

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Уманський державний педагогічний університет імені Пала Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра соціальної педагогіки
та соціальної роботи

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній ступінь МАГІСТР

на тему:

ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Виконав:

студент II курсу, групи 262

спеціальності 261 Соціальна робота

ОП «Соціальна робота»

Жошко Богдан Віталійович

Керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Іващенко К.В.

Рецензент:

кандидат педагогічних наук, доцент

Полехіна В.М.

Умань 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	9
1.1. Особливості соціалізації в молодшому шкільному віці.....	9
1.2. Дитяча субкультура в сучасному українському соціумі.....	25
1.3 Соціальний розвиток дитини в просторі дитячої субкультури.....	41
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОСТОРІ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ.	56
2.1. Дослідження впливу дитячої субкультури на рівень соціалізованості школярів.....	56
2.2. Соціально-педагогічні умови соціальної компетентності молодших школярів у дитячій субкультурі.....	88
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	104
ВИСНОВКИ.....	109
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	115
ДОДАТКИ.....	123

ВСТУП

Актуальність дослідження. Серед найважливіших напрямів реформування шкільної освіти завдання забезпечення умов соціального розвитку дітей і молоді, удосконалення соціокультурних механізмів трансляції культурних цінностей від покоління до покоління набуває сьогодні особливої гостроти та актуальності. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті це завдання визначено стратегічним.

Традиційна освіта, на жаль, не сприяє повною мірою формуванню в учнів соціалізованості як готовності до принципово нових економічних, соціально-політичних та духовних відносин. Орієнтація шкільної освіти на забезпечення повноцінного соціального розвитку вимагає урахування головних чинників соціалізації дітей на різних етапах шкільного життя, зокрема ролі такого могутнього чинника, як дитяча субкультура.

Останнім часом на державному та міжнародному рівнях відбувається зміцнення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчить поява міжнародних документів про охорону дитинства, підвищення уваги до дитячої субкультури, дитячої творчості. Визначення конкретних умов та завдань виховання, моделювання виховного простору з метою забезпечення самовизначення особистості, духовного становлення дітей, підготовка їх до самостійного життя, взаємодії сім'ї, суспільних інститутів, – ці питання складають сутність сучасної міжнародної та державної політики в освітньо-виховній галузі, основні її положення відбито в Конвенції ООН про права дитини, Національній програмі «Діти України» та Державних заходах щодо виконання Національної програми «Діти України», Національній доктрині розвитку світи України у XXI столітті, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про охорону дитинства».

Соціальна ситуація розвитку дитини на сучасному етапі має потребу в науковому усвідомленні та прогнозуванні перспектив розвитку дитинства й вимагає концентрації зусиль усіх відповідальних за її нормалізацію: професійних

вихователів, вчителів і батьків, дослідників дитинства й практиків різних орієнтацій, особливо дитячих соціальних педагогів. Надзвичайної актуальності набуває вивчення феноменів дитячої субкультури, що дають змогу зрозуміти традиційні форми й способи регуляції відносин у дитячих групах, а також зміст їх трансформацій у дитячому середовищі в останні десятиліття.

Специфічність дитячої субкультури, яка є, по суті, динамічним соціальним, психологічним, культурним автономним утворенням з власними морально–правовими нормами, мовленнєвим апаратом, власними фольклорними здобутками та ігровим комплексом. Особливо це виявляється у важкий змінний час розвитку суспільства. Специфіка сучасної дитячої субкультури полягає в її залежності від соціально-культурного рівня суспільства на певному історичному етапі, негативний вплив якого виявляється в зменшенні природної частини дитячого змісту субкультури та підміні його елементами дорослої культури, що занадто рано входять у незагартовану дитячу свідомість. Суперечливість, дегуманізація соціальних відносин виявляється в руйнуванні природних інститутів соціалізації (родина, дитяче співтовариство), зміні морально-психологічного клімату в суспільстві, негативному впливі засобів масової інформації. Екран, відео і комп'ютер як генерований, часто дуже жорсткий «сукупний» дорослий світ трансформуються в дитячу субкультуру, активно впливають на деформацію свідомості дитини.

Отже, існує нагальна потреба в осмисленні специфічності соціально-педагогічних умов, які створюються простором дитячої субкультури щодо первинної соціалізації дитини, та розробці відповідно до цих умов сучасного науково-методичного та програмного забезпечення педагогічних дій.

Аналіз філософських, педагогічних, соціально–педагогічних, соціологічних, психологічних, культурологічних досліджень свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми соціалізації дітей у просторі дитячої субкультури.

Сучасна наука розглядає соціалізаційні процеси в дитинстві в кількох напрямках, зокрема у філософському – розкрито методологічні основи

соціальної педагогіки та визначено зміст цінностей, соціальних орієнтирів (М.Каган, С.Батенін, Я.Глинський, В.Шепель, Г.Батищев, Б.Гершунський, В.Орлов).

Розроблено вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, І. Печенко, С. Харченко); розкрито соціально-педагогічні аспекти проблеми (О. Бодальов, В.Караковський, С.Литвиненко, А. Мудрик, Л. Новикова, Я. Щепанський, І. Кон); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю.Богинська, О.Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма).

Водночас аналіз різних концепцій та напрямів наукового вивчення соціального розвитку дітей дає підставу стверджувати, що вимагають подальшого вивчення зв'язки, закономірності, взаємозалежності процесу соціалізації дітей шести – семи років, недостатньо визначено умови успішного його перебігу в рамках дитячої субкультури.

Проведений теоретичний огляд літературних джерел також підтвердив особливу актуальність проблеми соціалізації дітей на етапі зміни соціального статусу від малюка до школяра – у період шести – семи років. Проблема взаємин дорослого світу і світу дитинства набуває особливої гостроти й значимості на цьому етапі життя, коли дитина відчуває гостру потребу в дитячому співтоваристві, дитячій субкультурі, яка надає їй простір для самореалізації й випробування себе й своїх можливостей, а також своєрідне психологічне укриття від несприятливого впливу дорослих. Саме в дитячій групі, у співтоваристві однолітків виявляється можливою справжня спільна діяльність на рівних, необхідна для адекватної дитячої соціалізації. Ця найважливіша потреба, на жаль, виявляється нереалізованою ні в умовах школи, ні в майже відсутніх позашкільних установах, на дворових майданчиках. Отже, існує нагальна проблема у визначенні та подальшій реалізації умов забезпечення позитивного впливу дитячої субкультури на дитяче співтовариство, зменшення негативного впливу дорослого світу на дитячу субкультуру.

Усвідомленість гостроти та актуальності цих питань, їх недостатньої теоретичної та практичної розробленості зумовили вибір теми дослідження: **«Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодого школяра в навчально–виховному процесі».**

Мета дослідження – визначити особливості впливу дитячої субкультури на процес соціалізації дітей шести – семи років, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціальної компетентності як показника соціалізованості молодших школярів у просторі дитячої субкультури.

Об’єкт дослідження – процес соціалізації молодших школярів.

Предмет дослідження – дитяча субкультура як фактор соціалізації дітей шести-семи років.

Гіпотеза дослідження полягає в усвідомленні дитячої субкультури як базисної надбудови дитячого співтовариства, під впливом і в просторі якої відбувається соціалізація дітей, та як результат – поступове набуття ними соціальної компетентності. Ми передбачаємо, що цілеспрямована робота з дитячим співтовариством у навчально–виховному процесі початкової школи може опосередковано впливати на збагачення дитячої субкультури та забезпечувати відповідно зворотній вплив на формування соціальної компетентності як показника соціалізованості молодших школярів, якщо:

- сприяти збагаченню соціальних уявлень, соціально-комунікативних умінь через застосування системи літературно-творчих завдань;
- організовувати спільну продуктивну та ігрову діяльність у формі творчих проєктів для набуття дітьми соціально–художнього досвіду;
- забезпечити розвивальне середовище для особистісного зростання молодшого школяра в суспільних стосунках з однолітками та дорослими.

Завдання дослідження:

1. На основі вивчення філософської, соціологічної, психолого–педагогічної літератури з’ясувати особливості соціалізації дітей шести-семи років.
2. Визначити структуру та місце дитячої субкультури в соціумі.

3. Охарактеризувати рівні сформованості соціальної компетентності молодших школярів як прояву соціалізованості.

4. Визначити та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів у просторі дитячої субкультури.

Для досягнення поставлених мети та завдань було використано такі **методи**: *теоретичні* – аналіз (історико-педагогічний, теоретичний, порівняльний) філософської, психологічної, соціально-педагогічної, культурологічної літератури для розкриття сутності та особливостей процесу ранньої соціалізації, визначення структурних компонентів дитячої субкультури, її місця та впливу на особистість дитини; моделювання та проектування для визначення логічної структури дослідження й розробки технологій виховної роботи з дітьми в різних умовах соціалізації; *емпіричні* – спостереження, інтерв'ювання дітей, бесіда, анкетування вчителів початкових класів та батьків для виявлення їхньої оцінки факторів соціалізації молодших школярів; формувальний експеримент для перевірки соціально-педагогічних умов сприяння соціалізації молодших школярів; *математичні методи* для обробки та інтерпретації результатів дослідження.

Базою для експериментальної роботи виступили Уманська школа-гімназія № 14 та Початкова школа № 2. Усього до дослідження було залучено понад 80 дітей. Анкетуванням було охоплено близько 20 вчителів початкових класів та 40 батьків.

Теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що визначено особливості впливу дитячої субкультури на процес соціалізації молодшого школяра; педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей шести-семи років у просторі дитячої субкультури; сутність та зміст поняття «дитяча субкультура молодших школярів». Доповнено теорію та методику соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами щодо забезпечення опосередкованого впливу на збагачення дитячої субкультури.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані в навчально-виховному процесі початкової школи з метою збагачення методики соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами; розроблена програма формування соціальної компетентності в просторі дитячої субкультури, що містить систему творчих завдань та проєктів, спрямованих на збагачення соціально-художнього досвіду учнів, може бути впроваджена в практику роботи початкової школи, дошкільних та позашкільних закладів; матеріали дослідження можуть бути використані у підготовці майбутніх учителів і вихователів дошкільних освітніх закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, результати дослідження презентувались та обговорювались на кафедрі соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та на семінарах і конференціях різного рівня.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 1 одноосібній публікації.

Структура та обсяг випускної кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (93 найменування) та 10 додатків на 22 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 145 сторінок, із них 114 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО -МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Особливості соціалізації в молодшому шкільному віці

У сучасній педагогічній, психологічній, філософській, соціальній та культурологічній науках активно досліджується з різних позицій феномен дитинства. У зв'язку із загальною зміною парадигми дитинства та дитячого розвитку з «дорослоцентризму» на «дитиноцентризм» дитинство визначається науковцями як соціально-культурний феномен та розглядається як значущий, особливий для життя людини віковий період. Вважаємо за доцільне розглянути цей феномен як суспільне явище в його історичному розвитку.

Дитинство – це особливий період життя людини, особлива фаза не тільки в психофізичному, але й у соціальному дозріванні, коли визначаються основні лінії розвитку індивіда, формується й закладається фундамент особистості. Дитинство – період становлення дитини як повноцінного члена людського співтовариства. Незважаючи на глобальне значення дитинства в системі життєвого шляху людства, інтерес до досліджуваного феномена з'явився досить пізно, лише в XVII столітті, а ставлення суспільства до дітей, усвідомлення символічного значення дитинства, його місця в структурі життєвого шляху особи в різні періоди історії істотно змінювалися.

Специфіка дорослішання в дитинстві об'єктивно обумовлена як біологічними особливостями організму, так і рівнем культури суспільства, причому останній чинник є визначальним: приблизно при тій самій біологічній будові протягом усієї історії людства рівень психічного розвитку дитини, якого вона досягає на кожному наступному історичному етапі розвитку суспільства, виявляється різним.

Вікові межі дитинства – це теж змінний продукт історії. Так, навряд чи можна говорити про будь-яку тривалість дитинства в первісному суспільстві, а розуміння вікових меж дитинства в Середньовіччі не дорівнює цьому ж

показнику в наші дні. Тому не можна вивчати процес дорослішання дитини, не аналізуючи розвиток людського суспільства, оскільки визначення вікових меж дитинства перебуває в прямій залежності від рівня матеріальної та духовної культури суспільства. Історично поняття дитинства пов'язується з певним соціальним статусом, колом прав та обов'язків, властивих цьому періоду життя, набором доступних для нього видів і форм діяльності, що задає йому суспільство.

Відповідно до своїх ідей Л.Демоз поділяє всю історію дитинства на шість періодів, кожному з яких відповідає певний стиль виховання й форма взаємин між батьками та дітьми.

Інфантицидний стиль (зі стародавності до IV ст. н.е.) відзначався негативним ставленням до маленьких дітей, які розцінювались як перешкода дорослому суспільству. Масові дітовбивства навіть не каралися владою, а ті діти, які виживали, часто теж ставали жертвами насильства дорослих.

Стиль ігнорування (IV – XIII ст.) характеризувався визнанням наявності в дитини душі, але водночас прагненням віддалитися від неї (годувальниця, виховання в монастирі або в чужій родині), ігноруванням її інтересів, бажань, проблем (занедбаність, пригнобленість – характерні риси ставлення до дитини в родині).

Амбівалентний стиль (XIV – XVII ст.) відзначає підвищення статусу дитинства. До дітей починають ставитися з увагою, передусім у фізичному догляді, однак їм ще відмовляють у самостійному духовному існуванні, кожен рух дитини жорстко контролюється та регламентується.

Нав'язливий стиль (XVII ст.). Залишається домінуючою контролююча позиція дорослих до дитинства, що виявляється в нав'язливому прагненні цілком контролювати не тільки поведінку, але й внутрішній світ, думки й волю дитини. Це підсилює конфлікти батьків і дітей.

Стиль, що соціалізує (XI – середина XX ст.). На цьому етапі метою виховання є не стільки завоювання та підпорядкування дитини, скільки тренування її волі, підготовка до майбутнього самостійного життя. В дитині

бачать об'єкт виховного впливу, який розглядається як єдино можливий спосіб набуття позитивного соціального досвіду.

Стиль, що допомагає (із середини ХХ ст.) Головна ідея полягає в усвідомленні дорослими суб'єктності вибору життєвого шляху, для чого кожній дитині необхідно максимально розвинути індивідуальність, набути власного соціального досвіду. Звідси – прагнення батьків до емоційної близькості з дітьми, розуміння, емпатії тощо. Водночас зазначимо, що трагедія останньої, сучасної стадії полягає в тому, що поряд з рівнем високого осмислення фасилітаційної місії дорослої частини людства поширюється, на жаль, принципово відмінна позиція, пов'язана з безвідповідальним ставленням до культури дитинства, наслідком чого стає занадто раннє занурення дитини у світ дорослої культури [89].

Таким чином, представлений огляд змінної позиції дорослої частини людства до дитинства, розуміння й адекватної оцінки його сутності засвідчує, що на кожному з історичних етапів суспільство намагалося знаходити відповідні завданням свого часу способи взаємодії з дітьми, визначало найбільш ефективні засоби впливу на їх розвиток. Характерним для сучасного періоду є розуміння як головної своєї функції – допомога дітям у їхньому особистісному становленні та соціалізації, у визначенні індивідуальної стратегії життєтворення. Відтак, усвідомлення визначної ролі традиції, досвіду минулих поколінь як життєвих орієнтирів, які діти засвоюють у процесі цілеспрямованої навчально-виховної роботи, забезпечення набуття соціального досвіду в суспільних стосунках з однолітками та дорослими через різні форми співпраці, гурткової роботи, у різноманітних проектах, у жодному разі не можуть перекреслити чи мінімізувати значення процесу активного самостановлення, яке відбувається у внутрішньому плані кожної дитини й для якого ми, доросли, повинні створити відповідні умови.

Характеристика поняття **дитинства** в історико-культурному аспекті дає можливість визначити його як соціокультурний прошарок суспільства з

притаманними йому культурними вимогами, традиціями, нормами та правилами, які існують у межах цієї вікової групи.

Дитинство не може існувати поза широким соціокультурним контекстом, що враховує еволюцію способів виробництва, статевої та вікової стратифікації, типів родини, системи міжособистісних відносин, а також ціннісних орієнтацій культури. Відтак, соціологічні дослідження суттєво збагачують науку про дитинство.

Так, на позиції оцінки дитинства як підготовчого етапу до повноцінного дорослого життя стоять Т.Парсонс і Ш.Айзенштад, які розглядають підростаюче покоління як «об'єкт соціалізації», а прояви невдоволення, соціального протесту з боку дітей проти надмірного контролю, неповажного ставлення розглядаються як форми девіантної поведінки. Ш.Айзенштадт справедливо підкреслює, що всі діти повинні бути соціалізовані, перш ніж вони можуть досягти повного статусу дорослого. На них має вплинути моральний код суспільства, у якому вони зростають, його загальноприйняті правила, вони повинні одержати знання й навички, необхідні для здійснення ними дорослих ролей. Водночас дитині відводиться дуже незначна роль у набутті власного досвіду, самозростанні, формуванні власної Я-концепції. Автори зазначають, що тоді, коли в примітивних суспільствах цінності, що передавалися дітям у родині, залишалися тими самими, що були визначальними для їхнього дорослого життя, зміна статусу від дитини до дорослого – не дуже складний процес.

У сучасних індустріальних суспільствах навпаки існує вагомий структурний розрив між сім'єю, у якій виросла дитина, та економічною й соціальною системою, у якій вона згодом посяде певне місце, тому зміна статусу від дитини до дорослого – це тривалий період переходу. Суспільство стає більш складним і вимагає включення в процес соціалізації спеціальних соціальних інститутів, які беруть на себе функції не тільки підготувати дитину до дорослого життя, а й допомогти їй сформуватися як повноцінній особистості, знайти себе в соціумі, відчувати сутність субординації тощо.

Близькою до нашого розуміння процесів соціалізації є думка Е. Куркуленко щодо еволюції дитинства в аспекті співвідношення репродуктивних і креативних механізмів соціалізації в соціокультурному контексті. Автор підкреслює, що еволюція змісту й методів соціалізації дітей нерозривно пов'язана зі зміною соціально-економічної структури і форм суспільної діяльності людей. У зв'язку з ускладненням і збагаченням культури обсяг переданих з покоління в покоління знань, умінь і навичок збільшується, а самі форми їх передачі диференціюються й спеціалізуються. Це яскраво проявляється в засвоєнні дітьми фольклору як скарбниці народної мудрості [42], адже саме це джерело людство застосовувало найбільш послідовно тривалий час. Водночас автор, наполягаючи на ролі вікової мудрості предків як форми соціального досвіду, традицій, зазначає, що, на жаль, сьогодні, не наслідування є головним чинником соціалізації підростаючого покоління, тобто не сліпе копіювання та імітація певної сукупності знань чи вмінь, а передусім моделювання, творче переосмислення їх самою дитиною – це вирішальна ознака входження дитини в соціум дорослого, який постійно змінюється та ускладнюється [9, 17].

Видатні педагоги надають дитинству особливого значення, підтверджуючи його самоцінність у житті окремої людини. В. Сухомлинський визначає дитинство як найважливіший період людського життя, не підготовку до майбутнього життя, а реальне, яскраве, самобутнє, неповторне життя [53]. Цю думку розвиває Ш. Амонашвілі, зазначаючи, що дитинство – не просто віковий період, коли дитині хочеться грати, стрибати, бігати й кататися, коли вона ще безтурботна, а це ще й процес дорослішання, це життя людини, що переходить з одного якісного стану в інший, більш високий [3].

У змістовному наповненні поняття дитинства більшість науковців вбачають процес підготовки до відтворення майбутнього суспільства; процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе [21].

Отже, як свідчить аналіз різних підходів, дитинство розглядається наукою як постійно поновлювана сукупність індивідів, що перебувають на особливій стадії життєвого циклу від народження до повноліття, й одночасно – як динамічне соціальне явище, що будується на особливих суспільних зв'язках і відносинах, спрямованість яких визначається поступовою зміною статусу дитини як об'єкта виховання й одночасно як суб'єкта громадського життя [61].

На підґрунті вище зазначених визначень дитинства спробуємо окреслити власне бачення цього феномена.

Дитинство – динамічне соціальне утворення в межах вікового періоду від народження до повноліття, що характеризується специфічними ознаками, має власну субкультуру та будується на особливих соціальних зв'язках і відносинах.

Аналіз культурологічних, філософських, психологічних, педагогічних джерел з проблеми дитинства дозволив виділити його специфічні риси:

- дитинство – період життя людини, у якому закладаються основи особистісної активності та особистісні властивості, цінності, що визначають якості майбутнього життя;
- це період, коли людина найбільш вразлива, незахищена від впливів навколишнього середовища, соціального, психологічного й фізичного насильства;
- на всіх етапах існування дитинство характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою залученням до соціуму, взаємодіяти з ним;
- дитинство – виражена в діях і мові сукупність об'єктів, подій, процесів, соціальних інститутів і соціальних практик щодо дітей; ця сукупність формується й підтримується суспільством, а також постійно відновлюється у процесі життєдіяльності дітей, які освоюють соціальні уявлення та інтегруються в соціум [54].

З огляду на складність соціально-економічного розвитку сучасної України, проблема соціалізації особистості на початкових етапах розвитку набуває особливого значення. Вимагають більш ретельного дослідження соціально-

педагогічні і соціально-психологічні особливості систем «дитина – суспільство» та «суспільство дітей». У зв'язку з цим необхідно проаналізувати поняття *соціалізація*, у контексті якого й будемо розглядати нашу проблему.

Уже на початку ХХ століття багато вітчизняних педагогів виявляли великий інтерес до проблеми соціалізації (П.Блонський, А.Калашников, І.Козлов, А.Макаренко, В.Сорока-Росинський, С.Шацький та ін.) Звертаючись до педагогічної природи соціалізації та її взаємодії з вихованням, відомі вчені того часу використовували категорії «педагогіка середовища» (С.Шацький), «суспільне середовище дитини» (П.Блонський), «відносини з навколишнім середовищем» (А.Макаренко), педагогічне суспільствознавство» (О.Калашников). У перші роки радянської влади виник ще один термін – «соціальне виховання», яким педагоги широко користувалися до середини 30-х років і який піддавався критичним нападкам за його невизначений і нейтральний характер [34; 41;45; 81].

Засновником теорії соціального виховання в Україні вважають видатного психолога, педагога В.Зеньковського. У своїй роботі «Соціальне виховання, його завдання та шляхи» ще в 1918 році він одним з перших почав стверджувати, що школа та суспільство повинні готувати до самостійності, якої від кожного з нас вимагає повсякденне життя. Учений був переконаний у тому, що «необхідно сприяти не тільки загальному розвитку особистості, а зробити кожную особистість спроможною в пристосуванні до соціального життя». Педагог наголошував на тому, що «однією з провідних функцій школи повинна бути підготовка особистості до соціальної діяльності» [33].

Прогресивною з наукової точки зору була його ідея про орієнтування соціального виховання на загальнолюдські цінності. В. Зеньковському належить перша спроба виділити те, що на сучасному етапі визначають як інститути соціалізації, а також надати характеристику чинників соціального виховання: сім'я, школа, суспільство, які не повинні протидіяти один одному, а знаходитись у тісному співтоваристві. Сучасні українські науковці,

визнаючи здобутки В.Зеньковського, називають його фундатором соціалізаційних ідей в українській педагогіці.

У вітчизняній педагогіці одним з перших, хто звернув увагу на необхідність розробки саме педагогічного аспекту соціалізації, був В.Сухомлинський. «На жаль, – писав учений на початку 70-х років, – педагогічний аспект соціалізації дотепер не тільки не вивчається з належною глибиною і всебічністю, але й не розглядається. А тим часом саме процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу» [47].

Сьогодні правомірність уживання терміна «соціалізація» у вітчизняній педагогічній науці не викликає сумнівів, а питання, пов'язані з описом цілей, механізмів, особливостей цих процесів у сучасних умовах, перебувають у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених.

Особливо важливими, але, на жаль, до сьогоднішнього дня не цілком усвідомленими, є ідеї В.Сухомлинського щодо соціалізаційної проблематики. На наш погляд, він точно визначив процес соціалізації, позначивши, що «правильне включення в життя суспільства, правильна соціалізація можливі лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного «я» з інтересами інших людей, не тільки уміє, але й прагне поступатися своїми бажаннями на користь загального блага» [52].

А.Мудрик, наголошуючи на тривалості процесу соціалізації, вносить істотні доповнення в поняття соціалізації, визначаючи її як «розвиток і самореалізацію людини впродовж усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства» [49].

Різними ученими були виділені десятки груп чинників соціалізації, що мають різні підстави для виокремлення (мега-меза-макро-мікрочинники; соціальні, економічні, педагогічні; основні та неосновні; об'єктивні та суб'єктивні; внутрішні та зовнішні; керовані та некеровані; контрольовані та неконтрольовані; постійні та тимчасові тощо). Достатньо вивченим є такий аспект проблеми, як види соціалізації. Цьому питанню присвячено численні

дослідження сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців. Назвемо окремі види соціалізації:

1. Стихійна – яка відбувається внаслідок впливу на особистість різноманітних, спеціально не створених обставин суспільного життя. Стихійною можна вважати не лише соціалізацію в умовах родинного виховання, а й соціалізацію у стосунках з однолітками.

2. Відносно спрямована – що має на меті організацію в суспільстві певних економічних, законодавчих та інших передумов, які впливають на розвиток та життєвий шлях особистості.

3. Соціально-контрольована соціалізація як спеціально організована передача соціального досвіду особистості та розвитку її потенціальних можливостей, що відбувається в різних державних та недержавних установах (школа, позанавчальні заклади, дитячі та молодіжні організації тощо) [16].

Отже, стислий огляд праць вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених проблемі соціалізації, дає змогу визначити місце нашого дослідження у загальному дослідницькому просторі.

Обґрунтування методів сприяння процесу соціалізації особистості на первинних етапах розвитку людини неможливе без знання соціально-психологічних та соціально-педагогічних механізмів соціалізації, зокрема *традиційного*, який полягає у засвоєнні людиною норм, зразків поведінки, поглядів, стереотипів, притаманних її найближчому оточенню (сім'я, сусіди, родичі, друзі); *інституціонального* – він функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різноманітними організаціями й установами, а також засобами масової інформації. У процесі такої взаємодії особистість набуває знань і досвіду соціально схвалюваної поведінки та конфліктного чи безконфліктного дотримання певних соціальних норм; *стилізований* – діє в межах окремої субкультури як комплекс певних цінностей та особливостей поведінки, притаманний людям певного віку, професії, національної чи соціальної групи, що в цілому впливає на стиль її життя та мислення;

міжособистісний, що функціонує в процесі взаємодії людини з авторитетними для неї особистостями [55].

З огляду на те, що в центрі нашого дослідження – діти молодшого шкільного віку, вважаємо за потрібне розглянути питання про місце та значення етапу початку шкільного життя в загальному розвитку особистості дитини.

Зазначимо, що з початком шкільного навчання розпочинається дуже складний етап у житті дитини, окреслений різкою зміною соціальної ситуації розвитку. Дуже суттєвою характеристикою нової соціальної ситуації дитини, на думку науковців, є зміна провідного виду діяльності. Такий перехід дитини від ігрової до навчальної діяльності характеризується як особливо складний, тому що, на відміну від ігрової, навчальна діяльність носить цілеспрямований, обов'язковий для всіх характер, а життя першокласника знаходиться під впливом певних необхідних обов'язків, вимагає від маленького школяра виконання та дотримання однакових, загальних правил, контрольованої поведінки. Тому ми вважаємо за можливе розглядати процес соціалізації на первинних етапах шкільного навчання як адаптацію та період засвоєння певних соціальних норм та правил, так би мовити обов'язковий етап соціального учнівства, важливий для переходу до самостійного свідомого й відповідального вирішення різноманітних соціальних завдань і проблем. Водночас, наш погляд, саме ця нова соціальна ситуація розвитку дитини стає важливим чинником активних дій з освоєння соціального простору, набуття дитиною соціального досвіду.

Початковий етап шкільного життя дитини є сензитивним не лише для формування мотивів навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, розвитку продуктивних навичок навчальної роботи, а й розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності до себе та оточуючих; засвоєння соціальних норм, морального розвитку; розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення міцних дружніх контактів тощо (В.Абраменкова, Л.Варяниця, Н.Головіна, М.Осоріна, І.Печенко).

Молодший шкільний вік – це період народження соціального «Я», формування «внутрішньої позиції», оскільки в дитини виникає потреба знайти своє місце в житті та виконувати нову суспільно значущу діяльність, що є важливою складовою соціальних утворень особистості, яка зростає.

Глибокі психологічні зміни, а також зміна соціальної ситуації розвитку дитини молодшого шкільного віку свідчать про великі можливості розвитку дитини в цьому віці. На якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, який пізнає навколишній світ та самого себе, отримує власний досвід дій у цьому світі [2].

Підхід до проблеми соціалізації, особливо в молодшому шкільному віці, має бути комплексним. Недостатньо забезпечити лише адаптацію дитини до шкільного життя та освоєння базових соціальних норм. Уже в молодшому шкільному віці важливо починати формувати саме *соціальний досвід*, який, на наш погляд, є ключовою складовою успішності процесу соціалізації особистості.

Для самовизначення в соціумі вже дитина молодшого шкільного віку має достатній фонд особистісних психологічних передумов, але цей засіб прояву «самості» в процесі соціалізації, позиції суб'єкта соціалізації необхідно виховувати. У центрі уваги повинен опинитися соціальний досвід дитини як головний чинник набуття соціалізованості, водночас він виявляється й тією площиною, полем, на якому найкраще проявляється сформованість соціальної компетентності, соціалізованість дитини.

Л.Виготський у своєму обґрунтуванні поняття «зона найближчого розвитку» надає велике значення процесу набуття дитиною соціального досвіду. Він вважає, що набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини: сім'ї, дошкільному закладі, потім класі початкової школи, – який і становить простір для процесу соціалізації. Якщо забезпечується соціально-культурне середовище, що надає життєві орієнтири дитині, а дорослий світ створює зону найближчого розвитку дитини, готуючи її до освоєння соціальних норм і стереотипів певної культури, до розв'язання завдань у непередбачених обставинах [9].

Разом з науковцями (Н.Голованова, П.Горностаї, Т.Титаренко) ми визначаємо **соціальний досвід** дитини молодшого шкільного віку як багаторівневу єдність пізнавального, аксіологічного, комунікативного та поведінкового компонентів її життєдіяльності. Інакше кажучи, соціальний досвід дитини – це не те, що вона знає та пам’ятає, тому що прочитала, вивчила, а те, що вона пережила, і цей досвід постійно визначає її дії та вчинки. Отже, якщо дитина в молодшому шкільному віці не відчує радості пізнання, не сформує вміння вчитись, не навчиться дружити, не отримає впевненості в особистих здібностях та можливостях, зробити це в подальшому житті (поза межами сензитивного періоду) буде набагато складніше та буде вимагати значних психологічних і фізичних сил [59].

Набуття дитиною реального соціального досвіду відбувається тільки в процесі її практичної взаємодії з будь-якими суб’єктами чи об’єктами реальності, що оточує, у практичному спілкуванні, взаємодії та різноманітній діяльності. Але накопичення соціального досвіду можливе не в будь-якій діяльності, оскільки добре відомо, що дитина може відвідувати велику кількість занять, виконувати певні завдання, маніпулювати предметами, та при цьому зовсім не збільшувати свій соціальний досвід. Тобто ми переконані, що успішно соціалізує тільки та діяльність молодших школярів, яка забезпечена спеціально створеними педагогічними умовами. Необхідно відтворювати життєві ситуації, спиратися на дитячі враження повсякденного життя; викликати особисту зацікавленість дитини та розуміння нею соціальної значущості своєї діяльності; пропонувати активні дії, пов’язані з плануванням діяльності, обговоренням варіантів участі, відповідальністю, з самоконтролем та самооцінкою; пропонувати взаємодопомогу, викликати потребу в співробітництві.

У педагогічній літературі чітко визначені механізми набуття дитиною соціального досвіду, а саме: у процесі різноманітної діяльності, засвоюючи великий фонд соціальної інформації, умінь, навичок; у процесі виконання різних соціальних ролей, засвоюючи моделі поведінки; у процесі спілкування з людьми

різного віку, у межах різних соціальних груп, поширюючи систему соціальних зв'язків і стосунків, засвоюючи соціальні символи, настанови, цінності [61].

На нашу думку, одним з вирішальних мікрочинників соціалізації підростаючого покоління є спілкування з ровесниками – процес постійний, який відбувається в малих групах дитячого садка, шкільних класів. У такому спілкуванні діти – рівноправні партнери, та кожен висуває іншому рівні вимоги. Ми впевнені, що тільки в стосунках з однолітками виникають найбільш емоційно насичені та довірливі взаємини, які під цілеспрямованим педагогічним впливом стають найкращою базою в процесі соціалізації особистості дитини молодшого шкільного віку. Тобто ми розглядаємо проблему соціалізації дітей молодшого шкільного віку в контексті стосунків однолітків, які є джерелом набуття реального соціального досвіду.

У межах перших інститутів соціалізації (сім'я, дитячий садок, дитяче товариство), у певний період дитинства відбувається набуття базових загальнолюдських умінь і знань, якостей та властивостей, відсутність яких унеможливило б повноцінне життя людини в суспільстві. Формуються ціннісні взаємини дитини (див. рис. 1.1).

З цієї схеми видно, що первинними інститутами соціалізації на дошкільному етапі є сім'я, дитячий садок, дитяче співтовариство. Але вирішальну роль у процесі соціалізації дитини на цьому етапі відіграє, звичайно, сім'я. У дослідженнях С.Курінної, І.Печенко зазначається, що діти, які виховуються в умовах навіть дуже гарного дитячого будинку, не можуть самостійно набути тих необхідних для процесу соціалізації якостей та досвіду, які набувають діти в умовах родини.

У зазначений період починають формуватись настанови, ціннісні пріоритети, інтереси та Я-концепція. Тобто дитина переходить до шкільного етапу соціалізації, маючи певні ціннісні орієнтації, і не враховувати різноманітність їх неможливо. Учителі, які намагаються вести роботу з дітьми без огляду на той багаж, з яким приходить дитина до школи, припускаються

значних помилок, гальмуючи реальний процес соціалізації дитини. Саме тому родинний інститут соціалізації набуває на початкових етапах великого значення.

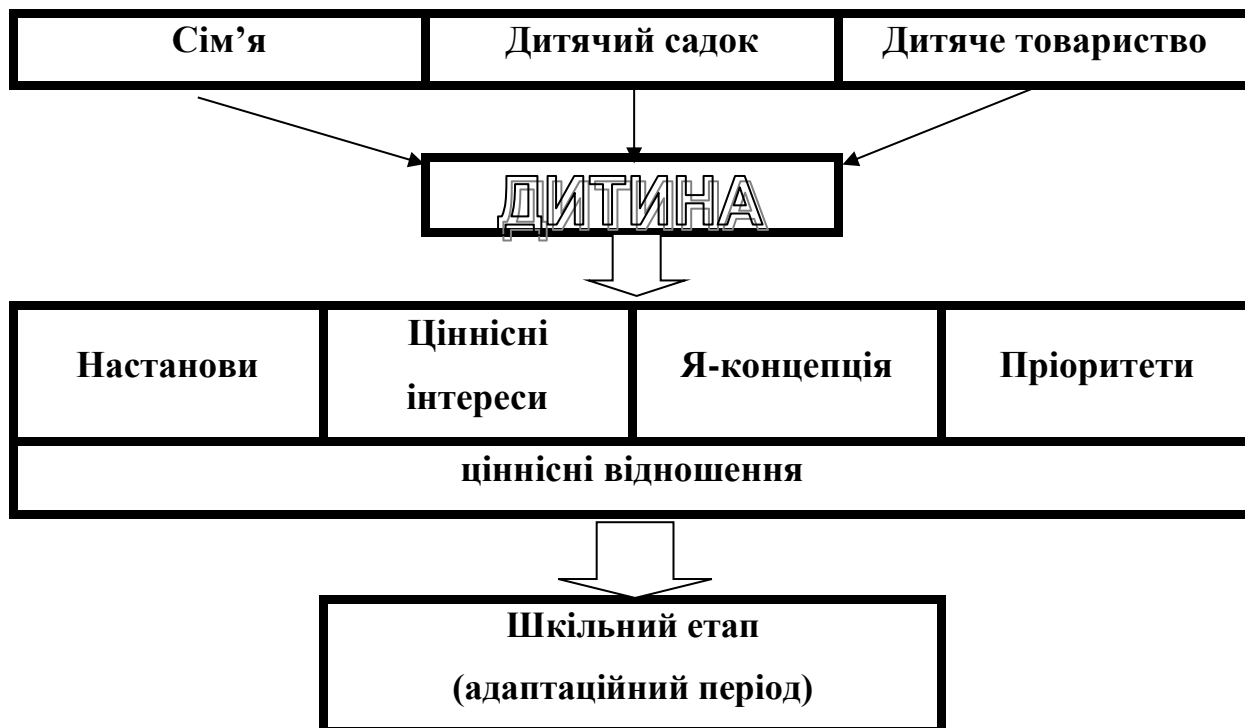


Рис. 1.1. Дошкільний етап соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками

Окрім цього формується психологічна стать дитини та оволодіння елементарними соціальними нормами, фундаментальні ціннісні орієнтації дитини, які потім проявляються в соціальних стосунках, визначають стиль життя, рівень домагань дитини, життєві спрямування, плани та засоби їх досягнення. Відбувається становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формується самооцінка дитини; підвищується роль мовлення в процесі пізнання довкілля, у процесі спілкування та різноманітних видів діяльності дитини; починає вибудовуватись ієрархія мотивів і потреб, інтенсивний розвиток волі, формуються елементарні навички регуляції поведінки. Відбувається дуже активне формування ціннісного ставлення, а саме: настанов, пріоритетів, соціальних інтересів та Я-концепції. Тобто інтенсивно відбувається всебічний розвиток особистості дитини, який обумовлює передумови для наступного етапу – шкільного життя. На цьому етапі дитина продовжує свій процес соціалізації та розпочинається процес адаптації до нової соціальної ситуації розвитку.

У період адаптації на дитину продовжує впливати сім'я. Однак домінантним інститутом соціалізації стає організований навчально-виховний процес. Учорашній дошкільник – «родинне сонечко» – стає одним з багатьох, починає оволодівати новою соціальною роллю – навчається існувати в нових для нього умовах життя, підкоряється загальним правилам. Усі ці обставини не можуть не впливати й на формування стосунків дітей з однолітками (див. рис.1.2).

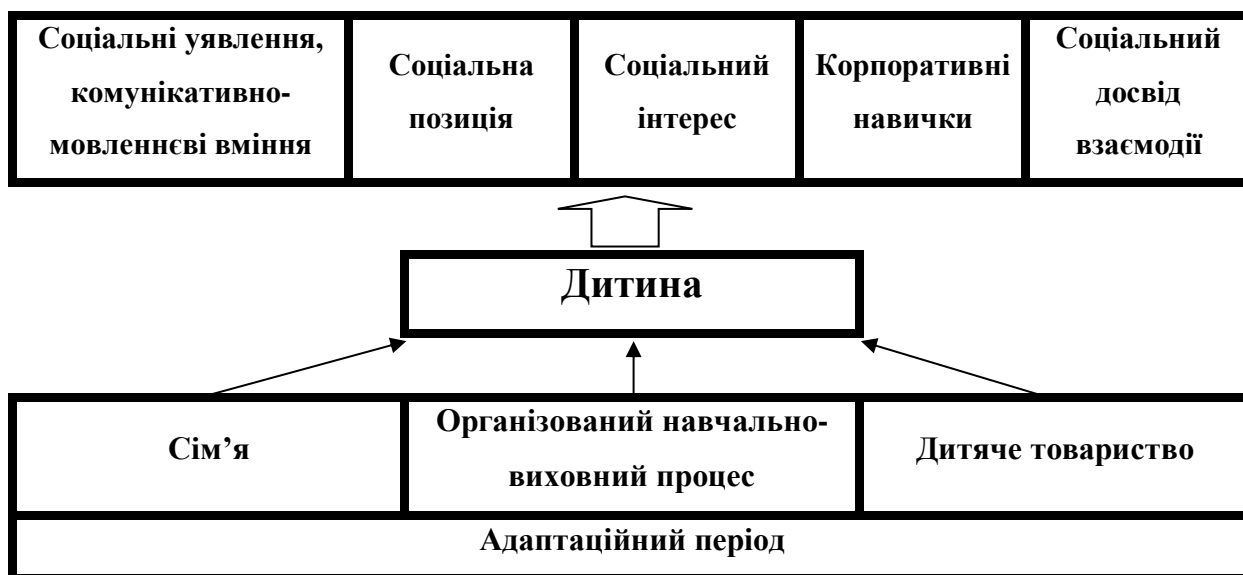


Рис. 1.2. Процес соціалізації молодшого школяра в період адаптації

Особливості цього етапу полягають у тому, що діти практично не ініціюють стосунки з ровесниками та знаходяться під величезним впливом дорослих. Першокласники практично повністю зорієнтовані на вчителя. Але, за умов цілеспрямованого педагогічного супроводу, адаптаційний період соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками є етапом набуття переважно соціальних уявлень, а також формування соціальної позиції, соціального інтересу, розвитку корпоративних навичок і соціального досвіду взаємодії.

Успішність адаптаційного періоду безпосередньо залежить від того, з яким рівнем соціалізованості дитина прийде до школи, тобто наскільки успішно відбувався процес соціалізації в межах дошкільного етапу.

Після завершення періоду пристосування дитина має можливість перейти до самостійного формування більш тісних стосунків з однолітками за особистою ініціативою. Але ми переконані, що саме в цей період переходу дитини в наступний період процесу соціалізації в стосунках з однолітками діти як ніколи потребують педагогічного супроводу (див. рис. 1.3).

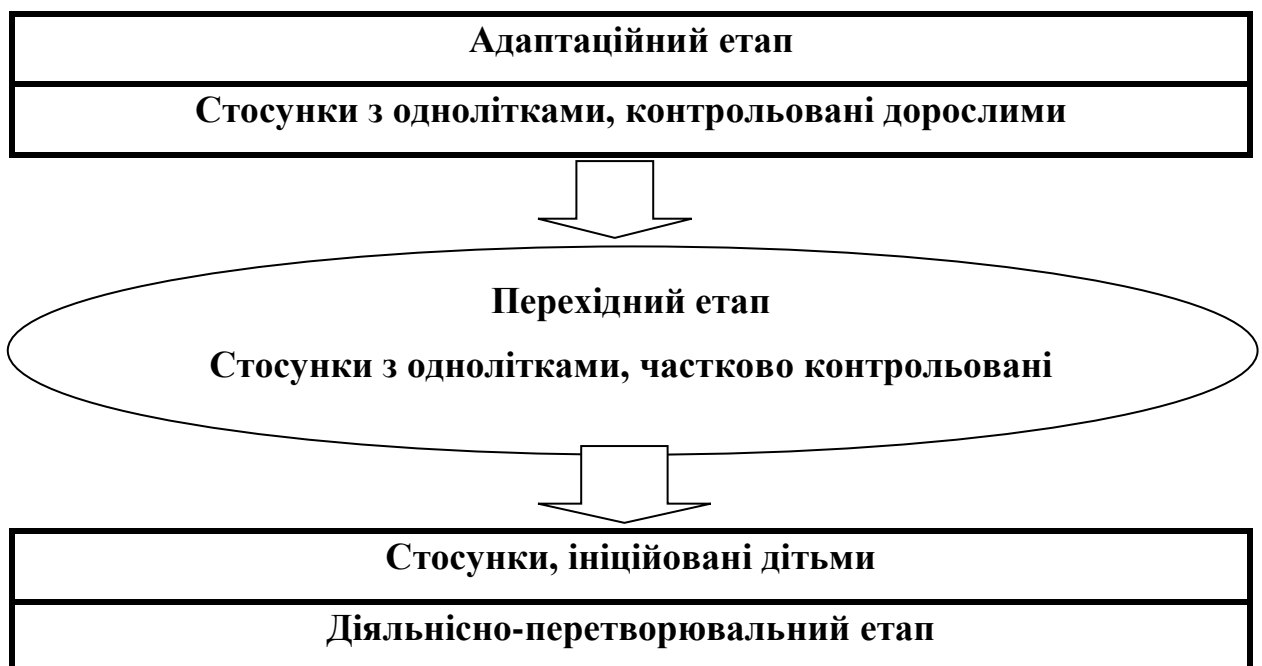


Рис. 1.3. Модель переходу від адаптаційного до діяльнісного етапу соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками

Цей перехід не відбуватиметься повноцінно без спеціально створених педагогічних умов, які дозволять продовжувати формування соціальних уявлень дитини, ствердження її соціальної позиції в дитячому товаристві та, головне, набуття соціального досвіду взаємодії дитини.

На нашу думку, педагогічний супровід у цьому періоді повинен ґрунтуватись на забезпеченні більш тісних стосунків однолітків безпосередньо в умовах навчально-виховного процесу та освітнього простору загалом з наданням дітям більшої свободи дії в організації різних форм співпраці. Пріоритетними

повинні стати командні чи будь-які інші форми навчання в спільній діяльності молодших школярів.

Отже, найбільш сприятливими умовами соціалізації молодших школярів є стосунки з однолітками, у яких формуються соціальні уявлення, визначається соціальна позиція дитини, засвоюється нормативний аспект стосунків. А головне, саме в ровесницьких стосунках дітей молодшого шкільного віку відбувається набуття соціального досвіду.

Окреслення історико-концептуальних аспектів дитинства дало змогу дійти висновку, про дитинство як невід'ємне явище соціального світу, що характеризується наявністю специфічної за змістом і формами прояву культури, дитячої субкультури – близької й природної для дитини та складної для її об'єктивної оцінки дорослими. Ураховуючи, що дитяча субкультура є центральним поняттям нашого дослідження, розглянемо її докладніше в наступному параграфі.

1.2. Дитяча субкультура в сучасному українському соціумі

Сьогодні відбувається складна трансформація соціального та культурного просторів, які ще декілька десятиліть назад здавались непорушними. Багато з цих трансформацій зачіпають сферу дитинства, дитячого (включаючи в поняття «дитинство» весь цикл дорослішання аж до досягнення повноліття) та дитячої субкультури.

Сучасний український культурний простір є досить насиченим. Розвиваються і вдосконалюються різні види мистецтв і ремесл, створюються різні творчі об'єднання, угруповання. Для наповнення власного культурного простору сучасній людині, здається, треба лише застосувати творчий ресурс. Проте ця конструкція не буде міцною й довговічною, якщо вона не оснащена культурними конструктами, вивіреними численними поколіннями культурної спільноти. Серед цих важливих складових є традиційна українська **дитяча**

субкультура.

За означенням, вона є підсистемою базової культури суспільства, «культурою в культурі». Чому саме традиційна? Якщо поставити за мету отримати монолітну культурну конструкцію, фундамент мусить вистоятися тривалий час. А українська традиційна дитяча субкультура, постійно видозмінюючись і вдосконалюючись існує в основних своїх властивостях давно, важко сказати точно, скільки сотень років. Початок становлення особистості, як учасника певної культурної спільноти - це процес активного конструювання, в якому діти через власну діяльність вибудовують усе більш диференційовані і всеохоплюючі когнітивні структури. Це так званий процес спонтанних винаходів та відкриттів [8].

Зауважимо, що сучасна дитина значно більше часу проводить в «товаристві» електронної техніки, або з однолітками в дворі, ніж з батьками. Як зазначає С. Лупаренко, сучасна інформаційна культура спричиняє зникнення або заміну певних компонентів дитячої субкультури на компоненти культури дорослих, що призводить до зникнення самотності дитини. Більшість компонентів дитячої субкультури знаходяться під таким сильним впливом дорослої культури, що набувають властивостей цієї культури, запозичують її особливості. Це сприяє виникненню нових компонентів дитячої субкультури [9].

Такі тенденції, на наш погляд, є характерними для всього людства. Заміна прямого особистісного, візуального контакту на технічні способи комунікації, розмивання основ родової свідомості і культури, поглиблення кризи соціальної та майнової нерівності, призводить суспільство до заміни ціннісних духовних орієнтацій на суто матеріальні та прагматичні. Історія людства підтверджує посилення даної тенденції в сучасному світі. Звідси беруть свої сили розпалювані дорослим світом ідеї нетерпимості, націоналізму та шовінізму. Від початку діти не мають агресії. Атмосфера, яка є навколо, виховні принципи, соціальні умови створюють передумови і спрямовують енергію молоді свідомості на перетворювальну діяльність. Таким чином, виявився антагонізм

історії і культури, що потягнув за собою негативні прояви в підлітковій і юнацькій субкультурі.

Аналіз теоретичних джерел, які розглядають дитинство як соціально-історичний феномен, виявив суттєві зміни практик і простору дорослішання. Основним трендом у зв'язку з цим є гранична диверсифікація (зміна, різноманітність) форм і моделей дорослішання. З цього приводу, доктор філософії В. Москаленко зазначає, що в першій половині ХХ століття панівними були дві точки зору на проблему «дитина – суспільство».

Перша (якої дотримувались психологи) – це погляд на процеси індивідуального розвитку як такі, що відбуваються у незмінному світі. *Друга* (її дотримувались, в основному, соціологи, історики, етнографи) – це переконання, що можна досліджувати зміни в соціальному світі без врахування зрушень у змісті і структурі життєвого шляху індивіда. Ці дві точки зору (перша – в незмінному світі індивід, який змінюється; друга – незмінний індивід у світі, який змінюється) визнавалися такими, що взаємно доповнюють одна одну. Згодом стало зрозуміло, що така постановка питання непродуктивна: потрібно вивчати індивіда, який розвивається у світі, що змінюється [12, 3-17].

Традиційний напрям вивчення дитинства пов'язаний з психологією, оскільки в її межах існує вікова психологія, в рамках якої виділяються розділи і дитячої психології. Змістом цих розділів є особливості психічного розвитку дітей, аналіз становлення психічної системи дитини, що безумовно, представляє прямий інтерес для розуміння субкультури дитинства, хоча загальна психологія через свою специфіку не займається цілісним вивченням дитячої субкультури.

Серед психологічних досліджень поряд з відомими в світі науковими роботами таких дитячих психологів як В. Пайпер, А. Валлон, Ж. Піаже, потрібно назвати перш за все роботи О. Нечаєва, П. Лесгафта, В. Бехтерева, О. Лазурського, П. Каптерева, М. Ланге, Г. Челпанова, з розпочала свій шлях дитяча психологія. Дослідження дитячого розвитку в 20-30 ті роки ХХ століття породили в психології декілька напрямків і шкіл, предметом дискусій яких були проблеми біологічного і соціального аспектів у психіці, які не втратили

актуальності і сьогодні.

Дитяча субкультура як специфічне психо-соціо-культурне явище соціогенезу та онтогенезу є складовою культури суспільства, та соціокультурного конструювання аксіогенезу особистості через механізми: соціалізації та інкультурації; регулювання відносин та соціокультурної комунікації. Вивчення дитячої субкультури призводить до виділення особливих «наскрізних» явищ психічного життя дитини – соціогенетичних інваріантів, які зберігають свою незмінність протягом тривалого історичного періоду і передаються від покоління до покоління.

Незалежно від того, що ми думаємо про субкультуру в своєму свідомому повсякденному житті, ми не можемо ігнорувати той факт, що багато чого в нашій поведінці занурено в традиції нашої власної субкультури.

Багато людей, хто заперечує ідею культури, а отже і субкультури, мабуть через відчуття безпеки, стверджують, що їх субкультура не охоплює уявлень про культурний спадок, а кидає виклик традиціям та минулому. Викликає інтерес те, що, кидаючи виклик культурі (субкультурі) і заперечуючи її, ці люди насправді живуть своїми культурними цінностями та мораллю [10].

Вищесказане детермінує запитання, **які ж основні тенденції сучасної масової культури?** Як відповідь зазначимо, що серед основних проявів і напрямів масової культури нашого часу можна виділити [16]:

1) **індустрію «субкультури дитинства»** (художні твори для дітей, іграшки і промислові ігри, товари специфічного дитячогожитку, дитячі клуби, воєнізовані та інші організації, технології колективного виховання дітей тощо), що переслідує цілі явної або замаскованої стандартизації змісту і форм виховання дітей, впровадження в їх свідомість уніфікованих форм і навичок соціальної та особистої культури, ідеологічно орієнтованих уявлень про світ, що закладають основи базових ціннісних установок, які офіційно поширюються в даному суспільстві;

Розглядаючи цей контекст зауважимо, що близько 80% дитячих іграшок, які представлені сьогодні на ринку, негативно впливають на психологічний стан

дітей або не сприяють їхньому розвитку. На думку О. Смірної, керівника Центру психолого-педагогічної експертизи ігор та іграшок, згідно з проведеними дитячими психологами дослідженнями, тількикожна п'ята дитяча іграшка сприяє розвитку дитини і не може налякати її. «На ринку з'явилася велика кількість просто страшних іграшок. Зараз стало «модно» поміщати дітей у царство мертвих. Всякі вовкулаки, вампіри, відьми, скелети - ось це **сучасна дитяча субкультура**. Інші ж іграшки завдяки надтехнологіям самі говорять, танцюють, співають, їздять, літають, мають безліч функцій. Але така активність іграшки позбавляє дитину власної активності і зводить гру до споживання її цих інформативних якостей», – зазначає О. Смірнова [18].

За її твердженням, головним виробником і постачальником «поганих» іграшок є Китай, але тільки тому, що на його частку припадає основний обсяг виробництва всіх іграшок взагалі. «Це зараз взагалі така інтернаціональна тенденція – однакові іграшки продаються у найрізноманітніших країнах світу. Але, там бувають і дуже непогані іграшки, а бувають просто жахливі», - підсумувала О. Смірнова [18].

2) **Масові заклади загальної середньої освіти**, які тісно пов'язана з установками «**субкультури дитинства**», залучає учнів до основ наукових знань, філософських і релігійних уявлень про навколишній світ, історично- го соціокультурного досвіду колективної життєдіяльності людей, прийнятих у суспільстві ціннісних орієнтацій. При цьому вона стандартизує перераховані знання й уявлення на підставі типових програм і редукує спеціальне знання до спрощених форм дитячої свідомості й розуміння.

Як підтвердження вищесказаного зазначимо, що з 1 вересня 2019 року вступили в силу оновлені програми для молодших школярів, які затверджені Колегією Міністерства освіти і науки. Проаналізуємо, що ж тепер будуть читати діти в 1-4 класах? На думку фахівців, програма підготовки учнів повинна відповідати сучасним вимогам. На їх думку, вона не враховувала сучасних досягнень педагогіки, психології та літературознавства. Зі 119письменників за програмою минулого року 107 (тобто 90%) народились до Другої світової війни.

Більшість з них – представники радянського «мейнстріму» (від англ. *mainstream* - основна течія, - переважаючий напрям в якійсь галузі науки, культури тощо, для визначеного проміжку часу) [11] першої половини ХХ століття: Остап Вишня, Микола Трублаїні, Олесь Гончар, Андрій Малишко, Михайло Стельмах та ін. Трохи менше імен – класики ХІХ століття (Тарас Шевченко, Іван Франко, Олена Пчілка та ін.). І зовсім невеликий відсоток припадав на авторів, які активно пишуть і публікуються сьогодні – це Леся Вороніна, Сашко Дерманський, Анатолій Качан, Леся Мовчун, Дмитро Чередниченко та ще декілька імен.

Жарти про те, як діти приходять зі школи і здивовано говорять: «Мамо, ми сьогодні вивчали живого письменника» вже перестали бути смішними, стверджують фахівці. «Якщо ви візьмете канонічні підручники або збірники для позакласного читання, то вони на 70-80, а іноді і 90 відсотків складаються з пейзажно-сільських творів: стежинка, ліс, степ, поле, річка тощо, вони перенаповнені незрозумілою дітям лексикою, яка і не знадобиться їм в подальшому житті. Різними кептариками, валянками, мірами довжини, особливостями сільського побуту ХХ століття.

Зрозуміло, що ця українознавча складова повинна бути в літературі, проте, вона ні в якій мірі не повинна бути домінантною. Важливо навчити дітей розмовляти сучасною мовою, спілкуватись нею, щоб українська мова не асоціювалась тільки з давно померлими людьми» [45].

В коло читання 2-4 класів включено 125 письменників. Це набагато більше ніж в попередні роки (119). 35% з них – нові імена, їх не було в старій програмі. До того ж зауважимо, що в програмі вказано імена авторів, а не назви творів. Право вибору текстів для читання залишається за вчителем.

Більшість «новеньких» – це сучасні українські письменники, які активно пишуть і друкуються: Галина Ткачук, Григорій Фалькович, Оксана Луцкевська, Василь Голобородько, Тетяна Стус, Іван Андрусак, Галина Малик, Тарас і Мар'яна Прохаськи, Катерина Бабкіна та ін. Повний перелік можна подивитись на сайті МОН України.

Такі зміни в програмі – досить вагомий та очікуваний крок на шляху до сучасної шкільної освіти. Важливо починати працювати не тільки з текстом, але і з книгою цілісно, з врахуванням візуальної складової, тим самим розвивати візуальну грамотність дітей. Потрібно також ревізувати старі жанри і формати (наприклад, байки, гуморески, переважання фольклору) і ввести нові (книжка-картинка, книга-концепт, сучасний нон-фікшн, книги без слів, графічні романи, верлібри, постмодерні казки тощо) та ін. [15].

В сучасних умовах з'явилася якісно нова обставина, яка загостила й ускладнила процес соціального розвитку дітей: дитина отримує досить великий потік інформації та засвоює норми суспільства не тільки в контактах із конкретними дорослими, коли існують певні можливості корекції. Увесь матеріал, який подається дитині (від навчальних предметів до духовних установок), яким би широким він не був, як би не намагалися батьки та викладачі, знаходиться в одному руслі зі значно більшим потоком вільної та негативної інформації, яку дитина отримує з екранів телевізора, комп'ютера, журналів, коміксів тощо.

3) **індустрію розважального дозвілля**, що включає в себе масову художню культуру (практично з усіх видів літератури й мистецтва, може, за деяким винятком архітектури), масові видовищні вистави (від спортивно-циркових до еротичних), професійний спорт (як видовище для вболівальників), структури для проведення організованого розважального дозвілля (відповідні типи клубів, дискотеки, танцмайданчики) та інші види масових шоу. Тут споживач, зазвичай, виступає не лише в ролі пасивного глядача (слухача), а й постійно провокується на активну участь або екстатичну емоційну реакцію на дію, що відбувається (часом не без допомоги допінгових стимуляторів), що є, в багатьох аспектах, еквівалентом все тієї ж «**субкультури дитинства**», тільки оптимізованої відповідно до смаків та інтересів дорослого або підліткового споживача. При цьому застосовуються технічні прийоми і виконавська майстерність «високого» мистецтва для передачі спрощеного, інфантилізованого художнього змісту, адаптованого до невимогливих смаків,

інтелектуальних і естетичних запитів масового споживача.

Масова художня культура досягає ефекту психічної релаксації часто за допомогою спеціальної естетизації вульгарного, потворного, брутального, фізіологічного, тобто діючи за принципом середньовічного карнавалу і його «перевертань» суті явищ. Для цієї культури характерне тиражування унікального, культурно значущого і зведення його до повсякденно-загальнодоступного, а інколи й іронія над цією загальнодоступністю та ін. (знову ж таки на основі карнавального принципу профанування сакрального) [16];

Нині, на думку Т. Алексеєнко світ дитячої культури і дитячий медійний дискурс під натиском зовнішніх обставин опинились в «розгерметизованому» стані: зло дорослого життя майже безперешкодно «мігрує» в дитячу субкультуру і відповідно в дитячий медійний дискурс. Залежність від світу і культури суспільства дорослих виявляється, зокрема, у створенні спільного для них інформаційно-медійного простору, представленого насамперед всесвітньою інформаційною мережею [1].

4) Сьогодні, часто, саме **реклама**, а не література, музика, живопис, театр чи інші види традиційного мистецтва, визначають «культурний» розвиток сучасної дитини. Вона, брутально втручаючись у життя сучасної дитини, сприяє вихованню з неї «рекламної людини», картина світу якої складається з утворених під впливом різних рекламних звернень «фрагментів-картинок» і поведінкових схем, які нав'язано з відвертими комерційними інтенціями. Тому, у контактах дитини з медійною рекламою вбачаємо один з деструктивних проявів зла, застерегтись від яких можна було б завдяки законодавчим заходам, через чітку систему контролю за їх дотриманням [14,].

Все вищесказане, сьогодні, доповнюється ще й тим, що **діалог культур і народів, як і вся система сучасних міжнародних відносин, переживає важливий етап у своєму розвитку, викликаний докорінною зміною умов існування цивілізації.** Глобалізація взаємозв'язків містить у собі великі можливості для модернізації країн, що розвиваються, але вона спроможна

загострити існуючі конфлікти між державами, релігійними конфесіями і т. п.

Багато країн сучасного світу відчувають посилений вплив на свою культуру західного способу життя та масової культури, що спричиняє невдоволення і критику широких верств населення на адресу урядів своїх держав, які належним чином не здійснюють супротив.

Поширення раціонального господарювання, досвіду застосування високих технологій, розвитку демократичних інститутів супроводжується також поширенням психології гедонізму (насолоди) і моралі «вседозволеності», масової культури, яка ґрунтується на інших цінностях, ніж цінності національних культур. Поєднання зазначених факторів з активною зовнішньою політикою щодо захисту США своїх економічних інтересів різними способами спричиняє спротив країн «третього світу» (країн, що розвиваються), процесам модернізації суспільства за західним зразком [16].

Місце України в діалозі між країнами визначається не лише її місцем в світовій економіці й політиці, але й станом наукового і культурного потенціалу, матеріальним добробутом населення та особливостями національних рис українського народу. Залучення України до глобальних та регіональних інтеграційних процесів віддзеркалюється на соціокультурних процесах. Євроінтеграційна стратегія держави має ґрунтуватися на діалектичному поєднанні тенденції до уніфікації (єдиної форми) культур на засадах європейських цінностей з не менш потужною культурною політикою щодо збереження та розвитку національної культурної самобутності [16].

Як підтвердження вищесказаного, зазначимо, що Україна охоплена **«муральною лихоманкою»** - лише за останні роки на стінах сірих багатоповерхівок з'являються величезні розписи. Мурал – живописне зображення на архітектурних будівлях та інших стаціонарних об'єктах великої площі. Хвиля муралів почалася влітку 2015–го з роботи португальця Алешандре Фарту: на стіні будинку біля Михайлівської площі з'явився портрет Сергія Нігояна – героя Небесної сотні. Відтоді періодично в різних куточках країни постають нові настінні картини.

Аналізуючи нові напрямки розвитку особистості та суспільства крізь призму дитячої субкультури потрібно виділити ще й **Інтернет субкультури** (хакери, блогери, геймери, хаоти тощо). Їх дослідження сьогодні актуальні й на часі, бо інформаційні технології досить глибоко проникли в наше життя та сучасне суспільство, яке вже не може без них існувати в своєму реальному виді.

Всесвітня мережа стала невід'ємною частиною життя сучасного суспільства, яка вже сьогодні сама формує культурні явища. Субкультури Інтернету, на відміну від інших субкультур, ще мало вивчені, як через їх молодість і динамічність, так і через складність дослідження специфіки «віртуальної реальності», де не діють вже апробовані методи дослідження і структурування. Інтернет – це ідеальний інструмент для зв'язку, самовираження та персоналізації, яким, в першу чергу, користується молоде покоління, часто ігноруючи інші засоби масової інформації та комунікації.

Субкультури інтернету можна умовно розділити на: 1) явища, які перейшли до нього з реального життя; 2) на рухи, які сформувалися безпосередньо на просторах віртуальної реальності.

Рухи представляють найбільший інтерес, як найменш вивчені. Зокрема, явище, яке фактично сформувалось в Інтернеті, звідки воно поступово проникає в реальний світ – **субкультура хаосизму** – новий, ще не вивчений рух, представляє досить значний культурологічний та соціально-психологічний інтерес. Ця неоднорідна молодіжна течія має виражені риси релігійного культу, який сформувався на основі комп'ютерної гри, а деякі її представники схильні розглядати цю субкультуру як релігію, магічне вчення і/або філософський напрям. Базою для розвитку руху хаосизму послужили субкультури блогерів та геймерів.

Сьогодні блогосфера приваблює увагу дослідників, але, поки що, це переважно зарубіжні праці. Крім того, існують вітчизняні дослідження блогосфери соціологами, маркетологами, проте, вони більше спрямовані вивчати її переважно через призму питань, які їх цікавлять, а саме: ставлення до політики, кар'єри, масової культури, аналіз пропозицій та потреб тощо.

Оскільки Інтернет субкультури – нові динамічні утворення, тому це спричиняє певні труднощі в їх вивченні. Затрудняє дослідження й відсутність точної інформації про блогерів – бо не всі вони опубліковують дані про себе, а опубліковані дані, цілком імовірно, можуть бути не завжди достовірними.

Сьогодні Інтернет-співтовариства, як динамічний і ще мало вивчений феноменом, представляє значний інтерес для різних напрямків науки: культурологів, соціологів, антропологів, етнографів, соціальних психологів. Основною рисою інформаційного суспільства є віртуалізація життєдіяльності. Інформаційне суспільство й розвиток нових комп'ютерних технологій сприяли формуванню багатьох нових субкультурних явищ (Інтернет- субкультура, хакери, блогери, геймери, хаоти тощо), які потребують свого наукового аналізу.

Хочеться наголосити, що нині одним із захоплень, яке можна поставити в один ряд з популярними субкультурами є ролові ігри (рольовики). **Субкультура рольових ігор** – це феномен сучасного суспільства. Вона насамперед презентувала себе як неформальне об'єднання дітей та молоді, як протиположна масовій культурі. Проте рольові ігри масово і незалежно одні від одних започатковували своє існування в різних країнах наприкінці 1980-х років. Це був період масової культури і тому вони можуть розглядатись як один із соціальних ігрових елементів сучасної культури. Найбільш поширеними є рольові ігри живої дії в Естонії, Україні, Латвії, Литві, на Скандинавському півострові та в Західній Європі, в Ізраїлі, США, Канаді й Австралії – тобто в країнах, які схильні до західних культурних взірців.

З моменту свого народження всі діти граються в рольові ігри, причому незалежно від статі. Це починається з годування білочки і чаю для ляльки. В більш зрілому віці інтерес спрямовується все далі від ляльок, проте казки все ж бракує. Видів рольових ігор декілька: *постановка за книгою або фільмами* (за сюжетом або за мотивом); *відновлення* (історична реконструкція) *битв та подій*, які відбувались в реальності, надумані майстром сюжету. Недавно в цей список додали і *косплей*. Всі ці ігрища відбуваються як в реальності, так і на папері або в комп'ютерній грі, з елементами рольових сюжетів [7].

Суть усіх видів ігор – це театралізоване дійство, де кожен виконує свою роль. В живих, реальних іграх, необхідно мати навички бою, знання твору або сценарію, мову. До того ж, шують, беруть в оренду або купляють костюми. Досить часто гра затягується на декілька днів і проводиться десь за містом. Якщо проводиться масова постановка, організатори вирішують питання врегулювання проведення ігор, аж до медичного обслуговування гравців. Іноді ці ігри коштують грошей, іноді все проводиться на чистому ентузіазмі.

Зауважимо, що рольові ігри (*RPG – rolle playing game*) належать не тільки дітям, досить багато дорослих займаються ними серйозно, відновлюючи події певного часу. В хід ідуть вивчення зброї, мови, моди тих часів. Відновлюються костюми з використанням дорогих матеріалів. Називається цей рух **історичною реконструкцією**. Тут враховується не тільки якість одягу та уміння грати свій персонаж, кожному мечу та сережці повинно бути історичне пояснення. Ці люди реально (вживу) відтворюють історію своїх чи інших країн та подій. Це гра для дорослих, з серйозним підходом до постановки. Проте починалось усе це, саме, в золоту пору дитинства та юності, адже гратись хочеться незалежно від віку, статі, гендерних відмінностей та статусу в суспільстві.

Українське суспільство багате на історичні події, тому варто підтримувати цю форму ігор (історичні реконструкції), як для дорослих, так і для дітей, і цим сприяти забезпеченню реалізації національних та регіональних механізмів національної ідентичності, фольклору та субкультури суспільства. На нашу думку, варто над цим нам усім подумати.

Таким чином, процеси глобалізації та інтеграції розвитку людського суспільства супроводжуються взаємопроникненням двох субкультур – дорослої і дитячої: малі діти прагнуть до засвоєння дорослої субкультури і моделей поведінки дорослих; дорослі, навпаки, починають наслідувати дітям, освоюючи їх стиль, жаргон, слухають їх музику [1].

Сьогодні в Україні ростуть діти космополіти. Це - діти, які вивчають різні мови, мандрують, читають онлайн, спілкуються з однолітками за кордоном, відвідують різні гуртки та клуби. Мають досить широкі горизонти, яким віддають переваги. Тому, сьогодні ми повинні ставити акценти на розвиток

критичного мислення та візуальної грамотності дітей, допомагати їм мислити глибше та із здоровим скептицизмом [15].

Аналіз наявних досліджень субкультури взагалі та окремих її складових дав змогу виокремити основні її ознаки:

- 1) субкультура за сукупністю основних елементів ідентична або дуже близька до структури базової культури (мова, релігія, звичаї, мистецтво, господарський уклад тощо), відрізняючись лише одним-двома ознаками [16];
- 2) для певної групи носіїв субкультури властиві вербальна відмінність, своєрідність смаків, особливо в одязі та художніх передбаченнях;
- 3) характерною рисою субкультури є наявність спільного ідеологічного стрижня, вектора діяльності;
- 4) субкультура відкрита як новим членам, так і новим ідеям, новим течіям.

Дитячій субкультурі також притаманні загальні риси. Водночас вона відрізняється низкою специфічних ознак. Зупинимося на них детально. Існують різні точки зору щодо дитячої субкультури. Так, І. Кон розуміє під дитячою субкультурою автономну соціокультурну реальність, своєрідну субкультуру, що має власну мову, структуру, функції, традиції. Він визначає три головні підсистеми цієї культури: 1) дитяча гра; 2) дитячий фольклор і взагалі художня творчість; 3) спілкування, комунікативна поведінка дітей [36].

Вважаємо, що **дитяча субкультура** – це динамічне соціальне, психологічно-культурне автономне утворення з власними морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, власним фольклорним надбанням та ігровим комплексом.

Зауважимо, що включення дитини у світ дорослої культури має діалектичний характер. З одного боку, дитина є об'єктом загальнокультурного впливу, своєрідним акумулятором культурних надбань; з іншого – діти виступають суб'єктом загальнокультурного процесу, створюючи свій світ культури, тобто дитячу субкультуру.

Значущим для вивчення змісту, характеру дитячої субкультури є питання про її структуру. Структурні компоненти дитячої субкультури подано на рис. 1.1.

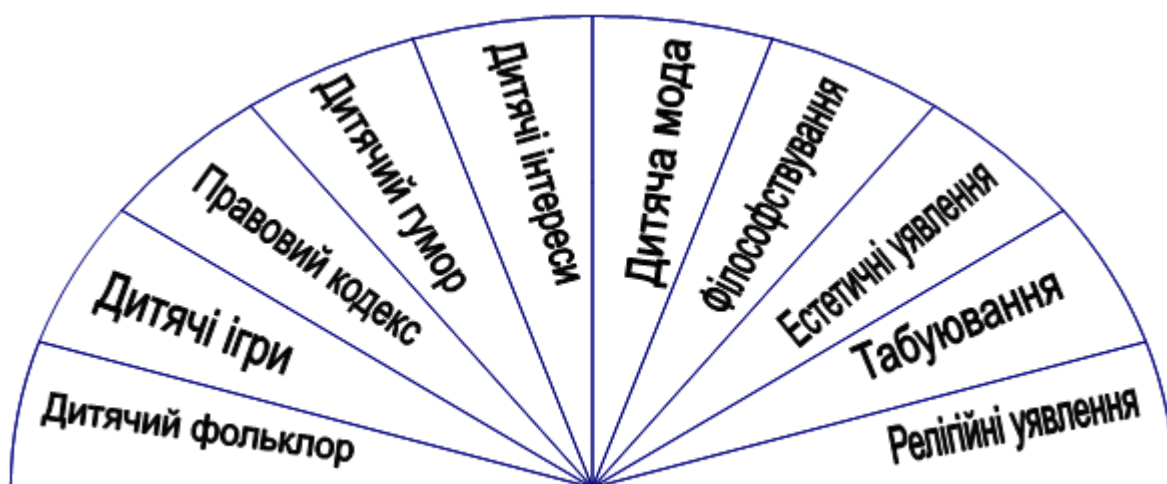


Рис 1.1. Структурні компоненти дитячої субкультури

Коротко охарактеризуємо головні складові змісту дитячої субкультури.

Дитяча гра. Найважливіший компонент дитинства, у ній дитина набуває досвіду взаємодії, освоює різні соціальні ролі, відбувається її особистісне становлення. Науковці виокремлюють традиційні народні ігри. Найповніший збірник народних дитячих ігор був створений Є. Покровським, який не тільки класифікував ігри, але й розглядав їх у виховному аспекті. Широко дослідженими є рухливі ігри (І. Шорохов) [75]. Наступний різновид – дидактична гра, яку визначають як цікаву для суб'єкта навчальну діяльність в умовних ситуаціях. Провідною ланкою для використання дидактичних ігор є навчально–виховна діяльність.

Дитячий фольклор. Фольклорна традиція, що ввібрала в себе соціальний і інтелектуальний досвід багатьох дитячих поколінь, надає дитині – дошкільникові чи молодшому школяреві готові способи вирішення життєвих проблем у дитячому співтоваристві. Дії казкових персонажів, способи розв'язання конфліктів, види мовленнєвих висловлювань дитина наслідує й переносить на власне життя. Особливе значення це має на ранніх етапах соціалізації – сприймання казки, у яку вірить дитина, емоційне відчуття поетичного тексту, словесної гри не залишають дитину байдужою, впливають на її духовний, моральний розвиток.

Однією з важливих складових дитячої субкультури є *наявність власної мови спілкування* між дітьми, яка відрізняється особливим синтаксичним та лексичним устроєм, образністю. Вивчаючи усне та писемне дитяче мовлення, Д. Ельконін визначав своєрідність не тільки лексичних значень та граматичних форм, але й синтаксису дитячої мови [17], що окремі вчені пояснюють тяжінням дітей до автономності в суспільстві, а також особливим ставленням до мовленнєвої гри. Дитина жваво експериментує з мовним матеріалом, напрочуд поетично, образно розкриває первинний смисл слова, пристосовуючи його до свого життя [5].

Дитяча словотворчість «копатки, красняк, кустиня» – те саме, що зразки народної етимології – «полуклініка, гульвар»; але особливо ці паралелі напрошуються при знайомстві з перевертнями, настільки улюбленими дітьми: «Їхало село повз мужика, а з-під собаки гавкають ворота». Перевертні – особливі мовні мікро-форми, у яких вивертається нормативна словоформа, явище, очевидне стає неймовірним, проблематизується загальноприйняті уявлення.

Ще один компонент дитячої субкультури – *табування* власних імен у дитячих співтовариствах і наділення однолітків прізвиськами й кличками. Ця сторона прояву автономізації дитячої групи, особливо характерна для підліткового і юнацького середовища, на жаль, дотепер не стала предметом уваги дослідників. Тим часом, саме прізвиська є своєрідним проявом самого змісту дитячої субкультури і багатим матеріалом для з'ясування механізмів функціонування дитячих співтовариств в онто- і соціогенезі [6].

Найважливішим елементом дитячої субкультури є *релігійні уявлення і духовне життя*. Духовне ми розуміємо як таку діяльність свідомості, що спрямована на визначення особистістю критеріїв добра і зла, формування мотивів поведінки у згоді (чи в протиріччі) із совістю (сумління), на пошук сенсу життя й свого місця в ньому. Сумління – духовна інстанція, вираження моральної самосвідомості особистості, що дозволяє здійснювати контроль та оцінку власних вчинків.

Сміховий світ дитячої субкультури. Існування вищого, святого завжди припускає і наявність (нехай у прихованій формі) нижчого, бісівського. Подібно

тому, як у Давній Русі поряд з винятковою духовною культурою й благочестям існувала сміхова культура різдвяних Святків і Масниці, буйних ігор, блюзнірських уявлень, так само й усередині дитячої субкультури не можна не побачити «низові» форми усних текстів фольклору. До них можуть бути віднесені: усілякі розіграші та чумарки однолітків і дорослих (типу сучасного бешкетництва з дверними й телефонними дзвониками в містах), пародії, а також дитяча непристойна поезія, ті самі садистські віршики й інші форми, у яких комічне, веселе, до чого завжди прагне дитина, набуває психологічного сенсу порушення заборон дорослих. Любов дитини до дражнілок, перевертнів, тимчасового порушення статусів, до сміхових ситуацій водночас руйнує і стверджує порядок і непорушність світу, що перевіряється нею на міцність. Сміхова активність дитини – це кожного разу підтвердження власного існування через ніби вивертання себе й навколишніх перевертнів [70].

Пустуни та бешкетники в дитячій субкультурі цілком вписуються в уявлення про сміховий світ як світ порушень правил і норм поведінки, скинення авторитетів і перекидання звичних понять. Ці діти з вираженим почуттям гумору, уміють побачити смішне в найсерйознішому, уявити ситуацію під найнесподіванішим кутом і тим самим викликати до них підвищений інтерес оточуючих. «Працюючи на публіку», пустуни включають в орбіту своїх експериментів млявих, безладних або боязких дітей, потішаючись над ними, змушують їх рухатися, оборонятися.

Відомий педагог Ш. Амонашвілі надавав пустунам великого значення в педагогічному процесі, підкреслюючи їхню дотепність, кмітливість, життєрадісність, уміння застосовувати свої здібності в будь-яких несподіваних умовах і викликати в дорослих почуття необхідності переоцінки ситуації та відносин. У його книгах є чимало своєрідних «од» пустунам: «Не можна було б будувати справжню педагогіку, якщо б не було дитячих витівок, не було бешкетників. Вони дають їжу для того, щоб педагогічна думка рухалася далі й щоб вихователі були постійно стурбовані необхідністю думати творчо, виявляти новаторство, педагогічне дерзання» [9]. Таким чином, сміховий світ, умонтований у дитячу субкультуру поряд із світом страшного, зі світом божественного,

містичного, відіграє величезну роль у соціокультурній регуляції життя дитячого угруповання.

Отже, як бачимо, зміст дитячої субкультури багатогранний, він охоплює всі сфери дитячого життя – від національно-культурної до таємничого світу власно «Я».

Разом з визначенням структурних елементів дитячої субкультури науковці особливого значення надають розкриттю її основних функцій:

- соціалізуюча. Основним агентом соціалізації виступає група однолітків, вона впливає на засвоєння соціальних законів, трансформацію традицій);
- психотерапевтична. Тут важливе значення має не тільки дитячий фольклор, а й різні форми взаємодії дітей, зокрема, дитяча гра;
- культуроохоронна. У надрах дитячої субкультури зберігаються жанри, усні тексти, обряди, ритуали тощо, втрачені сучасною цивілізацією;
- прогностична – орієнтована на майбутнє, пов'язана зі створенням простору для самореалізації.

Отже, ми можемо зробити висновок: дитяча субкультура – це соціально-культурний простір, який перемижується із простором культури дорослих. З огляду на функції дитячої субкультури ми маємо стверджувати, що вона є агентом соціалізації особистості дитини.

1.3. Соціальний розвиток дитини в просторі дитячої субкультури

Як ми вже зазначали, соціалізація – складний процес соціального розвитку особистості, який передбачає поступове входження й орієнтування в існуючій у суспільстві системі соціальних ролей, формування самосвідомості, становлення соціальної ідентичності особистості. Оскільки соціалізація – двосторонній процес, вона охоплює, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, в систему соціальних зв'язків, а з іншого – активне відтворення цієї системи індивідом у його діяльності [88].

Поняття «фактор соціалізації» в працях соціологів, соціальних психологів та соціальних педагогів визначається як найважливіші умови, які детермінують соціальний розвиток особистості (Н.Голованова, А.Капська, М.Лукашевич, А.Мудрик, Н.Філіпова та інші). Їх умовно вибудовують в ієрархію: **мегафактори** (космос, планета, світове співтовариство); **макрофактори** (етнос, країна, держава); **мезофактори** (демографічні умови, приналежність до соціальної групи, класу, субкультури) та **мікрофактори** (родина, школа, група ровесників).

Коротко охарактеризуємо фактори, які впливають на процес соціалізації в просторі дитячої субкультури (рис. 1.2).

В останні роки все більшого значення вчені надають **макрофакторам** соціалізації, у тому числі і природно–географічним умовам, оскільки встановлено, що вони впливають на становлення особистості. Знання макрофакторів соціалізації дозволяє зрозуміти специфіку прояву загальних законів розвитку індивіда як представника Homo sapiens, переконатися в могутності виховання. Сьогодні стає зрозумілим, що без урахування впливу макрофакторів соціалізації не можна розробити науково обґрунтовану навіть регіональну програму соціалізації й виховання підростаючого покоління, не говорячи вже про державній і міждержавній рівні.

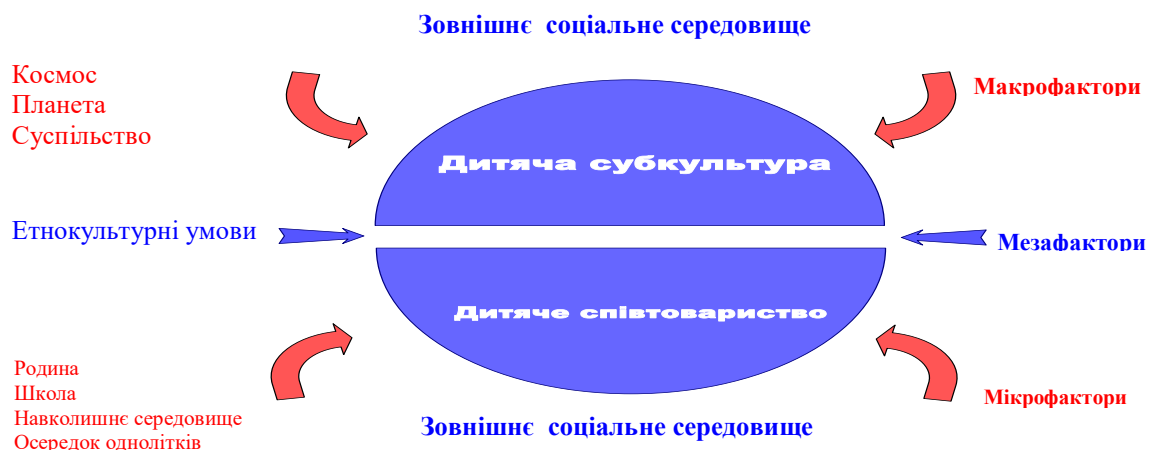


Рис. 1.2. Фактори соціалізації в просторі дитячої субкультури

Серед *мезофакторів* величезний вплив на формування особистості справляє етнос. Етнос та дитяча субкультура мають тісні взаємозв'язки, які будувалися багатьма поколіннями дітей та дорослих. Сутність взаємодії цих феноменів полягає в збільшенні ролі етносу в соціальному процесі, відродженні інтересу до етнічної ідентичності, мови, культури, звичаїв, традицій, способу життя на фоні зростаючої інтернаціоналізації економічного та соціально-політичного життя. Дитинство як особливий субетнос, за словами С. Лойтер, у рамках різних етносів світу є носієм та творцем власної субкультури [30], так, дитячий фольклор, є мовою дитячої субкультури та слугує засобом формування, збереження, передачі традицій дитячої картини світу.

У сучасному світі особистість дитини з раннього дитинства виявляється в оточенні техносфери, істотною частиною якої є засоби масової комунікації. Причому перше місце посідають електронні засоби, які значно потіснили друковані. У розвитку дітей вони відіграють передусім інформаційну роль, подаючи різноманітні, суперечливі, несистематизовані відомості про типи поведінки людей і способи життя в різних соціальних шарах, регіонах, країнах, тобто дитина здобуває інформацію, що істотно відрізняється від навчальної інформації в школі. Засоби масової комунікації виконують також релаксаційну функцію, заповнюючи час відпочинку дітей. Кіно, відео, телебачення в масовому порядку формують потреби, що не співвідносяться з можливостями їхнього задоволення. Нова картина світу, що складається в підростаючих поколіннях завдяки електронним засобам, призводить до певних змін у психології: інший механізм сприйняття світу, специфічні ціннісні орієнтації, несподівані способи самореалізації особистості.

Віддаючи належну роль впливу *макрофакторів* соціалізації – наявності великих і малих суспільних груп, – зазначимо, що найбільший вплив на особистість здійснює інша особистість чи група, яка виявляється для дитини референтною й авторитетною.

Однак найголовнішим для шестирічної дитини залишаються фактори *мікрорівня*. Мікрорівень – це конкретні умови життя кожної особистості, її

розвиток у соціально орієнтованих установах. До факторів цієї групи належать інститути соціалізації, з якими особистість безпосередньо взаємодіє: родина, школа та дитяче співтовариство.

Родина є найважливішим інститутом у соціальному становленні особистості. Саме в родині дитина одержує перший і протягом певного часу єдиний досвід соціальної взаємодії. Потім у життя дитини включаються такі соціальні інститути, як дитячий садок, школа, вулиця. Однак і в цей час родина залишається одним з найважливіших факторів соціалізації особистості. Родину можна розглядати як модель і форму базового життєвого тренінгу особистості. Науковці стверджують, що різні життєві стилі родини та типи сімейних відносин по-різному впливають на розвиток особистості дитини, визначаючи шлях її особистісного розвитку й формуючи її життєву позицію в молодшому шкільному віці. Формування зрілої особистісної позиції дитини можливе лише в тому випадку, якщо: з народження дитина розвивається в родині альтруїстичного типу, де відносини будуються на основі свободи й відповідальності; їй наданий автономний шлях розвитку; вона опановує механізм емоційно-особистісного розвитку; дитина посідає дієву життєву позицію, засновану на активності й усвідомленості

Значним фактором соціалізації молодших школярів є *дитяче співтовариство*, або співтовариство однолітків. Повноцінне освоєння культурних навичок можливе лише через освоєння культури людських відносин. А одна з найбільш насичених, довірливих і плідних форм відносин між людьми – це відносини між однолітками. Тому вважаємо за необхідне охарактеризувати дитяче товариство – носія дитячої субкультури, середовище соціалізації молодшого школяра.

Структурно співтовариство однолітків представляють неформальні дружні групи, де можна не додержуватися правил поведінки, які необхідні в спілкуванні з дорослими, тобто тут можна бути самим собою. Дитяче співтовариство формується на досить ранніх стадіях індивідуальної історії людини в процесі

спільної діяльності дітей, спрямованої на оволодіння й відтворення ними суспільно-історичного досвіду й форм людських взаємин.

На основі нерегламентованих форм спільної діяльності дітей у дитячій субкультурі формуються різні види дитячих співтовариств: від ігрових об'єднань і неформальних груп просоціального напрямку до груп, що тяжіють до різного роду відхилень у поведінці. Лише світ, створений дітьми «для себе», віддалений від всевидючого ока дорослих, повною мірою здатний надати їм простір для реалізації всього багатства дитячої субкультури, але відсутність чіткого контролю сьогодні все частіше спричинює небезпечне перетворення традиційної дитячої субкультури в «антисвіт», «контр» – навіть антикультури [45; 55; 80].

Основу дитячого співтовариства становить спілкування з однолітками та специфічні види діяльності й міжособистісних відносин. Групова гра, а потім й інші види спільної діяльності виробляють у дитини необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорятися колективній дисципліні й водночас відстоювати свої права, співвідносити особистісні інтереси із суспільними. Поза спільнотою однолітків, де взаємини будуються принципово на рівних началах і статус треба заслужити та вміти підтримувати, дитина не може виробити необхідних комунікативних якостей. Наявність елементів змагання в групових взаєминах, яких немає у відносинах з батьками, також є цінною життєвою школою. За висловом французького письменника А. Моруа, шкільні товариші – кращі вихователі, ніж батьки, тому що вони безжалісні [63].

Процес входження дитини у світ культури неможливий у відриві від суспільства. Водночас дослідження науковців переконливо доводять, що для успішного засвоєння культурної спадщини попередніх поколінь свого народу дитина спочатку має чітко зорієнтуватися в просторі дитячої культури як частини загальної, тієї її частини, яка створюється дорослими для дітей та самими дітьми як певний результат твірного характеру їхньої активної соціалізації. Тобто слід визнати як факт те положення, що дитяча субкультура є необхідним і надзвичайно важливим фактором соціалізації на початкових етапах становлення особистості дитини.

Науковці підкреслюють важливе значення дитячої субкультури для повноцінного психічного розвитку дитини, зокрема, тому, що вона надає їй особливий психологічний простір, у якому дитина набуває «соціальної компетентності» в групі рівних. Дитяча субкультура охороняє від несприятливих впливів дорослої культури, вона ж надає дитині «експериментальний майданчик» для випробування себе, уточнення меж своїх можливостей, задає «зону варіативного розвитку».

Таким чином, ми розглядаємо дитячу субкультуру як базисну надбудову дитячого співтовариства, як складне багатоаспектне утворення, що значною мірою зумовлює зміст, форми, види й типи взаємин, соціальні рухи, соціальні уявлення, життєві цінності в дитячому середовищі. З одного боку, дитяча субкультура репрезентує й трансформує кожному новому поколінню дітей соціально-культурні здобутки нації та людства в цілому (фольклор, гумор, мову, естетичні та релігійні уявлення, моральні норми тощо), з іншого – в дитячій субкультурі відбивається все, що створюється самою спільнотою дітей у кожній конкретно історичній ситуації (мова, мода, іграшки, ігри, гумор, дитячий «правовий» кодекс тощо). Як базова культура дитячого співтовариства дитяча субкультура є осередком для розвитку особистості, тобто її поле насичене всім необхідним для цього процесу.

Кожна дитина збагачує загальний простір дитячої субкультури особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона виносить із своєї сім'ї. Дитяче співтовариство – спільнота індивідів, об'єднаних загальними інтересами, віковими можливостями та природними особливостями, численними атрибутами матеріального й духовного життя, різними видами спільної значимої діяльності.

Важливим фактором соціального зростання дитини є гармонійні відносини в системах «дитина – дитина», «дитина – діти» в дитячій субкультурі. Діти відчують потребу в розвитку багатопланових зв'язків між собою, в організації особливих соціальних структур, що несуть певне навантаження в дитячому соціумі; це найяскравіше виявляється, починаючи з молодшого шкільного віку –

періоду активного формування самосвідомості зростаючої особистості як члену соціуму. Якщо родина й дорослі взагалі визначають «зону найближчого розвитку дитини» (Л. Виготський), готуючи її до освоєння соціальних норм, цінностей і стереотипів певної культури (наприклад, соціально-економічних цінностей, релігійної приналежності тощо), то дитяче співтовариство, особливо дитяча субкультура, обумовлює зону варіативного розвитку (ЗВР), задаючи одночасне існування і «переклик» різних культур, інших логік. У такий спосіб забезпечується готовність дитини до розв'язання завдань у непередбачених обставинах. До того ж зона варіативного розвитку створюється групою однолітків (ідеться про молодших школярів) у процесі ігрової взаємодії, що передбачає спілкування, стосунки, взаємодію [34].

Розглянемо докладніше кожний вид взаємодії дитини з товариством однолітків.

Спілкування з однолітками виявляється важливим «каналом інформації», через який транслюється дитяча субкультура. Це специфічний вид діяльності і міжособистісних відносин. Під час спілкування виробляються навички соціальної взаємодії, збільшується набір її соціальних ролей, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І. Кона, «включення в суспільство однолітків розширює можливості самоствердження дитини, дає їй нові ролі й критерії самооцінки» [63]. Спілкування дітей молодшого шкільного віку відрізняється специфічними рисами, зокрема надзвичайною емоційною насиченістю, розкутістю. Якщо з дорослим дитина звичайно розмовляє відносно спокійно, то для розмов з однолітками, як правило, характерні різкі інтонації, сміх. У середньому в спілкуванні однолітків спостерігається в 9-10 разів більше експресивно-мімічних проявів, що виражають різні емоційні стани – від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності й співчуття – до бійки. З дорослим же дитина, як правило, намагається поводитися рівно, без крайнього вираження емоцій і почуттів (В.Абраменкова, І.Кон, Г.Кошелева та ін.).

Друга важлива риса контактів дітей – *нестандартність і нерегламентованість*. Якщо в спілкуванні з дорослим діти дотримуються

певних норм поведінки, то, взаємодіючи з однолітками, вони поводяться невимушено. Їхнім рухам властиві особлива розкутість і природність: діти стрибають, займають вигадливі пози, кривляються, верещать, бігають один за одним, передражнюють один одного, винаходять нові слова й придумують небилиці тощо. Така вільна поведінка молодших школярів звичайно стомлює дорослих, і вони прагнуть припинити це «неподобство». Однак для самих дітей така свобода є дуже важливою. Співтовариство однолітків допомагає дитині виявити власну оригінальність [12; 64; 80].

Третя відмінна риса спілкування однолітків – *перевага ініціативних дій*. Спілкування передбачає взаємодію з партнером, увагу до нього, здатність чути його й відповідати на його пропозиції. У дітей молодшого шкільного віку така здібність стосовно однолітка вже розвинена, що виявляється в умінні вести діалог.

Головною детермінантою прояву міжособистісних відносин у групі однолітків є *спільна діяльність*, її зміст і ціннісні характеристики. Переважна частина різних видів спільної діяльності дітей є регламентованою, тобто підпорядкованою соціальним вимогам і контрольованою дорослими.

До таких видів спільної діяльності дітей у групі належать спільна праця, художньо-продуктивна та регламентована навчальна діяльність. У спільних видах діяльності кожен член групи завдяки особистій активності може одержувати знання, формувати уявлення про світ та себе в цьому світі, може стати об'єктом оцінок оточуючих.

У молодшому шкільному віці діти виявляють готовність і бажання взаємодіяти з ровесниками, передусім у грі, водночас науковці й практики зазначають, що сучасні діти відчують труднощі в здійсненні спільної діяльності. До шести років значно зростає дружлюбність й емоційна захопленість дитини діяльністю і переживаннями однолітків. Часто молодші школярі уважно спостерігають за діями ровесників й емоційно включені в них. При цьому конкурентний, спортивний початок у спілкуванні дітей зберігається. Однак разом з цим у дітей з'являється вміння бачити в партнері не тільки його

іграшки, промахи або успіхи. Іноді діти вже здатні співпереживати успіхам і невдачам ровесників. Така емоційна захопленість у дії однолітків свідчить про те, що ровесники стають для дитини не тільки засобом самоствердження й порівняння із собою, не тільки бажаними партнерами. На перший план виходить інтерес до однолітка як до найдорожчої особистості, важливої й цікавої незалежно від її досягнень і предметів, які вона має.

У взаємодії з однолітками дитина приходять до певного знання про себе й навколишній світ. Самопізнання, адекватне ставлення до себе народжує потребу в ціннісному ставленні до оточення. У молодшому шкільному віці значною є роль емоційних переживань, які дитина одержує, проживаючи моральну ситуацію, здійснюючи моральний вибір.

Відтак, для повноцінного розвитку дитині потрібен реальний освітній, простір – розвивальне середовище, яке повинне задовольняти її прагнення рухатися, грати, досліджувати довкілля, активно проявляти себе, спілкуватися та взаємодіяти з однолітками.

Найважливішими ознаками негативності соціальної ситуації для зростаючої особистості є руйнування усталених протягом тисячоліть природних інститутів соціалізації – родини та дитячого співтовариства, зміна морально-психологічного клімату в товаристві, вплив засобів масової інформації тощо.

Іншим фактом дисгармонії сучасної дитячої субкультури є втрата та збідніння її окремих прошарків (ігор, фольклору, правових норм). Особливо критичною виявилася ситуація щодо ігрової традиції (групових рухливих ігор та ігрового дитячого фольклору). Неперевершена цінність фольклорної традиції полягає в тому, що вона увібрала в себе соціальний та інтелектуальний досвід дитячих поколінь багатьох віків і надає дитині актуальні й сьогодні готові способи вирішення життєвих проблем у дитячому співтоваристві, допомагає набутти відчуття психологічної незалежності від негативних впливів, досвід відстоювання власної позиції, формування солідарності та почуття МІ. Іграшка – обов'язковий атрибут дитячої гри, створений власними руками з природних

матеріалів, або виріб художніх промислів – є, крім усього іншого, засобом культурно-естетичного розвитку дитини, її національної гідності.

З прикрістю констатуємо, що сучасні діти майже не вміють використовувати доречно форми дитячого фольклору, зріднився зміст та форми гри, різноманітних видів дитячої творчості.

Якщо раніше в потребах молодших школярів превалювала орієнтація на творчі види діяльності, у тому числі й у пізнавальній сфері, сьогодні пріоритет пізнання, творчої діяльності й, тим більше, моральних потреб майже втрачено. Зрозуміло, культурні потреби динамічні, здатні відновлюватися, виявляючись у певних індивідуальних продуктах духовного і матеріального виробництва. Негативні тенденції в цій галузі можуть бути переборені завдяки позитивним соціально-економічним та соціально-духовним змінам. Однак, говорячи про сучасний стан дитячої субкультури молодших школярів, не можна не відзначити збідніння усіх видів дозвільної діяльності, що пов'язано, головним чином, з порушенням звичних форм реалізації прав дітей.

Дитяча субкультура як простір розвитку соціалізованості дитячої особистості постійно перебуває під впливом різних життєвих обставин, які ми називаємо соціальними факторами. Вони впливають на дитину, спричинюючи певні зміни в її свідомості, взаєминах з оточуючими, поглядами на світ у цілому.

Паралельно з нагромадженням внутрішньої жорстокості в дитячому суспільстві відбувається сатанізація духу наших дітей, навмисне перекручення дитячої природи. Так, видавництво «Терра» випустило серію книг (10-12 штук) для дітей: «Сказання жахів», «Чаклуни і відьми», «Примари», «Чари і путо», «Таємні мистецтва».

Демонізація та розвиток наочної агресії дитячої свідомості продовжується у сфері ігрової діяльності. За статевими ознаками більше агресії серед іграшок, призначених хлопчикам. Наприклад, «Супер-герой» з набором зброї. Вираз обличчя в такого героя злий, не націлений на захист слабих та маленьких. Ось ще один приклад – поліцейський іграшковий набір: наручники та іграшкова дубинка.

Звичайно, не всі діти будуть сліпо наслідувати іграшкових монстрів та таких неправдивих героїв. Але де гарантія, що дитині це не прийдеться по смаку. Серед дошкільників і молодших школярів чимало хлопців, схильних до демонстративного поведіння, запальних і самолюбних, вони легко потрапляють під дурний вплив і стають першими кандидатами в групу ризику.

У сучасній соціологічній літературі, незважаючи на полярність позицій окремих авторів та наукових шкіл, виховання (цілеспрямований педагогічний процес) розглядається як соціалізуючий механізм суспільства. Отже, ключовим питанням, пов'язаним з обґрунтуванням виховної системи, що включає дитину в процес соціалізації як суб'єкта, виявляється співвідношення в цьому процесі двох взаємозалежних і водночас відокремлених один від одного процесів: засвоєння в спеціально організованому навчанні суспільного досвіду, задованого в артефактах культури, які підростаюче покоління повинне засвоїти; та самостійне набуття дитиною індивідуального досвіду в суспільних стосунках з оточуючими.

Оскільки в нашому дослідженні вивчаються особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку, то в якості головної соціально-педагогічної характеристики дітей цього віку ми обрали **соціальну компетентність** як показник, результат сформованості соціального досвіду, соціального розвитку й водночас соціальної навченості дитини.

У нашому розумінні **соціальна компетентність** – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності ми виділяємо емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний та комунікативний компоненти.

Емоційно–ціннісний компонент соціальної компетентності обумовлюється здатністю учнів адекватно оцінювати власні та реагувати на емоційні прояви інших, сприймати себе в контексті відносин з однолітками та дорослими.

Соціально-когнітивний компонент виявляється в сукупності соціальних уявлень, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей, свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, уміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, налаштовувати гармонійні стосунки з однолітками. Структурна та змістовна характеристика соціальної компетентності молодшого школяра буде неповною, якщо не враховувати такий її важливий компонент, як комунікативна компетентність, з огляду на роль мови й мовлення в людському житті.

Науковці відзначають, що формування соціальної компетентності як показника соціалізованості дитини відбувається в процесі різноманітних видів дитячої діяльності через засвоєння широкого кола соціальної інформації, навичок та вмінь; у процесі спілкування з людьми різними за віком, у межах різноманітних соціальних груп, передусім у дитячому співтоваристві через поширення системи соціальних зв'язків та стосунків, засвоєння соціальних символів, настанов та цінностей; у процесі виконання різних соціальних ролей через засвоєння моделей соціальної поведінки. Отже, процес формування соціальної компетентності молодшого школяра неможливий поза контекстом дитячої субкультури, а також передбачає активне включення дитини в діяльнісний процес соціальної дійсності.

З огляду на центральну проблему нашого дослідження – соціальний розвиток дитини в контексті дитячої субкультури в освітньому процесі школи – зазначимо гостроту питання про роль педагога, який враховує умови сімейного виховання й реалізує стратегію виховання, спрямовану на розкриття особистісного потенціалу та здібностей дитини.

Фахівці характеризують дві можливі позиції вчителя, пов'язані з типами авторитету – реальним чи мнимим. Ця розбіжність мнимого й реального авторитету вчителя в наших школах має певні соціальні причини, одна з яких обумовлена природою шкільної освіти, протиставлення вчителя учневі. Воно наявне в усіх школах більшою чи меншою мірою й незмінно впливає на всю атмосферу в школі. Протиставлення має два аспекти: соціокультурний, оскільки

вчителів об'єднує одна субкультура, а учнів – інша. Інший аспект – статусно-рольовий: учитель – представник держави, він – офіційна особа, керівник, а дитина – підлеглий, який виконує його накази й завдання. Тінь держави лежить на всьому.

У практиці початкової школи більшість педагогів мають уявлення, що соціальне життя дітей молодшого шкільного віку – галузь, яка лише зароджується, і тому не заслуговує на значну увагу. Відтак, процес виховання та навчання в початковій школі до соціальних аспектів розвитку дітей практично не звертається. Як наслідок такого педагогічного ігнорування – збіднений особистісний розвиток окремих школярів та дитячої субкультури загалом. Школа посилено орієнтує дітей на засвоєння програмового матеріалу з навчальних дисциплін, майже не реалізує їхній особистісний потенціал. Водночас дитина разом із шкільною, а іноді навіть активніше засвоює «програму соціалізації».

Тому одне з найважливіших педагогічних завдань початкової школи має бути пов'язане із забезпеченням умов для набуття дітьми соціальної компетентності, соціального досвіду передусім у просторі дитячої субкультури та в інших контекстах їхнього життя.

Представимо схематично, як складається соціальний досвід, соціальна компетентність молодшого школяра в просторі дитячої субкультури в умовах освітнього процесу початкової школи (рис. 1.3).

Проаналізуємо наведений рисунок. Особистість дитини поступово розширює коло свої соціальних знань та навичок і в кожному колі вони (знання) збагачуються змістовно, виступаючи, з одного боку, умовою адекватного включення дитини в соціальну ситуацію, а з іншого, – показником готовності переходу на наступний рівень соціальних відносин.

Коло «Знання» відбиває той обсяг інформації, яку дитина накопичує з різних джерел, неоднозначно їх усвідомлює та структурує, застосовуючи для пояснення подій та явищ, з якими вона стикається. Ці знання в процесі первинної

соціалізації забарвлюються певними емоційними переживаннями, поступово формуються у ціннісні ставлення до людей та себе як члена соціуму.

Спроба розширити свій первинний соціальний досвід та застосувати його відбувається тоді, коли дитина виходить за межі першої соціальної інституції, намагається застосувати здобуті знання в спілкуванні, взаємодії з ровесниками. На схемі це позначено колом «Спроба застосування знань». Таке розширення відбувається за допомогою апробування різноманітних соціальних ролей (друга, сусіда, однокласника, брата, партнера по грі тощо), переживання численних ситуацій долаття конфліктів, домовленостей, перемог, соціальних експериментів тощо.

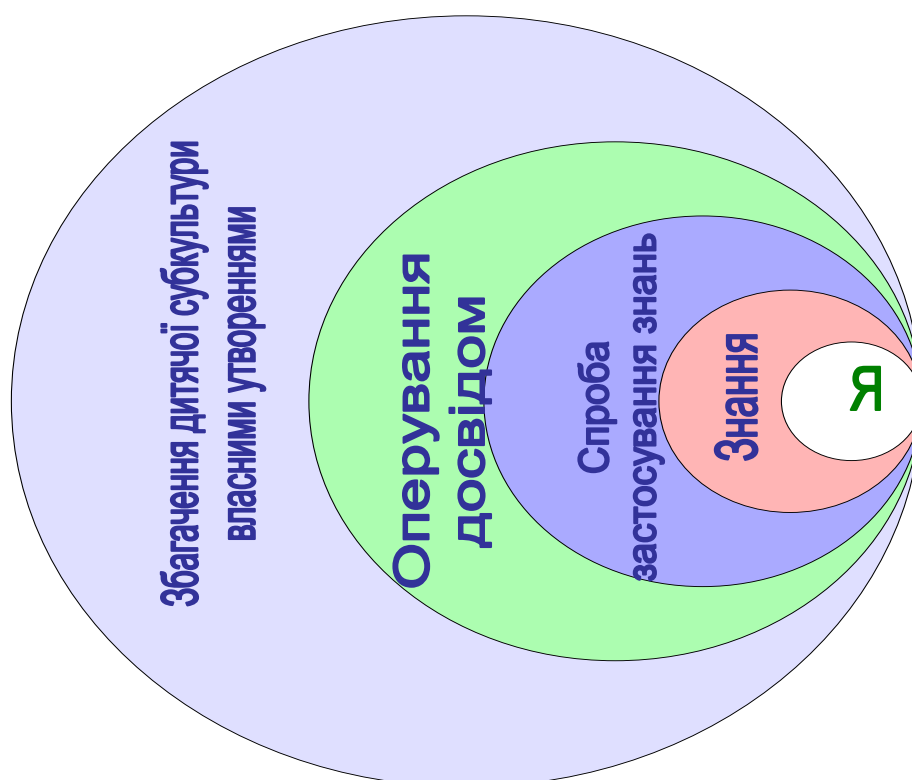


Рис. 1.3.2. Діяльнісна структура соціальної компетентності

Система «Оперування досвідом» розкриває шляхи цілеспрямованого педагогічного впливу на процес соціального становлення особистості молодшого школяра. Навчальний процес школи створює для дитини надзвичайно складні умови, внаслідок чого учень має можливість збагатити власні когнітивні соціальні уявлення, проте обмежений у практиці реалізації одержаних знань. Він одномоментно діє, так би мовити, у двох площинах – у

системах «учитель – учень» та «учень – діти», причому мотиваційно, змістовно, емоційно ці системи майже не збігаються.

Останній шар схеми демонструє, що здобутий соціальний досвід, власне світобачення дитина привносить у стосунки з однолітками різні форми взаємодії, доповнюючи загальний колір власними тонами та відтінками. Розвиваючи власну Я-концепцію, дитина поступово формує власне соціальне обличчя, знаходить місце в колі дитячого співтовариства.

Аналіз теоретичних досліджень з проблеми соціалізації дітей дав змогу визначити найбільш оптимальні умови сприяння їх активному соціальному розвитку й вихованню. Осмислення теоретичних основ дало змогу визначити такі вектори соціалізуючого педагогічного впливу:

- застосування художніх творів та робота з ними в навчальному процесі повинні сприяти формуванню в свідомості дітей позитивних соціальних стереотипів, пропонувати їм готові образи, моделі соціальної поведінки, розвивати інтерес до суспільного життя, уточнювати уявлення про закони соціуму;

- набуття досвіду соціальних стосунків у спільній ігровій та продуктивній діяльності дає змогу кожному примірювати різні соціальні ролі; опановувати різні групові форми взаємодії дітей в діяльності; навчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі;

- забезпечення становлення дитини як соціальної особистості неможливе без опанування способами саморозвитку, доступними для дітей цього віку, розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самого себе [36].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОСТОРИ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ

2.1. Дослідження впливу дитячої субкультури на рівень соціалізованості молодших школярів

Метою експериментального дослідження було з'ясування особливостей впливу дитячої субкультури на процес соціалізації молодших школярів у різних соціальних умовах. Необхідно було виявити особливості набуття дитиною життєвого й соціального досвіду, визначити способи передачі та застосування цього досвіду, вміння налагоджувати стосунки з однолітками та дорослими.

Базою для експериментальної роботи були Уманська міська гімназія №14 та Початкова школа № 2 м. Умані. Усього до дослідження було залучено понад 80 дітей. Анкетуванням було охоплено близько 20 вчителів початкових класів та 40 батьків.

Оскільки в нашому дослідженні вивчались особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку, зокрема першокласників, то в якості головної соціологічної характеристики дітей цього віку ми обрали соціальну компетентність як показник, результат сформованості соціального досвіду, соціального розвитку й водночас соціальної навченості дитини. Ми також виходили з того, що процес соціалізації молодшого школяра відбувається під впливом багатьох факторів, серед яких найбільш значимими для дитини є родинні стосунки, взаємини з однолітками в колі дитячого співтовариства, яке розвивається та діє в просторі дитячої субкультури, а також освітнє середовище, представлене організованим навчально-виховним процесом, навчальними обов'язками молодшого школяра, його взаєминами в системі «учитель-учень-клас». Відтак, для визначення особливостей процесу соціалізації в просторі дитячої субкультури, а також з метою уточнення педагогічної стратегії

експерименту ми вважали за необхідне дослідити ціннісне ставлення дітей, їхніх батьків, учителів до окремих компонентів субкультури. Таку роботу було проведено на пошуково-розвідувальному етапі засобом анкетування дорослих учасників експерименту та інтерв'ювання молодших школярів, учнів перших, других класів та третіх класів. Представимо основні його результати.

Ціннісне ставлення дітей, батьків, учителів до компонентів дитячої субкультури.

Щоб визначити ціннісні пріоритети дітей, необхідно було врахувати не тільки структурні компоненти дитячої субкультури, але й окремі інформаційні, розважальні засоби, що складають вагомий прошарок життя дитячого співтовариства. Так, щоб зорієнтуватися в колі дитячих інтересів та потреб, ми виокремили такі: *інтелектуальні інтереси* (жадоба знань, інтерес до книги); *технічні інтереси*, зокрема до комп'ютерної техніки, TV, відео тощо; *соціально-комунікативні*, пов'язані з реалізацією потреби в спілкуванні, спільних іграх з однолітками, з інтересом до організованих форм дозвілля (цирк, театр, розваги тощо); *матеріальні*, у тому числі пов'язані із задоволенням гастрономічних передбачень, зокрема любові до солодощів, а також іграшки, одяг, матеріальні блага; *емоційні* (потреба у фізичних формах вираження любові (ласка, обійми тощо).

Для одержання даних було проведено анкетування вчителів і батьків за такими питаннями: «Які компоненти дитячої субкультури впливають на особистісне зростання дитини та її соціалізацію?», «Ціннісні пріоритети дитини». Опитування дітей було спрямоване на визначення ціннісних пріоритетів, мовних константів. Також діти відповідали на запитання: «Що тобі потрібно щоб стати дорослим?». Анкети передбачали ранжирування відповідей. Детальний опис подано в додатку А.

Проаналізуємо результати опитування першої категорії – **дітей**.

Першу групу найвагоміших виборів, яку ми умовно назвали **соціогенний** фактор, становили такі: 1) родинні стосунки; 2) навчальна діяльність, власна

творча активність (відвідування секції чи гуртка, участь у розвагах, виготовлення подарунків власноруч); 3) стосунки з друзями.

Прокоментуємо вибір дітей. На перше місце діти винесли родинні стосунки, оскільки настрої батьків, їхні оцінки, їхнє ставлення до дитини – усе це для них є дуже значимим, особливо для 6-7-річних дітей (95%). Вони для них найбільша цінність у житті. Саме тому діти цінують будь-яку можливість спільного з батьками буття, наприклад разом ходити в магазини чи прибиратися вдома, чи відвідувати цирк, кіно, театр. Діти намагаються мінімізувати час розлучення з батьками.

Значимою для молодшого школяра виявляється також навчальна діяльність, стосунки в шкільному просторі. У необхідності навчання переконані майже всі, проте пояснення щодо цього різні. Так, 85% дітей пов'язують навчання з можливістю отримати професію, що пояснюється, на нашу думку, кількома причинами. Передусім впливають батьки, які намагаються прищепити дитині думку про необхідність освіти для успішного життя в майбутньому. Крім того, для дітей важливо виявитися успішним у колі однокласників, в очах учителя.

Ставлення до школи розподілилося на такі групи: для 10% дітей – це можливість спілкуватися з однолітками. Діти, які потрапили в ці 10%, характеризуються підвищеною активністю, швидкою зміною настрою, непосидючі. Для таких дітей школа – це місце приємного перебування, а зміст уроків їм нецікавий.

35% дітей ходять до школи, як не прикро, *просто так*. Таких дітей можна назвати пасивними, вони мало чим цікавляться в житті. Таке ставлення значною мірою пояснюється байдужим ставленням батьків до шкільних і загалом життєвих проблем дитини.

Третім компонентом, який увійшов до складу цієї групи є стосунки з друзями. З відповідей дітей ми зрозуміли, що для більшості дітей молодшого шкільного віку не так важливо, якою діяльністю вони будуть займатися з друзями, важливо бути прийнятим, визнаним. Зазначимо, що нижчими, ніж можна було очікувати, виявилися потреби дітей в іграх з однолітками.. Водночас

діти, особливо хлопчики, вважають взаємини з однолітками життєво необхідними. Заради того, щоб бути прийнятими, переважна більшість дітей намагається будь-якими засобами наблизитися до дитячої спільноти, наприклад, через відвідування гуртків, секцій, до яких ходять «популярні» діти їхнього класу. Лише незначну частину дітей цікавить те, чим займаються в процесі гурткової роботи. Зазвичай, ці діти виявляють лідерські якості, прагнення до творчих досягнень. Для більшості ж важливим є момент спільного буття, вони прагнуть бути в центрі уваги.

Цікаво, що до першої групи найбільш впливових чинників діти віднесли також продуктивну творчість, зокрема самостійне виготовлення подарунків, створення іграшок, речей: діти залюбки, без упину й невтомно роблять безліч малюночків, дрібних виробів, які відразу ж дарують близьким, – у цьому виявляється їхня щирість, безкорисність. З іншого боку, продуктивна творчість у цьому віці – можливість самовизначитися, самореалізуватися, продемонструвати, на що здатен. Тому й спортивні (у секціях), і художні (у гуртках) досягнення дитини важливо презентувати «глядачам», здобути їхню позитивну оцінку, визначитися, «заробити» бонус у стосунках, дитячій ієрархії взаємин.

Другу групу найбільш значимих для дітей елементів життя утворили різні за характером задоволення, тому ми умовно визначили її, як **гедоністичну**, або **фактор задоволення**. Ця група легко розподіляється на підгрупи – від солодошів до задоволень естетичних, пов'язаних з переглядом мультфільмів, та задоволень матеріального спрямування. Зазначимо, що назви застосовані нами дуже умовно, оскільки, наприклад, сукупність компонентів, які об'єднує, так би мовити, матеріальна сутність, водночас є й сильним для дитини психологічним захисним фактором. Розглянемо детальніше кожний з цих показників.

Задоволення дітей від їжі пов'язані передусім із солодощами. Учені стверджують, що солодощі сприяють виробленню в дитячому організмі «гормону любові». Тобто, з'ївши скибочку «Наполеона» або пару «снікерсів», ласунка відчувається приблизно так само, як тоді, коли мама приголубила

дитину. Солодощі допомагають зняти стрес, тобто є засобом психологічного захисту.

Другу підгрупу становлять естетичні задоволення від перегляду телевізійних передач, зокрема мультиків. Виявилось, що значній частині дітей, в основному дівчаткам, більше подобається переглядати мультфільми попередніх часів, ніж сучасні, закордонні. На нашу думку, так сталося тому, що дівчинка від природи запрограмована на добро та спокій. Прихильниками жорстоких мультфільмів здебільшого були хлопчики, яким подобається доводити істину за допомогою сили, вважати себе героєм. Однак діти цієї групи зауважують, що їм цікаві мультфільми, де герої не просто б'ються, а роблять це жорстоко, виявляючи агресію до противника. Відсутність необхідного коментарю, адекватної оцінки з боку дорослих на видовище, яке сприймає дитина, погано впливає на її моральність і психіку взагалі.

Третю групу становить задоволення від ігор та іграшок. Граючись в іграшки, діти випробовують безліч життєвих ситуацій. Через іграшки дитина не просто збагачує свої знання, уміння, навички, необхідні для адекватної соціалізації в тих або інших конкретно-історичних умовах, це ще й своєрідна призма, через яку дитина вчиться сприймати світ.

Третя група значимих для дітей засобів, яку ми умовно визначили як **художньо-пізнавальний фактор**, об'єднала у собі: 1) інтерес дітей до комп'ютера як засобу навчання (дидактичні комп'ютерні ігри) та комп'ютерних ігор-стрілялок, 2) інтерес до книг та періодики; 3) бажання бути чарівником, досягати неможливого. Охарактеризуємо кожний компонент.

Більшість дітей визнали, що для навчання в школі потрібен комп'ютер. Використання комп'ютерів у навчальній і позаурочній діяльності школи виглядає дуже природним з погляду дитини і є одним з ефективних способів підвищення мотивації й індивідуалізації їхнього навчання, розвитку творчих здібностей і створення благополучного емоційного фону. Такий інтерес до навчальних ігор можна пояснити й тим, що комп'ютер дозволяє учням наочно представити результат своїх дій. Яскравим підтвердженням цієї думки була

відповідь одного хлопчика: «У мене вдома є комп'ютер. Іноді мама мені ставить навчальні ігри. Наприклад, нещодавно, я грав у математику. Там треба було розв'язати приклади, а потім сам комп'ютер тобі ставить оцінку. Мені він поставив трійку, бо я наробив помилок».

Для компоненту, **дитяча література**, ми провели спеціальне опитування серед молодших школярів «Я в бібліотеці». Метою його було виявити переваги дитини в просторі дитячої літератури. Опитування проводилось у формі анкетування та інтерв'ю. До анкети було внесено твори класиків дитячої літератури та сучасних письменників, був представлений широкий вибір народних казок, які діти мали змогу читати як за шкільною програмою, так і в позашкільній для свого власного розвитку. Паралельно з анкетуванням проводилось опитування дітей, що давало змогу уточнити деякі відповіді.

Дитині пропонувалося уявити себе черговим у бібліотеці, який може обрати собі книги:

- 5 книг, які дитина хотіла б залишити собі (улюблені);
- 5 книг, які дитина може взяти почитати (бажані);
- 5 книг, які потрібні на уроках (необхідні).

Проаналізуємо отримані результати. У категорії «улюблені» діти зробили 116 виборів, серед яких твори класиків дитячої літератури обрали лише 8,62% учнів, тоді як 41% читачів обрали твори класиків зарубіжної дитячої літератури. Виявилось, що сучасні письменники майже невідомі дітям. Цікаво, що 19,75% опитуваних дітей до категорії «улюблені» віднесли народні казки. У цьому випадку ми констатуємо той факт, що сучасним дітям цікаве життя їхніх однолітків, описане в сучасних творах, водночас зберігається інтерес і любов до казок.

Діти виявили зацікавленість довідковою літературою, зокрема енциклопедіями різного напрямку («Людина і світ»; «Динозаври», «Енциклопедія для дівчаток»). Проте діти зізналися, що в цих книжках їх передусім цікавлять малюнки, і лише незначна частина дітей відзначила інформаційну цінність енциклопедій.

До категорії «*бажані книги*» молодші школярі віднесли народні казки (18,75%) та казки зарубіжних авторів (25%), а 12% бажають читати поезію дитячих письменників. Нашу увагу привернув той факт, що діти 6-7 років обирають у двох категоріях ідентичну літературу. Це свідчить про те, що в молодшого школяра вже починає формуватися смак до літератури, який виражається в конкретних літературних уподобаннях.

Категорія «*книги для навчання*». Склалося враження, що діти не зрозуміли завдання, тому що в цю категорію вони віднесли книги, не включені в програмний матеріал. Так 30% дітей згадали, що за шкільним курсом української мови вони читали казку «Котигорошко» і тому вона потрібна на уроці, тоді як більшість дітей (приблизно 47%) називали підручники (математика, читанка або буквар). Прикрим фактом стало й те, що тільки 5% дітей вважали, що їм у школі, окрім підручників, може знадобитись література енциклопедичного характеру. Це свідчить про те, що діти не вміють користуватися наявним у них літературним матеріалом, що обумовлює необхідність цілеспрямованого формування читацької культури з огляду на неперевершену роль книги в житті людини.

Отже, найвагомими для успішного дорослішання, соціалізації для дітей виявилися названі групи чинників, розташовані нами за значимістю:

1. *Соціогенний*. Цей фактор розкриває стосунки в родині та в групі однолітків. Результати експерименту свідчать про те, що більшість дітей дуже цінує своїх батьків, відчуває потребу в любові, увазі з їхнього боку, водночас іноді діти, особливо міські, виявляють дещо споживацьке ставлення до батьків. Вагомими для дітей виявляються також стосунки з однолітками, проте зміст і форми цих стосунків досить бідні й потребують корекції з боку дорослих.

2. *Фактор задоволення*. Природним є бажання дитини отримувати задоволення різного характеру, адже дитинство – найрадісніша пора життя. З іншого боку, задоволення є засобом психологічного захисту.

3. *Художньо-пізнавальний фактор*. Незважаючи на урізноманітнення способів одержання інформації, збільшення її та величезну швидкість обертання, книга залишається вагомим супутником дитини й у важкому сьогоднішньому

буденні. Водночас результати опитування засвідчують низький рівень читацької культури, зменшення місця книги в житті значної кількості дітей.

Це дитячий погляд, тому логічно зіставити його з результатами опитування батьків та вчителів.

Категорія «Батьки».

Було виділено фактори, назви яких уже траплялись в аналізі результатів опитування дітей, що свідчить про їхній стійкий характер:

- соціогенний (родинні стосунки);
- інформаційно-технологічний (технократичний)
- художньо-пізнавальний
- фактор особистісного становлення
- гедоністичний.

Прокоментуємо результати за кожним з визначених факторів. Перший фактор, **соціогенний**, об'єднував ті чинники, які батьки виокремили, як найбільш значимі для соціалізації дитини. Батьки перше місце відвели собі, тобто родинним стосункам як головному чиннику соціалізації молодшого школяра. Так, 100 % батьків підкреслили пріоритет матері, а 75% зазначили неперевершену роль і батька для виховання дитини, 15% зауважують, що стосунки з батьком відіграють надзвичайно важливу роль у становленні особистості. Водночас відповіді батьків доводять, що поширеним є сприймання дитини як «власності», тому вони безроздільно намагаються керувати своїм чадом, купують іграшки, розваги, годують, доглядають його, за що дитина повинна відповідати їм своєю безумовною слухняністю. Однак є такі батьки, які «купують» гарні стосунки з дитиною за ласощі, морозиво, іграшки тощо. Тобто цей гедоністичний «товар» має, на їхню думку, замінити відсутність чи нестачу батьківської уваги, турботи, любові, переживань. З одного боку, ми переконалися в тому, що батьки усвідомлюють свою генеральну роль у становленні соціального обличчя власної дитини, з іншого боку – вони ігнорують той факт, що їхнє життя, тобто спосіб життєдіяльності, взаємини з оточенням,

буденна поведінка, їхня моральність слугує зразком для наслідування. На жаль, немало сьогодні батьків, які подають своїй дитині негативний приклад.

Другий фактор ми визначили, як **інформаційно-технологічний**. Сучасне суспільство надзвичайно технологізоване, і батьки добре усвідомлюють необхідність для дитини, починаючи з перших років її життя, опанувати інформаційні технологічні засоби. У родинах, які живуть за межею бідності й ледь-ледь зводять кінці з кінцями, про задоволення дитячих потреб взагалі мови не йде. У таких родинах всі можливі сили спрямовані на пошуки грошей та можливості їх заробити. Дрібні й непостійні заробітки батьків не в змозі задовольнити не тільки потреби родини в головних аспектах, але й технологічне зростання їхньої дитини. Ставлення до дітей у такій родині варіює від повного нехтування до глибокої приязні, любові та поваги. Так, батьки з цих родин турбуються про те, як підняти матеріальний, а значить і соціальний статус родини, але водночас намагаються сформувати в дитини прийняття факту невідповідності між бажаннями й можливостями. Діти, які розуміють, що сім'я не може придбати комп'ютер, кращий телевізор, починають розглядати ці речі, як найбажаніші, як найбільшу, проте віртуальну цінність, до якої сама дитина рухатися не бажає. І самі батьки, і діти поступово починають відчувати негативне ставлення до самої техніки та до людей, які її мають чи обслуговують.

До другої категорії ми віднесли батьків, які наполегливо, тяжко працюють, є спільний сімейний бюджет, що частково задовольняє потреби родини. У такій родині батьки націлені не тільки на заробляння грошей, але й на прищеплення своїй дитині поваги до праці, розуміння реальності ситуації. Ці батьки намагаються спрямувати дитину на досягнення власних вершин, відсутність інформаційної та технічної забезпеченості прагнуть замінити щирими стосунками, повчальними бесідами, спільною діяльністю.

Наступна категорія батьків, яку ми окреслили в результаті нашого експерименту, об'єднує родини, які загалом матеріально забезпечені. У батьків є постійна робота, яка дає змогу задовольнити всі первинні потреби. Найчастіше, як у нашому випадку, це батьки, які мають вищу освіту й працюють на державній

службі. Батьки цієї категорії говорять, що вони намагаються дати своїй дитині все, що їй потрібно, не розбещуючи її. Вони мають на увазі контроль над її загальними інтересами, над тим, що дитина дивиться по телебаченню. Ці батьки намагаються наблизити дитину до численних інформаційних та технологічних засобів, надаючи їй можливість відвідувати Інтернет-клуби, гуртки комп'ютерної грамотності тощо.

Ще одна категорія, яку ми не можемо оминати, – досить заможні родини. Батьки стверджували, що для своєї дитини розв'яжуть будь-яку проблему. Зазвичай вони досить чітко бачили перспективу розвитку дитини, причому враховувати її бажання, особливості не збирались. Батьки цієї категорії намагаються максимально забезпечити інформаційні та технічні потреби дитини, причому зміст того, чому вона буде вчитися, їх не турбує. Нерідко це призводить до того, що культурний рівень більшості дітей цього страту залишається досить низьким, оскільки системного підходу в навчанні та розвитку дитини в цих батьків немає.

Кількісні показники виявилися такими: 55% батьків підкреслювати значимість інформаційно-технологічних засобів для соціалізації дитини; 25% вважають, що це надзвичайно важливо (зазвичай це думка батьків, обізнаних у нових програмних технологіях навчання). Водночас 45% батьків переконані, що їхній дитині комп'ютер не потрібен – так звана позиція «кіберстраус», що виявляється в небажанні мати нічого спільного із стрімким розвитком комунікаційних технологій, або вони самі не встигають за розвитком цих технологій і тим самим намагаються відгородитися від цього простору. Така позиція, звичайно, викликає стурбованість, бо батьки навмисно затримують суспільний розвиток дитини. Ще 25% батьків вважають технологічний розвиток необхідним, проте невчасним у молодшому шкільному віці.

Батьки, які відповідально ставляться до своєї виховної функції, знайомі з телевізійними передачами пізнавального характеру, намагаються використовувати відео-заняття, навчальні програми. Їх кількість становить 18%. Проте, на жаль, більшість батьків, невідповідально ставляться до цього питання.

Вони сприймають телевізійні програми, відеофільми як можливість зайняти дитину, щоб не заважала дорослому життю батьків; над негативним впливом на психічний, моральний, фізичний розвиток дитини надмірної кількості програм вони просто не замислюються. Відтак, телебачення та інтернет програми стають своєрідним замісником батьків – керують поведінкою дитини, коригують її, приносять задоволення, відволікають від школи, надмірної фізичної активності.

Третій фактор ми умовно назвали **художньо-пізнавальним**, був пов'язаний з визначенням батьками цінності літературних творів та фольклору. У бесідах з батьками ми виявили, що 40% з них у повсякденному житті використовують прислів'я та приказки як формулу народної мудрості, доречно в певній ситуації. Лише 25% батьків читають з дітьми казки та обговорюють їх або читають казки на ніч. 75% батьків не застосовують літературу як засіб виховання та пізнання. Ми вирішили уточнити, які дитячі та взагалі пізнавальні книжки є в наявності в домашній бібліотеці, які книжки батьки купують у книжкових крамницях.

Результат опитування довів низький рівень літературно-художньої інформованості батьків. Різноманітний арсенал світової та вітчизняної літератури для дітей залишається поза увагою переважної кількості батьків, які вибирають книжки за принципом: «яскрава обкладинка», «дешево коштує», «хоч не відразу розірветься» тощо.

Враховуючи те, що батьки є першоджерелом культури свого народу, вони повинні передавати дитині через прислів'я, приказки, скоромовки, народну мудрість. Однак сучасний стан освіченості батьків щодо літератури та фольклору як могутніх чинників соціалізації на початкових етапах свідчить про те, що їм передавати в спадок нічого, тобто батьки не володіють достатнім запасом знань, які допоможуть дитині знайти серед культурних надбань відповіді на конкретні запитання.

Фактор особистісного становлення розкриває розуміння батьками процесу особистісного зростання, формування соціальної позиції, статусу дитини та ролі в цьому процесі суспільних стосунків, передусім з однолітками.

Багатьох батьків насправді хвилює, чи є в їхніх дітей друзі, з ким саме дружить їхня дитина, чи не погана це людина. Проте майже всі батьки підкреслюють важливість стосунків з ровесниками для процесу соціалізації. Батьки завжди бажають найкращого для своєї дитини, у тому числі й гарного в їхньому розумінні друга. Коли немає друзів, батьки б'ють тривогу, коли є, не можуть зрозуміти, чому друзі їхніх дітей такі невиховані, грубі, нецікаві, хуліганісти і нічим корисним не цікавляться.

За словами батьків, важливим компонентом соціалізації дитини є гра з однолітками. Серед опитуваних 85% зазначили, що в грі з однолітками дитина набуває нових знань, спілкується, але не змогли сказати конкретно, чим це корисно для дитини, і лише 10% батьків сказали, що дитина в грі з однолітками опановує різні соціальні ролі.

Окремі питання вимагають більш детальної уваги. Передусім про прийняття чи не прийняття батьками друзів дитини. Деякі батьки забороняють друзям своєї дитини приходити до квартири чи будинку, мотивуючи це тим, що однолітки можуть щось поцупити, забруднити тощо. Цікаво, що така позиція характерна для сімей з різним рівнем можливостей.

Інший вид неприйняття однолітків дитини це заборона гратися з дитиною, яка належить до нижчого соціального прошарку, наприклад, часто заможні батьки забороняють своїй дитині гратися із дітьми, які зростають у менш заможній сім'ї, мотивуючи це тим, що їхня дитина не повинна спілкуватися з дітьми слюсарів, будівельників, щоб «не набратися будь-чого поганого». Такі батьки намагаються створити окреме коло спілкування, навіть школу обирають за цим принципом.

Інше питання – це надмірна батьківська опіка. Безумовно, батьки повинні захищати дитину від небезпеки. Дітей необхідно готувати до ситуацій, пов'язаних з ризиком. Але опіка часто буває надмірною. Батьки відчують спокій лише тоді, коли дитина поряд і цілком залежна від них. Їх приводить у жах те, що її доведеться відпустити з будинку, навіть якщо це необхідно і безпечно. Яскравим прикладом такої поведінки батьків є розповідь однієї дитини

про свою родину: «... Моя мама не дозволяє мені бігати самому у дворі. У нас багатоповерховий будинок і дітей у дворі багато, а мама мене самого не відпускає. Я йду з нею на вулицю, лише коли вона зробить свої справи....». На нашу думку, існують дві основні причини для подібної гіперопіки: прагнення призупинити бажання дитини зростати, експериментувати з довкіллям і дорослішати. Результат такого ставлення – несамостійна, абсолютно залежна від батьків, безвідповідальна дитина з пасивною життєвою позицією. З такою дитиною зручно в дитинстві, проте з віком її залежність від батьків лише зростатиме, оскільки, закрита від життя, вона не проходить своїх шляхів самореалізації, особистісного становлення, не набуває соціального досвіду. Інша причина задушливої любові виглядає по-іншому, але має те саме коріння. Гіперопіка часто приховує негативне сприймання батьками своїх дітей. Оскільки це почуття викликає в батьків почуття провини, воно швидко витісняється в підсвідомість. Деякі незадоволені й розчаровані батьки насправді бояться, що їхня ворожість або неприйняття дитини можуть призвести до того, що з нею трапиться щось жахливе. Відтак, вони теж не надають дитині самостійності в особистісному зростанні, намагаючись нав'язувати їй власний сценарій життя.

Підсумовуючи сказане про позиції батьків щодо оцінки найвагоміших факторів соціалізації, зазначимо, що з-поміж виділених ранги розподілилися таким чином: I ранг – художньо-пізнавальний фактор; II – соціогенний фактор; III – інформаційно-технологічний; IV – гедоністичний фактор; V – фактор особистісного зростання. Прокоментуємо загальний результат. Найбільша кількість показників виявилася в групі художньо-пізнавального фактору. Визнаючи провідну роль родинних стосунків, батьки все-таки вважають, що найбільш впливовими є різноманітні художні та навчальні, у тому числі технологічні засоби, що мають навчити дитину науці жити серед людей. Не батьки, а саме ці засоби! Отже, на думку батьків, належну увагу слід приділяти реалізації можливостей дитини для пізнання та художнього зростання, набуття комп'ютерної грамотності. Ставлення батьків до процесу особистісного зростання на етапі початкової школи можна визначити як не дуже серйозне,

легковажне. На думку більшості батьків, дитячі проблеми, внутрішні переживання не заслуговують уваги, вони дрібні. Дитина повинна жити за вказівками дорослого, без права на власне внутрішнє життя.

Однак батьки – це категорія людей, які мають різний рівень освіти та різний соціальний досвід у вихованні дітей, тому ми провели анкетування педагогів початкової школи, результати якого наведемо нижче.

Категорія «**Вчителі**». Проведений аналіз результатів анкетування та бесід з батьками дав змогу ранжирувати їх таким чином:

I – соціогенний.

II – інформаційно-технологічний.

III – художньо-пізнавальний.

IV – гедоністичний.

V – фактор особистісного зростання.

Проаналізуємо результати обробки анкет учителів за допомогою факторного аналізу.

Соціогенний фактор. На думку вчителів, саме в родині відбувається становлення основних навичок соціальної поведінки, а педагоги тільки розвивають та вдосконалюють їх. Тому соціогенному фактору вони надали первісне значення. Водночас учителі звертають увагу на такий факт, що сучасні батьки не бажають бути помічниками вчителя. У підходах до навчання та виховання, констатують учителі, виникають великі розбіжності. Так, деякі батьки намагаються вже в першому класі «напічкати» дитину знаннями, віддаючи її на додаткові курси чи англійської мови чи ще чогось. Таким чином, створюється штучний навчально-розвивальний комплекс, який за своєю суттю та особливостями впливу на дитину нагадує зебру (кожен з напрямів підготовки – окрема смуга). Більш підготовленою до життя, соціалізованою від такого штучного комплексу дитина, на жаль, не стає. Проте таких батьків небагато. Значна кількість батьків просто ігнорують школу, особливо, якщо йдеться про навчання в приватній школі, де батьки діють за принципом: «сплачую та хочу бачити». В інших випадках батьки виправдовуються перевантаженням, нестачею

часу для спілкування. Зацікавленість в об'єднанні зусиль школи й родини виявляє дуже незначний відсоток батьків.

Інформаційно-технологічний фактор. На нашу думку, вчителі, розуміють що прогрес не стоїть на місці, у школі поступово починається реформа навчання. Отже, застосування інформаційних технологій на уроках у початковій школі стає вже необхідністю, відтак, дітей потрібно вчити працювати на комп'ютері, володіти різними інформаційними системами. Учителі відзначали, що діти, які мають такі знання, відрізняються більшою впевненістю, легше розв'язують різноманітні життєві проблеми, вони мають ширший світогляд. Але водночас у цих дітей більш поверхове ставлення до стосунків з однолітками, ніж у тих, хто відстає в технологічній компетентності. Учителі самі зазначають, що не готові поки що перейти на нові форми навчання, що діти більш налаштовані на зміни, ніж самі вчителі. Особливо на це звертали увагу вчителі в сільських школах.

Художньо-пізнавальний фактор. У своїх відповідях вчителі підтверджують, що збільшилась кількість дітей, які мало читають, а якщо діти й читають то лише програмні твори. Молодші школярі, які в першому класі вже навчилися читати, і тепер мають право обирати книги самі, зупиняють свій вибір на книгах, які легко «подолати» або на тих, які читали їм батьки, бо їх також легко прочитати, згадуючи прочитані батьками фрази. До таких книг можна віднести літературу, яка за змістом більше підходить дитині дошкільного віку. Читання дітям замінює мультфільм або кіно, – говорять вчителі. Водночас вони відзначають, що книга має дуже велике значення як засіб соціалізації, проте без участі родини виховати читацьку культуру неможливо. Ще одне не менш гостре питання, яке зачіпають вчителі, – класні та шкільні бібліотеки. Педагоги зазначають, що книжковий запас у шкільних бібліотеках значно погіршився й майже не поповнюється, а бібліотечні куточки поповнюються тільки за рахунок батьків.

Значення **гедоністичного** фактору відзначили майже всі вчителі. Проте споживче ставлення до застосування цього засобу впливу на дітей ми оцінили як негативний момент. Більшість учителів, усвідомлюючи місце різних форм та

видів задоволення в житті дитини, застосовують їх як засіб заохочення або покарання. Так, відомо, що в перших класах за програмою оцінки ставити не можна. Однак учителі говорять про те, що дитину потрібно чимось заохочувати до навчання. І цукерка може стати в пригоді як спонукач до навчання. Наступного разу такий метод може мати карне призначення – у разі, якщо дитина не виконала щось, вона не отримає бажаного задоволення.

Зазначимо, що цей фактор стоїть на ранг вище, ніж фактор особистісного зростання. На нашу думку, вчителі розставили фактори так, тому що й сьогодні ще багато хто з них вбачає в дитині лише об'єкт педагогічного впливу.

Фактор **особистісного зростання** презентує ставлення вчителів до дитячих стосунків, забав, дитячої творчості, видів діяльності, тобто всього, через що дитина реалізує себе, намагається заявити про себе.

Для вчителя дитячі ігри – обтяжливе явище, те, що заважає дисципліні, порядку чи то на уроці, чи то на перерві. Учителі всілякими способами намагаються припинити безлад у навчальному просторі (біганину по коридорах, стрибання, голосні ігри), мотивуючи це тим, що це ставить під загрозу їхню репутацію, порушує порядок шкільного життя. Тобто, на думку вчителів, виховані, а отже, гарні – це ті діти, які не бігають, не бешкетують, не заважають іншим.

Педагог сприймає дитину очима дорослого, і все, що важливо для дитини, педагогові, на жаль, здається зайвим, принаймні в школі. Навіть гра в навчальному процесі – діяльність жорстко регламентована, у ній немає місця щирості, бурхливим радощам, зате є сценарій, що чітко визначає участь кожного в загальній діяльності. Педагоги, які погоджуються грати ролі дитини чи якое казкового героя, роблять це з великим небажанням, тому що в цій *грі керують правилами, створені дітьми*, а для дорослого думка, що ним керує дитина, є не припустимою.

Діти мають протилежну думку щодо цього. Саме в грі вони розкривають свої можливості, прилаштовуються до ролі, саме в іграх вони вчаться спілкуватися з однолітками, виконують безліч неписаних правил заради того,

щоб бути прийняти в дитяче співтовариство. У грі розкриваються та розвиваються такі якості, як самостійність та своєрідна дитяча впертість, яка вчителям не до вподоби. Ми також відзначили, що вчителі намагаються не лише мінімізувати місце гри в навчальному процесі, вони також побоюються дитячих об'єднань. Поодинокі дітьми керувати легше. Тобто в навчальному процесі діти можуть виконувати колективні завдання, проте лише до того часу, поки це необхідно вчителю. Лише незначна кількість учителів початкової школи будують свою педагогічну діяльність на основі соціоігрових методів, різних форм взаємодії дітей.

Проведений аналіз експериментальних матеріалів вимагав зіставлення різних категорій учасників дослідження. Результати зіставлення представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Зіставлення результатів факторного аналізу				
№	Фактори	Ранги		
		діти	батьки	учителі
1	Інформаційно-технологічний фактор		III	II
2	Художньо-пізнавальний фактор	III	I	III
3	Соціогенний фактор	I	II	I
4	Гедоністичний фактор	II	IV	IV
5	Фактор особистісного зростання		V	V

Проаналізуємо наведену таблицю.

1. Як бачимо, усі опитувані визнали, що **інформаційно-технологічний** простір має суттєве значення в розвитку дитини. Однак представники кожної групи респондентів мають власне ставлення до цієї проблеми. Так, діти сприймають цей фактор як фактор задоволення та відпочинку, тоді як вчителі та батьки надають йому ролі значимого засобу навчання й розвитку дитини. Виявилась також проблема, що полягає в необхідності ліквідувати медіа-безграмотність батьків та вчителів, що є стримуючим чинником для інформативного розвитку дітей.

2. Проаналізуємо збіги, які є в нашій таблиці. Так, ми бачимо, що й батьки, і вчителі **гедоністичному фактору** відвели четверте місце. На нашу думку, так сталося тому, що й учителі, і батьки – це дорослі, які мають великий вплив на розвиток та становлення дитини й нерідко «купають» у дітей любов до себе, «слухняність», старанність, сумлінність за солодощі, право дивитися мультики, піти в цирк тощо. Тобто для дорослого все, що надає дитині задоволення, можна застосовувати як засіб керування, навіть маніпулювання особистістю дитини. Для дитини цей фактор має вагомим психологічне значення, яке поступається лише соціогенному фактору, тобто, дійсно є сильним важелем для управління дитиною. Для молодшого школяра найголовнішим на цьому етапі залишаються

родинні стосунки. Тому нестача уваги чи неприємні відносини в родині діти намагаються компенсувати задоволеннями, у тому числі солодощами.

3. Художньо-пізнавальний фактор. Як бачимо з таблиці, діти винесли його лише на третє місце, значить вони не надають особливого значення книзі, замінюють її іншими забавами або пов'язують її лише з обов'язковим навчанням, тобто читати необхідно, але немає бажання.

Батьки надають цьому фактору великого значення. Можливо, від невпевненості в тому, що самі вони можуть правильно й повно забезпечити достатній рівень освіти та культури дитини. Учителі ж не лише оцінюють роль книги, а стикаються з реальною ситуацією щодо читацьких інтересів дітей, тому не надають книзі такого великого значення.

4. Фактор особистісного зростання. Для дитини, її становлення дитяче коло чи не найголовніший чинник. Діти молодшого шкільного віку намагаються посісти вагоме місце в колі однолітків. Діти-лідери, які свідомо йдуть до конкретної мети, уже вміють будувати перспективні стосунки. Для таких дітей важливий мотив досягнення успіху.

Для більшої частини вчителів характерне постійне прагнення контролювати учнів, домінувати у відносинах з ними, відчувати свою владу над ними. Зміни в особистості учителя виникають під впливом самої педагогічної діяльності: педагог прагне до досягнення власних цілей – «навчити», «сформувати» і т. ін., перетворюючи тим самим інших людей у засоби досягнення цих цілей, приділяючи набагато більше уваги тому, що відбувається зовні – дисциплінованості, ретельності, слухняності, а не у внутрішньому світі власного «Я» і «Я» своїх партнерів-учнів. Щодо особистісного зростання батьки стоять майже на одній позиції з вчителями.

6. Соціогенний фактор. Для дитини родина – непохитний захисний засіб, де можна заховатися чи одержати підтримку. У сім'ї дитина насамперед одержує визнання свого «Я», знаходить коло людей, з якими може поділитися власними переживаннями. У сучасній родині відбулися зміни в таких її функціях, як емоційна підтримка дитини, без якої вона відчувається беззахисною та

безпомічною в будуванні взаємин з оточуючими відповідно до соціальних норм. Батьки, на жаль, самі провокують негативні переживання дитини, відчуваючи страх та невпевненість у завтрашньому дні. Вони не можуть приховувати цього, часто демонструють при дитині негативні почуття й по відношенню один до одного й узагалі до людей. Розуміння того, що зараз превалюють інші життєві цінності, викликає в батьків почуття власної неспроможності, безпорадності у вихованні. До цього можна додати розчарування системою освіти в цілому.

Учителі соціогенному фактору відвели другу позицію. Вони віддають пріоритет навчанню перед соціалізацією молодших школярів, що виявляється навіть у змісті навчальних предметів, наприклад, кількість зображень тварин на сторінках українських підручників перевищує кількість зображень людей удвічі рази. Люди, зображені на малюнках, найчастіше займаються інструментальною роботою. І дуже рідко зображено, як родина відпочиває.

Крім аналізу найвпливовіших компонентів, що є визначальними для процесу соціалізації молодших школярів, нами був проведений констатувальний діагностичний зріз рівнів соціалізованості через оцінку їх соціальної компетентності.

Ми виходили з того, що компетентність у напрямі соціального «Я» становлять уявлення дитини про сприймання себе в контексті відносин з іншими, розвинена потреба в контактах з однолітками, соціальні мотиви спільної діяльності, регуляція поведінки та діяльності, моральні почуття, переживання, пов'язані зі встановленням взаємин з оточуючими.

Вивчення рівнів соціальної компетентності відбувалось на основі застосування низки ефективних методів. Під час проведення констатувального етапу експериментальної роботи ми намагалися, щоб вивчення було повним, досконалим і дійовим завдяки застосуванню різних методів, що дозволяло у звичайних умовах поведінки й діяльності дитини всебічно виявити стан її соціальної обізнаності та адекватність соціальної поведінки. Було використано *спостереження, бесіди за темою та за малюнком, стимулюючі бесіди, ігри*. Ці

методи вивчення соціальної компетентності були цілком доступні кожному вчителю, що дало потім змогу залучати достатню кількість дітей до обстеження.

Отже, у результаті теоретичного й експериментального дослідження було визначено залежність дитячої субкультури як могутнього фактору соціалізації дітей молодшого шкільного віку від численних зовнішніх і внутрішніх впливів. Тому для вивчення її особливостей досліджено основні вектори впливу субкультури на дитяче співтовариство як її носія, а також оцінено позиції батьків, учителів – найближчого оточення дитини – щодо розуміння ними значення дитячої субкультури як чинника соціалізації молодших школярів. Результати проведеного опитування дітей, учителів та батьків було оброблено за методом факторного аналізу, який дав змогу зробити такі висновки:

– серед найвагоміших компонентів дитячої субкультури, які мають особливе значення для процесу соціалізації, батьки й учителі ми визначили той, який умовно назвали художньо-пізнавальний. Він складається з творів дитячої літератури, дитячого фольклору, художніх образів, відтворених у мультфільмах, кіно та інших видах мистецтва. Також високого значення батьки й учителі надають комп'ютеризації, іншим сучасним засобам здобуття освіти;

– для дітей молодшого шкільного віку найбільш важливим виявився соціогенний компонент, причому зв'язок між членами сільської родини є міцнішим, ніж у родині, яка мешкає в місті. Не менш значущим для молодших школярів виявився такий чинник, як спілкування з однолітками, дитячі ігри, спільна діяльність. Діти поставили значення цього чинника на одну позицію з родинними стосунками. Проте для батьків та учителів цей показник виявився одним з найменш вагомих. Причому більшість батьків переконана, що підтримувати розвиток стосунків у дитячому співтоваристві повинна школа, а вчителі вважають, що дитячі взаємини взагалі не є вагомим чинником, який позитивно впливає на становлення особистості дитини;

– впливовим виявився також компонент, який ми умовно визначили, як гедоністичний, тобто пов'язаний із задоволеннями. Проте в кожній з категорій опитованих природа прояву цього фактору виявилася різною. Так, нерідко

сучасні батьки перебільшують значення солодоців, розваг, якими буквально засипають дитину, водночас позбавляючи її такої необхідної для духовного розвитку, особистісного зростання щирості спілкування та душевного тепла. Для дітей же солодоці, розваги (до яких, до речі, вони віднесли також різні видовища – комп'ютерні ігри, похід до розважальних центрів та ін.) нерідко стають єдиними джерелами отримання задоволення, відчуття, якщо не психічного, то принаймні, фізичного комфорту.

Ми розглядаємо соціальну компетентність як інтегровану характеристику, що представлена певною системою якостей і властивостей особистості, виступає в єдності двох проявів – зовнішнього і внутрішнього. На основі вивчення теоретичних основ проблеми було визначено три критерії оцінки соціальної компетентності молодших школярів: емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний, комунікативний. Прокоментуємо кожен із названих критеріїв.

Емоційно-ціннісний критерій оцінки соціальної компетентності характеризує соціальні емоційні прояви дитини, її ставлення до людей, прагнення робити добрі вчинки, надавати емоційну підтримку та репрезентує наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають вищим потребам особистості та соціуму. Емоційна сфера дитини молодшого шкільного віку є провідною в її психічному розвитку. У цей період зміни соціальної позиції в дитини формується певна система уявлень про норми соціальної поведінки, зокрема пов'язані зі способами виявлення емоцій. Крім того, у цей період відбувається становлення ціннісних орієнтацій дитини. Ієрархія цінностей будується залежно від прикладів, які дитина бачить у родині та соціальному середовищі. На неї значною мірою впливає дитяча субкультура. Отже, соціальна компетентність тісно пов'язана із емоціями та ціннісними мотивами, які спонукають до дій.

Соціально-когнітивний критерій соціальної компетентності репрезентує наявність сукупності знань та уявлень про норми взаємодії в соціумі, сутність соціальних ролей, що є визначальними для власного соціального досвіду дитини. Крім того, на основі знання норми в дитини поступово формується усвідомлення необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці та

спілкуванні, здатність до гуманної поведінки в соціумі, уміння поводитися адекватно, доцільно, конструктивно. Уміння знаходити ефективні форми співробітництва з дітьми та дорослими, проектувати поведінку в різних соціальних ситуаціях, завдяки власним діям підтримувати власний статус також свідчить про сформованість певної сукупності соціальних уявлень.

Соціально-когнітивний критерій проявляється в практичній діяльності, оскільки, саме дії, вчинки людини є головним мірилом її життя. До того ж важливі власна ініціатива в діяльності, потреба у взаємній спів-дії без розрахунку на винагороду, вагомість результатів не тільки для самої особистості, але й для оточуючих.

Комунікативний критерій. Будь-яке спілкування відбувається за допомогою мови, тому ми обрали цей критерій, за допомогою якого дослідили, як діти висловлюють свої почуття дорослим та своїм одноліткам. Окрім того, ми досліджували особливості комунікації молодших школярів, до яких належать міміка, жести, слова-перевертні, слова-новоутворення, прийняті саме в дитячому середовищі.

Структура соціальної компетентності дає змогу більш глибоко зрозуміти її сутність. Окремі складові кожного з означених критеріїв виступають показниками соціальної компетентності (табл. 2.2).

Наше дослідження передбачало виконання учнями завдань за визначеними методиками, буде подано нижче. Зауважимо, що в нашій роботі застосовувалися різні методи: спеціальні опитування – інтерв'ювання, індивідуальні заняття, бесіди, ігрові вправи, було організовано спостереження за дітьми з метою визначити, як вони організовують свої стосунки з своїми однолітками.

Спостереження сприяло вивченню соціального досвіду дитини за різних обставин її життя: у грі, на уроці, на перерві тощо. Істотним моментом у його організації було складання плану та відповідного протоколу, у якому було передбачено, що та як слід спостерігати, а також фіксувати явища соціальної компетентності, які спостерігаються. Для цього пропонувалися точні докладні записи про поведінку та дії дітей. Спостереження за станом соціальної

компетентності виявилось ефективним, тому що проводилося систематично, планомірно й цілеспрямовано впродовж тривалого часу, помічені факти соціальної процесу дорослішання та соціалізації дитини дістали пояснення.

Таблиця 2.2

Критерії і показники сформованості соціальної компетентності дітей
молодшого шкільного віку

Критерії	Показники	
Компоненти соціальної компетентності	Обізнаність	Уміння
Емоційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – орієнтація в назвах емоцій і почуттів та специфіці їх прояву; – розуміння емоційної єдності з іншими людьми, однолітками та емоційний відгук на соціальне оточення; – наявність і характеристика соціальних мотивів поведінки і діяльність в соціумі, їх супідрядність; – ціннісні орієнтації дитини 	<ul style="list-style-type: none"> – адекватна оцінка емоційних проявів однолітків і дорослих; – адекватна реакція на емоційні прояви однолітків і дорослих, стримування себе в негативно забарвлених ситуаціях спілкування; – уміння підпорядковувати провідним мотивам діяльності другорядні в певній соціальній ситуації; – прагнення робити вибір згідно з ціннісними орієнтирами адекватно соціальній ситуації
Соціально-когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення соціальної позиції «Я» (дитина–учень, школяр у соціумі); – обізнаність з нормами й правилами поведінки в соціумі (школі, сім'ї, соціальному середовищі); – усвідомлення необхідності взаємодії, взаємодопомоги, співробітництва в спільній діяльності в дитячому співтоваристві; – усвідомлення необхідності керуватися загальнолюдськими нормами, правилами 	<ul style="list-style-type: none"> – орієнтування в новому соціальному середовищі; – дотримання загальноприйнятих норм і правил поведінки в різних ситуаціях спілкування (навчання, гра, праця, відпочинок); – уміння знаходити адекватні форми ефективного співробітництва й взаємодії в різних соціальних ситуаціях; – уміння запобігати виникненню конфліктних ситуацій та своєчасно мирно їх розв'язувати.
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення норм етики спілкування; – обізнаність з нормами літературної вимови; – наявність у словниковому запасі дитини достатньої лексики та вміння її адекватно використовувати 	<ul style="list-style-type: none"> – уміння обирати мовленнєві конструкції та використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях; – активністю дитини як комуніканта, здатністю до організації підтримування стосунків, характер комунікації з ровесниками та дорослими (педагогом та батьками).

Бесіда була допоміжним методом вивчення процесу соціалізації дитини. Ми скористалися нею, щоб з'ясувати рівень соціального досвіду, ставлення дитини до різних соціальних явищ, до дійсності, до себе, до інших дітей та до вчителів.

В основі *бесіди-гри* – спілкування дослідника з дітьми, дітей з експериментатором і дітей один з одним. Це спілкування мало особливий характер ігрового навчання й ігрової діяльності дітей. У бесіді-грі ми часто йшли не від себе, а від близького дітям персонажа і тим самим не тільки зберігали ігрове спілкування, але й підсилювали радість від нього, бажання повторити гру.

Ситуативна гра. Кожен з учасників гри виконував певну соціальну роль. У таких ігрових ситуаціях ми оцінювали вміння контролювати себе, уміння приймати рішення тощо. Отримані результати заносилися до спеціального протоколу.

Розповідь за малюнком дозволила не тільки визначити мовленнєвий потенціал дитини, але й визначити власну думку щодо того, що зображено на малюнку.

Мовленнєві вправи ми націлювали на вивчення дитячої лексики, специфіки її застосування в різних видах діяльності дитини (на уроці, у грі тощо).

Багато цінної інформації було отримано з аналізу *опитування батьків та вчителів*. Було використано бесіди, анкетування, націлені на виявлення особливостей дорослішання дитини (стосунки в колі однолітків, стосунки з дорослими, ціннісні пріоритети дитини). Зазначимо, що експериментальні заходи планувалися й проводилися в години, відведені режимом навчального закладу для самостійної роботи дітей у групі подовженого дня. Результати записувались у протоколи та анкети.

Одним з найвагоміших критеріїв нашого дослідження ми вважаємо емоційно-ціннісний, який розкриває приховані сутності дитини до навколишнього світу. Ми вважали за необхідне дослідити також такі параметри соціалізованості дитини, що безумовно впливають на емоційно-ціннісний розвиток особистості: рівень самооцінки, статус дитини в колі однолітків. З метою дослідження особливостей соціалізації молодших школярів до кожного з

критеріїв та показників було дібрано низку експериментальних завдань. До **першої методики** (додаток Б) ми включили завдання, спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших .

Друга методика була спрямована на визначення рівня соціальної обізнаності, тобто знань про норми й ролі. В оцінці соціальної компетентності за соціально-когнітивним критерієм ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначити дитячу картину світу обізнаність щодо елементарних соціальних норм. Ми вважали за необхідне виявити передусім, чим для дитини є світ (додаток Г)

Важливим, на нашу думку, складовим соціальної компетентності в молодшому шкільному віці є розвиток комунікативних умінь, зумовлених рівнем розвитку мовлення. Саме тому частина завдань третьої методики передбачала вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь (додаток Д)

Звернімося до результатів виконання дітьми завдань за кожною з методик.

Перша методика давала нам змогу виявити вміння дітей молодшого шкільного віку об'єктивно визначати свої позитивні та негативні риси, з'ясувати наявність знань дитини про себе, визначити здатність дитини адекватно оцінювати власне соціальне становище (позицію, статус), дослідити вміння дітей передбачувати в різних ситуаціях. Зупинимось детальніше на характеристиці якісних показників.

У процесі експериментальної роботи ми не просто спостерігали за самооцінкою дітей під час виконання завдань, а ще й скористалися багаторівневою методикою «Сходишки». Самооцінка – це оцінка особистістю себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Вона багато в чому обумовлює відносини з навколишніми, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Від самооцінки залежить активність дитини й прагнення до самовдосконалення.

Так 50-52% дітей оцінюють себе на середньому рівні. Така ситуація не може не турбувати, бо такий високий відсоток негативного сприймання себе говорить

про те, що, порівнюючи себе з дітьми, життя яких вони сприймають на екрані телевізора, у книжках, журналах, газетах, сільські діти почуваються невпевнено, не можуть об'єктивно оцінити свої переваги, чесноти. І батьки їм, на жаль, у цьому не допомагають.

Діти оцінюють свої успіхи в навчанні тим вище, чим вищий їхній авторитет в однолітків, у батьків, і навпаки. На нашу думку, це також свідчить про їхню невпевненість.

Можна зробити висновок, що для дітей самооцінка за шкалою «успішність у навчальній діяльності» – важливий критерій для загальної самооцінки. У свою чергу, оцінки за шкалою «авторитет в однокласників» прямо корелюють з оцінками шкал «авторитет у вчителя», «авторитет у батьків», «успішність у навчальній діяльності», «поведінка». Авторитет у дітей пов'язаний більшою мірою з поведінкою та авторитетом учителя й меншою мірою з успішністю в навчальній діяльності та авторитетом батьків.

Діти вважають, що батьки вище, ніж інші якості, цінують повагу до себе як до батьків, тобто слухняність. Це означає, що діти очікують від батьків безумовного прийняття себе, але водночас вони розуміють, що їхня поведінка не завжди відповідає вимогам батьків.

Наступна методика була спрямована на визначення рівня соціальної обізнаності про норми соціальної поведінки та соціальні ролі. В оцінці соціальної компетентності за соціально-когнітивним критерієм ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначити особливості дитячої картини світу. Аналізуючи результати виконання дітьми другого творчого завдання «Малюю світ», ми брали до уваги композиційні особливості малюнка, алегоричність (реальність зображення); композиційну цілісність; різноманітність або одноманітність засобів зображення; тематичні пріоритети.

Малюючи світ, 82% дітей відтворювали зображення за допомогою Земної кулі або об'єктів, що знаходяться на Землі чи поряд з нею. На малюнках більшості дітей (70%) зображено Сонце.

Відповідаючи на запитання «Що таке світ?», 85% дітей перераховували об'єкти та явища, характерні для Землі. Діти називали сонечко, веселку, стежку траву, будинок, квіти, гриби, дощик, дівчинку, абрикоси на дереві. Траплялися й буквальні відповіді: «Світ – це коли горить лампочка» чи «Світ – це коли світло» (10%). Лише 5% учнів дали відповідь: «Світ – це люди».

На запитання «Світ – це хто?» діти дали відповіді, серед яких можна виокремити три підходи: «Світ – це Я», «Світ – це тварини (птахи)», «Світ – це люди».

На запропоноване запитання «Хто ти у цьому світі?» значна кількість дітей відповідала, називаючи професію або соціальну роль людини: «я лікар, я лікуватиму тварин», «я буду солдатом», «я буду мамою».

Більшість малюнків шестиліток реально відтворювали світ (75%), були композиційно цілісними, водночас одноманітними. Наведемо приклади розповідей за власними малюнками.

Катя 1-А клас : «Це Земля. На ній ростуть квіти та дерева. Ось трава. А ось дерево, яке своїми гілками дістає неба. У небі літають птахи. На гілках дерева вони відпочивають». Дівчинка малювала лише об'єкти природи, себе в цьому світі вона не намалювала, хоча в розмові з учителем виявилось, що людей зображувати вміє. Малюнок має прямий задум. Усі об'єкти об'єднані тематично, розфарбовані яскравими кольорами.

Проаналізуємо інтерпретацію малюнка Сашка 1-Б клас: «Це багатоповерховий будинок. Я тут живу. А це я у синій футболці, вона мені подобається. А це моя мама. Ми повертаємося додому. Ми йдемо зі школи. У нас удома завжди світло, світить сонечко, у небі хмаринки, бо пройшов дощ». Як бачимо, малюнок Сашка М. значно відрізняється від попереднього. Хлопчик у центрі намалював себе із мамою та свій будинок – найближче й найважливіше оточення для нього. Малюнок композиційно цілісний, відтворює реальне життя. Під час пояснення хлопчик встановлював причинно-наслідкові зв'язки, демонструвала обізнаність з явищами природи.

Щодо тематичних пріоритетів у змісті малюнків, то можна виокремити такі групи:

- нежива природа (сонце, веселка, хмари, місяць, берег, каміння, гори, вода);
- жива природа (рослини, тварини);
- світ людини (будівлі, міста, дороги, іграшки тощо);
- абстрактні фігури (крапки, лінії, кола, овали, кути, трикутники, прямокутники, каракулі).

Аналізу також підлягало розташування об'єктів та особливості зображення. У більшості малюнків центральні об'єкти було намальовано яскравими кольорами в центрі аркушу. У 20% учнів об'єкт одиничний на аркуші. У 80% центральним об'єктами є нежива природа космічного масштабу. У 25% малюнків дитина малювала себе. 5% малюнків не мали чіткого зображення. Щодо форм зображеного, то найбільш поширеними були коло, овал, крапки, квіти, трикутники, прямокутники тощо. Малюнки дітей відрізнялись за змістом

На жаль, нерідко траплялися малюнки, що відображали ознаки «дорослого життя»: «бійка», «цигарки», «спиртне». Так, одна дитина намалювала двох хлопців, які б'ються (схематичні зображення). Поруч рогатку та два маленькі овали на землі. Самостійно прокоментувати намальоване хлопчик не зміг. На прохання пояснити, що він намалював і що це за хрестик та овали, хлопчик відповів: «Це рогатка та дві цигарки». Малюнок намальовано простим олівцем, не розфарбовано. Об'єкти розташовано в кутку. Були діти, які відмовлялися малювати та розмовляти, це можна пояснити обмеженістю їхніх знань про світ та низьким рівнем інтелектуального розвитку.

Ми також пропонували дітям завдання «Розповідь за малюнком», «Що сказав ввічливий їжачок», «Назви–розкажи», які дозволили виявити словниковий запас дитини 6-7 років у різних психологічних ситуаціях. Результати завдання «Що сказав ввічливий їжачок» свідчать про те, що дитяча мова перенасичена словами розмовної лексики та словами іншомовного походження. Так, у ситуації «Дитина-Дитина (привітання)» 75% дітей говорили

про зручність привітання словом «привіт». Ще 15% намагаються використовувати слова іншомовного походження. Отже, серед дітей прийнята певна манера вітатися і спілкуватися.

Ситуація Вчитель – Дитина (привітання) вимагала від дітей дотримання певних правил і використання традиційних мовних зворотів. Так, 95% дітей вітаються з учителем фразами «Доброго ранку», «Доброго дня»; 5% дітей звернули увагу на те, що з учителем можна привітатися кивком голови чи жестом. Такий розподіл свідчить про те, що в шести – семи років діти відчують психологічну межу між дорослою людиною й дитиною. Вони намагаються бути чемними з будь-якою незнайомою дорослою людиною, оскільки не відрізняють учителя від іншої дорослої людини, вони для них у будь-яких випадках дорослі. Проаналізуємо результати виконання вправи «Назви-розкажи». Кількісний склад аналізованих категорій слів (іменники, прикметники, дієслова) дуже різний, це відбито в таблиці 2.3.

Іменники та дієслова становлять третину вживаних молодшими школярами частини мови, прислівники тільки – 7% та 8 % від загальної кількості. Кількісний аналіз прикметників показав, що діти мало вживають цю частину мови.

Таблиця 2.3

Кількісні показники вживання слів дітьми молодшого шкільного віку

Вік/ категорії слів	Молодший шкільний вік	
	6 років	7 років
іменники	44	46
прикметники	7	8
дієслова	21	22
займенники	14	14
прислівники	8	7
частки	6	3

Зауважимо, що наведений нами аналіз кількісного складу вживаних частин мови дітей молодшого шкільного віку, за даними різних науковців є різним.

Наприклад, Н.Підгорна [78], досліджуючи структуру мови молодших школярів, аналізує лише окремі частини мови, не виокремлюючи при цьому дієприслівники, дієприкметники. Ми згодні з авторкою, яка пояснює це насамперед тим, що молодші школярі (діти шести – семи років) мають наочно-образне мислення, яке пов'язане з відомими їм явищами та фактами, бо в них існує тісний зв'язок «предмет – дія». Отже, необхідний словник для забезпечення потреб спілкування в дітей цього віку вже сформовано, водночас ми в результаті спостереження за діями дітей, їхніми стосунками, розмовами в колі однолітків неодноразово відзначали, що діти часто не знаходять теми, слів для змістовної розмови, замінюючи відсутність потрібного слова рухами, жестами, різноманітними вигуками, звуконаслідуванням тощо. Причому те, що дорослому, який бере участь у розмові чи просто спостерігає за дітьми, здається незрозумілим, діти не намагаються прояснити, майже не уточнюють, за винятком випадків, коли йдеться про такі речі, які дуже цікавлять дитину. Тобто дітей більше заохочує те, що така розмова відбувається, дитині приємно й важливо відчувати себе учасником розмови. Особливість групової розмови дітей полягає в тому, що вже після перших реплік вони перестають прислухатися до суті сказаного, вихоплюють лише окремі слова, які викликають в них асоціації, відповідно починають говорити самі, не дуже наполягаючи на уважному сприйманні з боку інших дітей. Тому часто молодші школярі такі гомінливі, коли збирається невеличкий гурт.

Для молодших школярів майже не характерне використання специфічного сленгу, особливих дитячих слів, водночас вони залюбки насичують своє мовлення «дорослими словами», почутими з різних джерел, які свідчать про їхню обізнаність. На жаль, значну частину дитячого лексикону становлять ненормативні слова не доречно, а заради бравади; у спілкуванні з однолітками діти застосовують багато негативно забарвлених слів.

Учні користуються специфічними словами, які можна визначити як урізані форми звичайних: паца – замість пацани, ури – замість уроки, чита – замість читання, матеха – математика тощо.

Наступна методика була спрямована на виявлення в дітей цінностей та уподобань у різних життєвих ситуаціях. Наведемо результати завдання «Робінзонада» щодо динаміки виборів дітей залежно від часу. У ситуації вибору «через годину» домінуючими були такі цінності: 25% дітей замовили комп'ютер, 15% – поруч товариша, 10% - іграшку та по 5% захотіли мати солодощі, книги та телевізор.

Для «наступного дня» діти-робінзони зробили такі вибори: замовили комп'ютер: 30% , інші переваги визначилися так: іграшки (15%), книги й журнали (10%), 10% опитуваних обрали маму. Ці результати свідчать про те, що найбільш стабільними є вподобання дітей, пов'язані з комп'ютером як звичним засобом проведення часу. Разом з тим відзначаємо певне розширення кола за рахунок іграшок та книг.

Вибір дітей «через тиждень» розподілився таким чином: обрали комп'ютер (17,5%), однолітків (15%) та маму (12,5%); 15% – солодощі. Отже, бачимо, що домінуючими системами цінностей для дітей взагалі виявилися: технічна (комп'ютер, смартфон, планшет, телевізор), суспільна (стосунки з мамою, татом та однолітками), а також гедоністична (іграшки та солодощі).

Таким чином, на основі проведеного експерименту ми встановили основні тенденції, які розкривають ставлення до двох систем цінностей молодших школярів: традиційної соціальної (мама, тато, друг) та сучасної технічної (комп'ютер, смартфон, планшет, телевізор). З плином часу системи ціннісних уподобань змінюються: перша набуває більшої ваги, а друга залишається майже незмінною. Отже, можна зазначити, що поряд зі звичайною соціальною системою цінностей технічна система також стрімко увійшла в дитячий світ, що, у свою чергу, спричинило суттєві зміни у світогляді молодших школярів, вплинуло на їхнє ставлення до навколишнього світу, до людей, до самого себе.

Про сформованість соціальної компетентності свідчили також такі показники, як уміння будувати взаємини з однолітками, адаптуватися до обставин, що змінюються, виявляти здібність до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблем, а також наявність у дітей знань про

соціум і себе та вміння адекватно визначити позитивні й негативні риси. Ми зіставили ці дані з оцінкою рівня соціальної обізнаності дітей, щоб простежити залежність між цими показниками. Дані представлено на рис. 2.1.

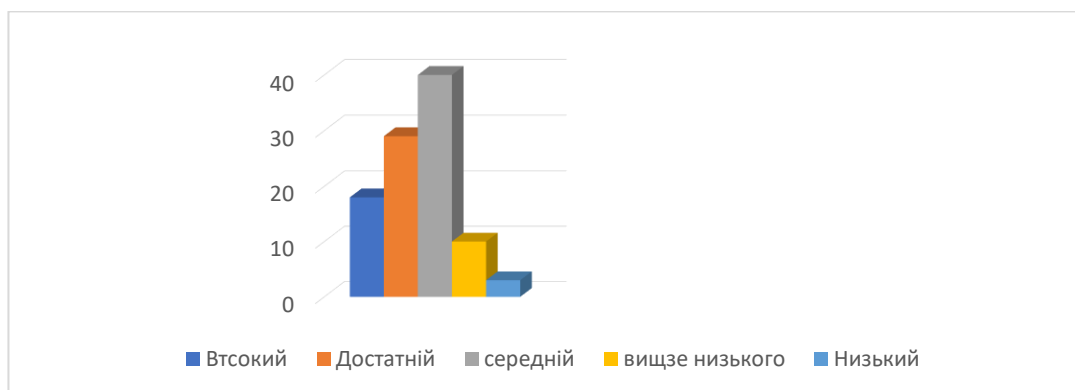


Рис. 2.1. Рівень соціально-когнітивної обізнаності дітей

Отже, здобуті кількісні та якісні результати показали особливості в прояві соціальної компетентності як показника соціалізації в дітей.

2.2. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів у просторі дитячої субкультури

Метою формувального експерименту було визначено експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування соціальної компетентності молодших школярів у просторі дитячої субкультури.

Дитяча субкультура становить собою систему цінностей, норм, традицій, моделей поведінки, властивої певній групі дітей, об'єднаних соціальним та віковим статусом. Іншими словами, їх вільна орієнтація в соціальному просторі припускає опанування дитячої субкультури як домінуючої культури в певний віковий період, однієї зі складових загальної культури народу. Не можна говорити про безпосередній та фрагментарний вплив на процес збагачення дитячої субкультури як вагомого чинника процесу соціалізації дітей, оскільки дитяча субкультура є ідеальним, а не матеріальним утворенням. Носієм її виступає дитяче співтовариство, педагогічна робота з яким може розглядатися

як опосередкований спосіб впливу на розвиток дитячої субкультури, що, у свою чергу, зумовлює успішність перебігу процесу соціалізації. Так, реально педагоги, батьки намагаються через створення повноцінного інформаційного поля залучити дітей до засвоєння, привласнення скарбів національної та загальнолюдської культури, створити умови для вправлення їх у суспільних стосунках з однолітками.

Проте, більшість дорослих, зокрема педагоги, націлені на виховання та навчання передусім як на процес управління поведінкою та свідомістю дітей. Такі важливі аспекти життя дитячого співтовариства, як спілкування, взаємини, дитячі секрети тощо, ними просто ігноруються. Такий підхід істотно ускладнює процес соціалізації молодшого школяра в рамках дитячої субкультури. Адже саме з неї дитина набуває уявлення та досвід адекватного встановлення соціальних стосунків на рівні «дитина-дитина» та «дорослий-дитина», умілого їх комбінування для досягнення нових якісних результатів у своїй навчально-творчій діяльності.

Тому формувальному експерименту передувала пропедевтична робота з педагогами, які працювали з дітьми. У зв'язку з цим для педагогів на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини було проведено низку семінарів, об'єднаних у спецкурс «Особливості соціалізації шестирічних учнів у навчально-виховному процесі».

Метою циклу семінарів було розкриття основних шляхів формування соціальної компетентності молодших школярів у рамках дитячої субкультури; з'ясування сутності та структури понять «дитяча субкультура», «соціальна компетентність молодшого школяра»; підготовка педагогів до роботи за експериментальною методикою, в основу якої було покладено організацію співробітництва вихованців, учителів та батьків. План семінару (див. Додаток 3) складався з шести тем. Завдання та форми роботи з педагогами початкової школи були спрямовані на систематизацію та розширення знань про науково-теоретичні засади соціалізації особистості, поняття «дитяча субкультура»; ознайомлення з методикою формування соціальної компетентності молодших школярів.

Застосовувались різні форми – семінари, семінари-практикуми, консультації, моделювання педагогічного процесу; забезпечувалось набуття вчителями практичних умінь організації різновікового спілкування та співробітництва в різних видах діяльності (апробація інтегрованої моделі формування соціальної компетентності дітей-шести семи років), пошук оптимальних форм і методів роботи з дітьми, коригування умов соціалізації школярів.

Слід зазначити, що особливі труднощі у вчителів викликала організація спілкування та спільної діяльності, оскільки вони переважно орієнтовні на власну домінуючу роль у стосунках з дітьми і значною мірою не готові віддавати ці свої позиції. Учителі зазвичай ігнорують цінність взаємодії дітей у роботі в підгрупах, намагаються попри офіційні вимоги мінімізувати час на таку роботу в класі. Тому ми використовували активні форми методичної роботи з педагогами – тренінги з моделювання педагогічних ситуацій, семінари-практикуми. У процесі проведення практичних занять педагоги оволодівали методикою формування соціальної компетентності молодших школярів, набували вмінь організовувати роботу дитячого колективу в різних видах діяльності.

Ми переконалися в процесі експериментальної роботи, що учитель початкових класів, який має багатий і різноманітний досвід виконання різних соціальних ролей, володіє конкретними знаннями у сфері своєї специфічної діяльності, використовує творчий підхід, здатний до активного втілення одержаних знань, умінь і навичок у практику соціально орієнтованого навчально-виховного процесу.

На жаль, більшість учителів, які брали участь в анкетуванні, вирізнялися схильністю до застарілих поглядів на місце дитячої субкультури в життєдіяльності дитини, становленні її як особистості. Отже, ставлення вчителів до дитячої субкультури, дійсно, є проблемою, яка вимагає негайного розв'язання, оскільки гальмує, а нерідко й заважає процесу соціалізації.

На перебіг процесу соціалізації молодшого школяра, результат якого виявляється в показниках соціальної компетентності, найбільше впливають такі фактори, що діють у навчально–виховному процесі школи:

- цілеспрямований педагогічний вплив. Застосування художніх творів та робота з ними в навчальному процесі повинно сприяти формуванню у свідомості дітей позитивних соціальних стереотипів, пропонувати їм готові образи, моделі соціальної поведінки, розвивати інтерес до суспільного життя, уточнювати уявлення про закони соціуму;

- досвід соціальних стосунків у взаєминах з ровесниками. Набуття досвіду соціальних стосунків у спільній ігровій та продуктивній діяльності дає змогу кожному приміряти різні соціальні ролі; опановувати різні групові форми взаємодії дітей в діяльності; навчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі;

- власна оцінно–рефлексивна діяльність дитини в спеціально створеному проблематизованому розвивальному середовищі, що ініціює постанову дитиною проблем та їх самостійне розв’язання. Забезпечення становлення дитини як соціальної особистості неможливе без опанування способами саморозвитку, доступними для дітей цього віку, розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самого себе.

Безумовно, елементи дорослої культури, соціальне оточення дитини теж впливають на процес соціалізації молодшого школяра. Визначені вище фактори співвідносяться з тими педагогічними умовами формування соціальної компетентності молодшого школяра у просторі дитячої субкультури, що були висунуті нами на початку роботи. Наголосимо на них ще раз.

Ми передбачаємо, що цілеспрямована робота з дитячим співтовариством у навчально-виховному процесі початкової школи може опосередковано впливати на збагачення дитячої субкультури та забезпечувати відповідно зворотній вплив на формування соціальної компетентності як показника соціалізованості молодших школярів, якщо:

- сприяти збагаченню соціальних уявлень, соціально-комунікативних умінь через застосування системи літературно-творчих завдань;
- організовувати спільну продуктивну та ігрову діяльність у формі творчих проєктів для набуття дітьми соціально-художнього досвіду;
- забезпечити розвивальне середовище для особистісного зростання молодшого школяра в суспільних стосунках з однолітками та дорослими.

Проведений констатувальний зріз надав змогу ранжирувати силу впливу кожного з чинників на соціалізованість молодших школярів. На наш погляд, найбільш передбачений та гарантований вплив забезпечують цілеспрямовані педагогічні дії, оскільки вчителі цілеспрямовано планують системну роботу на спеціально розроблених літературно-творчих уроках, спрямовану на забезпечення дитячого співтовариства артефактами усталеної компоненти дитячої субкультури, а саме: прислів'ями, приказками, казками, легендами тощо як носіями народної мудрості, що несуть традиційний, усталений історичний погляд на закони соціуму, соціальні відносини, соціальні, морально-етичні цінності та інше. Учитель та частина батьків, яких йому вдається заохотити цією роботою, трансформують елементи культури, традиції народу, людства в цілому, від покоління до покоління.

У житті шестирічної дитини як маленького учня заняття, уроки не відіграють помітної ролі, за винятком невеликої групи соціально зрілих дітей. Більш значущим для їхнього життя та успішної соціалізації, набуття соціальної компетентності виявляється спільна діяльність, спрямована на створення творчого продукту – колажу, газети, макету тощо, у якій разом з дитиною зацікавлено працюють батьки, учителі, інші діти. У такій діяльності дитина набуває соціально-художнього досвіду, вкрай необхідного для її передусім емоційного розвитку, а також визначається як повноцінний член соціуму, вправляється в побудові різнорівневих, різноманітних стосунків з однолітками, дорослими; вчиться виконувати певні соціальні ролі; переконується в перевазі взаємозалежності над незалежністю.

Водночас, не кожному дитині приймає дитяче співтовариство, не кожна сучасна дитина поспішає зайняти своє місце серед інших дітей, віддаючи перевагу комп'ютеру, телевізору, тетрису тощо. Тобто, вирішальним чинником і водночас вектором соціалізації, набуття соціальної компетентності є занурення особистості в розвивальне проблемне середовище, що ініціює постанову дитиною проблем та опанування способів їх розв'язання. Метою такого середовища є забезпечення особистісного зростання молодших школярів у соціальних стосунках. Власні переживання, оцінно-рефлексивна діяльність, якщо вони підкріплюються коректним педагогічним супроводом, відіграють значну роль у набутті дитиною соціального досвіду, формуванні соціальної компетентності.

Визначені педагогічні умови були реалізовані в процесі експериментальної роботи на послідовних її етапах. Зміст цієї роботи представлено в додатку К.

Як видно з таблиці, вона відбиває зміст, основні напрями та форми й способи роботи. Вона носить інтегрований характер, у якому простежується логічна послідовність перебігу процесу формування соціальної компетентності, що дає змогу педагогам поступово формувати в учнів внутрішню структуру соціальних орієнтацій, допомагає дитині набувати певного соціального досвіду.

Послідовне ускладнення завдань, логіка експериментальної програми розкривається на трьох етапах – художньо-орієнтувальному, розвивально-навчальному та діяльнісно-творчому. Зазначимо, що в процесі експерименту визначені раніше умови реалізувалися в єдності та міцному взаємозв'язку, водночас на кожному з етапів домінував певний напрямок роботи, що надавало перевагу в більш широкій реалізації однієї з умов за паралельним упровадженням інших. Для здійснення цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи ми відібрали відповідні засоби, форми та методи роботи за ключовими напрямками: емоційно-ціннісним, комунікативним, соціально-когнітивним. Розкриємо зміст роботи на кожному з етапів, простеживши, як відбувалась реалізація умов формування соціальної компетентності дітей.

Метою першого художньо-орієнтувального етапу було формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Пояснимо, чому саме з цього важливого напрямку роботи було розпочато педагогічну діяльність. Оскільки ми розуміли, що первинними повинні бути сформовані елементарні соціальні уявлення, елементи національної культури, що відбивають соціально-етичні уподобання народу, то передусім необхідно було повернути учнів на щире, відкрите сприйняття художнього та виховного матеріалу, звернути увагу маленьких учнів на власну емоційну сферу та емоційний стан, настрій, особливості іншої людини.

Змістовну лінію складала робота, спрямована на усвідомлення дітьми емоцій та почуттів, соціальних цінностей, що досягалося шляхом використання таких методів: заняття-хвилинка на встановлення зв'язку з практичним досвідом; колективна розповідь; у роботі за комунікативним напрямком застосовували такі форми й методи роботи: художні полілоги, читання художніх творів, уроки з розвитку мовлення, естетичні бесіди. Соціально-когнітивний напрям упроваджувався через пошуково-дослідну діяльність, проблемні ситуації, інтегровані заняття тематичного циклу соціального спрямування «Я І МИ» (див. Додаток Л).

Домінуючою на цьому етапі була комунікативно-мовленнєва діяльність, яка давала змогу не тільки знайомити дітей через систему літературно-творчих уроків із законами соціуму, його історичною етичною культурою, а й широко, в різноманітних формах обговорювати сприйняту інформацію, програвати її, трансформуючи здобутий досвід у власну практику спілкування та взаємодії з ровесниками й дорослими.

Для реалізації поставлених завдань дітей учили орієнтуватися в проявах різних емоцій та почуттів, що сприяло формуванню почуття приналежності до певної соціальної групи, емоційно-ціннісної єдності з однолітками.

Вивчення психологічних особливостей молодшого шкільного віку вчителями, які брали участь в експерименті, доводило необхідність забезпечення глибокого емоційно-чуттєвого підґрунтя процесу формування цілісних

орієнтацій у різних видах навчальної роботи, передусім на заняття з розвитку мовлення, художнього читання. Адже спостереження за дітьми на уроках та в позаурочній діяльності переконливо доводили, що маленький учень сприймає як особисто значиму ту інформацію, яку яскраво переживає, яка викликає в його душі глибокі переживання, емоційні сплески.

Відтак, очевидно, що на першому етапі найбільше реалізовувалась перша з умов, пов'язана зі збагаченням дітей елементами соціально-культурного досвіду й спрямована на перенесення здобутих знань у власну практику побудови соціальних стосунків. Засобами реалізації цієї умови виступили художньо-комунікація навколо літературних і фольклорних творів, мовленнєві ситуативні ігри тощо.

У процесі проведення уроків ми звертали увагу на збагачення емоційно-ціннісної сфери учнів, навчання розуміння емоційного стану іншої людини. Художній аналіз літературних та фольклорних творів сприяв тому, що під керівництвом учителя діти самі робили висновки про емоційний стан героїв твору, пояснювали особливості характеру персонажів, висували пропозиції щодо покращення взаємин, виходу з конфліктних ситуацій. Учні на уроках поступово вчилися переносити досвід соціальних стосунків із ситуації, описаної в літературному творі, на реалії життя. Це дало змогу формувати базові навички побудови соціальних стосунків.

На уроках та в позаурочній діяльності широко застосовувались елементи соціально-ігрового проектування (СІП), що сприяло засвоєнню правил безконфліктних взаємин. Учні переконувались, що разом грати, діяти краще, приємніше, ніж поодиноці. На початку навчального року ми неодноразово спостерігали картину недружніх, навіть ворожих стосунків хлопчиків і дівчаток у класі. Причому не всі хлопчики, як і не всі дівчата, були проти таких стосунків, проте загальний настрій, «неписане» правило «хлопчачої спільноти» не дозволяло навіть наблизитись до дівчаток. Один-два лідери задавали тон стосункам. Здавалосьь, що перебороти негативне ставлення буде неможливим. Відтак, перед нами постало завдання викликати в учнів соціально-емоційну

потребу в спілкуванні з ровесниками, навчити бачити в них потенційних приємних партнерів. Ми звертали увагу на те, як діти визначали власний емоційний стан, аналізували емоційні прояви – свої та однолітків, позитивно чи негативно ставилися до себе та до інших; визначали, що дітям було важко щиро висловлювати власні почуття та погляди в спільній ігровій, навчальній діяльності, домовлятися, поступатися власним бажанням. Дуже складно було учням засвоїти досвід побудови конструктивних стосунків та гармонійних взаємин: ініціювати допомогу, висловлювати співчуття, емоційному підтримку, робити безкорисні вчинки. Саме тому ми зосередили увагу на дотриманні дітьми відомих їм моральних правил взаємин у різних ситуаціях (гра, творчість, проект, спілкування).

Застосування занять–хвилинок (навчальний процес з жорстким режимом економії часу не давав змогу збільшити соціально-ігрове вкраплення у зміст уроків) давало змогу навчити учнів встановлювати зв'язки здобутих на літературних заняттях знань з практичним досвідом щоденного спілкування та взаємодії. Такі заняття-хвилинки ми умовно назвали «Живі малюнки». Деталізуємо сказане.

На відміну від більшості вчителів початкової школи, які намагаються приховати, пригасити будь-які конфліктні ситуації, що їх безліч виникає в повсякденному шкільному житті, педагоги в експериментальних класах не тільки «піднімали на гора» будь-які найменші проблемні ситуації, разом з дітьми аналізували їх, а й намагались навіть спровокувати виникнення проблеми, щоб поставити дітей перед необхідністю знаходити способи її розв'язання. Наведемо приклад однієї з таких ситуацій.

На уроці фізкультури, після рухливої гри учні займали місце на гімнастичній лаві. Хлопчики засперечались: Микита сів на місце Костика, і той намагався повернути собі зайняте місце, а коли це не вдалося, гірко розплакався. Учителька зреагувала на ситуацію так. Спочатку вона попросила дітей сказати все, що за час спільного навчання вони дізналися про Микиту. Здивовані діти, які чекали нарікання вчительки, почали називати позитивні якості хлопчика.

«Так, дійсно, – погодилась учителька, – Микитка – гарний хлопчик. Як ви вважаєте, Микита гарний лише тоді, коли сидить на цьому місці лави, чи він просто гарний, незалежно від місця на лаві?» Діти спочатку замислились, а потім здивовано навіть для самих себе зазначили, що Микита гарний сам по собі. «Отже, місце на лаві – не така вже й принципова проблема. Головне, щоб людина була гарною, від того й місце стане гарним!» Подібний підхід до розглядання дрібних щоденних проблем допомагав дітям знаходити способи виходу з них, набувати позитивного досвіду побудови безконфліктних стосунків з дорослими та ровесниками.

На першому етапі, урахувуючи, що діти не могли працювати над колективним завданням, ми поступово вчили їх таким умінням. Спочатку їм необхідно було, наприклад, разом побудувати з обмеженої кількості лічильних паличок будинки для жирафи та бегемота. Ми зазначали, що діти не вміють працювати разом, кожен намагається виконувати завдання поодиноці. І тільки наприкінці роботи діти звертали увагу на те, що для виконання цілого завдання у них не вистачає паличок на чотири будинки. Лише невелика кількість дітей виявляла здатність працювати разом. Поступово, завдяки наступному після завершення роботи аналізу виконання завдання, а також у результаті комплексної роботи діти почали спрямовувати свої зусилля на досягнення спільного позитивного результату в колективній діяльності.

Проведена на першому етапі робота забезпечила можливості для реалізації однієї з найскладніших й найвагоміших умов, пов'язаних з особистісним зростанням молодшого школяра в суспільних стосунках з оточуючими. Звичайно, для здійснення задуми необхідно було створити в експериментальних класах проблематизоване розвивальне середовище для надання дитині можливостей набуття особистісного досвіду входження в коло дитячого співтовариства зі збереженням, з одного боку, власної індивідуальності, а, з іншого – відкритості, гнучкості в підходах до розв'язання численних соціальних суперечностей. Найскладнішим завданням виявилось переорієнтувати педагогів експериментальних класів на поважне ставлення до дитячих проблем, стосунків

між школярами. Учителі, які опікуються передусім проблемами якості навчального процесу, зовсім не були налаштовані на те, щоб витратити час на аналіз дрібної сварки, непорозуміння тощо. Легше, зручніше накласти на ситуацію вето, заборонити її, замовчати, як це традиційно роблять більшість учителів і батьків. Зовнішній, штучно створений спокій, порядок, дисципліна насправді прикривають хвилі тихого дитячого бунту, агресії, прихованої війни, яка виривається на волю, тільки-но діти виходять з-під нагляду дорослих. Щоб досягти бажаного результату, ми неодноразово проводили з учителями тренінгові заняття, на яких педагоги вчилися розуміти причини дитячих вчинків, пояснювати їх з позиції абсолютного прийняття, знаходити позитивні способи висловлення незадоволення, надання оцінки тощо. Не можемо сказати, що проблем з реакцією вчителів на дитячі взаємини не виникало, водночас вважаємо, що проведена нами робота мінімізувала можливості реанімації традиційного підходу до керування дитячими взаєминами з боку вчителя. Зазначимо також, що, хоч питання про формування педагогічної рефлексії, педагогічної інтуїції не є завданням нашого дослідження, між тим експериментальна робота довела, що розвиток у вчителів початкової школи означених професійних властивостей і якостей є вагомим умовою успішного перебігу процесу соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Тобто, не стільки технології, які застосовує вчитель у навчально-виховному процесі, скільки його реальне, щире ставлення до проблеми соціалізації дітей відіграє вирішальну роль.

Розкриємо зміст роботи на наступному, другому етапі. Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було формування в молодших школярів соціальних мотивів поведінки як джерела особистісної соціальної активності та чинника, що спонукає й спрямовує її, формування в дітей здатності до елементарної оцінно-рефлексивної діяльності в спеціально створеному проблематизованому розвивальному середовищі як умови набуття соціальної компетентності. Домінуючим видом діяльності на цьому етапі ми визначили пошуково-експериментальну, оскільки через організацію проблемних бесід,

спеціальні ситуації ми намагались забезпечити активне ввімкнення механізмів особистісного зростання молодших школярів, що виявилось у кращому розумінні себе, зміцненні власної Я-концепції, покращенні ставлення дітей до стосунків з однолітками, закріплення вмінь спільно діяти. Безумовно, на другому етапі, так само, як і на попередньому, ми намагались реалізовувати всі умови формування соціальної компетентності, визначивши пріоритетною на цьому етапі третю умову. Проведена робота переконала нас, що, незважаючи на взаємопов'язаність визначених умов, необхідно впроваджувати їх послідовно, тобто одна з умов за вимоги обов'язкової реалізації інших, має бути на кожному з етапів навчання домінуючою. І те, що саме такою була послідовність введення їх у виконання, довело в подальшому правильність обраної логіки.

Завдання на цьому етапі були такі:

- допомогти дітям усвідомити власні можливості та адекватно застосовувати їх у відповідних життєвих ситуаціях;
- навчати учнів застосовувати комунікативні можливості для розв'язання життєвих проблемних ситуацій, що потребують взаємодії;
- формувати соціально спрямовані мотиви діяльності та поведінки.

У процесі реалізації цих завдань учнів учили висловлювати їхні почуття та коментувати почуття однолітків, встановлювати змістовні комунікативні стосунки з однолітками та дорослими.

Змістовний блок цього етапу забезпечувало застосування різноманітних видів роботи: виховних ситуацій, тематично–ігрових занять, організації практичного досвіду розв'язання моральних проблем. Педагог намагався не давати дітям готового рецепту «правильної» дії, а вимагав оцінки ситуації, розмірковування про можливі наслідки, урахування можливих дій інших суб'єктів ситуації, намагання зрозуміти причини тих чи інших дій.

Комунікативно-мовленнєвий напрям втілювався на цьому етапі за допомогою таких видів роботи, як навчання дітей міркувати, створення ситуацій розмірковування з дотриманням вимоги щодо багатоваріантності мовленнєвих рішень; вправи на підтримку мовленнєвого контакту, мовленнєво-творчі вправи,

під час яких учні на прикладі казкової історії повинні були побудувати діалоги від імені різних казкових персонажів.

Втілення соціально-когнітивного напрямку відбувалося за допомогою таких завдань, як ігри-тренінги, інтелектуальні ігри, турніри «знавців», логічні вправи. Зазначимо, що значення цього напрямку ми вбачали в розкритті для дітей законів соціуму, правил безконфліктної поведінки, побудови позитивних стосунків. Відтак, на матеріалі літературних творів, застосування серій сюжетних картин, звернення до відомих дітям мультфільмів ми намагались проблематизувати навчально-виховне середовище, створити умови для набуття дитиною власного, самостійного досвіду побудови взаємин, усвідомлення свого місця в колі однолітків.

Попередня робота на двох етапах дала змогу забезпечити базу для застосування інших структурних компонентів процесу формування соціальної компетентності молодших школярів. Поступово було змінено тактику спрямування дітей на особистісне зростання в соціальних стосунках з однолітками, педагогами, батьками. Необхідно було викликати в учнів прагнення досягти успіху в колі однолітків, відчуття бажання бути прийнятим до їхньої спільноти, а також намагатися наближатись до їхніх інтересів. Отже, формування в дітей стійкої спрямованості на досягнення високих результатів у соціальній діяльності, особистого прагнення використовувати знання, уміння та досвід для колективного результату, самореалізуватись у спільній роботі, – усе це складало основний зміст нашої роботи на цьому етапі. Протягом перших етапів ми відзначали, які труднощі відчувають діти в побудові спільної діяльності з іншими дітьми. Переважна більшість дітей не вміли орієнтуватися на бажання, намагання іншої людини, прагнули зосередитись лише на власних бажаннях. До речі, нерідко було й таке, що дитина навіть не розуміла власного бажання, не мала задуму, проте відгукнутися на запрошення до співпраці інших людей не вміла.

Для багатьох сучасних шестиліток ігрова діяльність не відійшла від етапу маніпулювання, тоді як у цьому віці вона вже має бути розвиненою до рівня

ігрових стосунків, упевненого знання й виконання різноманітних соціальних ролей у сюжетній грі. Ще важче дітям знаходити власне реальне місце в продуктивній, соціально-художній діяльності, яку ми визначаємо як таку спільну продуктивну діяльність, у процесі якої діти об'єднують власні зусилля (за можливої участі дорослих) для створення будь-якого художнього продукту. Дуже незначна частина дітей зберігає природну активність, бажання взяти відповідальність на себе, проявити ініціативу. А водночас вона має виявити також і певні художні вміння, важливі для створення «загальної краси». Навіть коли дітям пропонуєш це зробити, вони відмовляються, погоджуючись бути лише свідком. Хоча сам момент входження у творчу групу, яка виконує будь-яку творчу дію, для дітей є значимим. Проте відповідальність, активність та ініціативу вони охоче перекладають на інших. Отже, ми переконались, що етапу тісних дійових стосунків дітей у спільній ігровій чи продуктивній діяльності має передувати період повернення дитини до самої себе.

Метою третього етапу – діяльнісно-творчого – було визнано набуття досвіду взаємодії та спілкування школярів у різних видах діяльності.

Завданнями цього етапу були такі:

- навчити дітей знаходити адекватний стиль соціальної поведінки у взаєминах з однолітками та дорослими;
- оволодівати конструктивними діями, що регулюють спільну діяльність;
- стимулювати прояви в компромісних рішеннях, намагання уникати конфліктів та вміння позитивно їх розв'язати.

Для реалізації поставлених завдань, як і на попередніх етапах, тривала робота за основними напрямками, яка давала змогу збагатити знання дітей про правила діяння в соціумі, забезпечувала особистісне зростання молодшого школяра та збагачувала досвід побудови взаємин у спільній продуктивній діяльності. На уроках читання на матеріалі аналізу літературних творів дітей вчили засвоєнню норм і правил поведінки в соціумі, у спеціально створених ситуаціях звертали увагу на прояви якісної взаємодії та взаємодопомоги у спільній діяльності з іншими. Діти мали можливість переконатись у необхідності

враховувати інтереси іншої дитини, домовлятись, шукати компроміс у конкретній ситуації спілкування чи взаємодії.

Специфічною для роботи на цьому етапі була організація діяльності в нових, незвичайних умовах, де діти мали знаходити адекватні форми ефективного співробітництва, швидко реагувати на зміни обставин, знаходити конструктивні рішення. Поступово це призвело до досить вільного орієнтування в способах уникнення й запобігання конфліктних ситуації та своєчасного їх розв'язання.

Особливо ефективними виявилися творчі проекти, спрямовані на партнерську взаємодію, причому представників різних поколінь.

Емоційно-ціннісний напрям ми реалізовували через використання словесної творчості на матеріалі художніх творів. Дітям пропонували складати розповіді та казки про життя лісових мешканців, інших дітей, які потрапляли в різноманітні ситуації. Учні мали передавати емоційний стан героїв, доцільні діалоги, які б відповідали змісту та цілям ситуації. Забезпеченню мовленнєво-комунікативного напрямку сприяло використання системи мовленнєво-творчих завдань, спрямованих на багатоваріантні рішення ситуативно-мовленнєвих завдань – висловити прохання, заперечити, переконати у власній правоті, повідомити коротко про подію, навести переконливі докази. Так, учням пропонували взяти участь у полілозі з дещо змінною формою його проведення. Після колективного обговорення проблеми діти призначали одного, хто мав би за умовною трибуною, кафедрою коротко висловити суть домовленості. Якщо делегат з цим завданням не справлявся, йому на допомогу запрошували когось з кола друзів. Темами для обговорення були, наприклад, такі: «Як забезпечити пішоходів від бурульок, які падають з дахів будинків?», «Як знайти найрозумнішу людину в королівстві?», «Які якості птахів могли б бути корисними людині?»

Основними формами реалізації соціального-когнітивного напрямку на цьому етапі виявилися творчі проекти різного спрямування. Для виконання проектів ми спочатку запрошували батьків, так би мовити, заочно – дітям пропонувалось виконати певну частину спільного завдання разом з батьками вдома, а вже потім

з окремих частин складалися спільні продукти, результати проектів. Це були різноманітні книжечки, журнали спостережень, роздуми дітей з приводу різних проблем, поетичні твори, казки тощо. Одного разу батьки, діти, вчителі розробляли проект створення в місті дитячого кафе, будували макети, продумували інтер'єр, добирали малюнок до посуду, розробляли розважальні програми тощо. Поступово, коли зацікавленість батьків підвищилась, ми почали запрошувати батьків, дідусів та бабусь взяти участь у реальному проекті, у класі. Зазначимо, що не всі батьки відгукнулись на нашу пропозицію, причому причиною була навіть не перевантаженість їх на роботі, а просто відсутність бажання спільно проводити час з власними дітьми та їхніми друзями, ігнорування значення таких стосунків. Для виконання проектів ми частково застосовували теми, розроблені Н.Гавриш, які доповнили власними доробками, введенням елементів соціально-художньої діяльності. Приклад застосування творчого проекту зі створення класного «Музею Осені» (див. додаток Л)

Така робота в межах проекту, дійсно, об'єднувала всіх учасників, сприяла підвищенню інтересу до навчання, посилила зв'язки з іншими дітьми, показала, що взаємини можуть бути не тільки продуктивними, а ще й цікавими. Ми відзначили, що більшість учителів, які брали участь в експериментальній роботі, поступово перестали боятися колективних форм співробітництва дітей, почали цінувати їх за загальний результат, зацікавленість дітей, як ефективний спосіб освоєння будь-якої навчальної дії, а не розглядати їх лише як причину галасу, безладу тощо.

Також, стало помітно, що переважна більшість дітей почали змістовно спілкуватися один з одним на перервах, знаходити теми для спільних бесід, змінилися формально й змістовно ігри молодших школярів. У них діти привнесли елементи спортивних змагань, рольових відносин у ситуаціях «Лікарня», «Майстерня», «Супермаркет», «Гості». Дівчата частіше стали грати разом з хлопчиками, хоча міцними такі стосунки можна було назвати лише умовно. І хлопчикам, і дівчаткам подобається грати разом, але табування як елемент дитячої субкультури, неписане заперечення проти дружби хлопчиків і

дівчаток переважають реальний інтерес. А в організованій учителем грі діти залюбки грали, хоча дехто з хлопчиків намагався зобразити такі дії, як результат примушення. Водночас, коли дитину не вибирали у гру, вона дуже переживала й навіть зверталась за допомогою до вчителя. Ми також відзначили, що певна частина дітей засвоїли алгоритм виконання творчих проєктів, і навіть намагались організувати таку роботу з невеликою групою дітей самостійно.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Аналіз порівняння результатів експериментальних та контрольних класів засвідчили, що після проведеної спеціальної педагогічної роботи в експериментальних класах змістовно збагатились окремі компоненти дитячої субкультури, що проявилось у збільшенні обсягу знань про соціум, поширенні досвіду побудови стосунків у колі однолітків, урізноманітненні ігрової тематики, увиразненні мовлення формами фольклору, фразеологізмами.

За результатами спеціальної роботи в експериментальних класах школи відбувся значний позитивний перерозподіл щодо рівнів розвитку соціальної компетентності. В той час, коли в контрольних класах такої динаміки не спостерігали. Якщо до початку експерименту високий рівень був властивий лише 8% дітей, то після нього вже 18%. Відповідно в контрольному класі ці показники склали 6% та 8%. На констатуючому зрізі достатній рівень розвитку було виявлено в 9% дітей ЕК та 10% КК, на контрольному – ці показники склали 27% в ЕК та лише 13% у КК. Середній рівень на початковому етапі засвідчили в 52% учнів ЕК та 47% - КК шкіл, то, за результатами прикінцевого зрізу, цей рівень відзначено у 40% учнів ЕК. Тоді як у КК різниця становила лише 4%. Водночас показники низького рівня спочатку були вищими в ЕК (13%), після експерименту в КК вони виявилися вищими у КК, що можна пояснити збільшенням числа особистісних проблем на кінець року в КК.

Проілюструємо якісні зміни, що відбулися в дітей за рівнями розвитку соціальної компетентності. Діти, у яких було виявлено високий рівень розвитку соціально–комунікативної компетентності, у власній картини світу відзначали все, що їх оточує: люди, об’єкти природи, та могли визначити власне місце у світі («Я хлопчик, школяр», «Я – Юля», «Я – дочка», «Коли я виросту, буду продавцем»), у них переважав гарний настрій. Поступово учні навчилися аналізувати ситуації, представлені в літературних творах та в реальному шкільному житті, об’єктивно оцінювати дії учасників ситуації, намагалися знайти конструктивний вихід із складного становища, принаймні у відповідях демонстрували свою впевненість у тому, що позитивний вихід обов’язково може бути знайдено.

Переважає більшість учнів характеризувалась адекватною самооцінкою; визначала власні позитивні риси. Школярі тепер досить легко диференціювали своє ставлення до інших учнів класу, визначали тих однокласників, з ким би не хотіли дружити, пояснювали причини свого вибору. Збільшилася кількість учнів, які засвоїли алгоритм спільної діяльності, охоче обирали з них ті завдання, що вимагали прояву певних організаторських та комунікативних умінь, свій вибір робили самостійно. Діти помітно легко увібрали способи спільної дії, досвід застосування яких засвоїли в навчальній діяльності та спільних проектах. Ми відзначили також значну впливову силу соціально-художнього досвіду як чинника соціалізації, який діти набували в процесі різних видів творчих завдань, виконання проектів художнього спрямування, і спробуємо в подальшому більш детально дослідити способи ефективної організації.

Шестирічки, яких ми віднесли до означеного рівня, виявили високий рівень усвідомленості соціальних уявлень, легко визначали свою статеву та соціальну приналежність, виявляли знання законів соціуму, визначалися в знанні соціальних ролей та відносин, у чому можна було переконатися, спостерігаючи за іграми та спільною продуктивною діяльністю школярів. Діти збагатили досвід об’єктивної оцінки позитивних і негативних рис однолітків за результатами спільної діяльності, у якій діти проявляли свої особистісні якості. Ми зазначили

значне збільшення словникового запасу, вищий рівень креативності мовлення, що давало змогу дітям ініціювати власні дії, заохочувати однолітків до спільних проєктів, вони виявилися здатними запропонувати оригінальні виходи з різноманітних ситуацій, могли емоційно оцінити саму ситуацію та поведінку окремих її учасників. Діти з високим рівнем розвитку соціальної компетентності швидко й успішно виконували контрольні завдання.

Діти з достатнім рівнем розвитку соціальної компетентності спочатку у визначенні картини світу переважно перераховували об'єкти та явища природи, водночас, поступово це коло поширилося, учні стали відзначати соціальний компонент, вони могли визначити своє місце в цьому світі, але перелік показників соціального самовизначення в них був значно меншим, ніж у попередній групі. У більшості учнів, яких ми віднесли до достатнього рівня, переважав позитивний настрій, вони виявляли розуміння власного емоційного стану, могли пояснити, що відчувають близькі їм дорослі та однолітки. Більшість із них у результаті навчання перестали відчувати розгубленість у непередбачених ситуаціях, намагалася знайти будь-який вихід, частіше стали звертатися до своїх однолітків. Самооцінка дітей з достатнім рівнем була адекватною. Вони досить чітко могли визначити, кого люблять, хто їм подобається, а з ким би вони не хотіли дружити, та пояснити свій вибір. Ці діти також швидко орієнтувалися в незвичайних ситуаціях, виокремлювали головних суб'єктів ситуації, могли сформулювати їхні проблеми, були готові запропонувати різні, у тому числі й конструктивні способи розв'язання проблеми, виявляли достатній рівень сформованості комунікативних умінь та навичок.

Ми також відзначили, що ці діти, хоч і були добре обізнані із соціальними нормами та правилами, проте не завжди застосовували набуті знання на практиці. З одного боку, вони виявляли здатність аналізувати ситуацію, з іншого, – запропоновані ними способи дій були переважно стандартними. Для цього рівня характерним був достатній рівень розвитку уяви та мислення, а також достатній рівень розвитку соціальних уявлень, знань про себе. Діти цього рівня

мали достатній словниковий запас, за допомогою якого визначали характеристики людей і себе, були здатні запропонувати вихід із ситуації, що склалася. Водночас вони не завжди здатні були добирати влучні, образні вирази. Проте ці діти майже не володіли способами втримання та вираження емоцій.

Діти із середнім рівнем розвитку соціальної компетентності на початку навчання визначали світ, використовуючи лише об'єкти природи, власного місця в цьому світі вони не бачили, не знаходили відображення й інші представники соціуму. Після проведеного навчання картина світу змінилась. Більш значущими для школярів стали факти соціального життя. У дітей переважав позитивний настрій, поступово учні почали звертати увагу на настрій інших людей, проте враховувати результати спостережень у побудові стосунків не могли, лише окремі діти стали ставитися до оцінки свого стану більш свідомо. Діти визначали, кого вони люблять, хто їм подобається, з ким би вони не хотіли дружити, але не могли пояснити свій вибір. Із запропонованих видів спільних дій обирали переважно ті, які не вимагали комунікативних умінь, не були побудовані на взаємодії, з якими учень міг справитися самостійно. Якщо учитель чи батьки керували діяльністю, то ці учні висловлювали бажання бути поруч, виконувати хоч найменші доручення, проте власну ініціативу не проявляли. Хоча діти цього рівня були достатньо обізнаними із соціальними нормами та правилами, проте це не завжди сприяло застосуванню ними знань на практиці, нерідко виникали конфліктні ситуації. Рівень розвитку уяви та мислення цієї групи дітей було визначено як середній. Самооцінка в них була не усталеною й не завжди адекватною. У словнику цих дітей була лексика позитивного забарвлення, водночас їм важко було добирати слова про себе, типізувати свої особистісні риси, характеризувати інших людей, використання влучних виразів не було традиційним і усталеним для них. Під час аналізу ситуацій вони постійно зверталися за допомогою до експериментатора. Діти цього рівня розуміли смішне, але створювати його самі не могли.

Рівень нижче середнього соціальної компетентності спостерігався в дітей, світобачення яких зводилося до перерахування об'єктів природи після навідних

запитань педагога. Персони, члени соціуму, як і сама дитина, у картині світу були відсутніми. Учні, яких ми віднесли до цього рівня, не завжди могли контролювати свої емоції, настрій часто змінювався, залежно від найдрібніших причин. Ці учні легко відчували розгубленість у незвичайній ситуації, не знали, як вчинити. Рівень розвитку уяви та мислення в них був обмеженим, вони не завжди були здатні до самостійного й конструктивного розв'язання проблемного завдання, мали недостатній рівень обізнаності з соціальними нормами. Їхня самооцінка зазвичай була заниженою. Діти не здатні були до самостійного аналізу ситуації, правильних, логічних висновків. Лексика збіднена, дитина відчуває труднощі у висловленні власних почуттів, побажань. Для дітей з означеним рівнем, виявляється, необхідне застосування більш впливових умов та тривалого навчання.

Для дітей з низьким рівнем розвитку соціальної компетентності була характерною перевага негативних емоцій, агресивності, відсутність позитивної настроєності. Рівень розвитку в них уяви та мислення був низьким, що спричинювало труднощі в засвоєнні інформації, здійсненні аналітичних дій. Обізнаність дітей із соціальними нормами та правилами також була низькою, дітей не цікавили відомості про правила спільної життєдіяльності. Самооцінка цих дітей була значно заниженою, що можна пояснити тим, що ці учні відчували свою дисгармонію зі світом. Окрім того, в їхньому словнику була майже відсутня лексика позитивного забарвлення та характерологічна лексика. Учні, які виявили низький рівень сформованості соціальної компетентності, важко будували взаємини з однолітками, часто ставали причиною конфлікту, не могли знайти себе в колективній творчій справі.

Отже, резюмуючи сказане, зазначимо, що позитивна динаміка показників сформованості соціальної компетентності учнів довела ефективність умов, реалізованих під час експериментальної роботи.

ВИСНОВКИ

На основі узагальнення результатів наукової літератури та проведення дослідно-експериментального дослідження можна зробити такі висновки:

Під час вивчення філософської, соціологічної, психолого–педагогічної літератури з'ясовано особливості соціалізації дітей шести-семи років

Окреслення історико-концептуальних аспектів дитинства дало змогу дійти висновку, про дитинство як невід'ємне явище соціального світу, що характеризується наявністю специфічної за змістом і формами прояву культури, дитячої субкультури – близької й природної для дитини та складної для її об'єктивної оцінки дорослими.

Найбільш сприятливими умовами соціалізації молодших школярів є стосунки з однолітками, у яких формуються соціальні уявлення, визначається соціальна позиція дитини, засвоюється нормативний аспект стосунків. А головне, саме в ровесницьких стосунках дітей молодшого шкільного віку відбувається набуття соціального досвіду

Набуття дитиною реального соціального досвіду відбувається тільки в процесі її практичної взаємодії з будь-якими суб'єктами чи об'єктами реальності, що оточує, у практичному спілкуванні, взаємодії та різноманітній діяльності.

2. Визначено структуру та місце дитячої субкультури в соціумі. Вивчення сутності дитячої субкультури дало змогу виокремити в ній усталену частину, яка в незмінному вигляді трансформується через дорослих у дитячу свідомість як вікова мудрість поколінь, та змінну, що збагачується, розвивається кожним наступним поколінням дітей. Структура дитячої субкультури складається з таких компонентів: ігри та іграшки, дитячий фольклор, дитячий гумор, магія та міфотворчість, дитяча мова, філософствування, правовий кодекс, естетичні та релігійні уявлення дітей, дитяча мода.

Показником дисгармонії сучасної дитячої субкультури є втрата загальнолюдських цінностей, національних традицій та збіднення, навіть змістова спустошеність окремих прошарків дитячої субкультури (ігор,

фольклору, правових норм). Критичною є ситуація щодо ігрової традиції, змісту ігор, які дають дитині особливий психологічний простір та готові моделі поведінки. Особливо негативний вплив на простір дитячої субкультури становить доросла культура, провідником якої є передусім батьки та значимі для дитини дорослі.

1. Охарактеризовано рівні сформованості соціальної компетентності молодших школярів як прояву соціалізованості. В якості головної соціально-педагогічної характеристики дітей молодшого шкільного віку було обрано соціальну компетентність як показник, результат сформованості соціального досвіду, соціального розвитку й водночас соціальної навченості дитини.

У нашому розумінні соціальна компетентність – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності ми виділили емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний та комунікативний компоненти.

Основними векторами соціалізуючого педагогічного впливу було визнано такі:

- *застосування художніх творів та робота з ними в навчальному процесі*, що повинно сприяти формуванню у свідомості дітей позитивних соціальних стереотипів, пропонувати їм готові образи, моделі соціальної поведінки, розвивати інтерес до суспільного життя, уточнювати уявлення про закони соціуму;

- *набуття досвіду соціальних стосунків у спільній ігровій та продуктивній діяльності*, яке дає змогу кожному примірювати різні соціальні ролі; опановувати різні групові форми взаємодії дітей у діяльності; навчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі;

- *забезпечення проблематизованого простору для становлення дитини як соціальної особистості* неможливе без опанування способів саморозвитку,

доступних для дітей цього віку, розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самого себе.

2. Визначено та експериментально перевірено педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів у просторі дитячої субкультури. У результаті теоретичного та експериментального дослідження було визначено залежність дитячої субкультури як могутнього фактору соціалізації дітей молодшого шкільного віку від численних зовнішніх та внутрішніх впливів. Тому для вивчення її особливостей досліджено основні вектори впливу субкультури на дитяче співтовариство як її носія, а також оцінено позиції батьків, учителів – найближчого оточення дитини – щодо розуміння ними значення дитячої субкультури як чинника соціалізації молодших школярів. Результати проведеного опитування дітей, учителів та батьків надали змогу зробити такі висновки:

– серед найвагоміших компонентів дитячої субкультури, які мають особливе значення для процесу соціалізації, батьки та вчителі визначили той, що ми умовно назвали художньо-пізнавальний. Він складається з творів дитячої літератури, дитячого фольклору, художніх образів, відтворених у мультфільмах, кіно та інших видах мистецтва. Вагомого значення батьки та вчителі надають також комп'ютеризації, іншим сучасним засобам здобуття освіти;

– для дітей молодшого шкільного віку найбільш важливим виявився соціогенний компонент, причому в сільській родині зв'язок між її членами є міцнішим, ніж у родині, яка мешкає в місті. Не менш значущим для молодших школярів виявився такий чинник, як спілкування з однолітками, дитячі ігри, спільна діяльність. Діти поставили значення цього чинника на одну позицію з родинними стосунками. Проте для батьків та учителів цей показник виявився одним з найменш вагомих. Причому більшість батьків переконані, що підтримувати розвиток стосунків у дитячому співтоваристві повинна школа, а вчителі вважають, що дитячі взаємини взагалі не є вагомим чинником, який позитивно впливає на становлення особистості дитини;

– впливовим виявився також компонент, який ми умовно визначили, як гедоністичний, тобто пов’язаний із задоволеннями. Проте в кожній з категорій опитуваних природа прояву цього фактору виявилася різною. Так, нерідко сучасні батьки перебільшують значення солодоців, розваг, якими буквально засипають дитину, водночас позбавляючи її такої необхідної для духовного розвитку, особистісного зростання щирості спілкування та душевного тепла. Для дітей же солодоці, розваги (до яких, до речі, вони віднесли також різні видовища – театр, цирк та комп’ютерні ігри) нерідко стають єдиними джерелами отримання задоволення, відчуття, якщо не психічного, то принаймні, фізичного комфорту.

Для оцінки оптимальності процесу соціалізації молодших школярів, результатом якого є соціальна компетентність як інтегрована якість особистості, було визначено критерії та їх показники, серед яких: *емоційно–ціннісний*, що виявлявся в умінні розуміти власні емоції та адекватно реагувати на емоційні прояви однолітків; *соціально–когнітивний*, що свідчив про обізнаність із соціальними нормами, законами соціуму, опанування способів побудови безконфліктних стосунків; *комунікативний* критерій засвідчував сформованість у дітей умінь обирати адекватні способи спілкування з однолітками та дорослими, виявляти в мовленнєвій комунікації свою індивідуальність. Застосування розроблених нами діагностичних методик дозволило визначити п’ять рівнів соціальної компетентності молодших школярів.

До високого рівня ми віднесли дітей, які усвідомлювали норми та правила поведінки в соціумі, уміли ефективно співпрацювати, мали достатній арсенал мовленнєвих засобів та активно застосовували їх у спілкуванні з оточуючими. За результатами констатувального зрізу таких дітей виявилось лише 8%. Діти, які виявили достатній рівень соціальної компетентності, були також добре обізані з нормами соціуму, досить ефективно налагоджували стосунки з однолітками, у більшості випадків вміли знаходити спільну мову в різних проблемних ситуаціях, але застосовували лише стандартні способи соціальних дій, не могли гнучко реагувати на ситуацію. Таких дітей на початку експерименту виявилось

9%. До середнього рівня соціальної компетентності належали діти, які виявили недостатнє розуміння соціальних законів та норм, у них було наявне розходження реальної та вербальної поведінки в спілкуванні з однолітками та дорослими, їм не завжди вдавалося запобігати конфліктних ситуацій у побудові стосунків з однолітками та адекватно на них реагувати. На такому рівні було 52% дітей. Рівень нижчий середнього щодо сформованості соціальної компетентності ми виявили в дітей, які мали лише окремі уявлення про норми соціальної поведінки, не звертали особливої уваги на емоційні прояви однолітків, не вміли встановлювати безконфліктні стосунки з дітьми, майже не ініціювали власні мовленнєві дії. Високий відсоток (18%) свідчив про реальне існування в значній кількості числа дітей проблем у соціалізації. Низький рівень соціальної компетентності ми визначали в дітей, які не володіли правилами соціальної поведінки, не могли безконфліктно будувати стосунки в колі однолітків, не вміли донести до інших свої думки, діяли на підставі сили чи реагували на ситуацію лише емоційно. Таких дітей виявилось 13%.

На основі теоретичного дослідження було розроблено експериментальну програму перевірки ефективності гіпотетично висунутих на початку дослідження умов формування соціальної компетентності молодших школярів у контексті дитячої субкультури. У програмі визначено оптимальні умови соціалізації, які відбито в символічній моделі. Зміст, форми та методи спеціальної педагогічної роботи на послідовних етапах експерименту розкрито в матричній схемі.

Реалізація першої з умов – забезпечення безпосереднього виховного впливу через застосування системи літературно-творчих занять – сприяла збагаченню художнього, соціального досвіду дітей артефактами національної культури. Реалізація другої умови, яка полягала у створенні проблематизованого розвивального середовища, яка ініціює постанову дітям проблем та пошук ефективних способів їх розв'язання, забезпечувала зростання особистості в соціальних стосунках. Для реалізації третьої умови, пов'язаної з організацією

спільної продуктивної ігрової діяльності, було розроблено низку творчих проектів за участю батьків, учителів та учнів.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що після проведеної спеціальної педагогічної роботи змістовно збагатилася дитяча субкультура, що проявилось у збільшенні обсягу знань про соціум, поширенні досвіду побудови стосунків у колі однолітків, урізноманітненні ігрової тематики, увиразненні мовлення формами фольклору, фразеологізмами. Водночас не в усіх експериментальних групах динаміка позитивних зрушень була схожою. Отже, ми дійшли висновку, що шкільне середовище має суттєвий вплив на перебіг процесу соціалізації молодшого школяра. Відтак, реалізація визнаної сукупності умов забезпечувала позитивну динаміку педагогічного керівництва процесом соціалізації – від м'якого управління через співуправління набуттям дитиною позитивного соціального досвіду в різних видах життєдіяльності, зокрема в навчально-виховному процесі.

Проведена експериментальна робота довела необхідність урахування разом із комплексом визначених педагогічних умов побудови навчально-виховного процесу й родинного чинника соціалізації молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Ф. Мас-медіа індустрії дозвілля як соціально-культурний феномен // *Матеріали міжнародної конференції «Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля»*. Київ. 2004. С. 21-28.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція): URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogokomponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartudoshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
4. Богуцький Ю. П. Самоорганізація культури: онтологія, динаміка, перспективи: монографія К.: Веселка, 2008. 199 с.
5. Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В. та ін. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія /наук. ред. А. М. Богуш; заг. Ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
6. Богуш А.М. Дефініції «Дитинство», «Духовність», і «Довкілля» у педагогічній спадщині В.Сухомлинського // *Педагогічні нотатки та роздуми*. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС», 2001. С. 60 – 67.
7. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія: У 2 ч. Одеса: Астропринт, 1999. Ч. II. 229 с.
8. Богуш А.М. Парадигма «дитинство» в сучасній педагогіці // *Наука і практика*. 2003. № 1. С. 50 – 57.
9. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Л. О. Варяниця; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ: 2006. 20 с.
10. Ващенко Г. Виховна роль української пісні : Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології. Київ: Школяр Фада ЛТД, 2000. 230 с.

11. Віктор Сіткар Теоретичний концептуальний конструкт української дитячої субкультури // *Humanitarium, Психологія*. Том 43, Вип. 1. 2019. С. 130-142.
12. Волков С. М. Інституалізовані соціокультурні системи: регіональна специфіка та динаміка. Київ: Інститут культурології НАМ України, 2010. 248. с. Бібліогр.: с. 213–234.
13. Волков С. М., Гаєвська Т. І., Левчук Я. М. та ін. Дитяча субкультура в Україні: традиції та сучасність (культурологічний контекст): монографія Київ: Інститут культурології НАМ України, 2018. 576 с, іл.
14. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття: Методика проведення. Київ: Шк. Світ, 2007. 128 с.
15. Гавриш Н., Варяниця Л. Особливості дитячої субкультури в сучасному соціумі // *Дошкільна освіта*. 2007. № 1. Запоріжжя. С. 1–15.
16. Герус Л. Українська народна іграшка. Львів, 2004. 262 с.
17. Гребеньова В. О. Складові дитячої субкультури в Україні на початку ХХІ ст. // *Гуржіївські історичні читання*. 2013. Вип. 6. С. 175-177.
18. Грушевський М.С. Історія української літератури: В 6 т., 9 кн. Київ: Либідь, 1993. Т. 2. 320 с.
19. Державний стандарт початкової загальної освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
20. Дзюбишина-Мельник Н. Олена Пчілка в дискурсі дитячої субкультури. Педагогічна освіта: теорія і практика: *Збірник наукових праць*, 2010. Вип. 5. С. 105–110.
21. Дитячі пісні та речитативи / упоряд. і автори вступ. статті Г. В. Довженок, К. М. Луганська ; АН УРСР, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ: Наукова думка, 1991. 447 с: ноти.
22. Дичок Т. Дитяча субкультура як фактор формування соціальної поведінки дітей дошкільного віку: URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=OpLyh4QAAA AJ&hl=uk>
23. Довженок Г.В. Український дитячий фольклор. Київ: Наук. думка, 1981.

171 с.

24. Еріксон Е. Дитинство і суспільство. Харків 1996. 588 с.

25. Етнографія дитинства: традиційні форми виховання дітей і підлітків в народів Сходу: В 2 т. / Відпов. ред. І.С.Кон. Київ, 1983. 468 с.

26. Забловський А. В. Соціалізація статево-вікових груп в традиційній культурі українців другої половини ХІХ - початку ХХст.: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. Київ, 2005. 34 с.

27. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю України: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Київ, 1999. 39 с.

28. Іграшка, гра, дитина: від обрядової субстанції до сучасних моделей виховання. Київ: Стилос, 2007. 267 с.

29. Ізотова Є.І. Індивідуалізація професійної діяльності педагогів і психологів і її вплив на соціалізацію молодших школярів // Психологія і школа. 2010. №1. С. 24 - 39

30. Каменєва Н. С. Психологічний аспект соціалізації особистості в колективі в умовах гуманізації суспільства // *Social-science*. 2010. № 2. С. 131.

31. Караман О.Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2002. 20 с.

32. Квітка Н. Рольові ігри URL: [http:// maxubaby.net.ua/index.php?loc=art-teens&art=role- playing-games](http://maxubaby.net.ua/index.php?loc=art-teens&art=role-playing-games)

33. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: У 3 кн. Кн. 1. Київ, 1993.

34. Кісь О. Дівчинка: основи гендерної програми. Кісь О. Жінка в традиційній українській культурі (друга половина ХІХ - початок ХХ ст.). Львів: Інститут народознавства НАН України, 2008. 272 с.

35. Коваленко О. О. Соціологія дитинства. Київ ПЦ «Фоліант», 2007. С. 270-307.

36. Кононко О.Л. Запорука особистісного зростання дошкільника // *Дошк. виховання*. 1999. № 5. С. 3 – 5.

37. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного ставлення дошкільника: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2001. 37 с.

38. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // *Дошк. виховання*. 1999. № 5. С. 3 – 6.

39. Концептуальні засади змісту діяльності класного керівника // *Вісник освіти*. 1991. №8. С. 19-23.

40. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей шести – семи років у різних умовах життєдіяльності: Автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.08. Слов'янськ, 2004. 21 с.

41. Левчук Я. М. Методологічні проблеми дослідження когнітивних функцій та імпліцитних можливостей формування світогляду засобами традиційної дитячої субкультури. Методологічні проблеми культурної антропології та етнокulturології. Київ, 2011. С. 439–452.

42. Левчук Я. М. Традиційна українська дитяча субкультура у висвітленні когнітивної культурології: монографія. Київ: Інститут культурології НАМ України, 2012. 240 с.

43. Левчук Я.М. Когнітивний потенціал традиційної дитячої субкультури // *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. Вип. 38 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Ніка- Центр, 2010. С. 188-195.

44. Литвиненко С.Я., Ямницький В.М. Дитина і середовище // *Проблеми освіти*: Зб. наук. пр. Вип. 22. Рівне: РДГУ, 2002. С. 216 – 219.

45. Ліннік О. О. Барна Х. В. Дитяча субкультура у світі дорослих цінностей // *Молодий вчений*. 2017. № 3.2. С. 53-57.

46. Лупаренко С. Є. Сучасна дитяча субкультура як одне з джерел існування та розвитку світу дитинства // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць*. Вип. 13. Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; гол. ред. Каньоса П.С. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2013. С. 187-192.

47. Маєвська Л. Деякі аспекти етносоціокультурної програми вивчення світу дитинства // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ, 2019. С.45-50.

48. Мейнстрім URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мейнстрім>

49. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ, 2007. 656 с.

50. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості // *Соціальна психологія*. 2005. № 2 (10). С. 3-17.

51. Народна культура українців: життєвий цикл людини. Т. 1. Діти, дитинство, дитяча субкультура. Київ, 2008. 400 с.

52. Народна культура українців: життєвий цикл людини: іст.-етнол. дослідж.: у 5 т. Т. 1: Діти. Дитинство. Дитяча субкультура 2-ге вид., перероб. та допов. Київ: Дуліби, 2016. 407 с.

53. Новий мурал Оболоні танцююча дівчина URL: <https://styler.rbc.ua/rus/dosug/novuuy-mural-oboloni-tantsuyushchaya-devushka-1472997340.html>

54. Огар Е. І. Дитина і зло у сучасному медійному просторі: конструктивні і деструктивні складові взаємин // *Вісник СумДУ. Серія «Філологія»* № 1, 2007. Том 1. С. 56-60.

55. Оновлена програма, як і що будуть читати діти в молодших класах URL: <http://argumentua.com/stati/obnovlennaya-programma-kak-i-hto-budut-chitat-deti-v-mladshikh-klassakh>

56. Орієнтовна програма виховання і соціалізації учнів. Початкова загальна освіта. 2009.

57. Основні тенденції сучасної масової культури URL: http://pidruchniki.com/1821071243895/kulturologiya/osnovni_tendentsiyi_suchasnoyi_masovoyi_kulturi

58. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку / За ред. Т.О. Пироженко. Київ: SIGNATURE, 2002. 50 с.

59. Печенко І.П. Деякі аспекти соціалізації дітей засобами гри в комплексі

«Школа дошкільний заклад» // *Навчально-виховний процес у вузі і школі та шляхи його розвитку й удосконалення*: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (травень 1999 р.). Ч. 2. Рівне: Тетіс, 1999. С. 230 – 233.

60. Печенко І.П. Науково-дослідний аспект соціалізації вихованців комплексу «Дитячий садок – школа» // *Сільська початкова школа: стан, проблеми, перспективи*: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: Знання, 1999. С. 35 – 37.

61. Печенко І.П. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей 5–7 років // *Вісн. Київськ. міжнар. ун-ту*. Серія: Пед. науки. Психол. науки. Вип. 2. Київ: Правові джерела, 2002. С. 109 – 115.

62. Печенко І.П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів “Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2003. 21 с.

63. Пилипенко В.Є., Попова І.М., Танчер В.В. та ін Соціологія дитинства. Спеціальні та галузеві соціології: навч. посіб. 2-е вид. Київ: ПЦ «Фоліант», 2007. С. 270-307.

64. Побірченко Н. Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських громад (друга половина ХІХ - початок ХХ ст.) Київ: Науковий світ, 2000. 199 с.

65. Психолого-педагогічні умови особистісного зростання і соціалізації дітей / за ред. Т.Д.Марцінковской. Київ: 2002. 287 с.

66. Саніна, Т. (2023). Інституціоналізація соціології дитинства як окремої галузі: міжнародний досвід та Україна. *Наукові записки НаУКМА. Соціологія*, 6, 16–30. <https://doi.org/10.18523/2617-9067.2023.6.16-30>

67. Саявко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ: Наук. думка, 1974. 152 с.

68. Сивачук Н. Український дитячий фольклор: Підручн. Київ: Деміур, 2003. 288 с.

69. Сіткар В. І. Дитяча субкультура в сучасному українському соціумі: соціально-психологічний аспект // *Психологічний часопис інституту психології*

Г.С. Костюка № 2 (4) Київ: 2016.С.132-151.

70. Сіткар В.І. Субкультура дитинства в контексті сучасної масової культури та взаємодії з медіа: URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/sitkar_v._childhood_subculture_in_the_context_of_modern_mass_culture_and_interact_with_media.pdf

71. Скуратівський В.Т. Берегиня. Київ: Рад. письм., 1982. 250 с.

72. Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство. Київ: Знання України, 1991. 48 с.

73. Стрельник О. Турбота як робота: материнство у фокусі соціології. Монографія. Київ: Критика, 2017. 288 с.

74. Сявавко Є. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ, 1974.

75. Токарева Л. Соціалізація і розвиток обдарованого молодшого // *Соціальна психологія*. 2006. № 1 (15). С. 94–102.

76. Фельдштейн, Д. І. Дитинство як соціально-психологічний феномен і особливий стан розвитку. Питання психології. 1998. № 1. С. 3–19.

77. Хрестоматія з українського дитинознавства. Умань, 2011. 156 с.

78. Чередніченко С. В. Дитяча субкультура як елемент культурологічної складової змісту дошкільної освіти // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (97), Issue: 246, 2021 Feb, P.11-13.

79. Шевченко С. Л. Соціокультурний погляд на дитинство. Напрями досліджень. Київ: КНУКіМ, 2017. С. 181–204.

80. Яворницька М. Хто такі покемони? // «*ЕКСПРЕС*» № 56 (8787) 28 липня – 4 серпня . 2016. С. 7.

81. Ярошенко С. Київ «атакують» мурали // *Екстрагазета Блискавка* № 45 (152). С. 9.

82. Alanen Leena Theorizing childhood // *Childhood*. Vol 21, Issue 1, pp. 3–6. First published date: January-31-2014.

83. Berry J.W., Portinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Crosscultural

psychology: Research and applications. Cambridge University Press, 1999.

84. Boulding E. Children's Rights and the Wheel of Life. New Jersey: Transaction Book, 1979.

85. Brake M. the Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures. London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul, 1995.

86. Davis K. The Child and Social Structure // Journal of Educational Sociology. Vol. 14. P. 217.

87. Eisenstadt S. From Generation to Generation. N.Y.: Glencoe, 1956.

88. Frith S. The Sociology of Youth. London: Open University Press, 1984.

89. Garbarino J. Can American Families Afford the Luxury of Children? // Child Welfare. Vol. 65. No. 2. P. 120.

90. Harre Rom Social being, second edition. Oxford, 1993.

91. Matsumoto D. Culture and psychology. Pacific Yrovw(Cal.) etc.: Brooks / Cole Publishing Company, 1996.

92. Parsons T. Youth in the Context of American Society // Daedalus. 1962. Vol. 91. P. 97 – 123.

93. Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon. Budapest, Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1991.

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклади опитувальних аркушів до завдань

Аркуш опитування для вчителів

Шановні вчителі, визначте значимість для вашої дитини компонентів дитячої субкультури (цінності та інтереси).

Важливість позначте відповідно до шкали:

5 – без цього дитина дорослим не стане;

4 – це дуже важливо для дорослішання;

3 - це необхідно, але не важливо;

2 - це не дуже потрібно;

1 – це не потрібно.

- солодощі, морозиво
- книги, журнали, газети,
- радіоприймач
- ігри, іграшки
- телевізор
- комп'ютер
- відеомагнітофон
- одноліток
- мама
- тато

Аркуш опитування для дітей

Юний друже! Як ти вважаєш, що тобі потрібно, аби стати дорослим? Нижче наведено перелік усього необхідного. Прочитай, зроби вибір та поруч постав оцінку від 1 до 5.

Оцінки означають: 5 – без цього я дорослим не стану;

4 – це дуже важливо для дорослішання;

3 – для дорослого це має значення;

2 – це не дуже важливо;

1 – дорослі це не цінують.

- солодощі
- журнали для дітей
- програми для дорослих
- сучасні мультфільми
- комп'ютерні ігри, які вчать письму, математиці
- комп'ютерні ігри, у яких стріляють, убивають
- друзі
- мама й тато
- відвідування секцій
- іграшки
- настільні ігри
- навчання в школі
- відвідування театрів та кінотеатрів, зоопарків, музеїв
- уміння чаклувати
- виготовлення Великодніх писанок
- комікси

Додаток Б

Завдання до першої методики на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших.

Методика 1. Завдання 1. Стимулююча вправа «Який Я?»

Мета: виявити вміння дітей молодшого шкільного віку об'єктивно визначати власні позитивні та негативні риси, чесноти.

Матеріал: люстерко або фотокартка дитини, протокольний аркуш.

Інструкція до виконання: експериментатор пропонував дитині поглянути в люстерко або на фотокартку: «Поглянь на фото. Ти собі подобаєшся? Поясни чому? Як ти розповіси про того, хто на картці, чужій, незнайомій дорослій людині, дитині. Розкажи про себе так, щоб і дорослому, і твоїм однокласникам ти сподобався».

Методичний коментар: відповідь зараховувалася достатньою, якщо дитина називала не менше трьох своїх особистісних рис. Результати співбесіди протоколювалися (пр. № 1а).

Методика 1. Завдання 2. Бесіда-гра «Я знаю про себе...»

Мета: з'ясувати наявність знань про себе в дітей шести – семи років (стать, ім'я, соціальний статус (син (донька) учень, друг, брат, онук чи онука), помічник).

Матеріал: протокольний аркуш, фішки (зелена та червона).

Інструкція до виконання: спочатку експериментатор пропонував дитині: «Давай перевіримо, як багато ти знаєш про себе. За кожну відповідь ти собі призначатимеш зелений кружечок («знаю»), або червоний («не знаю»). Подивимось, скільки яких буде».

- Ти хто – хлопчик чи дівчинка?
- Де більше пальців – на руках чи на ногах?
- Лікті знаходяться нижче, ніж коліна?
- Як ти дізнаєшся, що хочеш спати?
- Назви, чого в тебе багато? мало? один?

- Що ти можеш зробити, щоб тебе зрозуміли?

Методичний коментар: відповіді дітей фіксували в протоколі. За кожен правильну відповідь дитина одержувала 1 бал. Максимально можлива сума балів дорівнювала 6. Експериментатор фіксував також ставлення дитини до процедури обстеження, ставлення до себе, інтерес до завдання.

Методика 1. Завдання 3. Соціометричне обстеження «Сходинок».

Мета: з'ясувати рівень самооцінки дитини, та її оцінки батьками й учителями.

Матеріали: протокольний бланк для кожного опитуваного (див. додаток В).

Інструкція до виконання: опитування проводиться у два етапи.

На I етапі ми проводили бесіду з дитиною, у якій ставилися запитання про те, як вона себе оцінює як учня, як друга чи як сина (доньку). Наступним кроком індивідуального опитування було виявлення вміння дитини оцінювати себе та свої можливості з позиції іншого (батьки, вчителі).

II етап методики «Сходинок» спрямований на виявлення експертних оцінок серед батьків та вчителів. Цей етап було проведено у формі анкетування. Батькам та педагогам пропонувалося відповідати на запитання та заносити відповіді до бланку протоколу.

Методичний коментар: для дітей опитування проводилося після уроків, а батьки й учителі відповідали на анкети вдома.

Методика 1. Завдання 4. Соціометричне обстеження «Будиночок».

Мета: з'ясувати здатність дитини адекватно оцінювати власне соціальне становище (позицію, статус) та визначити соціальний статус своїх однокласників, товаришів.

Матеріали: аркуші паперу із зображенням будинку, протокольний аркуш обстеження.

Інструкція до виконання: після короткої вступної бесіди про те, де живе дитина, чи подобається їй її житло, на яких поверхах краще жити в багатоповерхових будинках, експериментатор пропонував розглянути зображення будинку та послухати таку розповідь: «Це незвичайний будинок. У

ньому людина розташовувалась залежно від того, як її оцінювали інші та як вона сама себе оцінювала. Якщо можна було сказати про неї «гарна людина», то її переселяли на верхній поверх до сонечка, якщо ж ні – то людину селили на нижньому поверсі. Як ти вважаєш, де буде твоя квартира? Де б поселилися твої друзі? «.

Методичний коментар: у протоколі відзначали, які доповнення з'являлися в малюнку дитини, а також у відповіді. Відповіді дітей заносилися в протокол, малюнки оцінювалися за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнка, вибір форми та кольорів передачі зображення.

Методика 1. Завдання 5. Соціометричне обстеження «Різнокольорові кружечки».

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, уміння встановлювати стосунки з однолітками.

Матеріал: схема розташування дітей у класі за партами кружечки червоного, зеленого та жовтого кольору.

Інструкція до виконання: експериментатор звертався до дитини: «Поглянь, у тебе на парті лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля дітей, яких ти любиш, зелені – поряд з тими, які тобі подобаються, і жовті – поряд тими, хто тобі не подобається. А який би тобі дали кружечок вихователі чи батьки? Чому ти так вважаєш?».

Методичний коментар: спочатку педагог проводив бесіду щодо кольору, який відповідає тій чи іншій оцінці. Результати заносились до протоколу.

Додаток В

Завдання «Сходинки»

Бланк опитування для учнів

Клас _____ Школа _____

Прізвище Ім'я _____

Дата «____» _____ 200__ року.

	1	2	3	4	5	6	7
Успішність у навчальній діяльності							
Авторитет в однокласників							
Поведінка							
Авторитет у батьків							
Авторитет у вчителя							

Аналогічні анкети ми використовували для опитування батьків і вчителів

**Завдання до другої методики на визначення рівня соціальної
обізнаності, тобто знань про норми й ролі.**

Методика 2. Завдання 1. Індивідуальна бесіда «Розповідь за малюнками».

Мета: визначити рівень розвитку уявлення, знання про соціальні передбачення та соціальні дії різних людей, уміння аналізувати різні ситуації.

Матеріал: сюжетні малюнки із складними ситуаціями (м'яч розбиває скло, гра, брудний одяг).

Інструкція до виконання: дослідник пропонував подивитися на малюнки, обрати перший для бесіди й визначити, яка ситуація зображена на малюнку та якою буде реакція дорослого на таку ситуацію.

Методичний коментар: якщо дитина не відповідала, експериментатор наводив кілька варіантів. Відповіді фіксувалися в протоколі.

Методика 2. Завдання 2. Творча вправа «Намалюю світ».

Мета: виявити уявлення дитини про світ, її бачення власного місця в ньому.

Матеріал: аркуші паперу, кольорові олівці, протокольний аркуш.

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину світу, яку можна назвати словом «світ». Під час виконання роботи експериментатор виявляв розуміння, того, що вкладає дитина в значення цього слова, запропонувавши відповісти на низку запитань:

«Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?».

Методичний коментар: у протоколі відзначали, які доповнення з'являлися в малюнку дитини, а також у відповіді. Відповіді дітей заносилися та малюнки оцінювалися за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнка, вибір форми малюнка та кольорів для передачі зображення.

**Завдання до третьої методики на вивчення особливостей розвитку
комунікативних умінь.**

Методика 3. Завдання 1. Мовленнєва вправа «Назви-розкажи».

Мета: визначення загального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів молодших класів.

Матеріали: малюнок-зразок до методики, призначеної для визначення активного словникового запасу дитини молодшого шкільного віку, наявності специфічного сленгу (див. Додаток Е).

Інструкція: спочатку дитині пропонували подивитися на малюнок і назвати зображене та розповісти про це цікаво. Потім експериментатор заохочував об'єднати малюнки за змістом та придумати назву для обраної групи. Отримані результати фіксувалися в протоколі.

У протоколі відзначалась частота вживання дитиною різних частин мови, складних речень із сполучниками й вставними конструкціями, наявність узагальнюючих слів, що свідчило про рівень розвитку її мовлення. Оцінювались уміння будувати речення, настроєність на комунікацію.

Методичний коментар: тестування проводилось у формі невимушеної бесіди, яка фіксувалась за допомогою диктофону, а потім заносилася до бланку протоколу.

Методика 3. Завдання 2. Бесіда-гра «Що сказав ввічливий їжачок».

Мета: визначити готовність знаходити несподівані мовленнєві форми в різних життєвих ситуаціях; визначити наявність форм мовленнєвого етикету в мовленнєвому досвіді дитини.

Матеріали: картки-малюнки із зображенням дослідних ситуацій, протокол для занесення попередніх результатів, іграшка «Їжачок» (Див. Додаток Ж).

Інструкція: експериментатор знайомив дитину із найввічливішим їжачком у світі. Потім він пропонував дитині взяти їжачка й разом з ним розглянути малюнки та передбачити, що б сказав ввічливий їжачок у цій ситуації.

Методичний коментар: відповіді дитини заносилися до бланку протоколу, пізніше підраховувалася кількість застосувань дитиною слів ввічливості.

Одним із компонентів соціальної компетентності є соціальні пріоритети, які істотно впливають на розвиток дітей, які мешкають у різних соціальних умовах. Тому ми вважаємо за необхідне дослідити особливості становлення ціннісного компоненту соціальної компетентності.

Методика 3. Завдання 3. Ситуативна гра «Робінзонада» (адаптований варіант методики В. Абраменкової).

Мета: визначити особливості побудови взаємин, особливості комунікації, паралельно виявити найбільш значущі для дитини чинники соціалізації. Результати, одержані в процесі цього обстеження, досліджено методом факторного аналізу.

Матеріали: іграшкова рація для створення моменту гри, аркуш протоколу дослідження, малюнки з надписами.

Процедура виконання: гра проводилась у два етапи.

1 етап. Індивідуальна бесіда.

Учитель починав свою бесіду такими словами: «Давай пофантазуємо. Уяви себе Робінзоном на нежилому острові. На цьому острові ростуть чудові плодови дерева, живуть лагідні тварини. Однак на острові немає жодного предмета із звичайного життя, окрім рації, яка працює тільки кілька хвилин на добу. За допомогою цієї рації ти маєш шанс замовити собі предмети з наведеного переліку. Отож вирушаймо! Але пам'ятай, що зробити замовлення ти зможеш лише тричі – через день, через тиждень, через місяць». Малюнки з надписами:

1. Ласощі, морозиво.
2. Книги, журнали, газети.
3. Радіоприймач.
4. Телевізор.
5. Комп'ютер.
6. Відеомагнітофон.
7. Товариш (друг чи подруга).

8. Мама.
9. Тато.
10. Улюблені іграшки.

Отже, по рації, яка почне працювати через годину після твоєї появи на острові, потім наступного дня, потім через тиждень, через місяць ти матимеш можливість замовити собі на острів будь-що чи будь-кого.

II етап. Колективна ситуативна гра, у якій діти можуть домовитися про спільні дії, переконуючись, що разом легше розв'язувати будь-які проблеми.

Вступна бесіда: «Діти, уявіть собі, що ви опинилися на острові всім класом. Крім вас, на острові нікого немає – ні вчителів, ні інших дорослих. Але є рація, за допомогою якої ви маєте можливість замовити щось чи когось на острів, але це має бути щось одне і потрібне для всієї групи робінзонів».

Методичний коментар: тривалість обстеження приблизно 40 хвилин; дослідний матеріал опрацьовувався та заносився до протоколу-матриці.

Методика 3. Завдання 4. Інтерв'ювання на тему «Телевізор і діти».

Мета: визначити вплив телевізійного простору на моральні якості дитини; пріоритетів дітей щодо телепередач

Матеріал: аркуші паперу; протокольний бланк.

Процедура обстеження: спочатку експериментатор проводив бесіду про те, чи люблять діти дивитися телевізор, які саме програми вони полюбляють дивитися, чому. Потім пропонував намалювати сюжет улюбленого мультику чи фільму.

Методичний коментар: відповіді та малюнки було проаналізовано й оброблено методом факторного аналізу.

Методика 3. Завдання 5. Дидактична вправа «Намалюй майбутнє».

Мета: визначити найбільш значущі, на думку дитини, чинники дорослішання та успішної соціалізації.

Матеріал: аркуші паперу, різнокольорові олівці, протокольний бланк.

Інструкція до виконання: діти, намалюйте майбутнє. Що, на вашу думку, є найголовнішим, для того, щоб стати дорослим, щоб бути визнаним серед дітей і дорослих?

Методичний коментар: результати виконання цього завдання оброблялися за методом факторного аналізу. Загальні умови обстеження: тривалість – перша половина дня.

Додаток Е

Завдання «Назви–розкажи»

Таблиця. Форма протоколу до методики оцінки активного словникового запасу молодшого школяра

№	Мовленнєві ознаки, які необхідно зафіксувати	Частота вживання цих ознак дитиною
1	Іменники	
2	Дієслова	
3	Дієприкметники	
4	Дієприслівники	
5	Прикметники в початковій формі	
6	Прикметники у вищому ступені порівняння	
7	Прикметники в найвищому ступені порівняння	
8	Сполучники	
9	Прийменники	
10	Частки	
11	Однорідні члени речення	
12	Складні речення із сурядними сполучниками типу <i>і, а, але, або</i> та ін.	
13	Складні речення з підрядними сполучниками типу <i>який, тому що</i> та ін.	
14	Вставні конструкції, що починаються зі слів <i>по-перше, на мою думку, я думаю, мені здається</i> й т. ін.	

10 балів дитина одержує в тому випадку, якщо в її мовленні (розповіді за малюнком) наявні не менше 10 з перерахованих у протоколі ознак.

У 8 – 9 балів її мовлення оцінюється тоді, коли в ньому виявляється не менш 8 – 9 різних протокольних ознак. 6 – 7 балів за своє мовлення дитина заробляє за наявності 6 – 7 різних ознак. Оцінка в 4 – 5 балів дається за наявність у мовленні 4 – 5 різних ознак. 2 – 3 бали – у мовленні наявні 2 – 3 ознаки. 0 – 1 бал – розповіді немає або в ній є 1 – 2 слова, що представляють собою одну частину мови.

Висновки про рівень розвитку: 10 балів – дуже високий; 8 – 9 балів – високий; 4 – 7 балів – середній; 2 – 3 бали – низький; 0 – 1 бал – дуже низький.

Додаток Ж

Індивідуальна карта до методики «Ввічливий їжачок»

Клас _____ Школа _____

Прізвище, ім'я _____

Дата проведення дослідження «_____» _____ 200__ року.

Привітання	Прощання	Прощення
Доброго дня	До зустрічі	Я вже забув....
Доброго ранку	Чао	Прощаю...
Як справи	Я пішов	Гляди мені..
Рада вас бачити	Все	Ну, добре ...
Привіт	До завтра	«Мирись, мирись и більше не дерись»...
Вибачення	Прохання	Відмова
Вибачте мені	Дай, будь ласка ...	Я не хочу...
Мені шкода	Можна, я візьму....	Я зайнятий..
Я не хотів	Допоможи, мені...	Мені ніколи..
Я більше не буду..	SOS....	Звернися пізніше...
Пробачте	Прошу Вас.....	Не бажаю розмовляти

**План семінару-практикуму
на тему: «Соціально-педагогічні умови соціалізації дітей шести – семи
років в рамках дитячої субкультури»**

Заняття 1.

Тема: «Дитяча субкультура».

Ключові поняття: культура, субкультура, культура дорослих, структура дитячої субкультури

Завдання: Визначити нові складові компоненти дитячої субкультури та обґрунтувати свою думку.

Заняття 2.

Тема: «Дитяче співтовариство як головний чинник соціалізації та носій дитячої субкультури».

Ключові поняття: співтовариство, дитяче співтовариство, стосунки у дитячому співтоваристві, взаємини між дорослим суспільством та дитячим співтовариством.

Завдання: навести приклади взаємин дорослого та дитячого співтовариства в рамках дитячої субкультури.

Заняття 3.

Тема: «Фізіологічні особливості дітей шести-семи років».

Ключові поняття: криза шести – семи років, розвиток, психологічні особливості, соціальна ситуація розвитку.

Обладнання: програми, Державний стандарт середньої загальноосвітньої школи.

Заняття 4.

Тема: «Психолого-педагогічні основи соціалізації особистості».

Ключові поняття: соціалізація, виховання, адаптація, індивідуалізація.

Завдання: обґрунтувати власне ставлення до тези про «подвійне» народження дитини – спочатку як індивіда, а потім як с особистості.

Заняття 5.

Тема: «Соціалізація особистості як інкультурація».

Ключові поняття: дитяча субкультура, інкультурація, особливості інкультурації.

Завдання: проаналізувати сучасні форми дитячої субкультури та форми її впливу на дитяче співтовариство.

Заняття 6.

Тема: «Особливості формування соціальної компетентності дитини шести – семи років».

Ключові поняття: компетентність, соціальні якості, соціальний досвід, соціальні мотиви.

Обладнання: модель соціальної компетентності, державний стандарт середньої загальноосвітньої школи.

Завдання: пояснити зміст поняття «соціальна компетентність» з урахуванням поняття інкультурація, перерахувати всі його складові елементи. Підібрати приклади, які свідчать про несформованість соціальної компетентності у дітей.

Програма формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку

Етапи формуючого експерименту	Пріоритетний напрям роботи на етапі	Домінуючий вид діяльності	Засоби формування соціальної компетентності	Форми та методи (робота за напрямками)		
				Емоційно-ціннісний	Комунікативний	Соціально-когнітивний
Орієнтувальний	Формування емоційно-ціннісної сфери вихованців	Пошуково-дослідна діяльність	Проблемні ситуації, літературні твори, ігри та вправи	Заняття-хвилинки на встановлення зв'язку з практичним досвідом дітей («живі картинки»)	Художні полілоги, читання; уроки розвитку мовлення, естетичні бесіди	Проблемні ситуації, полілоги.
Розвивально-навчальний	Формування соціальних мотивів як джерела соціальної активності особистості та опанування способами побудови взаємин	Мовленнєво-комунікативна діяльність	Розповіді; комунікативні ігри та ситуації.	Виховні ситуації, тематично-інтегровані заняття; організація практичного соціально-морального досвіду	Вправи на збагачення ігрової лексики дітей; ситуації на заохочення підтримки мовного контакту; мовленнєво-творчі вправи	Ігри-тренінги, інтелектуальні ігри-турніри знавців, логічні вправи
Діяльнісно-творчий	Набуття досвіду взаємодії та спілкування у процесі різних видів діяльності.	Пізнавально-творча діяльність	Партнерська взаємодія, творчі проекти	Словесна творчість на матеріалі художніх творів	Мовленнєво-творчі завдання;	Творчі проекти різного спрямування

Портрет – пейзаж – натюрморт

(художня зала)

Для оформлення «музейної зали» ми виокремили куточок класної кімнати та підвіконня. Творчий проект «Музей Осені» важко було вставити тільки в стандартні уроки, робота тривала впродовж майже 10 днів. Послідовність спільних дій була такою: обговорення змісту на організованих заняттях-бесідах – розподіл доручень (хто що буде робити) – виконання (спільні практичні дії) – оформлення (під керівництвом дорослого загального вигляду виставки) – коментування (діти розповідали про створене батькам, іншим дорослим, обмінювалися враженнями).

Наведемо зміст однієї з бесід,

Учитель: Діти, ви правильно визначили: музей – це колекція творів мистецтва, які ретельно збирають, зберігають та показують людям для краси. У нашому музеї теж багато краси, адже осінь – одна з найчарівніших пір року. У художній залі музею повинні знаходитися твори живопису.

– Пригадайте, що зображують на портреті; пейзажі; натюрморті. Так, портрет – це зображення будь-яких осіб.

– Ви вже здогадалися, хто головні персони Осені? Хто восени з'являється найчастіше? Дощ, вітер, хмари. Їхні портрети ми й намалюємо для нашого музею.

– Щоб уявити, а потім намалювати кольоровий портрет осіннього вітру та дощу, послухайте спочатку поетичний. Учителька читала дітям вірші Катерини Перелісної, Марії Познанської, Галини Тарасенко.

– Після читання поезій учителька провела бесіду:

– Що спільного ви помітили в усіх цих віршах? Так, сумний настрій.

– Як ви зрозуміли, що осінній дощ іде часто, рясно? Що про це свідчить? І калюжі, і пожухле листя, почорнілі дерева. Якого кольору фарби візьмете – яскраві, блискучі, світлі чи сірі, холодні, похмурі?

– Пригадайте, якими словами говориться у віршах про дощ. Що він робить? Дрібно сіє, калюжі наливає, хмари плачуть. Розкажіть, як би ви це намалювали.

– Послухайте вірш про дощик та скажіть, у ньому розповідається про літній дощик чи про осінній? Учителька читала вірш Галини Тарасенко «Дощик».

– Як ви здогадалися, що літній? Цей дощик сумний чи веселий? Доберіть інші слова, щоб сказати про такий дощик.

Потім учителька запропонувала дітям намалювати на одній половинці аркуша дощик, що танцює, а на другій – осінній дощик, який дрібно сіє мокроту.

– Давайте складемо портрет осіннього дощу за допомогою слів. Який він? (Важкий, сумний, похмурий, густий, рясний, тривалий). Дощ неможливий без хмар, важких, дощових, суворих. Не забудьмо і про них.

– Осінній вітер теж не схожий на літній вітер–пустунець. Пригадайте, яким ви запам'ятали літній вітерець? Тепленький, приємний, легкий, ніжний. Саме тому літній вітерець ви будете малювати світлими кольорами.

– Осінній вітер зовсім не такий. Послухайте його поетичний портрет, він сам про себе розповідає. Знову застосовувалися поетичні твори Г.Тарасенко.

– Яким голосом, на вашу думку, розповідає про себе осінній вітер? Після поетичної частини уроку вчителька запропонувала дітям пограти.

– Ставайте по кімнаті вільно. Хтось, кого ми виберемо, буде осіннім вітром. А всі інші будуть різними деревами, квітками, хмарками, травою. Вітер дмухатиме на все, що на землі. А ви не тільки розкажіть, що з вами відбувається, а ще й за допомогою рухів, жестів, міміки покажіть, що відчуває осіння природа.

– Доберіть слова, щоб сказати про осінній вітер, який він. Розкажіть що вітер робить у садках; у полі; на вулицях.

Цікавою частиною проекту виявилася робота над створенням портретів осінніх місяців. Розповімо, як відбувалась ця робота. Ми запропонували дітям створити портрети не головних персон та предметів осені, а трьох місяців: вересня, жовтня, листопада. Ознайомлення з прислів'ями, їхні заучування допомагало дітям краще усвідомити їх особливості: «Як вересніє, то й дощик

сіє», «Жовтень горить, листям землю золотить», «Листопад зимі ворота відчиняє». Аналогічно створювались інші художні роботи.

Учитель: Осінній портрет ми з вами, любі друзі, створили. Бачу, що вам він теж сподобався. Добре, якщо в нашому музеї буде також і осінній натюрморт. Натюрморт – це зображення різних предметів, речей. Осінній – тих речей, що стосуються осінньої природи, погоди. Тож давайте спочатку їх пригадаємо. А щоб легше було це робити, згрупуємо їх.

Цю соціально-художню діяльність ми організовували у два способи. По-перше, розділили дітей на кілька команд, запропонувавши кожній команді обрати для себе певну тематичну групу. Потім з купи предметних картинок, які вони спочатку розглядали, називали, команди відбирали лише свої. Друга частина спільної діяльності виявилась в обговоренні результатів, представлених кожною командою дітей.

Другий спосіб полягав тому, що кожна команда отримувала великий аркуш паперу, олівці або фломастери та завдання «намалювати» на ньому слова певної групи. Спочатку діти обговорювали між собою слова, а потім їх малювали. Серед запропонованих дітьми слів були такі: осінній одяг (куртка, плащ, шапка, шарф, рукавички, светр, комбінезон); осіннє взуття (гумові чоботи, боти, чобітки); осінні речі (парасолька, накидка); осінні овочі (капуста, картопля, морква, буряк, цибуля); осінні фрукти (яблука, груші, сливи, кавуни); осінні явища (дощ, туман, холод, хмари, листопад).

Важливим і досить складним завданням було не тільки намалювати, а ще й створити словесний осінній натюрморт. Дітям це завдання здалося занадто складним, тому вчителька запропонувала власний зразок розповіді: «На моєму натюрморті куртка, гумові чобітки, тепла шапочка та парасолька – це осіннє вбрання для дівчинки. Я б назвала його теплий або дівочий». Спробуйте створити лісовий осінній натюрморт; садовий; овочевий; прогулянковий; святковий; смачний натюрморт; а також щедрий; сумний; запасливий; яскравий тощо. Поміркуйте, з яких елементів ви його будете складати».

Після цієї лексичної вправи ми пропонували дітям намалювати натюрморт та підписати його назву. Діти шести-семи років вже виявилися спроможними виконати це завдання. Учителька допомагала дітям об'єднати кілька предметів тематично, включити її до розгорнутого міркування, наприклад: «Ти хочеш скласти прогулянковий натюрморт? Давай поміркуємо. Яка погода буває частіше восени? То що ж необхідно для прогулянки в осінній день, скажімо, у парку? Якщо прогулюватиметься дівчинка, як ти вважаєш, що в неї може бути в руках? (букет осіннього листя, парасолька, тепла шапочка) «.

Наступна частина художнього блоку проекту була пов'язана зі створенням осіннього пейзажу.

Учитель звертався до дітей зі словами: Осінній пейзаж теж хотілося б залишити в нашому музеї. Перш, ніж ви, любі друзі, почнете малювати, пропоную вам відтворити його у своїй уяві. Краще скористатися для цього словом, тобто розповісти, як і що ви збиралися малювати. А ще уявити красиву картину осінньої природи допоможе лірична поезія Катерини Перелісної. Спробуйте передати кольорами тривогу берізки, холодний вітряний день. Учителька читала дітям два твори, які різнилися за характером, змістом, настроєм.

– Можливо, у вас уже є осінні пейзажі, які ви раніше малювали або знайшли в журналах разом з татами та матусями? Тоді залишається вибрати з них найкращий і пояснити всім, чому саме цей пейзаж заслуговує бути експонатом у музеї.

– Огляньте нашу художню залу. Тепер тут є осінній портрет, натюрморт, пейзаж. Така краса! Отже, Осінь може не сумувати, що нічого не залишиться на згадку.

Наступною частиною проекту була робота з пошуку казок, літературних текстів, у яких могла заблукати осінь. Учителька звернулась до учнів з такими словами: «У нашому музеї Осінь залишиться не тільки в малюнках, віршах, розповідях. Якщо уважно придивитися, можна переконатися, що вона заховалась у наших улюблених казках. Треба тільки її там розшукати. Давайте разом

спробуємо. Пригадайте казку та, можливо, у згадці про врожай, погоду, осінні природні явища ви й знайдете осінь».

Таке складне завдання одержали діти разом з батьками. І ось які цікаві знахідки вони зробили. Ці відповіді, а також малюнки до творів дітей ми виокремили в так звану *казкову залу*. Знахідки дітей були оформлені на окремих аркушах і представлені, як експонати Музею Осені.

1. *Казка Івана Франка «Ріпка»*. Пам'ятаєте, як починається казка? Ріпка виросла велика: «Зразу така, як мишка, а потім, як буряк, потім, як кулак, потім, як два, а наприкінці стала така, як дідова голова». Чим були зайняті герої казки, що вони робили? Коли це буває? Тепер здогадалися, де Осінь заховалась? (урожай ріпи збирають восени).

2. Українська народна казка «Івасик–Телесик». Пригадайте, у яку біду потрапив Івасик. Так, до відьми в полон. Перехитрив Івасик відьмину дочку Оленку, сховався на яворі. Ось послухайте, як це було:

«Побачила відьма хлопчика та почала явора гризти; гризе, гризе та зубами клацає. Бачить Івасик, що непереливки, аж тут дивиться летять гуси. Він до них: Гуси, гуси, лебедята,

Візьміть мене на крилята

Та понесіть до батенька,

А в батенька їсти-пити

І добре походити.

А вони кажуть: Нам ніколи, нехай тебе задні візьмуть. Та й полетіли».

Діти, здогадалися, де Осінь заховалась, про яке осіннє явище згадується в цій казці? (птахи летять у теплі краї).

3. *Українська казка «Півник і двоє мишенят»*. Пам'ятаєте півник-трудівник знайшов колосок, а потім його обмолотив, а потім відніс зерно до млина та намолов борошна, і нарешті пиріжків напик? Ви теж вважаєте, що це відбувалося наприкінці літа та на початку осені? Отже, виходить, що казка ця також осіння.

4. *Українська казка «Кривенька качечка»*. Нагадаю вам, як починалася ця казка: «Був собі дід та баба, та не було в них дітей. От вони собі сумують, а далі

дід і каже бабі: Ходімо, бабо, в ліс по грибки! От пішли; бере баба грибки, коли дивиться, у кущику гніздечко, а в гніздечку качечка сидить». Про які осінні дари згадується в цій казці, здогадалися? Назвіть, які осінні грибки могли збирати в лісі дід та баба.

5. *Українська казка «Пан Коцький»*. Звичайно, ви добре пам'ятаєте історію, як лисичка побралася з котом та назвала його паном Коцьким. Тоді ви легко знайдете Осінь у цій казці, якщо пригадаєте, з яких осінніх дарів приготували звірі котові частування.

До цих та інших казок діти залюбки малювали ілюстрації, які прикрасили класну кімнату.