

спільноти склалась певна система українознавчої освіти, що сприяє консолідації емігрантів за національно-етнічним фактором, сприяє збереженню етнокультурної самобутності. Водночас варто вказати на певне зниження зацікавленості молодшої когорти української діаспори вивченням мови, але не національної культури взагалі. Українська ідентичність залишається пріоритетною складовою національної самобутності вихідців з України, незважаючи на те, в якій частині світу вони проживають і працюють.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Заставний Ф.Д. Українська діаспора. – Л., 1991.
2. Комітет Українських студій Університету Йорк в Торонто Курси української в Університеті. – Режим доступу: <http://www.infoukes.com/newpathway>.
3. Розвиток української мови в діаспорі. – Режим доступу: <http://www.refine.org.ua>.
4. Тесля І., Верша В. Торонто. – Режим доступу: <http://www.wikipedia>.
5. Федоренко Є., Кіндрась К. Українське шкільництво: традиції й сьогодення // Інтернет-видання українців Америки – Нова Хвиля. – Режим доступу: <http://www.newwave4.org>.

УДК 37.018.3

Канішевська Л.В.

#### ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОДНА З УМОВ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ

*У статті розглядаються практичні аспекти реалізації педагогічної підтримки старшокласників шкіл-інтернатів як одна з умов виховання соціальної зрілості.*

*В статті розглядаються практичні аспекти реалізації педагогічної підтримки старшокласників шкіл-інтернатів як одна з умов виховання соціальної зрілості.*

*The article describes the practical aspects of pedagogical support realization of senior pupils in boarding schools as one of the pedagogical condition for social maturity upbringing.*

Проблема виховання соціальної зрілості у вихованців інтернатних закладів є пріоритетною в сучасному українському суспільстві. Вона широко відображена у працях філософів (Л. Буєва, Ю. Бардін, О. Гундар, Г. Фурманюк та ін.), соціологів (Н. Дублікаш, О. Здравомислов, Л. Сохань та ін.), психологів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, А. Гудзовська, В. М'ясищев та ін.), педагогів (О. Каменєва, Т. Степанова, О. Михайлов, В. Радул та ін.).

Однак проблема виховання соціальної зрілості ще недостатньо вивчена, особливо такий аспект, як виховання соціальної зрілості у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Однією з педагогічних умов виховання соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів є побудова взаємодії педагогів та вихованців на основі педагогічної підтримки.

Актуальність проблеми, її недостатня розробка за сучасних умов реформування національної системи освіти, проблеми практики обумовили вирішення завдання – розглянути практичні аспекти реалізації педагогічної підтримки старшокласників школи-інтернату як однієї з педагогічних умов виховання соціальної зрілості.

Аналіз досліджень з проблеми педагогічної підтримки дає змогу уточнити зміст цього феномена.

Отже, педагогічна підтримка вихованця інтернатного закладу є засобом взаємодії педагога і вихованця у процесі вирішення проблем. Педагогічна підтримка пронизує всі сфери життєдіяльності особистості, яка формується; базується на стійкому позитивному ставленні педагога до учнівського колективу і до кожної особистості. Педагогічна підтримка необхідна для того, щоб навчально-виховний процес мав особистісно орієнтований характер. У процесі здійснення педагогічної підтримки вихованця інтернатного закладу педагог віддає перевагу відкритим, партнерським відносинам, діалоговим формам спілкування; заохочує та підтримує самостійність вихованця у розв'язанні проблем; виявляє готовність і здатність бути на боці вихованця; розвиває в нього здатність до рефлексії, самостійність у розв'язанні проблем, відповідальність за власні вчинки та життя.

Вплив педагога на вихованця під час педагогічної підтримки може бути передбачуваним і непередбачуваним. У першому випадку він відбувається за цільовою програмою і включає такі етапи: сигнальний, конкретно-створюючий, діагностичний, проектний, діяльнісний, результативно-аналітичний.

На першому – сигнальному – етапі педагог фіксує сигнали щодо наявності у вихованця значущої для нього проблеми. На цьому етапі відбувається:

- обробка педагогом отриманої інформації та формулювання припущень щодо змісту й причин проблеми;

- забезпечення психічної готовності педагога щодо сприйняття проблеми вихованця та спільного пошуку шляхів та способів її вирішення. На цьому етапі педагог використовує такі прийоми і методи організації діяльності, як педагогічне спостереження, роздуми у парах; прийоми і методи автогенного тренування.

Другий етап – конкретно-створюючий – передбачає:

- визначення емоційного стану вихованця, його готовності до спілкування;

- забезпечення емоційно-позитивного настрою учня у процесі бесіди, усунення психологічних бар'єрів;

- пошук та встановлення контакту з учнем.

У процесі конкретно-створюючого етапу використовуються: ситуативне тестування, прийоми ритуальної комунікативної взаємодії, прийоми “Ти-висловлювання”, “Я-висловлювання”.

Наступний етап – діагностичний. Педагог організовує довірливу бесіду з вихованцем; діагностує його проблеми; визначає причини їх виникнення, використовуючи для цього способи активного емпатійного слухання:

а) прийоми невербальної емоційної підтримки;

б) прийом “Парафраз”;

в) прийоми “проговорювання” [9, 69–70].

Проектний етап передбачає:

а) спрямування зусиль вихованця не на пошук виправлення проблеми, а на переведення її у конструктивне річизе;

б) за допомогою підтримки педагога учень визначає шляхи та засоби її вирішення;

в) вихованець та педагог домовляються про варіанти взаємодії у діяльності, що спрямована на вирішення проблеми.

На проектному етапі використовуються такі прийоми і методи організації діяльності: методика самопроекування та педагогічного проектування; прийом “аналіз способів вирішення проблеми”; метод “договору” (С. Юстін).

Наступний етап – діяльнісний – передбачає здійснення вихованцем плану окреслених дій щодо вирішення проблеми; педагогічну підтримку зусиль вихованця. Використовуються методи практичної діяльності дитини; педагогічної підтримки дій учнів.

Останній етап – результативно-аналітичний. Він передбачає:

а) спільне обговорення з дитиною успіхів та невдач, які були на попередніх етапах діяльності;

б) конструювання факту вирішення проблеми або переформулювання утруднень;

в) осмислення вихованцем нового життєвого досвіду, якого він набуває у процесі вирішення проблеми. На цьому етапі використовуються: прийоми рефлексії та саморефлексії, метод бесіди [9, 70–71].

З метою формування у педагогів установки на педагогічну підтримку пропонуємо провести малу педраду “Педагогічна підтримка вихованця у навчально-виховному процесі школи-інтернату”.

Мета малої педради – сприяти формуванню в педагогів установки на використання технології педагогічної підтримки в навчально-виховному процесі школи-інтернату.

Завдання:

1. Проаналізувати практику використання прийомів і методів педагогічної підтримки вихованця в навчально-виховному процесі школи-інтернату.

2. Виявити найбільш сприятливі форми і засоби педагогічної підтримки щодо побудови особистісно орієнтованої виховної взаємодії.

3. Окреслити шляхи оволодіння педагогами школи-інтернату технологією педагогічної підтримки.

Основний зміст малої педради:

I. Вступна частина. Коротке повідомлення про завдання педради.

II. Інформаційно-теоретична частина. Розгляд концепції педагогічної підтримки О. Газмана, умов її реалізації.

III. Проектна частина. Засвоєння технології педагогічної підтримки дитини.

IV. Заключна частина.

Педагогічна підтримка старшокласників шкіл-інтернатів як одна з педагогічних умов виховання їх соціальної зрілості буде ефективною за умов: сприйняття вихованцями педагога як референтної особистості; здійснення взаємодії з вихованцями на основі ненасильницької взаємодії; діалогічної взаємодії, беззаперечного прийняття, розуміння, визнання учня, любові до дитини.

О. Петровський зазначав, що референтний педагог характеризується: авторитетом-визнанням оточуючих як “значущих інших”, має право ухвалювати відповідальні рішення за існуючих обставин, що стає можливим за умови абсолютної впевненості оточуючих у практичній доцільності цих рішень; атракцією – емоційний статус “значущого іншого”. Його здатність приваблювати чи відштовхувати, викликати симпатію або антипатію; статут влади, що визначає місце “значущого іншого” в системі об’єктивних соціальних відносин [10, 17–30].

Специфічна особливість ставлення до референтного педагога полягає в тому, що висловлені ним думки, погляди та оцінки учні сприймають з довірою, не вимагаючи особливих доказів. Своєрідним аргументом, що наділяє його в очах учнів внутрішню цінність, значущість, є сам педагог, “ті почуття поваги, симпатії, довіри та захопленості, які він викликає” [4, 18].

Референтний педагог завдяки сформованому особливому емоційному контакту з учнями начебто “вростає”, залучається до їхнього внутрішнього світу, а його норми сприймаються дітьми як власні. Особистісна референтність педагога співвідноситься з еталонними уявленнями вихованців, викликаючи у них відповідні емоційні ставлення. Референтність – не постійно раз і назавжди наданий “іманентно притаманний особистості атрибут, а складний соціально-психологічний феномен, який виникає та існує у відносинах учителя з учнями та змінюється разом із змінами в мотиваційній сфері” [4, 20].

Тільки авторитетний педагог справляє на школярів потужний індивідуально-специфічний вплив, реалізує роль наставника, демонструє вихованцям раніше не засвоєні ними зразки активності, індивідуальні варіанти рольової поведінки, в яких відображені притаманні йому характеристики засвоєння учнями цих трансльованих учителем особистісних якостей у вигляді персоналізації педагога у вихованцях, є тим результатом його впливу, що визначається як “індивідуально-специфічний вплив. При цьому і об’єкт, і суб’єкт цього впливу далеко не завжди усвідомлюють його наявність” [2, 176–177].

Особистісна референтність педагога – складний соціально-психологічний феномен, який значною мірою визначається тим, на яку форму спілкування (монологічну чи діалогічну) орієнтується

педагог інтернатного закладу під час педагогічної підтримки.

О. Бодальов, Р. Кричевський зазначають, що діалогічному спілкуванню, на протигагу монологічному, властиві емоційна та особистісна відкритість партнерів зі спілкування, психологічна налаштованість на емоційний стан один одного, безоцінність, довіра і відкритість, відвертість у вираженні почуттів і станів; особистісна рівність, зосередження педагога не тільки на своїх потребах, але й на потребах дитини; особистісна рівність педагога та учня, що заснована на “суб’єкт-суб’єктних відносинах”; співробітництво і згода; свобода дискусії; передача норм і знань як особистісно пережитого досвіду, що потребує індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного та професійного зростання, превалювання прийомів, що організують багатоаспектну життєдіяльність вихованців, яка спрямована на їх максимально повне саморозкриття, прагнення до об’єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу до кожного та врахування полімотивованості вчинків кожної особистості [2, 90].

Педагогічний зміст діалогічного спілкування має виняткове значення: взаємодія в системі “вихователь – вихованець”, що зорієнтована на терпимість, на пошук творення спільного між людьми, є “потужнішим засобом особистісної та соціальної ідентифікації учасників спілкування, перш за все вихованців, що зрощує їх спокійну гідність” [2, 93]. Другою значущою ознакою діалогічного спілкування є причетність. Отже, причетність означає, що у хвилюваннях одного є деяка частина хвилювання іншого, тобто “деяке поле змістів і станів, змістові лінії якого поєднують педагога і вихованців” [2, 93]. Педагогу школи-інтернату необхідно зміцнювати у свідомості вихованців цінність цього поля, розвивати досвід його “актуалізації та збагачення” [2, 93]. Діалогічне спілкування також характеризується здатністю його учасників до співтворчості. Під співтворчістю розуміємо такий тип педагогічної взаємодії, у процесі якого педагог викликає у вихованця бажання “залучитися до творчої діяльності як повноправного суб’єкта”, коли одночасно з двох боків (від педагога до вихованця) “створюється бажана ситуація діяльності та відносин, в якій виникає нове, створене разом” [2, 95]. Педагогічний сенс співтворчості цінний, оскільки сприяє усвідомленню вихованцями школи-інтернату причетності до спільної справи, що дає впевненість в їх соціальній корисності, значною мірою сприяє виявленню стійкого інтересу до творчої взаємодії та досвіду її здійснення.

З метою опрацювання вмінь діалогічної взаємодії пропонуємо педагогам шкіл-інтернатів адаптований тренінг професійно-комунікативного педагогічного спілкування, розроблений Н. Моревою [8], головними цілями якого є: вироблення вмінь діалогічної взаємодії під час проведення дискусії; оволодіння прийомами різних стилів педагогічного спілкування; розвиток міжособистісної довіри; орієнтування в різних прийомах реагування під час

взаємодії педагога і вихованців; формування готовності педагогів школи-інтернату усвідомлювати та долати проблемні моменти у спілкуванні.

Відповідно до основних завдань принципами програми професійно-комунікативного тренінгу є:

- цілісність, що виявляється в тому, що за основу програми береться одне найбільш цілісне з явищ процесу спілкування, а всі інші розгортаються як елементи, необхідні складові основного вміння;

- монадологічність, що виявляється в тому, що у процесі будь-якої комунікативної дії акцентується багатоманітність її зв’язків з попередніми та наступними актами спілкування, тобто спеціально відзначається взаємодія, взаємообумовленість усіх актів спілкування один з одним [8, 115];

- професійна зорієнтованість, тобто опрацювання вмінь діалогічної взаємодії педагогів шкіл-інтернатів.

Подаємо тематичний план деяких занять.

#### Заняття 1

Вступ. Виявлення очікувань та наявності аналітичного досвіду роботи. Презентація завдань тренінгу, самовизначення у тематиці запропонованих занять. Ігри-вправи з метою мобілізації творчого самопочуття; психогімнастика. Рефлексивний аналіз та підсумки заняття.

Заняття 2. Діалогічна взаємодія, або як організувати діалог

Мета: вироблення вмінь діалогічної взаємодії під час проведення навчальної дискусії.

#### План заняття

1. Привітання. Мета – створення позитивної атмосфери на початку заняття.

#### 2. Вправи:

а) “Діагноз”. Мета – визначення предметної позиції учасників дискусії та створення на цій основі мікрогруп для обговорення проблеми;

б) “Установлення ролівої структури”. Мета – демонстрація вміння бачити партнера зі спілкування;

в) “Точка зору”. Мета – оволодіння прийомами переконання, аргументації, що використовуються під час дискусії;

г) “Техніка дискусії”. Мета – закріплення навичок ведення дискусії з ухвалення групового рішення.

3. Рефлексія заняття “Методична майстерня”. Мета – систематизація уявлень учасників тренінгу з технології організації діалогової взаємодії.

#### 4. Аналіз заняття “Експрес-опитування”.

5. Домашнє завдання: добір типів маніпуляторів на основі характеристик літературних героїв.

#### 6. Психогімнастика “На уроці у Мальвіні”.

Заняття 3. Стили педагогічного спілкування  
Мета – оволодіння прийомами презентації різних стилів педагогічного спілкування перед аудиторією.

#### План заняття

1. Привітання “Мій настрої”. Мета – вираження настрою за допомогою зображувальних засобів.

## 2. Вправи:

а) “Довіра”. Мета – розвиток міжособистісної довіри, розширення сенсорного усвідомлення;

б) “Тренуємо наші реакції”. Мета – орієнтування в різних прийомах реагування у процесі взаємодії педагога та вихованця;

в) “Сидячий та стоячий”. Мета – оцінювання перебування в певній позиції відносно партнера зі спілкування;

г) “Перетворюємо ситуацію”. Мета – виділення поведінкових аспектів різних моделей установлення контакту в ситуації педагогічного спілкування;

д) “Художній салон”. Мета – розпізнавання стилів педагогічного спілкування та їх презентація.

3. Рефлексія заняття: експрес-опитування “Мій стиль спілкування з вихованцями”.

4. Аналіз заняття: “Мої побажання на майбутнє заняття”.

5. Домашнє завдання: підібрати уривки з улюблених художніх творів, що характеризують стилі спілкування.

6. Завдання для самостійної роботи: підбір діагностичних методик з метою виявлення індивідуальних особливостей педагогічного спілкування.

## 7. Психогімнастика [8, 176–188].

З метою реалізації взаємодії педагогів та учнів на основі педагогічної підтримки доцільно проводити години спілкування.

Години спілкування – це особлива атмосфера емоційної підтримки; практичні вправи, що допоможуть усвідомити причини виникнення труднощів; можливість ознайомитися з різними моделями поведінки та обрати ту, що найбільш підходить [6, 53]. Наприклад, години спілкування “Налаштування на навчання”, мета – сприяти посиленню навчальної мотивації; створювати умови для зміцнення позитивного ставлення до навчального предмета; “Чим я сильний”, мета – створення ігрових ситуацій, щоб вихованець відчув упевненість у собі; “Позитивне мислення”, мета – допомогти вихованцям навчитися позитивно мислити, позитивно сприймати оточуючих.

В основі педагогічної підтримки вихованців інтернатних закладів – концепція ненасилля. Ідеї педагогіки ненасилля відображені у працях педагогів (А. Дистервег, Я. Корчак, Б. Лихачов, В. Маралов, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Ситаров та ін.).

Ненасильницьке виховання – джерело додаткових потенціалів розвитку вихованця.

Виховання з позицій сили послаблює потребу вихованця в самореалізації, негативно впливає на розвиток школяра. Вихованець накопичує невпевненість у собі, сором’язливість, що спричинює невпевненість, ураженість чи агресію.

Б. Лихачов зазначає, що в педагогіці слід говорити про єдність та взаємодію ненасилля та соціального насилля. Виховна взаємодія-насилля, якщо педагог бажає досягнути успіху в позитивному формуванні особистості, завжди є опосередкованою, побічною, спирається на знання дитини, її індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей,

можливостей і разом з тим ставить перед нею “радісну перспективу отримання задоволення та досягнення успіху” [7, 21]. На думку Б. Лихачова, педагогіка ненасилля ефективна та виправдана лише тоді, коли до ненасильницької взаємодії підготовлений не тільки педагог, але й вихованці. Дослідник зосереджує увагу на тому, що необхідно формувати і розвивати у вихованців життєву мету-перспективу, збагачувати їхнє світорозуміння усвідомленням обов’язкового дотримання “законів природи та соціуму, естетичних та правових імперативів” [7, 22].

Цінним щодо здійснення педагогічної підтримки вважаємо думку Б. Лихачова про те, що сенс педагогіки ненасилля не тільки в тому, щоб змозі уникати примусових впливів у спілкуванні з вихованцями, але й у тому, щоб “правильно роз’яснювати їм сутність насилля і ненасилля, навчати їх стійко й ефективно опиратися ненасиллю і злу” [7, 23]. Тільки коли вихованці впевнені у бажанні педагога захистити їх від жорстокості і насилля, у них може виникнути бажання бути відкритими, відверто контактувати з педагогом, намагатися зробити все для того, щоб їхня поведінка стала соціально схваленою.

З метою реалізації педагогіки ненасилля у школі-інтернаті пропонуємо провести малу педраду “Школа без агресії”, мета якої:

1. Виявити основні причини агресії вихованців школи-інтернату.

2. Визначити шляхи усунення агресивної поведінки вихованців.

3. Розробити правила особистісно орієнтованої взаємодії з учнями.

Пропонуємо педагогам підготувати доповіді:

1. “Шляхи побудови навчально-виховного процесу школи-інтернату без агресії”.

2. “Співробітництво, безцінне прийняття вихованця – головна умова конструктивної взаємодії вихователів і вихованців школи-інтернату”.

Педагогічна підтримка вихованців інтернатних закладів ґрунтується на розумінні, безоцінному прийнятті та любові до дитини.

Розуміння – це проникнення у внутрішній світ вихованця, що відбувається за допомогою почуття і логіки. Велике значення щодо розуміння вихованця має взаємна відвертість педагога й учня, яка передбачає необхідність відкритого вираження почуттів кожним з них [11].

Безоцінне прийняття вихованця – добросердне ставлення до нього поза його діяльністю, незалежно від помилок та прорахунків у поведінці.

Емпатійне прийняття дитини дає змогу “відчути шлях руху дитини по життю як напружений і нелегкий для неї” [5, 100], підтримати її у важкий момент. Емпатійне прийняття вихованця зумовлює розвиток головної життєвої сили – його руху уперед.

Емпатійно приймати вихованця – “слухати і дивитися на нього уважним та добрим поглядом, відчуваючи найдрібніші нюанси його міміки, пантоміміки, руху тіла, відтінку голосу” [5, 101]; використовувати спеціальні прийоми для демонстрації прийняття вихованця – “пилна увага”, “контакт очей”, “емпатійне слухання”, “шкіряний

контакт”; відкритість спілкування, конфіденційність розмов з вихованцем; не поспішати висловлювати обурення, невіру, а намагатися увійти у стан вихованця й зрозуміти причини його вчинку, проаналізувати їх, тільки після цього серйозно обговорити з ним його вчинок.

В основі безоцінного прийняття вихованця – любов. Любов вихователя до вихованця – важливий засіб подолання відчуження, навіювання віри у власні сили, надії на краще. Любов до вихованця є цінною не тільки як приймаюче ставлення до того, кого виховують, але й як така поведінка вихователя, що дає змогу вихованцю відповісти відвертою любов’ю.

Прийняття вихованця таким, яким він є, ціннісне ставлення до нього спонукає високо цінувати довіру педагога, однолітків. У дитини народжується довіра, почуття вдячності до вихователя, що дозволяє педагогу своєчасно підтримувати її; усувається психологічне напруження, розвивається прагнення до гуманістичної взаємодії з однолітками, молодшими школярами.

К. Роджерс писав: “Чим більше людину розуміють і приймають, тим більше вона намагається скинути фасад, який вона використовує під час зустрічі з життям, і тим більш прагне йти вперед” [12, 68].

Таким чином, безумовне прийняття вихованця сприяє зміцненню його психологічної позиції в соціумі, що “зумовлює актуалізацію ним своїх потенціалів” [5, 100].

Отже, проблема педагогічної підтримки вихованців інтернатних закладів як одна з умов виховання соціальної зрілості потребує подальшого й різнопланового дослідження, зокрема розробки технологій педагогічної підтримки вихованців інтернатних закладів, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогів шкіл-інтернатів з проблеми виховання соціальної зрілості у старшокласників інтернатних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Ред.-изд. центр консорц. “Социальное здоровье России”, 1999. – 222 с.
2. Бодалев А.А., Кричевский Р.Л. Общение и формирование личности школьника. – М., 1987.
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования и эссе. – М., 1995. – С. 58–63.
4. Галузяк В.М., Сметанский Н.И. Проблема личностной референтности педагога // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 18–24.
5. Куликова Л.Н. Проблема саморазвития личности. – Хабаровск, 1997. – 314 с.
6. Ладохина И.Ю. Часы общения – часы поддержки // Классный руководитель. – 2005. – № 8. – С. 53–59.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика противления злу насиллием // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 18–24.
8. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: Учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
9. Обсуждаем проблемы воспитания: методические разработки педагогических советов / Под ред.

Е.Н. Степановой, М.А. Александровой. – И.: ТЦ Сфера, 2004. – 160 с.

10. Петровский А.В. Принцип отраженной субъективности в психологическом процессе исследования личности // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 17–30.

11. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. – М.: Владос, 2003. – 352 с.

12. Роджерс К. Эмпатия // Психология личности / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.К. Гиппенрейтора. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.

**Кардашов В.М.**

#### РОЗВ’ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТА АДАПТАЦІЇ ЛЮДИНИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОДУКТИВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ

*У статті досліджується розв’язання проблеми виховання та адаптації людини в суспільстві за допомогою продуктивної художньої творчості на уроках композиції у тому віці, коли ця активність диктується спонтанно, інтуїція приводить дітей до цікавих, часто дійсно високохудожніх знахідок, а форми композиційних рішень у дитячому малюнку вражають своїм різноманіттям.*

*В статтє исслеуется решение проблемы воспитания и адаптации человека в обществе с помощью продуктивного художественного творчества на уроках композиции в том возрасте, когда эта активность диктуется спонтанно, интуиция приводит детей к интересным, часто действительно высокохудожественным находкам, а формы композиционных решений в детском рисунке впечатляют своим разнообразием.*

*In the article to investigate a decision of question about education and adaptation man in society, using productive art creation in the lessons of composition in that age, when this actions dictate spontaneously, intuition drive kids to interesting, commonly high artistic godsend, and forms of composition decision in children picture amaze of it own variety.*

Виховання людини здавна шанувалось як справа державно важлива. Ще Аристотель у своїй “Політиці” говорив про те, що саме значне з усіх засобів управління державою є виховання, та виховання юнацтва важливіше встановлення законів, бо неправильно встановлене виховання ставить під загрозу існування самої держави [1]. Проблема виховання, у тому числі й естетичного виховання засобами мистецтва, уперше як широка соціальна проблема з’являється у вченнях Мора та Кампанелли, а потім Сен-Симона, Фур’є та Оуена. Гармонійно розвинена людина з усіма прекрасними проявами її високої духовної й розумової організації є передусім слідством вирішеної причини. Така людина – творіння ідеальної суспільної організації. Оуен писав, що знати, як формувати людський характер, означає знати, як усунути причини нещастя у світі, покласти край потребі в законах, усунути причини, викликаючи взаємовідштовхування між людьми, народами й расами, забезпечити хороший світ та хороше управління. В.І. Бондар відзначає, що К. Ушинський