні стандарти початкової та базової середньої освіти поняттям «полікультурна освіта» не оперують, вони, як і предмети обов'язкової та вибіркової складових навчальних планів, створюють передумови для формування в школярів_ок полікультурної компетентності.

Ключові слова: Україна, полікультурна освіта, державний стандарт, толерантність, полікультурна компетентність.

Постання полікультурної освіти – результат кількох факторів, які зумовлені особливостями міжетнічної взаємодії. Йдеться про тернистий досвід міжрасового і етноконфесійного інтеракціонізму в США, Канаді, Австралії та низці країн Західної Європи. Тривалий час у них фактично безальтернативно реалізовувалася політика мультикультуралізму. Це зумовлювалося розумінням об'єктивності співіснування представників різних соціальних груп у конкретних державах, а відтак – культур більшості та меншостей, їх взаємопроникнення та взаємозбагачення.

Такий статус-кво поволив спонукав постання мультикультурної освіти. Її першочергове завдання – цілеспрямована адаптація учасників освітнього процесу в світ культурного розмаїття, реакція освітніми засобами на проблеми, котрі виникають у глобалізованому світі. При цьому культурна строкатість визнавалася об'єктивною реальністю, а право соціальних груп на плекання своєї самості поставлено на один щабель із такими цінностями, як права людини, толерантність та плюралізм¹.

¹ В. Ткаченко, *Кризис мультикультурализма*, „День” 2011, 21 липня, URL: https://ukrrudprom.ua/digest/Krizis_multikulturalizma.html, дата покликання: 1.02.2022 г.

Глобалізація докорінно змінила світ, а міграція робочої сили поволі стала звичним явищем. Крах т. зв. соціалістичного табору в Центральній-Східній Європі та популяризація в цьому регіоні демократичних цінностей призвели до активізації інтеграції й утворення Європейського Союзу. Взаємодія іншостей у різних державах об'єднаної Європи (як і в ЄС в цілому) спільно з глобалізацією, зумовила появу нової за змістом культури. Вона є відносно інтегрованим цілим і включає цінності та поведінкові стандарти соціальних груп, з одного боку, надбання, що вироблені ними у процесі взаємодії, з другого². За такої реальності, зрозуміло, актуалізувалося питання мистецтва взаємодії «Своїх» і «Чужих», підготовки школярів і студентів до життя в світі, який динамічно змінюється.

Криза мільтикультуралізму в Європі, про яку (ведучи мову головню про мусульман) восени 2010 р. сповістила канцлер Німеччини Ангела Меркель, а в лютому наступного року – прем'єр-міністр Великобританії Девід Камерон та президент Франції Ніколя Саркозі, не означає краху філософії полікультурної освіти. Радше навпаки: висловлені ними остороги з приводу збереження створюваних століттями культурних підвалин Європи ще більше актуалізували завдання виховувати мистецтво толерантного співжиття представників іншостей, їх взаємної готовності не тільки плекати своє, але й пізнавати культуру тих, хто є поруч сьогодні чи буде завтра, керуватися новими культурними й поведінковими «кодами», які вироблені в процесі взаємодії представників різних самостей.

Саме в цих складових криється когнітивний та виховний потенціал полікультурної освіти. Адже характерний сучасності процес акомодатії педалює взаємне пізнання культур Іншими³, контрастніше усвідомлення соціокультурного «Ми» на тлі «Вони». При цьому, завдяки формуванню відповідних компетентностей у процесі навчання, зростає готовність індивідів / соціальних груп до взаємодії в просторі полікультурного різноманіття, формується / зростає толерантність його суб'єктів.

Метою даної статті є вивчення інтеграції України в «простір» полікультурної освіти після здобуття нею суверенітету, з'ясування її особливостей. Це завдання здійснюється шляхом фіксації уваги на нормативно-правовій базі, яка в той чи інший спосіб визначала зміст початкової та середньої освіти.

Оскільки відправною точкою для реалізації сформульованого вище завдання є категорія «полікультурність», осмислення другої складової в конструкції цього слова (культура) є надважливим.

Станом на сьогодні термін «полікультурність» має численні трактування, що зумовлює складність оперування ним. На цьому наголосили члени «Групи видатних осіб», яку створено 2010 р. за ініціативою Генерального секретаря Ради Європи Турбйорна Ягланда, – автори доповіді «Жити разом: поєднання різноманіття і свободи в Європі ХХІ століття». Вони констатували: «...термін «багатокультурність» має стільки трактувань і означає стільки різних речей для різних людей і у різних країнах – це ідеологія? набір принципів? суспільна реальність? – що він радше спантеличує, аніж роз'яснює»⁴.

Враховуючи це, в даній статті поняття «культура» трактується відповідно положень Декларації Мехіко щодо політики у сфері культури (1982 р.). «У найширшому

² J. Żebrowski, *Edukacja wielokulturowa w integrującej się Europie*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 2003, № 12, s. 110, URL: <http://surl.li/bkiuf> (дата покликання: 2.02.2022).

³ Ibidem, s. 111.

⁴ *Жити разом: поєднання різноманіття і свободи в Європі ХХІ століття*, Переклад з англ., Львів: Літопис, 2001, С. 13.

розумінні – стверджується в ній – культура може розглядатися як сукупність яскраво виражених рис, духовних і матеріальних, інтелектуальних і емоційних, які характеризують суспільство або соціальну групу. Культура охоплює, окрім мистецтва й літератури, спосіб життя, основні права людини, системи цінностей, традиції та віри; культура – це здатність людини мислити, аналізувати себе і своє оточення»⁵. Відтак полікультурна освіта бачиться комплексною системою в процесі навчання, завдяки якій її суб'єкти пізнають особливості різних культур і оволодівають навичками життя в соціумі, що змінюється.

Україна – одна з країн, що відновила свій політичний суверенітет на початку 1990-х рр., а відтак постала перед численними актуальними для новопосталих держав викликами. Йдеться, зокрема, про завдання формування нової громадянської ідентичності її підростаючого покоління, світогляду дітей та молоді на засадах, суголосних демократичним цінностям Заходу.

Серед першочергових завдань, які визначалися на початку 1990-х рр. Міністерством народної освіти УРСР, – відродження «історичної свідомості українського народу та його традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя»⁶. Така постановка питання – закономірна реакція тогочасних політичних еліт України на формування в СРСР т. зв. радянської людини, той ідеологічний курс, який здійснювався в ньому і супроводжувався процесами русифікації, підміною історичних гранднаративів націй, які проживали в ньому, сюжетами, котрі відповідали інтересам радянського партійного керівництва.

Попри те, що Україна актуалізувала принципово нові завдання змісту освіти, її представники ще тривалий час користувалися категорією «інтернаціональне виховання» (чи дещо модифікованою дефініцією «інтернаціональної загальнолюдської культури»). Водночас вже в «Концепції середньої загальноосвітньої школи України» (1991 р.) використано окремі твердження, які можна вважати провісниками полікультурного виховання в майбутньому (напр., задекларований у ній намір включити в національний компонент змісту освіти не тільки власне українське, а й культуру та побут недомінуючих груп, що проживали на теренах новопосталої держави⁷).

Становлення України як суверенної держави супроводжувалося поступовим усталенням використання етнографічного фактору як визначального у процесі формування змісту освіти. Ця тенденція була особливо помітною в царині шкільного курсу історії і відобразилася в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), яку ухвалено наприкінці 1993 р. Так, описуючи засади, на яких здійснюється переосмислення змісту навчально-виховного процесу, в документі йшлося про «органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями»⁸. Одночасно в програмі наголошувалося на необхідності вивчення школярами культури та традицій Іншого.

⁵ Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури, URL: <http://surl.li/bkmdm>, дата покликання: 1.02.2022 г.

⁶ Концепція патріотичного і інтернаціонального виховання української молоді, формування в неї національної свідомості, „Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР, 1990, № 16, С. 14.

⁷ Про концепцію середньої загальноосвітньої школи України, „Інформаційний вісник Міністерства освіти України” 1992, № 4, С. 12.

⁸ Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія, Уклад.: О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя, К.: Знання, 2005, С. 603.

Найшвидше когнітивний і виховний потенціал, який криється у їхній взаємодії, а відтак – полікультурній освіті усвідомили літературознавці. Вже в 1992 р. в «Інформаційному збірнику Міністерства освіти України» з'явився проєкт «Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України». Означаючи мету школи як завдання виховання свідомих громадян держави, його автори постулювали: викладання предметів гуманітарного циклу має орієнтуватися на відродження традицій національної духовності, яку інтерпретовано основою до поваги інших народів. При цьому в документі стверджується принципове: «Якщо «українська національна школа» буде розумітися як винятково «україномовна» (а концепцію освіти тих всіх громадян, які навчаються російською, польською, єврейською розроблятимуть в Росії, Польщі, Ізраїлі), то ми ніколи не створимо справжню концепцію національної освіти в Україні...»⁹.

Розмірковуючи над нею, автори цього документу запропонували несподівану думку про те, що освітній ценз громадянина України має включати знання трьох мов: державної, однієї зі світових (йшлося, власне, про європейські) та однієї з мов народів України¹⁰. Враховуючи те, що мова є засобом пізнання культури, безпосереднім інструментом для досягнення соціокультурного надбання інших, з'ясування його особливостей така пропозиція авторів проєкту сприймається як запропонована формула полікультурної освіти та / чи формування полікультурної компетентності. Судження про вивчення в школі поруч із державною мовою невідоміючих груп відкривало шлях для реалізації когнітивного потенціалу пізнання тих, з ким українці співіснували впродовж століть. «Неможливо знати світову культуру, – стверджували автори проєкту, – без знання культури, мови, літератури найближчого сусіда, які вивчаються єдиним «блоком»: мова через літературу, література через мову»¹¹.

Таких міркувань на початку 1990-х рр. було, відверто кажучи, небагато. Значно частіше в проєктах навчальних програм гуманітарного циклу простежувалося прагнення звести їх зміст до, скажемо так, українознавства чи принаймні українознавчого «знаменника». Фактично Україна в той час перебувала в стадії пошуку формули національної школи. Промовисто, що в одному числі органу Міністерства освіти були опубліковані вищезгаданий етноплуральний проєкт програми «Концепції літературної освіти» та всуціль українознавчий проєкт «Програми з народознавства для 1–11 класів»¹². Де-факто, вона – етноцентрична й не передбачала знайомства школярів бодай з якимись елементами культур і традицій інших народів.

Представлені в Державній національній програмі «Освіта» положення про знайомство школярів із культурами та традиціями інших знайшли своє продовження в Законі України «Про загальну середню освіту» (13 травня 1999 р.). Це зумовлювалося як загальнолюдськими цінностями, так і нормою права: поняттям «Український народ» ухвалена 1996-го року Конституція України визначила громадян держави всіх національностей¹³. Відповідним було й формулювання освітянським Зако-

⁹ *Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України. Проєкт*, «Інформаційний збірник Міністерства освіти України» 1992, № 23, С. 26.

¹⁰ *Ibidem*, С. 26.

¹¹ *Ibidem*, С. 27.

¹² *Програма з народознавства для 1–11 класів. Проєкт*, «Інформаційний збірник Міністерства освіти України» 1992, № 23, С. 3–15.

¹³ *Конституція України*, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>, дата покликання: 1.02.2022 р.

ном завдання школи: виховувати в дітей повагу до традицій і мови всіх соціальних груп, які проживають у країні.

Серед принципів і цінностей, якими мають керуватися заклади освіти, Закон задекларував полікультурність¹⁴. Це стало черговим містком у поступовому наближенні української освіти до формулювання завдання полікультурної компетентності як учителів / викладачів, так і школярів / студентів.

Етноплюральність – ознака ще одного важливого документу: Указу Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» (17 квітня 2002 р.). Йдеться, зокрема, про виховання шани до історико-культурних традицій як українців, так і інших спільнот, які проживають у державі. Хоча в Указі Президента безпосереднього не йшлося про завдання формування полікультурної освіти чи розвитку полікультурної компетентності тих, хто її здобуває, окремі його положення, які зумовлювалися глобалізаційними процесами, є наближеними до постановки такої мети: поважливе ставлення до мови, традицій, віросповідань і культури народів світу. Ще один посилок глави держави до пізнання культури Іншого – готовність індивіда до міжкультурної взаємодії – зумовлювався завданням розвитку громадянського суспільства в Україні¹⁵.

Формування полікультурної компетентності прочитується в державних стандартах початкової та середньої освіти. Перший, який затверджений постановою Кабінету Міністрів України 16 листопада 2000 р., визначає, що її зміст ґрунтується на загальнолюдських цінностях, полікультурності, засадах гуманізму, демократії, «взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави»¹⁶. Елементи полікультурної освіти прописані в двох освітніх галузях державного стандарту: «Мова і література» та «Людина і світ». Останньою визначено вивчення дітьми системи цінностей суспільства, а серед змістових ліній освітньої галузі фігурують такі, як «людина серед людей», «культура», «Планета Земля»¹⁷. З-поміж принципів, на яких базується ця освітня галузь, – досвід особистісного ставлення молодших школярів «... до системи цінностей українського суспільства, зокрема етнічних, загальнонаціональних, загальнолюдських»¹⁸.

Компоненти формування полікультурної компетентності значно ширше простежуються в освітній галузі «Мови і література». Державний стандарт початкової загальної освіти визначає завдання «опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності і культури, літературних надбань Українського народу і народів світу...»¹⁹

Привертає увагу той факт, що серед змістових ліній державного стандарту з української мови фігурує етнокультурознавча компетентність. Вона включає «...знання реалій матеріальної і духовної культури українського народу», «формування

¹⁴ Закон України «Про загальну середню освіту», *Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія*, Уклад.: О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя, К.: Знання, 2005, С. 624.

¹⁵ Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти», URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>, дата покликання: 1.02.2022 г.

¹⁶ *Державний стандарт початкової загальної освіти, Науково-світний потенціал нації: погляд у XXI століття*, Т. 3, Авт. кол. В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін., К.: Навч. книга, 2003, С. 497.

¹⁷ Ibidem, С. 500–501.

¹⁸ Ibidem, С. 497–548.

¹⁹ Ibidem, С. 498.

сукупності знань про побут, звичаї, традиції українського народу»²⁰. Закономірним і, все ж, промовистим у контексті осмислення проблеми полікультурної освіти в Україні є визначення, що фігурує в описі основ змістової лінії мовної освіти в початковій школі: «Лінгвістична та українознавча лінії забезпечують відповідний обсяг знань про мову, умінь і навичок їх використання у мовленнєвій діяльності, а також уявлення про звичаї, побут Українського народу, визначні події та постаті в історії України»²¹.

Державний стандарт базової середньої освіти затверджений постановою Кабінету Міністрів України відносно недавно – 30 вересня 2020 р. У переліку цілей освіти цього рівня – виховання в школярів шанобливого ставлення до національних та культурних цінностей Українського народу. Серед ціннісних орієнтирів базової середньої освіти уряд держави визначив «формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови», а серед ключових компетентностей – «здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами...»²².

Державний стандарт базової середньої освіти визначає результати навчання учнів за освітніми галузями. Для кожної з них постановою Кабінету Міністрів визначено єдину для всіх рівнів загальної середньої освіти мету, компетентнісний потенціал, котрий визначає внесок конкретних освітніх галузей у формуванні ключових компетентностей завдяки розвитку умінь і ставлень, а також базові знання, обов'язкові результати навчання учнів.

Формулюючи громадянські та соціальні компетентності, Державним стандартом визначено здатність школярів критично осмислювати ключові події національної, європейської та світової історії, демонстрацію ними поваги до Інших, толерантність, «...розуміння правил поведінки та спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах і ґрунтуються на спільних моральних спільностях»²³. На відміну від Державного стандарту початкової загальної освіти, постанова Кабміну, що визначила критерії базової середньої освіти, чітко визначає сутність культурної компетентності школярів. Вона «...передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів...»²⁴.

Як і Державний стандарт для початкової загальної освіти, аналогічний документ для базової середньої освіти означає горизонти полікультурної компетентності в кількох освітніх галузях. Так, мовно-літературна освітня галузь визначає різні складові її мети. З-поміж них – розвиток компетентних мовців і читачів, які читають різноманітні тексти як вітчизняної, так і зарубіжної художньої літератури, «...здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу»²⁵.

²⁰ Ibidem, С. 506.

²¹ Ibidem, С. 499.

²² *Державний стандарт базової середньої освіти*, URL: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/KP200898.html, дата покликання: 2.02.2022 р.

²³ Ibidem,

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

Лейтмотив формування полікультурної компетентності не прочитується в меті громадянської та історичної освітньої галузі. Натомість у ній чітко прописано завдання формування школою громадянської ідентичності школярів, їх громадянської позиції, що має базуватися на таких фундаментальних засадах, як демократія, патріотизм, повага до прав і свобод людини. Не можна оминати увагою того факту, що серед вимог до обов'язкових результатів навчання учнів із громадянської та історичної освітньої галузі фігурує толерантність, а також повага і визнання гідності «інших осіб», протидія проявам дискримінації.

Параметри полікультурної компетентності доповнюються складовими тих компетентностей, що визначені як «громадянські та соціальні». В них визначено уміння «використовувати комунікативні навички та багатомовність для ведення міжкультурного діалогу», «формувати та обстоювати особисті ціннісні орієнтири, спираючись на цінності українського народу, його історико-культурні надбання і традиції в європейському ціннісному контексті»²⁶. Законотворець, визначаючи ставлення в громадянських компетентностях, прописав толерантну поставу до інших культур, плекання українських національних цінностей та повагу до цінностей інших народів і культур, «відкритість до культурного різноманіття за допомогою вивчення мови (мов) та здійснення міжкультурної комунікації»²⁷.

Соціальні компетентності школярів передбачають таке їх ставлення, як готовність до діалогу з іншими особами завдяки різноманітним мовним засобам, «прагнення до пізнання суспільного досвіду України та інших держав через мову та культуру, зокрема літературні твори українських і зарубіжних авторів; усвідомлення взаємозалежностей»²⁸. Ці вміння фігурують також у культурній компетентності школярів. Їх ставлення у цій компетентності прописано Державним стандартом так: «відкритість до міжкультурної комунікації, усвідомлення індивідуальних і соціальних стереотипів, що можуть міститися в тексті..., зацікавленість світовими культурними здобутками...»²⁹.

Державний стандарт визначив базові знання в різних освітніх галузях. Промовистою в контексті полікультурної компетентності є «Українська мова, українська література, зарубіжні літератури (у перекладі українською мовою), мова та література корінного народу або національної меншини». Вивчення іноземних мов, згідно цього нормативно-правового документу, мають сприяти пізнанню світу. Зокрема, соціокультурні знання включають осмислення суспільства й культуру країни мови, яку вивчають школярі, цінності й переконання її громадян, історію, традиції, стереотипи тощо.

Здається, осердям складових елементів, що спрямовуються на формування полікультурної компетентності, є соціальні та культурні компетентності громадянської та історичної освітньої галузі, які представлені в додатку № 17. Так, серед різних ставлень громадянської компетентності фігурують «повага до законів і традицій, досвіду інших народів, релігій та культур», «толерантне ставлення до життєвої позиції іншої особи»³⁰. Водночас культурна компетентність включає уміння «співставляти різні культури», їх цінності, традиції тощо, «виявляти вплив належності до різних спіль-

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

нот..., визначати та пояснювати значення належності до соціокультурної спільноти»³¹. Промовистими є прописані в документі ставлення в цій ключовій компетентності: «цінування соціального та культурного розмаїття», пояснення його переваг і викликів у сучасному суспільстві; законотворець наголосив на важливості свідомого збереження як власної культури, так і виховання поваги до культур інших народів, піклування про історико-культурну спадщину, відкритість індивіда до міжкультурного діалогу³².

Складові, що мають формувати полікультурну компетентність, суттєво прописані в базових знаннях, якими мають володіти учні та учениці. Це, зокрема, розмаїття націй, культурних, релігійних та інших груп, як складових соціуму. Базові знання включають проблеми ідентичності, толерантності, культури та цивілізації. Компонент базових знань «Людина і влада» включає питання прав людини та протидії дискримінації, а «Людина і світ уявлень» – «світогляд і цінності, ідентичність та основи її формування», «образи минулого, теперішнього і майбутнього»³³.

Аналіз нормативно-правової бази початкової та середньої освіти дає привід стверджувати, що запроваджені в Україні державні стандарти закладають достатньо міцні передумови для формування полікультурної компетентності школярів. Водночас цей висновок певною мірою змінюється із врахуванням формулювань, якими оперують окремі міжнародно-правові акти. Зокрема – Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури.

Скликавши всесвітню конференцію, її учасники визначили низку положень, які не прослідковуються в тій нормативно-правовій базі, яка визначає параметри полікультурної компетентності в початковій та середній школах України. Якщо Державні стандарти, що запроваджені в ній, визначають параметри діалогу школярів із іншійстю головним чином у параметрах здатності спілкуватися іноземними мовами та мовами корінних народів України, їхньому інтересі до опанування тих чи інших культурних здобутків, поваги до них, толерантності школярів тощо, то вищеназвана Декларація містить низку посилів, які бачаться основоположними, фундаментальними. Йдеться, передусім, про розуміння культурної самобутності соціальних груп, усвідомлення якої є першоосновою полікультурної компетентності. Декларація Мехіко визначає змістом культури діалог (а не просто констатацію її існування на теренах тієї чи іншої держави в минулому чи на сучасному етапі), «обмін думками й досвідом, пізнання цінностей і традицій інших». «Всі культури – стверджується цією Декларацією міжнародної спільноти – становлять єдине ціле у суспільній спадщині людини. Культурна самобутність народів оновлюється та збагачується внаслідок контактів із традиціями й цінностями інших народів»³⁴.

Такі лейттеми в постановах Кабміну, на жаль, послідовно й чітко не простежуються. Культури інших у них постають не стільки елементами реальності, скільки фрагментарними частками минувшини. Натомість полікультурна компетентність школярів, припускаємо, має формуватися не тільки завдяки констатації того, що вже відбулося, завершилося, а внаслідок осмислення школярами й школярками діалогу іншос-

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

³⁴ Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_730?fbclid=IwAR2NkVyOEJ_5ql0UAyAswPL8bK03QxtgJX8cKqHhLpXKMy8FRf477seXf-Y#Text, дата покликання: 3.02.2022 р.

тей, їх взаємовпливів як у минулому, так і на сучасному етапі (навіть у тих випадках, коли йдеться про ті недомінуючі групи, котрі станом на сьогодні в Україні є нечисельними, малопомітними). У постановах Кабміну України, що визначили державні стандарти початкової та середньої освіти, навряд чи прочитуються посили Декларації Мехіко про те, що «різноманітність становить, власне, основу культурної самобутності там, де поруч існують різні традиції», «культурна самобутність і культурна різноманітність нерозривно взаємопов'язані», «незнання культури тієї чи іншої групи або її знищення збіднює людство в цілому»³⁵. Відсутність аналогічних міркувань у тих нормативно-правових актах України, що стосуються початкової та середньої освіти, значно обмежують когнітивний потенціал полікультурної освіти та формування в школярів полікультурної компетентності.

Це судження стосується й змісту оновлених програм предметів суспільно-гуманітарного циклу. Так, змістова лінія «Культурна самосвідомість» спрямована на розвиток школярів як особистості, котрі усвідомлюють зміни різних культур, «мають – як стверджено в методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України 2017 року – уявлення про різноманіття культур, їх особливості»³⁶. Використання слова «уявлення», на мою думку, визначає обмежені горизонти полікультурної компетентності школярів: ок: адже йдеться не про осягнення особливостей культур бодай на елементарному рівні, а, висловимося так, наближення до них.

Одночасно не пройдемо увагою повз той факт, що наприкінці другого десятиліття ХХІ ст. відбулося переосмислення змісту шкільного курсу історії Стародавнього світу. Його виписано на основі цивілізаційного підходу, «що дало змогу інтегрувати навчальний матеріал навколо поняття європейської цивілізації, формування якої розгорталося й на теренах України»³⁷.

Тривалий час завдання формування мультикультурної компетентності школярів при вивченні ними освітньої галузі «Суспільствознавство» озвучувалося керівництвом української освіти, проте не означувалося особливою конкретикою. Особливо це стосується «Історії України». Її шкільний курс, як, до слова, й «Етнології» та інших курсів варіативної частини навчальних програм, зазвичай вибудовувався на засадах етнічної історії. Можна припустити, що це до певної міри закономірно. Адже, використання історії, констатують вчені (як, до слова і історичної пам'яті) означене її інструментальним застосуванням. Так, скажімо, В. Розумук стверджує, що політична заангажованість в інтерпретації минувшини виникла вже тоді, коли усталилася її викладання в закладах освіти³⁸.

Зростання уваги в Україні до формування полікультурної компетентності школярів ок спонукало й осмислення взаємодії представників різних етноконфесійних спільнот на тлі подій в Європі та світі загалом. Додатковим імпульсом до цього стала, вірогідно, окупація частини території України Російською Федерацією та поява внутрішньо переміщених осіб з Криму та Сходу України, котрі часто-густо були носіями тих

³⁵ Ibidem.

³⁶ Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році, „Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України” 2017, № 9, С. 64.

³⁷ Ibidem, С. 65.

³⁸ В. М. Розумук, *Ідеологічна індоктринація історичною освітою: політична доцільність vs історичної науки*, „Гуманітарні науки” 2009, № 1(17), С. 171.

культурних ресурсів (зокрема, російської мови), що здавна функціонують у цих регіонах. На цьому тлі в жовтні 2020 р. орган Міністерства освіти України «Інформаційний збірник для освітян» доволі відверто констатував: ситуація в країні характеризується недооцінкою культурного розмаїття, подекуди сприймається як перешкода національної консолідації. «Незважаючи на фактичне культурне, етнічне та конфесійне розмаїття в країні, – стверджується в документі, що опублікований у цьому виданні, – більшість населення не бажає приймати світ у всьому його розмаїтті»³⁹.

Окремі ініціативи Міністерства освіти і науки України, що посилювали полікультурну складову освіти школярів, бачаться відповіддю на зовнішні виклики. Так, ведучи мову про викладання української літератури в 2020 / 2021 н. р. у його методичних рекомендаціях стверджується: «У навчальній програмі профільного рівня передбачено вивчення літератури народів України, передовсім кримських татар»⁴⁰.

У цьому документі доволі чітко прописано ключові тематичні «блоки», які мають сприяти формуванню полікультурної компетентності школярів_ок. Так, у документі наголошено на тому, що зміст історичної освіти включає етносоціальний, культурний та релігійний виміри. Керівництво освіти наголосило на тому, що пріоритетами історичної освіти, як і раніше, залишаються «історія країн і народів, тісно пов'язаних з історією України у різні часи»; «показ поліетнічності та багатокультурності через історії людських спільнот, що населяли / населяють територію України, та їх взаємодію», збалансований виклад як політичної та соціально-економічної історії, так і історії культури⁴¹.

Як приклад якісних змін, спрямованих на відхід від такого представлення минулого, що ґрунтується на засадах української етнічної історії, появи представників недомінуючих груп доби Середньовіччя є порада укладачів вищеназваних методичних рекомендацій представляти тогочасну минувшину України як історії різних народів, які мешкали на її сучасних теренах, «...з особливою увагою до джерел формування кримськотатарського та інших народів, для яких Україна є історичною батьківщиною»⁴².

Водночас, ведучи мову про викладання «Всесвітньої історії» в 7-х класах, укладачі рекомендацій наголошували на тому, що полікультурність сучасної України актуалізує завдання врахування релігійних традицій різних спільнот. Це, своєю чергою, цілком слушно трактується містком для осмислення школярами й школярками питань постання ісламу, ролі християнства в Європі, передумов виникнення інтолерантності на релігійному ґрунті, власне – гонінь на юдеїв, арабів тощо.

Поступ когнітивного потенціалу полікультурної компетентності в середній освіті України кінця 20-х років ХХ ст. простежується в появі в шкільній освіті наскрізного інтегрованого курсу «Культура добросусідства». Він, відповідно його назви, покликаний сприяти формуванню в школярів_ок поваги до різноманіття. Примітно, що даний навчальний курс може вводитися з будь-якого класу (як спецкурс чи форма гурткової роботи) і стати складовою громадянської освіти як дітей, так і батьків⁴³.

³⁹ Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах середньої освіти у 2020/2021 навчальному році, „Інформаційний збірник для освітян” 2020, № 10, С. 24.

⁴⁰ Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах середньої освіти у 2020/2021 навчальному році, „Інформаційний збірник для освітян” 2020, № 9, С. 73.

⁴¹ Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах середньої освіти у 2020/2021 навчальному році, „Інформаційний збірник для освітян” 2020, № 10, С. 5.

⁴² Ibidem, С. 9.

⁴³ Ibidem, С. 25.

Налаштування на підготовку школярів до взаємодії представників іншостей спостерігається і в появі предметів за вибором «Міжнародне гуманітарне право» та курсів духовно-морального спілкування в Типовій освітній програмі для закладів середньої освіти II ступеня (скажімо, «Християнська етика в українській культурі», «Біблійна історія та християнська етика» тощо). Згідно позиції керівництва національної освіти, перший має сприяти виробленню в учнів стійкої зацікавленості проблемами міжнародного гуманітарного права, формуванню їх різних умінь, зокрема – спілкування «одних» із носіями культур і цінностей «других»⁴⁴. Натомість курси морально-естетичного виховання трактуються Міністерством освіти і науки України не інструментами вчення віри, а такими, які мають слугувати засобами виховання в дітей поваги до свободи слова, «здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві»⁴⁵.

Отже, за три десятиліття існування України як суверенної держави, її освіта пройшла шлях від послугування успадкованою з СРСР категорією «інтернаціонального виховання» до завдання формування громадянської ідентичності школярів, їх національного виховання. Наприкінці XX ст. в законодавстві України (Закон «Про загальну середню освіту») з'явився термін «полікультурність», подальше використання якого в нормативно-правовій базі стало важливим кроком на шляху до постановки завдання формування полікультурної компетентності учнів.

З-поміж представників різних освітніх галузей першими її потужний когнітивний потенціал у процесі формування світогляду дітей усвідомили літературознавці. Один із проєктів програм літературної освіти, що з'явився на початку 1990-х рр., бачиться таким, який, у разі його запровадження, міг закласти підвалини полікультурної освіти в Україні чи бодай вже в той час актуалізувати завдання формування полікультурної компетентності школярів. Тим часом ключовим критерієм у процесі формування змісту освіти став етнографічний фактор, який мінімізував представлення невідоміючих груп у предметах гуманітарного циклу.

Нормативно-правова база України в царині освіти не містить категорії «полікультурна освіта». Проте в Державних стандартах початкової та базової середньої освіти, змісті низки курсів інваріативної складової навчальних програм, предметах, які представлені в її варіативній частині, прочитується завдання формування полікультурної компетентності дітей. Вірогідно, подальші глобалізаційні процеси в світі спонукатимуть Україну приділяти цьому завданню більшу увагу.

Бібліографія

Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури, URL: <http://surl.li/bkmdm>, дата покликання: 1.02.2022 г.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія, Уклад.: О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя, К.: Знання, 2005, С. 600–623.

Державний стандарт базової середньої освіти, URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html, дата покликання: 2.02.2022 г.

⁴⁴ Ibidem, С. 24.

⁴⁵ Ibidem, С. 29.

- Державний стандарт початкової загальної освіти, Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття.* Т. 3, Авт. кол. В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін., К.: Навч. книга, 2003, С. 497–548.
- Жити разом: поєднання різноманіття і свободи в Європі XXI століття,* Переклад з англ., Львів: Літопис, 2001, 112 с.
- Закон України «Про загальну середню освіту», Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія.* / Уклад.: О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя, К.: Знання, 2005, С. 623–643.
- Конституція України,* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>, дата покликання: 1.02.2022 р.
- Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України. Проект,* „Інформаційний збірник Міністерства освіти України” 1992, № 23, С. 24–28.
- Концепція патріотичного і інтернаціонального виховання української молоді, формування в неї національної свідомості,* „Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР” 1990, № 16, С. 14–30.
- Програма з народознавства для 1–11 класів. Проект,* „Інформаційний збірник Міністерства освіти України” 1992, № 23, С. 3–15.
- Про концепцію середньої загальноосвітньої школи України,* „Інформаційний вісник Міністерства освіти України” 1992, № 4, С. 3–29.
- Розумюк В.М., *Ідеологічна індоктринація історичною освітою: політична доцільність VS історичної науки,* „Гуманітарні науки” 2009, № 1(17), С. 170–174.
- Ткаченко В., *Кризис мультикультуралізма,* „День” 2011, 21 липня, URL: https://ukrrudprom.ua/digest/Krizis_multikulturalizma.html, дата покликання: 1.02.2022 р.
- Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти», URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>, дата покликання: 1.02.2022 р.
- Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році,* „Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України” 2017, № 9, С. 3–95.
- Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах середньої освіти у 2020/2021 навчальному році,* „Інформаційний збірник для освітян” 2020, № 9, С. 9–91.
- Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах середньої освіти у 2020/2021 навчальному році,* „Інформаційний збірник для освітян” 2020, № 10, С. 4–95.
- Janush G., *Prawa mniejszości narodowych. Standarty Europejskie,* Warszawa 1995, 124 s.
- Żebrowski J., *Edukacja wielokulturowa w integrującej się Europie,* „Prace Naukowe. Pedagogika” 2003, № 12, s. 109–120, URL: <http://surl.li/bkiuf>, дата покликання: 2.02.2022 р.

SUMMARY

Kateryna Popova

Cognitive and educational potential of multicultural education

The article analyzes the integration of Ukraine into the space of multicultural education and clarifies its features. The analysis focuses on the legal framework, which in a certain way determined the content of primary and secondary education. The research has found that in the years after Ukraine gained sovereignty, the category “international education” was still actively used, and terms “tolerance” and “multiculturalism” appeared in the conceptual apparatus of education. The term “multiculturalism” is interpreted as one that marked the task of forming multicultural competence of students. The use of the ethnographic factor as fundamental in the process of determining the content of education has led to the minimization of the representation of non-dominant groups in teaching the humanities. Although the State Standards for primary and basic secondary education do not deal with the concept of “multicultural education”, both compulsory and elective components of the curricula create preconditions for the formation of multicultural competence of students.

Key words: Ukraine, multicultural education, state standard, tolerance, multicultural competence.

STRESZCZENIE

Kateryna Popova

Poznawczy i edukacyjny potencjał edukacji wielokulturowej

Artykuł analizuje integrację Ukrainy z „przestrzenią” edukacji wielokulturowej i wyjaśnia jej cechy. Analiza koncentruje się na ramach prawnych, które w pewien sposób decydowały o treści kształcenia podstawowego i średniego. Badania wykazały, że w latach po uzyskaniu przez Ukrainę suwerenności kategoria „edukacja międzynarodowa” była aktywnie używana, a pojęcia „tolerancja” i „wielokulturowość” pojawiały się w pojęciowym aparacie edukacji. Termin „wielokulturowość” jest interpretowany jako oznaczający zadanie kształtowania wielokulturowych kompetencji uczniów. Wykorzystanie czynnika etnograficznego jako fundamentalnego w procesie określania treści kształcenia doprowadziło do minimalizowania reprezentacji grup nie dominujących w nauczaniu humanistycznym. Chociaż państwowe standardy szkolnictwa nie zajmują się koncepcją „edukacji wielokulturowej”, podobnie jak obowiązkowe i fakultatywne elementy programów nauczania, stwarzają warunki wstępne dla kształtowania kompetencji wielokulturowych u uczniów.

Słowa kluczowe: Ukraina, edukacja wielokulturowa, standard państwowy, tolerancja, kompetencje wielokulturowe.

Ірина Поліщук

здобувачка ступеня PhD за спеціальністю 011Освітні,
педагогічні науки Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID 0000-0003-0424-7396
e-mail: iryna.polishchuk@rshu.edu.ua

Т. Д. Дем'янюк про роль громадських організацій у системі превентивного виховання дітей

РЕЗЮМЕ

В статті піднімається проблема превентивного виховання на сучасному етапі розвитку суспільства. Наголошено, що досліджувана проблема є актуальною, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, невідноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Проаналізовано діяльність громадських організацій та учнівських об'єднань Городищенського ЗНЗ I-III ступенів, який Наказом Міністерства освіти і науки України № 499 від 30.12.1999 року було визначено експериментальним навчальним закладом Всеукраїнського рівня з проблеми превентивного виховання учнів різних вікових груп.

Зазначено, що під керівництвом проф. Дем'янюк Т. Д. було розроблено ефективну діючу систему самоврядування, в основу якої було покладено самоуправління, яке формувало в учнів відповідальність за виконання поставлених завдань, в процесі яких вони самореалізовувалися.

Проаналізовано діяльність Шкільного містечка та дитячо-юнацького об'єднання «Краяни» у системі превентивного виховання.

Ключові слова: Т. Д. Дем'янюк, превентивне виховання, громадські організації, самоврядування, Шкільне містечко, дитячо-юнацьке об'єднання «Краяни».

Постановка проблеми

Сучасні діти піддаються значним негативним впливам в соціумі, зокрема це маніпуляція інформацією, яку вони отримують через ЗМІ, інтернет-мережі, дезорієнтацію у моделях поведінки, тому в сучасних умовах особливого значення набуває виховання. У Програмі «Нова українська школа у поступі до цінностей» зазначено, що виховання – це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації¹.

¹ Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ 2018. 40 с., С. 7.

Варто відзначити, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства вихованню повинна бути властива випереджувальна роль, тобто особливого значення у досягненні виховних цілей належить превентивному вихованню підростаючого покоління.

Превентивне виховання спрямоване на попередження та подолання відхилень у поведінці дітей і запобігання розвитку різних форм їхньої девіантної поведінки.

Проблеми превентивного виховання, зокрема таких як захист прав і свобод дітей, попередження правопорушень, запобігання торгівлі людьми, експлуатації та жорстокого поводження з дітьми відображені в Конвенції ООН про права дитини, Законах України: «Про освіту», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», «Про охорону дитинства», Концепції національно-патріотичного виховання, програма «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 роки тощо.

Педагог Тамара Дмитрівна Дем'янюк була переконана, що «проблема превентивності завжди була і є пріоритетною в системі психолого-педагогічних, методичних, правових, соціологічних досліджень у різних країнах світу. В Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, невірноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства»².

Аналіз останніх досліджень з проблеми

Проблемами превентивного виховання займалися В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко, О.О. Єжова, В.І. Кириченко, Т.Є. Федорченко, В.Г. Муромець, В.Б. Нечерда, Н.Ю. Максимова.

Різні аспекти виховної діяльності громадських організацій розкриваються в наукових працях Н. Карпач, Г. Ніколаєв, Л. Мاستикіна, О. Шамич, О. Безпалько, А. Кірпічник, В. Москаленко.

Однак ролі громадських організацій у системі превентивного виховання не було предметом дослідження. Також не менш актуальним вважаємо вивчення поглядів сучасних педагогів на означену проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження

Тамара Дмитрівна Дем'янюк (1944–2013) – професор, кандидат педагогічних наук, Заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри теорії і методики виховання (2005–2013), філії кафедри превентивної освіти і соціальної політики ЮНЕСКО при АПН України, керівник Науково-дослідної лабораторії інноваційних виховних технологій, член Комісії з інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах Науково-методичної ради з питань освіти

² Т.Д. Дем'янюк, М.Г. Байрамова, В.М. Оржеховська, Л.С. Мельничук, *Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології. Навчально-методичний посібник*, Київ-Рівне: Волинські береги, 2006, 360 с., С. 5.

Міністерства освіти і науки України. Тамара Дмитрівна була одним із ініціаторів розвитку сучасної педагогіки, зокрема такого розділу як теорія і методика виховання. Педагог мала багаторічний досвід наукової та викладацької діяльності, бачила невикористані резерви та можливості виховної діяльності як у закладі вищої освіти, закладах середньої освіти та закладах позашкільної освіти.

За її ініціативи було створено Науково-дослідну лабораторію інноваційних виховних технологій як структурного підрозділу Рівненського державного гуманітарного університету. До основних завдань діяльності лабораторії належав пошук напрямів розв'язання фундаментальних проблем виховання, зокрема превентивного; апробація та впровадження досліджень з проблем інноваційних виховних технологій у практику закладів середньої освіти.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 499 від 30.12.1999 року було визначено Городищенський ЗНЗ І–ІІІ ступенів експериментальним навчальним закладом Всеукраїнського рівня з проблеми превентивного виховання учнів різних вікових груп.

Під керівництвом Т.Д. Дем'янюк було розроблено програму дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала дослідження, методичний супровід та розробку інноваційних виховних технологій в умовах сільської школи та закладу нового типу, побудову такої моделі виховного процесу, яка відповідала б загальнолюдським та національним цінностям, інтересам особистості учня, суспільства, держави, була б саморозвиваючою та носила б людинотворчий та державостверджуючий характер³.

У процесі дослідження було встановлено, що в системі превентивного виховання учнів існували не вирішені проблеми, зокрема: прояв споживацької психології, девіантної поведінки, втрата духовних орієнтирів, девальвація цінностей, наявність шкідливих звичок.

Розглянемо більш детально досвід Городищенського загальноосвітнього навчального закладу І–ІІІ ступенів.

На початку ХХІ ст. особливо гостро стояло питання демократизації шкільного життя, об'єднання зусиль всіх учасників освітнього процесу у вихованні підростаючого покоління. Сутність демократизації шкільного життя полягала в колегіальному обговоренні та вирішенні питань освітнього процесу за допомогою включення педагога, вихованця до процесу управління, до зацікавленої і свідомої участі кожного у розвитку ініціативи, самодіяльності, у відповідальності кожного за доручену справу. Творчий характер педагогічної праці, складність завдань, які стояли перед українським учительством, вимагали координації спільної діяльності з дитячими і молодіжними об'єднаннями за інтересами, недопущення авторитаризму в діях. Ефективність педагогічної взаємодії учителя і учня залежала від того, наскільки вони набували навичок організаторів у будь-якій діяльності, наскільки вміли організовуватися, визначати активну позицію, наскільки в них була сформована соціальна активність і відповідальність. Як показував досвід, найефективніше це здійснювалося через організацію учнівського самоврядування.

Т.Д. Дем'янюк запропонувала керівництву та педагогічному колективу Городищенського загальноосвітнього закладу створити ефективну діючу систему самоврядування, в основу якої було покладено самоуправління, яке формувало в учнів відповідальність за виконання поставлених завдань, в процесі яких вони самореалізовувалися.

³ Ibidem, с. 3.

Основна мета самоврядування полягала у вихованні учнів дбайливими господарями, які вміли б співпрацювати на принципах рівності, гласності, демократизму, приймати рішення під власну відповідальність.

У процесі створення органів учнівського самоврядування було вивчено правові документи, зокрема: Конституція України (1996)⁴, Європейська хартія про місцеве самоврядування (1985)⁵, Всесвітня декларація про місцеве самоврядування (1985)⁶, Закон України «Про місцеве самоврядування» (1997)⁷, Закон України «Про освіту» (1991)⁸, Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» (1998)⁹.

Так у всесвітній декларації зазначено, що місцеве самоврядування – це право та обов’язок місцевих органів влади регулювати та вести державні справи під свою особисту відповідальність і в інтересах місцевого населення¹⁰. За Європейською хартією, місцеве самоврядування – це право і реальна здатність органів місцевого самоврядування регламентувати значну частину державних справ і управляти нею, діючи в межах закону, під свою відповідальність і в інтересах місцевого населення¹¹.

Таким чином, аналіз змісту міжнародно-правових документів допоміг педагогічному колективу Городищенського ЗНЗ І-ІІІ ступенів, на чолі з Тамарою Дмитрівною, визначити орієнтовну структуру самоврядування та напрямки діяльності учнів.

Структура самоврядування була реалізована у вигляді Шкільного містечка, до складу якого входили відділи освіти, дітей та молоді, внутрішніх справ, захисту прав та інтересів учнів, культури, спорту, охорони життя та здоров’я, управління праці, клуби, ради, ініціативні групи, творчі об’єднання, гуртки, агентство шкільної служби новин¹².

Основна мета Шкільного містечка Городищенського загальноосвітнього навчального закладу І-ІІІ ступенів полягала в набутті соціального досвіду, формуванні особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральності, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури в системі колективної творчої діяльності.

Було виділено основні завдання, зокрема це:

- формування і розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості

⁴ Конституція України, URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>, дата звернення: 30.10.2021 г.

⁵ Європейська хартія місцевого самоврядування. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_036, дата звернення: 28.10.2021 г.

⁶ Всесвітня декларація місцевого самоврядування (прийнята на 27 Міжнародному Конгресі Інтернаціональною Спілкою Місцевих Влад 23–26 вересня 1985 р.), „Місьцеве і регіональне самоврядування в Україні” 2004, Вип. 1–2, С. 65–69.

⁷ Про місцеве самоврядування: Закон України № 280/97-ВР від 21.05.1997, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>, дата звернення: 26.10.2021 г.

⁸ Про освіту: Закон України № 1060-ХІІ від 23 травня 1991 року, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>, дата звернення: 30.10.2021 г.

⁹ Про молодіжні та дитячі громадські організації: Закон України № 281-ХІV від 1.12.1998. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14#Text>, дата звернення: 30.10.2021 г.

¹⁰ Всесвітня декларація місцевого самоврядування..., С. 65–69.

¹¹ Європейська хартія місцевого самоврядування...

¹² Т. Дем’янюк, *Інноваційні освітньо-виховні технології в навчальних закладах Рівненщини: науково-методичний посібник*, Книга І, Рівне: НДЛ інноваційних виховних технологій РДГУ, 2008, 309 с., С. 132.

з глибоко усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної свідомості;

- різносторонній розвиток, самовдосконалення, самореалізація на благо собі, своїм ровесникам, власній родині, своїй малій батьківщині, народові України;
- формування почуття відповідальності, свідоме ставлення до участі кожного у вирішенні важливих справ шкільного життя, оволодіння наукою управління;
- забезпечення і захист прав та інтересів учнів на основі виконання правил та законів школи;
- сприяння реалізації інтересів, можливостей, бажань учнів;
- прагнення до узгодженості дій та інтересів між учнями і дорослими¹³.

В основу шкільного самоврядування було покладено принципи: демократизації та гуманізації виховного процесу; зв'язку виховання з реальним життям; виховання особистості в колективі на основі спільної діяльності; послідовності, систематичності та єдності виховних впливів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; свідомості, самодіяльності та активності учнів.

Шкільне містечко мало власну мерію, мера, виконавчі служби та органи. Найвищим органом учнівського самоврядування була Конференція, діяльність якої була спрямована на розвиток ініціативи, дотримання дисципліни. За допомогою відкритого голосування на конференції затверджувалася структура та склад органів Шкільного містечка.

До складу Мерії входили мер містечка, керуючий справами, голови виконкомів, секретар. Мером Шкільного містечка обирався учень 8-11 класу, який обирався закритим голосуванням членів Шкільного містечка. Кандидат у мери був найактивніший, найавторитетніший учень, який умів захищати інтереси школи, класу, мав чітко визначену програму. Вибори мера проводилися до конференції Шкільного містечка.

Мерія брала участь у складанні річного плану роботи школи та співпрацювала із виконавчими комітетами. До основних функцій мерії належало: координація роботи класів; доведення до них конкретних завдань діяльності; створення належних умови для освітньої та дозвільної діяльності учнів; контроль за відвідуванням уроків; організація та контроль чергування по школі; контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних умов в закладі освіти; прийняття найважливіших питань життя школи; внесення пропозицій адміністрації закладу освіти, педагогічній раді з питань освітньої-виховної діяльності.

До основних функцій виконавчих комітетів класних колективів належала: організація життя класу; звітування про результати освітньої діяльності на класних зборах, засіданнях виконкому та мерії; бути безпосередніми зв'язковими між мерією, колективом класу та класним керівником (доводити до їх відома плани, завдання, рішення мерії, відділів, управлінь самоврядування).

В статуті були також прописані права та обов'язки мешканців Шкільного містечка. До основних *прав* мешканців Шкільного містечка було віднесено:

- здобуття загальної середньої освіти, спрямованої на: розвиток особистості, її талантів, розумових та фізичних здібностей; виховання поваги до рідної мови та національних цінностей; підготовку дитини до свідомого життя;
- доступ до інформації в усіх галузях знань;
- користування навчальною, виробничою, культурною, спортивною, побутовою, оздоровчою базою школи;

¹³ Т. Дем'янюк, *Інноваційні освітньо-виховні технології...*, С. 133.

- безпечні й нешкідливі умови навчання та праці;
- особисту участь у шкільному самоврядуванні. Право обирати та бути обраним до органів Шкільного містечка;
- участь в об'єднаннях мешканців Шкільного містечка;
- вільне висловлення своїх думок, свободу думки, совісті та релігії;
- вільний доступ до інформації з питань пропаганди здорового способу життя;
- відпочинок та дозвілля, участь у культурно-мистецьких акціях, розважальних заходах;
- захист від будь-яких форм фізичного та психічного насильства, від дій, які порушують їхню честь та гідність¹⁴.

До *обов'язків* мешканців Шкільного містечка належало:

- виконання вимоги Статуту, єдині вимоги для школярів, рішення мерії Шкільного містечка;
- бути свідомими громадянами своєї держави, дотримуватися Конституції та законів України, шанувати державні символи;
- наполегливо оволодівати знаннями, навчальними вміннями та навичками, застосовувати отримані знання в житті;
- набувати трудових навичок. Дотримуватися дисципліни праці та правил техніки безпеки;
- брати активну участь у громадському житті Шкільного містечка. Шанувати і примножувати шкільні традиції;
- правильно організовувати навчання, працю, відпочинок, цінувати свій та чужий час. Всебічно розвиватися та самовдосконалюватися;
- дотримуватися правил особистої гігієни, займатися фізкультурою та спортом, загартовуватись;
- поважати батьків, інших членів родини. Бути чуйними та уважними до оточуючих людей;
- бути дисциплінованими, ввічливими. Тактовно поводитись у громадських місцях;
- дотримуватися правил дорожнього руху, пожежної безпеки, правил поведінки на воді. Вміти надавати першу медичну допомогу;
- підвищувати культурний та інтелектуальний рівні;
- бережливо ставитися до всього, що нас оточує;
- цінувати те, що дано у безкоштовне користування;
- знати нормативно-правові акти, які захищають права дитини¹⁵.

Основні напрями діяльності Шкільного містечка були зосереджені у відділах: освіти; внутрішніх справ; управління праці; управління екології; культури; спорту, охорони життя та здоров'я дітей; у справах дітей і молоді; агентство шкільної служби новин.

Наприклад, до *відділу внутрішніх справ* відносили: раду профілактики, службу захисту прав та інтересів учнів «Довіра», службу «Психологічна», тренінг-групи, комітет регулювання руху, малу ініціативну групу «Юні друзі міліції», малу ініціативну групу «Юний пожежник», правничий клуб «Обов'язок». Цей відділ здійснював соціальний захист і організовував допомогу учням з малозабезпечених сімей, сиротам, напівсиротам; забезпечував захист прав та інтересів учнів; здійснював

¹⁴ Ibidem, С.135.

¹⁵ Ibidem, С. 136.

контроль за чергуванням учнів у їдальні, за бережливим ставленням до хліба; формував навички здорового способу життя; контролював дотримання учнями Правил для учнів та ін.

В школі функціонувала служба захисту прав та інтересів учнів «Довіра». Ця служба виникла тому що в закладі освіти погіршувалося становища дітей, зменшувалася відповідальність батьків за виховання дітей, посилювалася агресія в учнівському середовищі, ускладнювалися відносини між учнями й вчителями, між дітьми й батьками.

До її складу входили: директор школи, заступник директора з виховної роботи, психолог, вчитель правознавства, голови шкільної та піклувальної рад, дільничний міліціонер, а також учні старших класів. Свою роботу служба розпочала з розгляду ситуацій, пов'язаних із захистом прав дітей у сім'ях, які належним чином не виконували батьківських обов'язків.

Можливість учнів брати участь у роботі служби, їх активна життєва позиція стали важливим фактором перетворення її у діючий ефективний засіб правової освіти і виховання школярів. Аналіз стану правопорушень та злочинності свідчив, що в результаті постійної правовиховної роботи жоден учень не був поставлений на облік у кримінальній міліції.

До того ж, члени учнівського самоврядування мали свої обов'язки та відповідні права, з якими рахуються всі, в тому числі і педагоги. Ці права були чітко визначені, схвалені всім колективом. Служба захисту прав дитини підтримувала ініціативу школяра, наділяла їх певними повноваженнями у вирішенні серйозних проблем через відпрацювання механізму захисту прав особистості: функціонування консультативного пункту соціальної служби молоді, ради профілактики та малої ініціативної групи юних друзів міліції; прийняття загальношкільних положень «Про захист прав школярів», «Про захист честі і гідності учня»; розробку та прийняття закону «Про культуру спілкування»; заборону психологічного тиску на школярів; створення мережі шкільного радіо, стінгазет для інформування школярів щодо шкільного життя; контроль та допомогу дирекції школи у створенні нормальних умов навчання (опалення, освітлення, забезпечення підручниками, організація харчування).

Завдяки вдало організованому самоврядуванню рада профілактики та піклувальна рада налагодили систему роботи щодо правового і превентивного виховання школярів. Її складовими були різнобічне вивчення особистості; рання діагностика психолого-педагогічних відхилень у поведінці дітей молодшого, підліткового і старшого віку; визначення обсягу правових знань, необхідних для формування сталих звичок правової поведінки; високих моральних якостей особистості, добір найбільш ефективних виховних технологій. Все це забезпечило очікувані результати: зріс рівень дисципліни школярів, їх правової свідомості та відповідальності.

В свою чергу, *відділ культури* складався з малої ініціативної групи сценаристів, театру великої ляльки «Шанс», літературного об'єднання «Гармонія», клубу «Дозвілля», які залучали якомога більше дітей до позаурочної діяльності, організовували змістовне дозвілля, відпочинок та художню самодіяльність.

У виборі ефективних виховних заходів відділ культури перевагу надавав технологіям діалогічно-дискусійного характеру: диспутам, брейн-рингам, усним журналам, прес-конференціям.

З метою зайнятості дітей у позаурочний час проводилися: дискотеки, розважальні програми «Нумо, дівчата!», «Суперкозак», «Джентльмен шоу», «Міс школи», КВК та ін.

Змістовно цікаво проводяться ігри «Чарівна регата» за темами: «Права та обов'язки громадян України», «Здоровий спосіб життя» та інші.

Відділ спорту, охорони життя та здоров'я дітей включав малу ініціативну групу «Санпост», пост чистоти, бережливості і порядку, клуб «Гарт», раду фізкультури, які організовували загальношкільні спортивно-оздоровчі заходи; контролювали санітарний стан у школі, класах, дотримання гігієнічного режиму в їдальні, особистої гігієни учнів; виховували свідоме ставлення до виконання громадських доручень, бережливого ставлення до державного і власного майна тощо.

У спортивно-оздоровчому клубі «Гарт» працювали секції: греко-римської боротьби, легкої атлетики, волейболу, баскетболу, футболу, боксу, шахів та шашок.

У співпраці із головами виконкомів педагоги-радники проводили навчання підлітків-лідерів. Вирішальну роль тут відігравали організаторські, комунікативні, моральні якості. На заняттях діти готувалися до самостійної роботи в органах самоврядування. До активної громадської діяльності зараховувалися найбільш активні лідери учнівського колективу, що сприяло підвищенню ролі шкільного самоврядування. Реалізувалися завдання педагогів: виявляти справжніх лідерів учнівського колективу, сприяти їх висуненню в орган самоврядування, формувати в них вміння управляти.

Важливою була постійна участь кожного вихованця в малих ініціативних групах, які мали певне коло обов'язків, вироблених колегіально, з урахуванням потреб школи, класу, завдань цього органу. Це допомога відстаючим у навчанні, підготовка навчально-пізнавальних, інтелектуальних ігор, робота з обдарованими дітьми, дбайливе ставлення до шкільного майна, дотримання дисципліни і порядку, розвиток творчих здібностей, умінь та навичок, задоволення інтересів та захоплення школярів. Особливої уваги заслуговувала група волонтерів, яка мала на меті прищеплювати дітям загальнолюдські цінності – доброту, співчуття, людяність, готовність прийти на допомогу дітям-інвалідам, людям похилого віку, хворим у лікарні, дітям-сиротам та напівсиротам. Спільно з групою «зелених» патрулів проводилися заходи, пов'язані з охороною навколишнього середовища.

Отже, ці відділи допомагали педагогічному колективу Городищенського загальноосвітнього навчального закладу всебічно розвивати особистість, яка може захищати свої права, творчо розвиватися, задовільняє власні інтереси, які не суперечать законодавству, оволодівати соціальним досвідом, нормами та етикою спілкування у колективі, брати участь у різних справах.

Також в Городищенському ЗНЗ I-III ступенів діяла дитячо-юнацьке об'єднання «Краяни» – добровільна, незалежна, позапартійна громадська організація дітей і молоді. ДЮО «Краяни» співпрацювала з різними громадськими організаціями на принципах взаємоповаги і незалежності, співпрацює з родинами членів організації.

Організація має дві вікові групи (Країни):

1. Молодша (6-10 років) – Країна Світанкова.
2. Середня (11-14 років) – Країна Веселкова¹⁶.

Основна мета ДЮО «Краяни» – допомога молодим громадянам пізнавати себе і навколишній світ, різносторонньо розвиватись, самовдосконалюватись,

¹⁶ Т.Д. Дем'янюк, М.Г. Байрамова, В.М. Оржеховська, Л.С. Мельничук, *Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології...*, С. 100.

самореалізовуватись на користь собі, власній родині, своїй малій батьківщині, народові України; виховання самосвідомості, громадської активності, доброти, милосердя; формування творчої особистості; навчання молоді жити і діяти серед людей.

Діяльність дитячо-юнацької організації «Краяни» здійснювалася на основі річних планів роботи та діяла на основі принципів добровільності, гуманізму та демократизму.

Членом ДЮО «Краяни» міг бути будь-який учень, підліток віком від 7 до 18 років, який проживав на території села, незалежно від національності, соціального стану, віросповідання. Прийом в об'єднання проводився на зборі первинної організації. В статуті організації були прописані права та обов'язки членів ДЮО «Краяни».

Всі члени ДЮО «Краяни» мали право:

- обирати і бути обраним у керівні органи організації;
- брати участь у заходах первинної організації, районного об'єднання;
- входити в інші громадські організації чи об'єднання, діяльність яких не суперечить законодавству України, Статуту ДЮО «Краяни».

Всі члени ДЮО «Краяни» зобов'язані:

- дотримуватись вимог Статуту;
- піклуватися про повнокровну діяльність і розвиток організації;
- розвивати свої знання, вміння, навички та здібності за всіма напрямками Програми;
- реалізувати свої можливості в одному з напрямів (виконувати певне доручення)¹⁷.

Дитячо-юнацька організація «Краяни» використовувала різноманітні форми, методи і засоби розвитку загальнолюдських цінностей особистості дитини через реалізацію програм Країни «Світанкової» та Країни «Веселкової».

Основною метою програм Країни «Світанкової» та Країни «Веселкової» було навчити молодь жити і діяти серед цивілізованих людей на користь собі та іншим людям.

Країна «Світанкова» працювали за напрямками: Моя родина – Україна. До кришталевих криниць. Подорож у світ прекрасного. Рости розумним, трудолюбивим. У колі друзів. Берегиня. Подорож до Котигорошка.

Члени країни «Веселкової» повинні були оволодіти якостями, які реалізуються у різних формах через сім людських спільнот: Я – людина. Я – член родини. Я – член колективу. Я – житель села Городище. Я – громадянин України. Я – землянин. Я і сучасний світ («школа виживання»)¹⁸.

Досвід показав, що мерія Шкільного містечка та рада ДЮО не дублювали одна одну, дотримувалися принципу рівних можливостей. Педагогічний та учнівський колективи мали свій творчий почерк, цікаві знахідки виховної роботи.

Дитячо-юнацьке об'єднання «Краяни» організовували ігрову діяльність школярів, вносили у їх життя романтику, виступали з ініціативою проведення в школі цільових акцій, спрямованих на збагачення духовної культури школярів, благодійних заходів.

Опираючись на програми Країни «Світанкової» та Країни «Веселкової» було розроблені карти-подорожі колективних творчих справ, ігрової діяльності із залученням усіх учасників та з врахуванням вікових особливостей учнів.

¹⁷ Ibidem, С.102.

¹⁸ Т.Д. Дем'янюк, М.Г. Байрамова, В.М. Оржеховська, Л.С. Мельничук, *Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології...*, С. 102–103.

Так, діяльність Країни «Світанкової» була спрямована за напрямками, які давали можливість кожній дитині розвивати свої інтереси, самореалізовуватись, пробуджувати в її душі добрі почуття, роздмухувати вогник дитячої допитливості та творчості. Учні проводили рейди допомоги престарілим та ветеранам Другої світової війни; доглядали за пам'ятником загиблим односельчанам; брали участь у трудових десантах, допомагали по господарству; вчилися готувати нескладні страви, сервірувати стіл; висаджувати дерева, вирощувати квіти, брали участь в операціях «Сад на вікні», «Мурашник», «Лелеченьки», «Джерело»; організовували спортивні конкурси та ігри; разом з батьками проводили вечори, конкурси «Дюймовочка», «Суперкозак», сімейні конкурси «Тато, мама і я – спортивна сім'я», «Я у мами кухарочка, я у мами господарочка», танцювальні, поетичні, музичні ринки, карнавали, дні іменинника, вечорниці¹⁹.

Діти-жители Країни Світанкової отримували доручення – це і справа, і відповідальність. Система доручень навчала умінню жити у колективі і для колективу. Серед колективних творчих доручень були такі як Слідопити, Всезнайки, Помагайчики, Веселуни, Котигорошки, Трудівнички, Барвіночки.

В Країні Світанковій, діти долучалися до скарбів народної творчості, до духовних оберегів, дізнавалися про історію рідного краю, вивчали традиції та звичаї села, вчилися шанувати свою родину. Цьому сприяли такі форми роботи, як цікаві народознавчі хвилинки, години спілкування, свята, конкурси.

Діти, переходячи з Країни Світанкової до Країни Веселкової продовжували розпочаті справи. Мета цієї Країни полягала в подальшому ознайомленні з культурною спадщиною українського народу, народними традиціями, а також здійснювалася дослідницько-пошукова робота.

Дослідницько-пошукова діяльність полягала в написанні книг про звичаї та обряди жителів села Городище, про поетів та письменників Рівненщини і Березнівщини, про свій родовід, про страви жителів села Городище, рецепти бабусь та дідусів і т.п. По завершенню їх написання діти захищали свої пошуково-дослідницькі роботи, поповнюючи ними шкільний музей.

Проф. Дем'янюк Т. Д. орієнтувала педагогів Городищенського ЗНЗ I–III ступенів на самостійний пошук оптимальних рішень у реалізації проблеми превентивного виховання. Тамара Дмитрівна наголошувала на необхідності створення умов для формування позитивних якостей особистості в процесі різноманітних видів діяльності; вироблення стійкості школярів до негативних впливів; розвитком інтелектуальної, емоційно-почуттєвої сфери особистості; валеологізацією освітнього процесу, стимулюванням неповнолітніх до здорового способу життя і позитивної орієнтації, охорони власного життя та здоров'я; виробленням інтегрованих міждисциплінарних підходів у вивченні природничо-математичних та суспільно-гуманітарних дисциплін; науково-методичним забезпеченням процесу превентивного виховання²⁰.

¹⁹ Т. Дем'янюк, *Інноваційні освітньо-виховні технології в навчальних закладах...*, с. 158–159.

²⁰ Т. Д. Дем'янюк, М. Г. Байрамова, В. М. Оржеховська, Л. С. Мельничук, *Превентивне виховання учнівської молоді...*, С. 106.

Висновки

Аналіз діяльності громадських організацій та учнівського об'єднання в Городищенському ЗНЗ І–ІІІ ступенів в системі превентивного виховання засвідчив, що без повноцінної превентивної освіти та виховання молодь не зможе брати активну участь у будівництві нового життя. Знання законів України, розвитку природи і суспільства є мотивом вибору визначеного способу поведінки.

Варто відзначити, що спільна діяльність Тамари Дмитрівни та педагогічного колективу сільської школи виробили ефективний механізм адаптації школи до суспільних змін і впевнено впровадили діяльність громадських організацій та учнівських об'єднань в шкільну практику.

Діяльність органів самоврядування в закладі середньої освіти сприяла згуртуванню шкільного колективу, розвитку громадської думки, процесу соціалізації учнів, більш ефективному входженню у доросле життя. Через шкільне самоврядування, дитячо-юнацькі громадські організації, творчі об'єднання відбувається процес підготовки майбутніх активних громадян демократичної держави.

Таким чином, педколектив на чолі з професором Т.Д. Дем'янюк організував роботу таким чином, щоб вихованці вчилися поважати один одного та дорослих, щоб панувала атмосфера доброзичливості та взаємодопомоги.

Бібліографія

Всесвітня декларація місцевого самоврядування (прийнята на 27 Міжнародному Конгресі Інтернаціональною Спілкою Місцевих Влад 23–26 вересня 1985 р.), „Місьцеве і регіональне самоврядування в Україні” 2004, Вип. 1–2, С. 65–69.

Дем'янюк Т.Д., Байрамова М.Г., Оржеховська В.М., Мельничук Л.С., *Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології. Навчально-методичний посібник*, Київ–Рівне: Волинські обереги, 2006, 360 с.

Дем'янюк Т., *Інноваційні освітньо-виховні технології в навчальних закладах Рівненщини: науково-методичний посібник*, Книга І, Рівне: НДІ інноваційних виховних технологій РДГУ, 2008, 309 с.

Європейська хартія місцевого самоврядування, URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_036, дата звернення: 28.10.2021 г.

Конституція України, URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>, дата звернення: 30.10.2021 г.

Про місцеве самоврядування: Закон України № 280/97-ВР від 21.05.1997, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>, дата звернення: 26.10.2021 г.

Про молодіжні та дитячі громадські організації: Закон України № 281-XIV від 1.12.1998, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14#Text>, дата звернення: 30.10.2021 г.

Про освіту: Закон України № 1060-XII від 23 травня 1991 року, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>, дата звернення: 26.10.2021 г.

Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ 2018, 40 с.

SUMMARY

Iryna Polishchuk

T.D. Demianyuk on the role of non-governmental organizations in the system of preventive education of children

The article raises the issue of preventive education at the present stage of the development of society. It is emphasized that the studied problem is relevant because young people are formed in complex socio-cultural conditions of economic and political contradictions, imbalance of social processes, criminogenic society. The activity of public organizations and student associations of Horodyshe Secondary School of I–III degrees is analyzed.

It is noted that under the leadership of prof. T.D. Demianyuk developed an effective system of self-government, which was based on self-government, which formed students' responsibility for the tasks in the process of which they self-realized.

The activity of the School Campus and the «Krayany» Children's and Youth Association in the system of preventive education is analyzed.

Key words: T.D. Demianyuk, preventive education, public organizations, self-government, school campus, children's and youth association «Krayany».

STRESZCZENIE

Iryna Polishchuk

T.D. Demianyuk o roli organizacji pozarządowych w systemie edukacji profilaktycznej dzieci

W artykule poruszono kwestię edukacji profilaktycznej na obecnym etapie rozwoju społeczeństwa. Podkreśla się, że badany problem jest istotny, ponieważ młodzi ludzie kształtują się w złożonych warunkach społeczno-kulturowych, sprzeczności ekonomicznych i politycznych, braku równowagi procesów społecznych, społeczeństwa kryminogennego. Analizie poddano działalność organizacji społecznych i stowarzyszeń uczniowskich Gimnazjum im. Horodyszcza I–III stopnia.

Zauważono, że pod kierownictwem prof. T.D. Demianyuka opracowano skuteczny system samorządności oparty na samorządzie, który kształtował odpowiedzialność uczniów za zadania, w trakcie których sami się realizowali.

Analizowana jest działalność Kampusu Szkolnego oraz Stowarzyszenia Dzieci i Młodzieży „Krayany” w systemie edukacji profilaktycznej.

Słowa kluczowe: T.D. Demianyuk, edukacja profilaktyczna, organizacje publiczne, samorząd, kampus szkolny, Stowarzyszenie Dzieci i Młodzieży „Krayany”.

Informacje o autorach

Information about the authors

ВАКОЛЮК АЛІНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет.

БАЛІКА ЛЮДМИЛА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет.

БОСАВІТА – магістр, Інститут філології, Кафедра романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства, Київський університет імені Бориса Грінченка.

БРИЧОК СВІТЛАНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет.

ЦІПАН ТЕТЯНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет.

ГАЄВСЬКА ЛАРИСА – доктор наук з державного управління, реабілітований лікар, професор кафедри публічної політики Навчально-наукового інституту публічного управління та державної служби, Національний університет ім Тараса Шевченка в Києві.

ГРИНЬКОВА НАДІЯ – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання, Рівненський державний гуманітарний університет.

ХОМИЧ ІВАННА – майстер, вчитель української мови і літератури, зарубіжної літератури, практичний психолог в закладах освіти, Рівненський державний гуманітарний університет.

КАКАРЕКО KSENIA – doktor habilitowany nauk prawnych, Uniwersytet Warszawski, Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii, Katedra Prawa Mediów.

КОЛЯДА НАТАЛІЯ – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

KOZŁOWSKA STEFANIA – absolwentka kierunku Pedagogika Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy.

MAJ ELŻBIETA A. – doktor nauk prawnych, Instytut Prawa i Ekonomii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie Centrum Badań Prawnych nad Dzieckiem i Rodziną UP w Krakowie.

MICHALAK MAREK – doktor nauk społecznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Kanclerz Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu, dyrektor Instytutu Praw Dziecka im. Janusza Korczaka, Rzecznik Praw Dziecka IV i V kadencji (2008–2018).

МІРЧУК ІРИНА – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри правознавства, соціології та політології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

НЕЧИПОРУК ЛЮБОВ – доцент, кандидат педагогічних наук, кафедра педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи, Рівненський державний гуманітарний університет.

OLSZEWSKA MARTA – studentka I roku kierunku Pedagogika Collegium Witelona Uczelnia Państwowa.

ПАНАСЮК ВІКТОР – здобувач ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія Рівненського державного гуманітарного університету.

ПАВЕЛКІВ КАТЕРИНА – доктор педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Рівненський державний гуманітарний університет.

ПАВЕЛКІВ ОЛЬГА – кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики з методикою викладання, Рівненський державний гуманітарний університет.

ПАВЕЛКІВ РОМАН – доктор психологічних наук, професор, перший проректор Рівненського державного гуманітарного університету, академік Академії наук Вищої школи України, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет.

ПАВЕЛКІВ ВІТАЛІЙ – доктор психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету, Рівненський державний гуманітарний університет.

ПЕТРЕНКО ІННА – здобувачка ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки Рівненського державного гуманітарного університету.

ПЕТРЕНКО ОКСАНА – професор, доктор педагогічних наук, завідувачка кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет.

ПЕТРЕНКО СЕРГІЙ – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики, Рівненський державний гуманітарний університет.

POBIRCHENKO NATALIA – profesor doktor habilitowana, Zakład Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa w Legnicy.

ПОЛЩУК ІРИНА – здобувачка ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки Рівненського державного гуманітарного університету.

ПОЛЩУК ОЛЬГА – доктор філософії, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет.

ПОПОВА КАТЕРИНА – здобувачка ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки Рівненського державного гуманітарного університету.

ПУСТОВІТ ГРИГОРІЙ – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти, обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Рівненський державний гуманітарний університет.

SĘPOWICZ-BUCZKO KATARZYNA – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, Zakład Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa w Legnicy.

SKWAREK BEATA – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, Zakład Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa w Legnicy.

SOBCZAK JACEK – profesor zwyczajny, doktor habilitowany nauk prawnych, sędzia Sądu Najwyższego w stanie spoczynku, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, Instytut Nauk Prawnych.

STADNICZEŃKO STANISŁAW L. – profesor zwyczajny, doktor habilitowany nauk prawnych, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, Instytut Nauk Prawnych; Wiceprezes Zarządu Głównego TPD w Warszawie.

СТЕЛЬМАШУК ЖАННА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет.

TRZECIAK ŁUKASZ – magister, absolwent Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie, Zakład Ruchu Drogowego Centrum Szkolenia Policji w Legionowie.

ШАЛІВСЬКА ЮЛІЯ – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет.

ЩУДЛО СВІТЛАНА – доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри правознавства, соціології та політології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

ЗЕЛЕНА ОКСАНА – кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри правознавства, соціології та політології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.



REDAKTORZY OPRACOWANIA:

ANNA PAWLAK, doktor prawa, radca prawny, adiunkt, Instytut Nauk Prawnych, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie.

BEATA SKWAREK, doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, adiunkt, Zakład Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa.

JUSTYNA STADNICZEŃKO, doktor prawa, adiunkt, Instytut Nauk Prawnych, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, sędzia Sądu Okręgowego w Opolu.

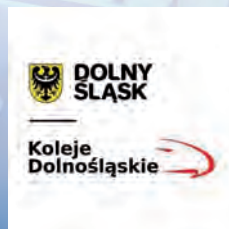
OKSANA PETRENKO, profesor, doktor nauk pedagogicznych, kierownik Katedry Teorii i Metodologii Edukacji, Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny.



COLLEGIUM
WITELONA
Uczelnia Państwowa

Publikacja stanowi rezultat współpracy wielu ośrodków akademickich, podmiotów edukacyjnych, organizacji społecznych w toczącej się dyskusji na arenie międzynarodowej na temat rozwoju oraz bezpieczeństwa dzieci we współczesnym świecie. Jest to wspólna inicjatywa Collegium Witelona Uczelnia Państwowa i Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie przy współpracy z ukraińskim i niemieckim środowiskiem naukowym prowadzonej od roku 2018.

Publikacja *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka we współczesnym świecie. Aspekty społeczno-prawne* jest zbiorem opracowań poświęconych złożonym zagadnieniom społeczno-prawnym i problemom związanym z funkcjonowaniem dzieci w środowiskach społecznych, w szczególności rodzinnym oraz szkolnym.



ISBN 978-83-66552-55-5



9 788366 552555