

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

**НАРИСИ З АКСІОЛОГІЇ  
ОСОБИСТОСТІ :  
ДИТИНА І ВИХОВАТЕЛЬ**

Монографія

За ред. В.А. Ляпунової

Мелітополь, 2019

УДК 373.2.015.311: 124.5  
Н 28

Рекомендовано до друку Вченою радою Мелітопольського  
державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького  
Протокол №10 від 29.01.2019

Рецензенти:

д-р пед. н., проф. Зданевич Л. В.

д-р пед. н., доц. Сущенко Л. О.

Н 28 Нариси з аксіології особистості : дитина і вихователь  
/ Добровольська Л. П., Жейнова С.С., Канарова О. В. та ін.; за заг.  
ред. Ляпунової В. А. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2019. 144 с.

На обкладинці: Ф. Ліппі. Мадонна з немовлям і двома ангелами.

ISBN 978-617-7566-53-2

В монографії досліджується своєрідність формування цінностей у дошкільному віці на рівні філософської, педагогічної та психологічної проблематики. Аксіологічна проблематика висвітлюється в контексті практичних завдань утворення особистості. Досліджуються вплив цінностей на моральний стан дитини, здійснення ціннісних орієнтацій, усвідомлення цінностей творчості в історії людства, духовно-моральних якостей, вплив толерантного середовища, формування цінностей у фаховій підготовці.

Видання призначено для спеціалістів в сфері гуманітарних наук, а також всіх, хто цікавиться проблемами виховання.

ISBN 978-617-7566-53-2

УДК 373.2.015.311: 124.5  
© Ляпунова В. А., 2019

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	5
РОЗДІЛ I. ШЛЯХ ДО ЦІННОСТЕЙ .....	8
1.1. ДИТИНА У МОРАЛЬНОМУ СВІТІ АБО ПОЗА НИМ.....	8
Вирішення проблеми цінностей в онтології .....	10
Ordo amoris і ресентімент, або форма життєвого світу.....	12
Структура цінностей за концепцією органічного світогляду ..	13
Життя як цінність і любов .....	18
Крок до відповідальності і самопримус .....	20
Звернення до цінностей у нігілізмі .....	21
Заперечення моралі у цинізмі.....	27
1.2. РЕТРОСПЕКТИВА ОСМИСЛЕННЯ ЦІННОСТІ ТВОРЧОСТІ .....	31
Осмислення цінності творчості в Античності .....	34
Теологічна аксіологія творчості .....	35
Творчість як шлях до могутності людині у Відродженні.....	38
Новий час і німецька класика: творчість як засіб вдосконалення розуму .....	39
Психологія творчості Новітнього часу і сучасності.....	41
РОЗДІЛ II. ЗАСВОЄННЯ ЦІННОСТЕЙ ДИТИНОЮ.....	44
2.1. ТОЛЕРАНТНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ.....	44
Вплив середовища на виховання .....	45
Культурно-освітній простір.....	47
Трагування освітнього середовища .....	49
Толерантне освітнє середовище закладу дошкільної освіти ...	51
Виховний потенціал освітнього середовища.....	55
Основні ознаки толерантного освітнього середовища .....	57
2.2. ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ .....	64
Концептуалізація морального виховання в державі та світі ....	65
Осмислення духовно-моральних цінностей у минулому .....	66

Відношення освіти і духовності у розумінні сучасних дослідників.....	71
Основні напрями виховання духовних цінностей у дітей .....	75
<b>РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ФАХОВИЙ ПІДГОТОВЦІ.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ .....</b>	<b>79</b>
Ціннісні орієнтації і цінності.....	80
Розуміння ціннісних орієнтацій у соціології .....	81
Педагогічний аспект трактування цінностей .....	83
Ціннісні орієнтації та розвиток особистості .....	85
Єдність когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів у ціннісних орієнтаціях .....	89
Ціннісні орієнтації у структурі особистості.....	92
Призначення ідеалів, інтересів, цілей та світогляду.....	94
Формування ціннісних орієнтацій у навчальній діяльності.....	96
Фактори, що впливають на становлення ціннісних орієнтацій.....	98
Вимоги до створення умов формування аксіологічної орієнтації нег в плані .....	101
<b>3.2. ГАРМОНІЗАЦІЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ.....</b>	<b>105</b>
Ціннісні орієнтації як суб'єктивна реальність.....	106
Професійні орієнтації як ідеологія життя.....	108
Завдання формування ціннісних орієнтацій молоді.....	110
Кризовий стан сучасної культури і напрями його подолання.....	112
Особливості формування ціннісно-сміслової сфери молоді.....	116
Педагогічна культура як цінність .....	120
Толерантність в структурі педагогічної культури .....	121
<b>ПІСЛЯМОВА .....</b>	<b>127</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>130</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....</b>	<b>143</b>

## ПЕРЕДМОВА

У монографію увійшли праці переважно викладачів кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, які відносяться до проблеми цінностей в сфері філософії, педагогіки і психології. Першорядне призначення дослідження полягає в тому, щоб відобразити перспективи формування особистості дитини у закладі дошкільної освіти.

Основні аспекти філософської спадщини з проблеми цінностей розкриті на початку монографії. Показується, що цінності не тільки є сферою ідеального, яку реалізує вихователь у своїй діяльності, не тільки прояви людини по відношенню до себе самої себе і суспільства. Монографію не можна вважати завершеним дослідженням, швидше за все, це окремі ескізи, присвячені означеній проблемі. Назва “Аксіологія формування особистості” вказує на бажання продемонструвати, яким чином цінності, що приймає дитина, впливають на існування. Відповідно аксіологія трактується не тільки як вчення про цінності, а й про те, як вони реалізуються в соціальній практиці. Проблема є в тому, показує О. Г Волков, що відстоювання цінностей, на жаль, іноді суперечить їх змісту, саме тому розкривається сутність нігілізму і цинізму. Не слід вважати, наполягає автор, що дитина уникає їх проявів у своєму житті. Дійсно, вона може не знати, що є цінності, але, тим не менше, під впливом природних інстинктів або середовища керуватися ними в своїй поведінці. Тому вихователь повинен знати небезпеки “аморального” застосування моралі і використовувати відповідні педагогічні засоби.

Предметністю цінностей виступають не тільки відношення і сутності, наприклад, любов, добро, справедливість, а й способи прояву особистості, в першу чергу, творчість. У цьому аспекті представляє інтерес опис зміни ставлення до творчості в історії людства. Історичний екскурс, який зробила С.С. Жейнова, відрізняється послідовністю і ретельністю. Розглянуто етимологія і різні визначення творчості в різноманітних галузях гуманітарного знання, в тому числі, філософії, психології, педагогіки. Автором актуалізовано думку про те, що формування творчих якостей не лише є роботою з природними задатками, а і роботою з сукупністю можливостей і здібностей, які особистість розвиває в процесі професійної підготовки.

Другий розділ присвячений розгляду проблеми освоєння моральних цінностей дитиною. В якості основної умови їх присвоєння В. А. Ляпунова виділяє вплив толерантного освітнього середовища. Саме

воно, зазначає автор, сприяє досягненню позитивних результатів. У контексті системного підходу детально розглядається розуміння поняття “середовище” як сукупність підсистем, виділяються його основні ознаки та компоненти; виявляються різні види і трактування освітнього середовища, наприклад, з точки зору прагматично орієнтованої педагогіки, яка склалася під впливом поглядів Дж. Дьюї; звертається увага на його значення як організаторського фактора. Основна увага приділяється закладам дошкільної освіти як середовища виховання. Особливу роль в цьому аспекті, як вважає автор, має саме толерантне середовище, що сформувалося у дошкільному закладі. Щоб розкрити його зміст, автор звертається до поняття “культурно-освітній простір”, відповідно, до основних трактувань культури в західній соціології та гуманістичній філософії освіти. Автор наполягає на необхідності цілеспрямованого створення толерантного середовища, що може забезпечити позитивний результат у моральному вихованні.

У цей розділ також входить розгляд О. В. Канарової процесу формування духовно-моральних цінностей у дітей. На початку вона ставить за мету виявлення шляху для визначення моральної орієнтації підростаючого покоління. У цьому контексті аналізуються основні документи держави в сфері дошкільної освіти. Дослідник звертається до національної спадщини з осмислення духовності, а також наших сучасників. Велике значення приділяється взаємодії дітей і дорослих, взаємодії батьків і дошкільних установ, окремого положенню, що дорослі зобов'язані передати дітям свій моральний досвід.

Безсумнівно, що формування цінностей можливо тільки при наявності спрямованої діяльності вихователів, які розуміють покладені на них завдання і в змозі їх вирішити, тому третій розділ монографії присвячується формуванню цінностей в процесі фахової підготовки. Питання про формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя розглядає В. А. Волкова. Автор зупиняється на обумовленості ціннісних орієнтацій і загальнолюдських цінностей, показує, що цінності є і предметом, і ставленням до предмету, при цьому цінність об'єкта відкривається в його переживанні, оцінюванні та усвідомленні. На прикладі аналізу спадщини видатних дослідників звертається увага на трактування цінностей в психології. Велике значення приділяється становленню ціннісних орієнтацій в педагогічному процесі, зокрема на працю як найвищу цінність, готовність до самоствердження. У цьому контексті показана єдність когнітивного, емоційного і поведінкового рівнів в ціннісних орієнтаціях. У формуванні ціннісних орієнтацій підкреслюється роль ідеалів, інтересів цілей і світогляду.

Завершує монографію підрозділ, в якому показана гармонізація ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вихователя дошкільної ланки. У контексті означеної проблематики Л. П. Добровольська і І. С. Третьякова розглядають ціннісні орієнтації як суб'єктивну психологічну реальність, як найбільш значимий показник та імпульс для морального вибору. Автори вважають, що саме формування ціннісних орієнтацій сприятиме подоланню сучасної кризи. Відповідно, наполягають на необхідності подолання ненависті за допомогою любові; використання парадигм політики, підставою яких є загальнолюдські цінності; а також положення М. Реріха, згідно з яким тільки за допомогою серця і мудрості можна об'єднати людство. В процесі аналізу особливостей ціннісно-сміслової сфери молоді виявляються чинники, що впливають на формування ціннісних орієнтацій. Викликає інтерес розгляд педагогічної культури як цінності, крім того така складова, як толерантність.

Автори висловлюють подяку рецензентам д-р пед. н., проф. Зданевич Л. В., д-р пед. н., доц. Суценко Л. О., які прихильно поставилися до дослідження і висловили ряд цінних зауважень.

## РОЗДІЛ І. ШЛЯХ ДО ЦІННОСТЕЙ

### 1.1. ДИТИНА У МОРАЛЬНОМУ СВІТІ АБО ПОЗА НИМ<sup>1</sup>

Актуальність цінностей для людини виникає, коли постає основна її проблема – це байдужість до самої себе, яка проявляється у втраті почуття власної значущості й унікальності, перетворення себе на знаряддя досягнення цілей, позначає Е. Фромм [25]. Як це відбувається, можна показати при зверненні до досліджень з цієї проблеми. Розгляд інституціональних перетворень показує, що в сучасному суспільстві домінують постматеріалістичні цінності, оскільки основний пріоритет у ситуації постмодерну – це можливість самовираження [10]. У дослідженнях з правової проблематики в якості основної цінності виділяється людина [17]. При аналізі соціальних процесів цінністю наділяється демократія або регіональні цінності, в першу чергу, європейські [28]. І тільки в педагогічних роботах основними вважаються базисні, або абсолютні цінності [16].

Дослідження відмінності трактування цінностей у різних етичних системах, а саме, абсолютній і відносній етиці, або нігілізму і цинізму, безумовно, необхідно. Це важливо, оскільки існування людини є слідування мислимому і наділення його значимістю. Відповідно, будь-яка дія і вчинок припускають присвоєння певної цінності. Слід нагадати, що операція наділення значенням вперше була введена в неокантіанстві, а саме, Г.Ріккертом, який розмежовує науки про природу і дух. Опис об'єктів культури, що є призначенням наук про дух, полягає в тому, що блага мають цінність, а не тільки є істинними [19, с. 56]. Вони виділяються як основні від того, що мають відношення до цінностей і “психологічної сутності”, тобто людини.

В. Віндельбандт на основі розгляду основних положень філософії І. Канта звертає увагу, що переживання цінності є предметом в області моралі, де філософія виступає як “наука про необхідне і загальнозначуще визначення цінностей” [3, с. 45]. Він зазначає, що філософія є справжньою, якщо вона поширює критику на сукупність загальнозначущих дій, що здійснюються розумною істотою, якщо вона досліджує вищі цінності. У зв'язку з цим

---

<sup>1</sup> При підготовці розділу використано наступний матеріал: Волков О. Г. Людина у світі абсолютних і відносних цінностей, або нігілізму і цинізму // Культурологічний вісник. Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрящини. Вип. 28(2). 2017. С. 40-48.



неокантіанець висловлює побоювання, що філософія перетворюється в теорію пізнання або наближається до психології. Своєрідність особистості проявляється у висловлюванні, оскільки в ньому, як у предметі оцінки, передбачається вказівка на цілестворюючу свідомість. Іншими словами, оцінка вже припускає вказівку на мету, тобто відповідне застосування людини. Це пояснюється тим, що в оцінці міститься ставлення того, хто пізнає, до того, що пізнається, а саме: схвалення або несхвалення. Відповідно, вона нічого не додає до нього, а тільки вказує на відповідність предмета тієї чи іншій меті. Судження призначається для приписування цінності, відносно якої вони розглядаються як істинні або хибні.

Основоположник критичної онтології Н. Гартман відходить від положень неокантіанства і філософії життя, висуваючи звинувачення в суб'єктивізмі представникам неокантіанства. Вихідне положення полягає в тому, що пізнання – це не конструювання предмета, а трансцендентальний акт, за допомогою якого відбувається відкриття того, що є в собі. Відповідно цього положення розвивається теорія ідеальних цінностей. У цьому аспекті вирішується питання про їх буття. Тому цінність свободи залежить від думки суб'єкту і "існує в собі". З цього випливає, що цінності мають характер належного, вони виступають у вигляді вимог.

У філософії життя В. Дільтея йдеться вже не про окремий предмет, а про цінності існування, які відкриваються в такій інструментальній формі як автобіографія. Для розуміння життя виявляються актуальними такі категорії як "цінність", "мета" і "значення" [6, с. 140]. Предметом наділення значенням виявляються "ланки життя". Значення показує, яким чином ця категорія використовується для досягнення життя, як оцінюється в контексті досягнення певної мети. При цьому мова йде про вищу мету, яка виникає в результаті оцінки сьогодення. Відповідно, цінності відокремлюються одна від одної, оскільки їх можна порівнювати за допомогою оцінки. Тому вважається, що життя – це обумовленість гармонії і дисгармонії. Подолати хаос можна з допомогою тільки категорії "значення", яка встановлює координацію ланок життя, які звернені в майбутнє. У цьому контексті набуває актуальність також категорія "сила", за допомогою якої виникає передумова реалізації можливостей або "інтенції до реалізації чогось". Відповідно виникає необхідність вибору засобів для досягнення мети.

## Вирішення проблеми цінностей в онтології

Цінності можна порівняти із сутностями, оскільки вони володіють ідеальним буттям. Останнє проявляється у вигляді ціннісного почуття, яке є його передумовою. Саме таким чином долається релятивізм. Проблема полягає в мінливості ціннісного почуття. Однак Н. Гартман виходить з того, що "цінності існують в собі й існують у незмінності" [5, с. 116]. Оскільки картини світу змінюють одна одну, вони не відкриваються у всій повноті. При цьому цінність буття суцього вже насамперед закладена в характері пізнання. Він нагадує метафізичне рішення цієї проблеми в Античності, яке полягає в тому, що суще і є цінність: у Платона – це ідея блага, у Аристотеля – ентелехія. Звідси походить актуальність форми, яка показується таким чином: "... форма = буття, форма = цінність, ergo – буття = цінність", – і далі: "... вища форма = вище буття = найвища цінність" [там само]. Таке розв'язання проблеми цінності визначається як "метафізичний оптимізм". Таким чином, буття закріплюється в цінності, в результаті буття – "не що інше, як досконалість", що легко спростовується.

Беручи до уваги неоднозначність визначення сутності як блага, Н. Гартман розглядає сутність як ціннісний принцип, внутрішній телос становлення, що пояснює, на його думку, появу проблеми універсалій [5, с. 184]. Сутність як універсалії – це сфера ідеального буття, вчиненого, хоча ще і не існування. Саме ідеальним буттям визначається ціннісна реакція в трансцендентальному акті. Хоча не слід забувати, що ціннісна акцентуація – це вибірковість, тому передбачає момент очікування і чуттєве переживання. Саме тому негативна цінність пригнічує. Звідси в разі невідповідності з реальністю відбувається втрата цінності, оскільки ілюзії її не мають. Мова йде про істинність або неістинність ідеальної вимоги. У цьому подоланні відбувається формування цінності певних вчинків і поява норм, які співвідносяться з іншими. Це не вичерпується тільки вчинками, а спочатку визначається в інтенції, намірі що-небудь зробити. Але це, стверджує філософ, не призводить до розшарування реальності, а тільки передбачає трансцендування. Інша справа, що ціннісний конфлікт створює ситуації, що переживаються. Тому Н. Гартман говорить про рефлексію реальності в цінностях. Це може бути захоплення, радощі, надії або розчарування тощо. Це відбувається в так-бутті, трактування якого дуже близько розумінню присутності М. Гайдеггером.

Як і М. Гайдеггер, Н. Гартман каже не про чисті цінності в їх ідеальності, а про їх безпосередню даність в реальності. Цінності акцентують переживання, мають вагомість і нав'язливість. Якщо вони відсутні, то реальність не переживається. Тільки за допомогою цінностей почуття відповідають на зміни реальності. Вони можуть втілюватися в образах, уявленнях та ідеях. Іншими словами, ціннісне почуття має онтологічну функцію [5, с. 439]. Воно дозволяє відчутти "тяжкість" реальності. Саме в цьому полягає онтологічна апологетика ідеальності. Цінності дані апріорно, при цьому не належать буттю, а розкриваються в його пізнанні. Це пов'язано з тим, що пізнавальна цінність завжди знаходиться під питанням. Останнє завжди є ставлення до сутності. Тому Н. Гартман досліджує способи буття царства цінностей. Їх область – це область ідеального, яка споріднена області сутностей. Він нагадує про Платона, який розуміє ідеї як першообрази, що не взяті з досвіду, але доступні в чистому вигляді. При цьому цінності не детермінують реальне безпосередньо, але утворюють інстанцію, самостійність якої більш висока, ніж сутностей. Відповідно, оцінка реального вчинку залежить від прийнятих цінностей, оскільки цінність існує незалежно від реальності, тому що належить до ідеального буття. Тому цінність неможливо витягнути з реальності і досвіду, але можна схопити, після чого припустима її реалізація. Без цього неможливо виявити онтичні властивості вчинку. Це і є, за Н. Гартманом, апріорність ціннісної свідомості. При цьому він заперечує, що цінність схоплюється під впливом реальності. Як приклад, наводить апріорні цінності, що використовуються при оцінці і демонстрації хороших вчинків, коли моральне почуття звертається до реальності, але не обмежується її описом. Тому автор наполягає на реальності ціннісного почуття і детермінуючій силі цінностей.

Він стверджує, що ціннісне почуття залежить від одного разу схопленої цінності. Наполягає, що цінності можуть перебувати в конфлікті одна з одною. Їх детермінованість виявляється в тому, що вони утворюють ідеальний предмет, що має об'єктивний зміст, якій визначає оцінку вчинку. Іншими словами, цінності мають трансцендентальне походження. Але, так чи інакше, між цінностями і реальністю встановлюється зв'язок. Саме таким чином цінності впливають на царство сутностей і ідеальне буття. При цьому їх своєрідність залежить від історичної обумовленості. Але, підкреслює Н. Гартман, вона нічого не змінює в цінностях

гуманізму, розумінні мужності, справедливості і законності, незважаючи на мінливість ціннісної свідомості.

### **Ordo amoris і ресентимент, або форма життєвого світу**

Німецький філософ і соціолог М. Шелер, один з основоположників філософської антропології, головним завданням вважає розкриття сутності людини. За М. Шелером, за допомогою абстракції людській дух сходить в царство чистих сутностей. Вони проявляються в душі людини у вигляді *ordo amoris*, а саме, у прояві любові і ненависті, схильності і відрази. Цю систему він називає етосом людини, розрізняючи два значення цього поняття: нормативне та дескриптивне. Нормативне полягає в тому, що етос є сукупністю норм, які реалізуються відповідно до їх внутрішньої цінності, тому вимагають від людини проявів волі. Дескриптивне полягає в тому, що за допомогою опису бажань, моралі, звичаїв, творинь духу можна визначити моральну формулу, на основі якої діє людина. До основних форм *ordo amoris* М. Шелер відносить любов і ненависть. Сутність любові оцінюється як "акт спорудження і побудова в світі і над світом, як певний крок на "шляху світу до Бога" [26]. Любов – це акт, за допомогою якого суще, залишаючи себе, не припиняє бути самим собою. Вона містить в собі спонукання до пізнання. При розгляді *ordo amoris* з'являється можливість позначити ціннісні модальності, які визначають становище людини в світі. Те, до чого її тягне, відкривається для неї, а що ненавидить, залишається непізнаним. Тому тільки гармонія цінностей допомагає їй знайти саму себе. Саме в цьому аспекті виявляється актуальним ставлення до божественної любові. М. Шелер звертає особливу увагу на трансцендентну любов, оскільки в ній людина виходить за межі себе і бере участь у творенні, тим самим стверджуючи власну досконалість. Тому людина є тільки те, що вона любить. Етос людини визначає те, які цінності вона вибирає, високі або низькі, визначає їх порядок. Однак те, що любимо, може не виявитися гідним, а більш високі цінності виявляються незатребуваними. Тому основне завдання – це просування до все більш високих цінностей. Саме це призводить до виникнення впевненості в собі і набуття внутрішнього спокою.

Протилежністю любові, за М. Шелером, виступає ресентимент, тобто блукаюча у темряві душі злість (*Grolle*), яка породжує інтенції ненависті, невизначених ворожих намірів [27]. Його відкриття, нагадує філософ, належить Ф. Ніцше. На противагу

основоположнику волонтаризму, М. Шелер стверджує, що ресентимент не є породженням витонченої християнської любові. Вихідним пунктом у ньому, на його думку, є імпульс помсти, який виникає з переживання безсилля, тому ненависть завжди "за щось". Це установка, яка передбачає повалення з п'єдесталу і приниження, випинання негативних цінностей на перший план, що супроводжується почуттям задоволення. При розгляді ресентименту слід взяти до уваги точку зору Ф. Ніцше, який вважає, що імпульс помсти передбачає використання моралі як інструменту насильства. Саме тому він наполягає на переоцінці цінностей і стверджує, що християнська мораль – це мораль рабів. М. Шелер при трактуванні ресентимента на перший план виділяє інший аспект, а саме, що він є самоотруєння душі, яке виникає в результаті систематичних заборон і принижень.

Для раціоналіста М. Вебера цінність є лише формою, за допомогою якої організовується життєвий досвід [2]. На його думку, вона не має етичного характеру, відповідно, відсутнє протиставлення цінностей, в розумінні М. Шелера. Однак М. Вебер не заперечує наявності культурних цінностей, які вказують на досконалість, причетність до яких дозволяє зрозуміти етичні норми, в тому числі джерело віри в Бога. На його думку, прагнення до самоствердження, цінності не є ефективним інструментом. У цьому його погляди співзвучні і позиції Ф. Ніцше. Однак він зазначає, що втрата цінностей призводить до трагічних наслідків, які виникають внаслідок конфлікту між раціональними претензіями і дійсністю [2, с. 36]. Таке трактування цінностей типове для соціології, зокрема для Т. Парсонса, який показує, що вони виконують головну роль в підтримці і збереженні зразка [18]. Тому певна система цінностей об'єднує і роз'єднує людей, а ціннісна орієнтація визначає поведінку. На основі їх встановлюються норми і правила, в яких вони інституціуються, і тим самим розмежовують належне від забороненого.

### **Структура цінностей за концепцією органічного світогляду**

Цінність як категорія є основним поняттям в аксіології, до якої, на думку С. Левицького, належать естетика і етика [11]. Це пояснюється тим, що в їх основі лежить вчення про цінності. Одна з головних проблем аксіології – це встановлення їх відношення до об'єктивності і суб'єктивності, абсолютності і відносності. Філософ

виходить з того, що створити систему цінностей можна за умови визнання їх об'єктивності. Тому одним з недоліків сучасної епохи він вважає поклоніння службовим цінностям, таким, як користь, успіх і задоволення, крім того, обожнювання свого народу, пролетаріату, інститутів, матеріальних благ. Головна мета аксіології – це обґрунтування самоцінності людської особистості, її права на свободу. Особливе значення, зазначає він, цінності мають у персоналізмі, в якому передбачається існування понадособистих і понадсуспільних цінностей, які покладаються в підґрунтя існування, також наявність Верховної Цінності, тобто Бога. Інша важлива проблема аксіології – це присутність негативних цінностей і захист Вищих, тобто, Теодицея, де розглядається як вирішення проблеми існування Бога і наявності світового зла.

Визначити поняття "цінність", на думку С. Левицького, можна через розгляд суджень про них, а саме, розрізнення їх на об'єктивні і суб'єктивні. Якщо суб'єктивні показують відносини, то об'єктивні – цінність предмета. Об'єктивна цінність є певна якість, яка відноситься до чого-небудь, при цьому того, що здатне логічно обернутися. Крім якості в них проявляє себе значущість і значення. При наділенні предмета значимістю цінності стають даностями. Відволікання цінностей від предметів можна спостерігати в сприйнятті, в результаті чого виникає ідея краси, а їх світ цінностей відкривається тому, хто здатний її осмислити. Саме тому, зазначає С. Левицький, виникає необхідність критики релятивізму, за яким цінності тільки відносні, а не абсолютні. Відповідно, виникає твердження, що "про смаки не сперечаються", а цінностями є тільки те, що приносить користь або задоволення. Він нагадує, що найбільш груба форма релятивізму – гедонізм, згідно з яким вищою цінністю є насолода. Більш м'яка – евдемонізм, в якому найвищою цінністю розглядається благо. До них приєднуються утилітаризм, індивідуалізм і колективізм, в яких блага – це користь, яка вказує на те, що є цінністю. Їх об'єднує те, що вони передбачають необхідність суб'єктивного задоволення. Однак, так чи інакше, виникає необхідність звернення до об'єктивних цінностей. Її виникнення він прояснює при аналізі усвідомлення цінностей і появи оцінки. Філософ звертає увагу, що усвідомлення задоволення є результатом причетності до цінностей, чи є це краса пейзажу або вчинку. З цього випливає висновок про первинність об'єктивних цінностей, їх апіорність, відповідно Н. Гартману. Свідченням їх наявності, за С. Левицьким, є совість, яка належить царству духовного буття. Саме вона повідомляє людині про

моральність зробленого вчинку. Це свідчить про об'єктивність світу цінностей, наявність якого є передумовою правильності оцінки, а його заперечення є ознакою домінування суб'єктивності.

Об'єктивні цінності, вищим проявом яких є абсолютні, в яких показується повнота буття, на думку М. Лосського, співвідносяться з реальним буттям [12, с. 287]. Тому, стверджує С. Левицький, неможливо відокремити цінності від буття, хоча це відбувається в пізнанні. Цінності дані в ейдосах, за Платоном, і сутностях, за Е. Гуссерлем, в релігійному досвіді в процесі осягнення Бога. Це пояснюється тим, що мати самоцінність може тільки особистість, яка визначає своє ставлення до абсолютних цінностей, таких як істина, добро і краса. Тому особистість, стверджує С. Левицький, що не має відношення до абсолютних цінностей, проявляє крайній індивідуалізм, приходять до самообожнювання. Однак служіння вищим цінностям, застерігає філософ, має бути не рабським поклонінням, а проявом свободи волі, і тільки в цьому випадку вона стає повноцінною.

При розгляді значимості цінностей в існуванні людини увагу привертають дослідження С. Левицького, зокрема його розуміння органічного світогляду. За аналогією з трьох частинним поділом З. Фрейдом свідомості на Воно, Я і Понад-Я він вибудовує наступну структуру цінностей: до-особисті (нижній поверх), персональні (особисті або колективні – середній) і понад-особисті (абсолютні, божественні – верхній) [11, с. 23]. Основу до-особистісних цінностей становлять потяги, прояви біологічного організму (сфера до-Я, вітальні цінності). Вони вважаються менш значимими, оскільки відносяться тільки до емпіричного рівня існування, є лише втіленням духу в психофізичне життя [11, с. 215-216]. Їх основний прояв – прагнення до насолоди, виправдати які можна, якщо вони не вступають в конфлікт з вищими цінностями. Сфера особистих цінностей – це самоствердження, прояв турботи про своє Я. Вона проявляється в схильності бути вище інших, наприклад, стати, по Ф. Ніцше надлюдиною, мати владу над іншими, і може приймати агресивні форми, і її проявом можна вважати Я-концепцію. Вихідною в ній є боротьба за володіння іншим, яка детально, показав О.Г. Волков, розглянута Ж.-П. Сартром [4; 20].

Прагнення до самоствердження не вимагає доказів і підстав, оскільки має походження у волі. Своє вище втілення вона знаходить у силі духу, коли стає підставою для набуття повноти самості і висоти духовності. Але, можлива протилежна спрямованість, яка проявляється в прагненні до самоприниження (танатос за

З. Фрейдом). Тоді формується комплекс неповноцінності, при наявності якого людина не визнає своєї цінності, підпорядковується іншим, приймає нав'язувані цінності, вельми сумнівні за своїм походженням, наприклад, еротичні, які призводять до підпорядкування нижчих потягів. Ситуація змінюється на протилежну, якщо людина підпорядковується абсолютним цінностям, тобто, понад-особистісним. У цьому випадку прояв вітальних цінностей обмежується, наприклад, в аскетизмі [11, с. 218].

Особисті цінності втілюються в індивідуалізмі або колективізмі. Індивідуалізм виникає в результаті абсолютизації значимості Я і знаходить своє втілення в егоїзмі, при якому особистість наділяє себе вищою цінністю. Тоді свобода для себе майже нічим не обмежується, а будь-яке її звуження розглядається як прояв насильства. У цьому стані особистість не може служити суспільству, оскільки переслідує тільки свої цілі і відстоює свої інтереси. Навіть закон розглядається як те, що заважає повноті самореалізації, тому його порушення виправдовується.

Усвідомлення недоліків індивідуалізму породжує колективізм, в якому колективне Я приймається як абсолютна цінність, конкретним втіленням якого може розглядатися держава, певний клас (буржуазія, робітники, середній клас) або нація. Особистість може повністю їм підпорядкуватись і втрачає свою індивідуальність і свободу. Колективне Я реалізується за допомогою інститутів, які визначають сферу належного як необхідного, що має безособовий характер ("воно" в трактуванні М. Бубера) [1]. Таким чином, виникає колективний егоїзм, наприклад у вигляді приписування переваги будь-якій нації. При цьому підпорядкування обґрунтовуються інтересами особистості, відстоюванням її волі, але приховується, що вона приноситься в жертву загальним інтересам, оскільки використовується як матеріал для їх здійснення. Подоланням означених вище крайнощів, за С. Левицьким, є персоналізм і солідаризм. Перевагою персоналізму є визнання самоцінності особистості, яка позиціонує себе за допомогою безумовного визнання абсолютних цінностей, що дозволяє усунути можливість прояву егоїзму, свавілля і утилітаризму. Особистість присвячує себе служінню загальному і універсальному, що визначає ставлення до колективу.

Завдання педагога при вихованні дитини, з точки зору персоналізму, складається у створенні умов для присвоєння абсолютних цінностей – добро, благо, милосердя, справедливість тощо. Це можливо тільки тоді, коли він сам виступає прикладом



моральної поведінки. Однак не слід вважати, що цінність дитини стає другорядною, яка складається з неповторності і унікальності його особистості. При цьому дитина – це потенційна особистість, яка ще тільки формується. У процесі її становлення можливі помилки, які необхідно виправляти, наприклад, коли вона приймає, як абсолютні, вітальні цінності. Це цілком зрозуміло, оскільки в дитячому віці домінують біологічні інстинкти, наприклад, інстинкт самозбереження. Звичайно, ігнорування вітальних цінностей неможливо, але їх можна “облагородити” проявом турботи, співчуття і жалю з боку вихователя. Тільки тоді можна побачити як з “світла з птьми” бажань дитини виростають “лики троянд”, і разом з ним пережити радість. З цією допомогою дитина може прийти до усвідомлення цінності своєї особистості і прийняти абсолютні цінності.

Звернемо увагу, що осмислення призначення товариства прийнято трактувати як соціалізацію. Вона передбачає розвиток здатності співвідносити особисті потреби з бажаннями інших і інтересами колективу, сім’ї та суспільства. У процесі соціалізації відбувається перехід від цінностей до-особистих до цінностей колективних, можливо, абсолютних. Це показується С. Левицьким при трактуванні солідаризму, який передбачає прояв солідарності знизу, зі сфери до-особистих цінностей. У будь-якому випадку дитяча солідарність не є досконалою, що обумовлює активне втручання з боку вихователя. Вона проявляється у відносинах в сім’ї, з матір’ю та батьком, які піклуються про своїх дітей і люблять їх. Вони приймають дитину як найвищу цінність, що іноді виявляється стратегічною помилкою, оскільки є причиною формування її егоїзму.

Отже, продуктивне виховання дитини можливо, якщо вона буде готуватися до прийняття абсолютних цінностей. При цьому вона не повинна бути фетишем, якому поклоняються, а розглядається як істота, сутність якої необхідно сформулювати по відношенню до над-особистісних цінностей. Це можливо за допомогою підготовки до розуміння життєвих ситуацій, в першу чергу, подолання перешкод, конфліктів, тому, що являє собою благо, добро і милосердя. Очевидно, що соціалізацію слід трактувати як привласнення понад-особистісних цінностей.

На жаль, вона іноді здійснюється в частих моральних повчаннях, примусів до виконання норм. Іноді в якості інструменту морального виховання використовується вказівка на негативний зразок, наприклад, за допомогою такого висловлювання: “Ти ж не хочеш

бути поганим?" Його використання можна розглядати як звернення до над-особистісних цінностей за допомогою розрізнення добра і зла. Подібні висловлювання провокують виникнення у дитини страху. Таке заперечення зла цілком виправдано, але недостатньо для їх присвоєння.

Моральне виховання передбачає освоєння абсолютних цінностей з точки зору християнської православної етики. Згідно з канонічним вченням, що панує в церкві, свобода людини передбачає її відповідальність, чим пояснюється справедливість покарання за гріхи. Інше питання, яким воно повинно бути, і чи можна його уникнути. Л. Толстой звертає увагу на те, що в "Законі Божому" сказано, що з християнської точки зору справжнє покарання є не лихом, а затвердженням людини, тому не потрібно протиставитися насильству. Істинний закон життя, з точки зору письменника, – любов, яка дає людям благо, тому що єднає людину з Богом. Він звертає увагу, що це твердження виходить з християнських заповідей [22].

### **Життя як цінність і любов**

Справжня віра полягає в тому, щоб правильно жити в добрій любові з усіма. Л. Толстой виступає проти такої віри, яка передбачає поклоніння чудесам, таїнства і участь в обрядах, а її основний прояв – це благоговіння перед життям. Саме в цьому контексті він змінює кантівський категоричний імператив таким чином: "... роби всьому живому те, що хочеш, щоб тобі зробили. І якщо все живе боїться мук і смерті, то Не вбивай і не чини страждань і смерті" [22, с. 40]. З цим можна погодитися, тому перед вихователем ставиться завдання формувати здатність до співчуття, милосердя і прояву жалості до всього живого, що необхідно, щоб просуватися в чесноти. Це пояснюється тим, що жаліслива людина нікого не образить і завжди пробачить.

У цьому контексті Л. Толстой трактує особистість як духовне начало в людині, дух, який живе в ньому. Саме тому він вважає, що діти мудріші дорослих, оскільки не обтяжені знанням людей, а всією душею відчувають, що "в кожній людині живе те, що один і той же, що і у всіх людей. Це справжнє Я досягається в серце. Повнота свого Я виявляється, якщо людина живе не тільки для самого себе, а й для інших, в результаті чого воно розширюється, оскільки благо кожного стає власним благом". Тому, за Л. Толстим, щастя полягає в служінні ближньому, оскільки тільки таким чином відбувається з'єднання з

духом Божим. Проблема полягає в тому, що значна частина людей думає, що живуть тільки вони, а всі інші – ніщо.

Звідси одне з головних завдань вихователя полягає в тому, щоб підвести до розуміння того, що життя інших людей, і навіть тварин, так само важливе, як їх власне. Тому, вважає письменник, добра справа починається з того, що людина забуває про себе і думає тільки про чужу біду. Це потрібно для розуміння того, що інший не окремий від нього, а утворює з ним єдине ціле. Тому після всякої доброї справи приходиться усвідомлення того, що живе Я не тільки в тебе, а й в іншому. Отже, важливо сформувати уявлення у дітей, що необхідно ставитися з повагою до іншої людини, оскільки тоді відновлюється духовний зв'язок з усіма істотами. Дитину важливо навчити розуміти, яке велике горе відчуває людина, коли вона страждає від інших, які приносять їй біль. При цьому той, хто страждає, часто навіть не розуміє, за що мучать його. Де виникає спільність людей, то формується їх духовне братство, з'являється справжня свобода і благо, задуми стають всезагальними, і тому втілюються, звідси визнання єдності є основою і засобом морального вдосконалення. Джерелом його є прояв любові, і, навпаки, ненависть в людині відокремлює її від ближнього.

Пізнати духовне, наполягає письменник, можна тільки в самому собі, для чого потрібно віддатися йому, пережити його неподільність. Цим проявом є любов, в якій відкривається повнота і сила моральності, чого не можуть дати міркування про неї. Дуже важливо побачити в собі велику річ, що є в нас. Це велика сила, яка підносить людину, а завдання вихователя полягає в тому, щоб її побачити і зміцнити. Цей великий початок, за Л. Толстим є Бог, і тільки через звернення до нього можна пізнати закон життя – любов. У цьому сенсі вона є знаряддям Бога як прояв знання про нього і розумності. Прояв турботи про людей передбачає самостійність, тому “несправедливо брати від людей більше того, що даєш сам”. При цьому, якщо закон духовного життя – любов, то тілесного – праця. Тому, якщо людина порушує закон тілесного життя, то вона порушує і закон духовного життя. Звідси найголовнішим гріхом письменник вважає недоброзичливість, нелюбов до людей.

Він звертає увагу, що страждають не тільки від практичних дій, а від почуттів тих людей, їх які роблять. Вихователю слід пам'ятати, що безглуздість гніву полягає в тому, що охоплена ним людина вважає себе вище інших, тому вважає, що вони роблять все їй на зло. Тому будь-яка агресія має своє джерело в безсиллі. Щоб уникнути гніву,

Л. Толстой радить не особливо зневажати і почитати ніяку людину, оскільки презирство не дозволяє бачити те добро, яке є в неї; а якщо будеш багато почитати, то будеш занадто багато вимагати. Неможливість сердитися на злих і дурних людей пояснюється тим, що заблукалих людей треба жаліти, переконувати, що недобре так жити, і тоді вони перестануть творити зло. Відповідно, не можна карати людей, які засліплені ненавистю, і не бачать, що вони творять. Якщо людина підноситься тим, що помічає недоліки інших, то тим самим показує тільки свою слабкість.

Прояв невдоволення, коли людина сердиться, є наслідок бажання бачити в неї тільки погане, і не помічати того, що в неї є хорошого. Якщо є жалість до голодного, то слід проявити жалість до духовно бідного. Слід показати хибність його уявлень, їх неспроможність, переконати в аморальності скоєних вчинків, пробудити моральне почуття. Застереженням письменника для вихователів можуть бути такі слова: "Не відчуваєш любові до людей, сиди смирно, займайся собою, речами, чим хочеш, але тільки не людьми. Тільки дозволиш собі спілкуватися з людьми без любові, і не встигнеш озирнутися, як станеш не людиною, а звіром" [22, с. 134]. Виховувати можна лише почуттям доброзичливості до всіх людей, яке живе в кожному.

Однак прояв любові до людей не означає байдужого ставлення до різних проявів зла. Розгляд цього положення передбачає звернення до роботи І. Льїна "Про опір злу силою" [7]. Він стверджує, що справжня любов повинна одухотворяться об'єктивною досконалістю в людях. Якщо добро є одухотворена любов, то зло – протидуховна ворожнеча. Тому, наполягає філософ, не варто звеличувати любов як таку, оскільки це буде проявом духовної сліпоти. Необхідно, щоб відбулося звільнення від зла, і тільки тоді любов стане джерелом особистого життя, яка передбачає заперечення об'єктивної і безжальної ворожнечі до зла в собі і інших. Однак опір злу потребує натхнення, самовдосконалення, суду над самим собою, розрізнення "людини" і "зла в людині". Це можливо не через примус, а через прояв любові.

### **Крок до відповідальності і самопримус**

З точки зору І. Льїна, виховання полягає не тільки в пробудженні духовності і любові, а у навчанні до самопримусу, тобто здатності бути відповідальним за себе і інших. Звичайно, людина має потребу в сприянні та впливі з боку інших, духовної

допомоги. Але така людина волає про допомогу, оскільки не розуміє, в чому полягають її недоліки; то, як заважає їй погане самолюбство, почуття помилкового сорому. Вона потребує не тільки любові, але і примушення, навчання долати свою слабкість, приборкувати свої пристрасті і пороки. Зрозуміло, що проявами жалості, як вважає Л. Толстой, цього не добитися.

У зв'язку з цим нагадаємо слова І. Ільїна: "Людина лиходіє не тільки тому, що вона злодій, а ще тому, що вона привчає до цього безвольним самознищенням оточуючих. Рабовласництво розбещує не тільки раба, а й рабовласника; розгнудана людина розгнудана не тільки сама собою, а й суспільним середовищем, що дозволила їй розгнудати себе; деспот неможливий, якщо немає плазунів; все дозволено тільки там, де люди один одному дозволили" [7, с. 72]. Відзначимо, що педагог постійно виявляється в ситуаціях, коли необхідно обмежити "дозвіл всього", поширення розбещеності та чиновницького свавілля. У них його енергійна воля діє заспокійливо, створюючи умови для творчості. Він не може уподібнюватися недовірливій людині, яка дозволяє робити іншим все що завгодно, тим самим обманюючи себе та інших. Таке протистояння допомагає зрозуміти своє духовне призначення.

Це стає можливим, оскільки авторитет має суттєвий вплив на бажання і духовний стан особливо в дитинстві, коли сила любові ще не прокинулася в душі. У цей час в неї вливається благодушна воля інших людей, які визначають осмислення свого місця в світі. Саме таким чином відбувається духовне зростання дитини, формуються уявлення про "пристойність", "такт" під впливом потоку "розпоряджень" і "приписів". Саме таким чином надає виховний вплив освітня установа. При цьому дитина залишається центром, яка діє по своїй волі. Звідси основна мета полягає в намірі її до духовного самовизначення. У цьому контексті процес виховання можна розглядати як процес духовного виправлення. Для цього спонука до вдосконалення є сильною підмогою в отриманні духовного обличчя.

### **Звернення до цінностей у нігілізмі**

На необхідності переоцінки всіх цінностей наполягає Ф. Ніцше, який відстоює найвищу цінність особистості, проголошуючи появу надлюдини. Звернемо увагу на його критику радикального нігілізму: "Радикальний нігілізм є переконання в абсолютній неспроможності світу по відношенню до вищих з визнаних

цінностей; до цього приєднується свідомість, що ми не маємо ні найменшого права визнати будь-яке потойбіччя або існування речей в собі, яке було б “божественним”, втіленої моралі. Ця свідомість є наслідком повернутої “правдивості”; отже, саме вона – результат віри в мораль” [15, с. 35]. Як зрозуміло з подальшого тексту, під радикальним емпіризмом він розуміє християнську моральну гіпотезу, яка полягає в наступному: “1) Вона приписувала людині абсолютну цінність, на противагу її малості і випадковості в потоці становлення і зникнення; 2) вона служила адвокатом Бога, залишаючись за світом, незважаючи на страждання і зло, характер досконалості, включаючи сюди і “свободу” – зло було повним сенсу; 3) вона вважала в людині наявність знання абсолютних цінностей і тим давала їй саме для найважливішого адекватного пізнання; 4) вона охороняла людину від презирства до себе, як до людини, від повстання з її боку на життя, від відчаю в пізнанні: вона була засобом збереження” [там само]. Що ж є причиною оголошення християнської моралі “радикальним нігілізмом”? Відповідь така: “Але серед тих сил, які зростили мораль, правдивість: ця остання врешті-решт звертається проти моралі, відкриває її телеологію, її корисливий розгляд речей, – і тепер осягнення цього здавна увійшло в плоть і кров брехливості, від якої вже зневерилися звільнитися, діє прямо як стимул. Ми констатуємо тепер у собі потреби, насажені довгою моральною інтерпретацією, потреби, що представляються нам тепер потребою в неправді; з іншого боку, це ті самі потреби, з якими, мабуть, пов’язана цінність, заради якої ми виносимо життя. Цей антагонізм – не цінувати того, що ми пізнаємо, і не бути більш у праві цінувати ту брехню, в якій ми хотіли б себе запевнити, – викликає процес розкладання” [там само]. За Ф. Ніцше, результатом виникнення моралі є невизнання цінності життя в її безпосередності та повноті – це основний постулат філософії життя, тому поклоніння абсолютним цінностям розглядається як приниження людини і презирство до себе.

Парадокс полягає в тому, що звинувачення християнської моралі в радикальному нігілізмі перетворило Ф. Ніцше в нігіліста, саме тому він сам себе позиціонує як його прихильник. Як доказ, наведемо думку Н. Мотрошилової і О. Руткевича: “Ніцше виступає як “радикальний нігіліст” і вимагає кардинальної переоцінки цінностей культури, філософії, релігії. Ніцше зводить своє вчення до деяких основних постулатів, проголосити які з різкістю, без страху і лицемірства вважає своїм обов’язком. Ці тези: ніщо більше не є істинним; бог помер; немає моралі; все дозволено. Треба точно

зрозуміти Ніцше – він прагне, за його власними словами, займатися не наріканнями і моралістичними побажаннями, а “описувати майбутнє”, яке не може не настати. За його глибоким переконанням (яке, на жаль, неможливо спростувати, оскільки історія закінчується у XX ст.), нігілізм стане реальністю принаймні для наступних двох століть” [8, с. 27]. Перенесення звинувачень очевидне, оскільки докір християнської моралі з боку Ф. Ніцше в радикальному нігілізмі став причиною слідування йому. Мотив для цього є ототожнення дійсного з існуючим. З цього приводу наведемо характеристику його спадщини А. Камю: “Все роздуми Ніцше були пов’язані з прийдешнім апокаліпсисом, але він не оспівував його, так як передбачав той похмурий дялячеський вигляд, який апокаліпсис у кінці кінців прийме, а прагне уникнути його, перетворивши у відродження” [9, с. 168-169]. Проблема в тому, що за Ф. Ніцше, як зазначає А. Камю, можна жити і ні в що не вірити. Він дійсно є нігілістом, оскільки проповідує руйнування моралі й абсолютних цінностей. Жах полягає в тому, що перетворення людини в найвищу цінність передбачає виправдання насильства, об’єктом якого виступає вона сама.

Невідповідність у тому, що відстоюючи людину як найвищу цінність, Ф. Ніцше звеличує вчинення зла як спосіб її перетворення в надлюдину. Звідси походить виправдання і легалізація вбивства, на що звертає увагу А. Камю. Це відбувається в бунті, в якому прагнення до свободи передбачає усунення моралі. Однак настає момент, коли вчинене зло вимагає справедливості, що реалізується в терорі як формі абсолютної сваволі. При цьому це свобода тільки для окремої особистості чи спільноти, наприклад, народу чи нації, тоді як на інших вона не поширюється, навпаки, до них застосовується жорстокий примус. Саме таку діалектичну обумовленість свободи і зла можна спостерігати в революції. Не випадково А. Камю зазначає, що більшість революцій знаходять свою форму і своєрідність у вбивстві [9, с. 201]. Таким чином, метафізичний бунт Ф. Ніцше втілюється у страшному історичному бунті. Таку ж першу причину, нагадує А. Камю, має царевбивство, яке санкціонує Ж. Руссо в “Суспільному договорі”. Основний аргумент автора, відзначає філософ, полягає в недоторканності і трансцендентності загальної волі. Однак виникає питання: що є джерелом цієї волі? Безумовно, причетність до такого божества як народ, який “не може забути злочини тирана”. Іншими словами, втіленням цієї волі є усвідомлення необхідності здійснення зла, а не слідування істині. Це і є основна ознака формальної моралі, яка,

словами А. Камю, "пожирає тих, хто їй поклоняється" [9, с. 213]. Як результат, особистість приноситься в жертву громадським бажанням і потребам на "вівтарі свободи". Розум використовується для того, щоб стверджувати тільки те, що буде в майбутньому, а для цього необхідно знищити сьогоднішнього і того, хто в ньому присутній. Людина стає завойовником, який добровільно чинить насильство проти себе. Поступово індивідуальний тероризм, який передбачає відмову від чеснот, перетворюється в державний, оскільки його джерелом є ідеологія. До лідерів, які його реалізують, А. Камю відносить Гітлера і Муссоліні. Його витоки він бачить в роботах Маркса і Енгельса, які обґрунтовують ідею переваги окремого класу. Відрікаючись від усіх абсолютних цінностей, імперія не припускає відмову від оцінки свободи, яка стає мотивацією для вчинення насильства. Тому під час революції на троні сидять нігілісти, які з собою приносять розруху і знищення.

Критика нігілізму з боку Ф. Ніцше має важливе педагогічне значення. Проблема полягає в тому, що вихователь, як і політики, може бути нігілістом. Таких вихователів описує Ш. Амонашвілі, згадуючи своє дитинство. Вони "любили дітей" дуже дивно, оскільки для досягнення результатів в навчанні могли принизити, тому що оволодіння знаннями для них було вищою метою. Виділимо основне протиріччя нігілізму: проголошення моралі найвищою цінністю використовується для приниження. Слід звернути увагу, що мораліст, який таким чином надходить, є циніком. Він відстоює вищі цінності і домагається поклоніння їм будь-якими засобами, в тому числі, застосовуючи насильство. Він може піти на приниження дитини, яка не підкоряється моральним повчанням.

Цю дивну "любов" можна розглядати проявом педагогічного нігілізму. Такий педагог заявляє, що слід неухильно виконувати моральні норми, але сам їх порушує. Форма пред'явлення таких вимог виявляється проявом "волі до влади" в термінології Ф. Ніцше [14]. Педагог позиціонує себе як борець за вищі цінності, він б'ється за їх виконання проти дітей, тим самим породжує їх заперечення. Тоді діти повторюють, за Ф. Ніцше, що "відмовляючись від війни, відмовляючись від великого життя", а "що падає, потрібно ще й підштовхнути", і тоді "можна все": грубіянити, принижувати своїх друзів, знущатися над ними, ображати їх тощо. Таким чином вихователь-нігіліст породжує циніка-вихованця, який повстає проти його лицемірства в знак протесту і вже свідомо порушує моральні норми. Це тільки тому, що вчинок, який суперечить їм, є



причиною його принижень. Треба мати на увазі, що у дитини ще не сформувалася моральна свідомість, і вона не може правильно оцінити свої вчинки. Але це не є підставою для звинувачення її в аморальності і оголошення втіленням зла. Тому небезпека педагогічного нігілізму полягає в тому, що він породжує особистість, яка навмисно порушує моральні норми.

Звернемо увагу, що Ф. Ніцше також закликає до їх порушення. Однак не будемо забувати, що його філософська рефлексія пронизана іронією, за допомогою якої він прагне подолати нігілізм. Це нігілізм західного суспільства, який відкрився важко хворій людині, яка таким чином бореться проти нього. Звичайно, дитина ніколи не зрозуміє її, не тільки вона, а й численні дорослі, які мають “дитячу” свідомість, і тому буквально розуміють заклик “розрубати скрижалі моралі”. Дитина, протестуючи проти принижень, наділених в форму примусу до моральності, дійсно їх “розрубє”, у вигляді вчинення аморальних вчинків. Звідси випливає необхідність прояву турботи про дітей, які виявляються в ситуації протистояння з моралістом.

Ф. Ніцше спробував виликати своїх сучасників від нігілізму за допомогою іронії, що у нього не вийшло. Дитина ж роблячи те ж саме, на жаль, перетворюється в нігіліста. Коли вона стане дорослою, буде також проголошувати вищі моральні цінності для того, щоб зайняти високе положення в суспільстві, викликати до себе довіру і повагу. Щоб утвердити себе, вона буде жорстоко викривати “погані” вчинки, прославляючи тим самим саму себе, зміцнювати свою життєву позицію. Мораль в цьому випадку, як передрікав філософ, є формою боротьби за владу. Звернемо увагу, що при цьому моральним він не стає, проте при цьому мораль використовує для досягнення своїх корисливих цілей.

Педагогічна професія передбачає використання морального примусу, яке дійсно є найважливішим інструментом виховання, як зазначав І. Льюїс. Питання тільки про те, яким чином він використовується. Іноді для того, щоб підштовхнути до розуміння своїх помилок і виправитися, коли вихователь висловлює своє співчуття і тим самим турботу про дитину; іноді, щоб підпорядкувати, залякати і принизити, тим самим провокуючи прихований протест. Тому в одних випадках моральний примус призводять до формування повноцінної моральності на основі уявлень, що можна чинити, а як не можна; в інших, навпаки, аморальності, відповідно, норовливості, розбещеності і егоїзму. Наприклад, така фраза: “Що ж ти робиш, хіба можна ображати

своїх товаришів?" – передбачає наступний контекст: "Ми знаємо тебе як добру і чуйну дитину, а ти так погано чиниш". Саме він впливає, і дитина усвідомлює, що вона погано вчинила і виправляється. Таке ставлення до себе вона усвідомлює, бачить довіру до себе і добре ставлення, тому не ображається на висунуті звинувачення. Цілком можливо, що подібні вчинки буде ще довго здійснювати, пустувати і пустувати, проявляючи свою веселу вдачу, вередувати. Оптимізм вихователя проявляється в тому, що кожен непорядний вчинок тягне за собою подібні повчання, які рано чи пізно стануть причиною позитивного результату.

У такому примусі є сподівання на те, що дитина усвідомлює свої помилки, відповідно, змінить ставлення до інших, зрозуміє, яких страждань завдає, усвідомить необхідність виправлення. Тому відмовитися від морального примусу неможливо. Для дитини це означає, що аморальний вчинок можна зробити безкарно, оскільки вихователь його не помічає або вдає, що не бачить. І, навпаки, коли вихователь звертає на нього увагу, соромить, у дитини прокидається співчуття, яка вже не буде насміхатися. Призначення примусу полягає в тому, щоб дитину привчити осмислювати свої вчинки, але не в тому, щоб моралізувати.

У деяких випадках може виникати почуття страху, але вже не від безсилля перед жорстоким світом, а від страху зробити зло. Такий страх не можна вважати проявом меншовартості, оскільки він породжує здатність до співпереживання і прояву милосердя. Страх зробити аморальний вчинок передбачає усвідомлення цінності іншого, боязнь образити його. Тому дитина, яка відчуває його, здатна до співчуття, що дуже важливо. Звернемо увагу, що покаранням є засудження поганого вчинку, відповідно, того, хто його вчинив. Таке засудження необхідно, оскільки його відсутність може розцінюватися як допущення його повторного вчинення.

У порівнянні з Ф. Ніцше, М. Гайдеггер йде ще далі, не допускаючи саму можливість причетності до абсолютної цінності. Свою позицію він резюмує таким чином: "Епоха завершення метафізики – як ми її побачили, продумуючи основні риси метафізики Ніцше, – спонукає задуматися, як нам найближчим чином знайти шлях в історії буття, і чому ми, перш за все, повинні випробувати цю історію як відпускання буття в улаштованість (Machenschaft), яке відпускання послано самим буттям, щоб дозволити його істині стати суттєвою для людини через приналежність людини до неї" [25, с. 175]. У наявності чисто нігілістична провокація "випробувати історію" і бути

“влаштованим”, тобто володіти благами і відчувати задоволення в пануванні над сушим. Наведемо характеристику епохи, надану М. Гайдеггером, в якій можна побачити вплив Ф. Ніцше: “Епоха демонструє своєрідно байдужу самозрозумілість у відношенні до істини сушого в цілому. Буття або ще пояснюється відповідно до традиційного християнсько-богословського пояснення світу, або ж суще в цілому – світ – визначається через апеляцію до “ідей” і “цінностей”. “Ідеї” нагадують про початок західної метафізики у Платона. “Цінності” вказують на зв’язок з кінцем метафізики у Ніцше. Однак “ідеї” і “цінності” не обмірковуються в їх сутності і в їх сутнісному походженні. Апеляція до “ідей” і “цінностей” і застосування таких – просте і зрозуміле знаряддя тлумачення світу і організації життя. Така байдужість у ставленні до буття посеред вищої пристрасті до сушого свідчить про часто цілком метафізичний характер епохи” [25, с. 174]. Звернемо увагу, як осміяно звернення до “християнсько-богословського” пояснення світу, до ідей і цінностей, оскільки вони “не обмірковуються”. М. Гайдеггер засуджує метафізичний світогляд цієї епохи, звертаючи увагу, що через “спаровування ідеї з цінністю із суті ідеї зникає одночасно характер буття і його відмінності від сушого” [25, с. 176]. Аргумент явно неоднозначний і не обґрунтований. Слід мати на увазі, що присутність передбачає в собі наділення цінністю, яка має трансцендентальне походження. Обмеження буття тільки іманентністю провокує усунення трансцендентного, що неможливо, оскільки буття як протяжність у часі позбавляється свого витоку. У М. Гайдеггера також можна знайти аргументи на захист нігілізму, як, наприклад, наступний: “Буттєво-історична суть нігілізму є буттєва залишеність, оскільки в ній відбувається так, що буття опускається до влаштованості. Це опускання ставить людину повністю на службу собі. Така служба – аж ніяк не падіння і не “негатив” в якому б то не було сенсі. Тому й не все одно, яка людська маса здатна історично провести в життя абсолютний нігілізм. Тому і потрібна навіть боротьба за рішення, через те саме людська маса придатна для абсолютного завершення нігілізму” [25, с. 187]. Не слід забувати, що “така служба” є не що інше, як абсолютний егоїзм, який приймає форму вбивства, легалізацію якого показує А. Камю.

### **Заперечення моралі у цинізмі**

Позбавлення цінностей призводить до цинізму в сутінках помилкової свідомості, яка піддається критиці П. Слотердайком.

Цинізм, на відміну від нігілізму, вже не прагне обґрунтувати нові цінності, він взагалі від них відмовляється. У стані цинізму людина стурбована тільки необхідністю виживання. Форми цинізму – це присвячення власному, вміння пристосовуватися і вибирати життя – не що інше, як основні принципи фашизму. П. Слотердаjk описує фізіогноміку цинізму за допомогою аналізу психосоматики духу часу, а саме: висунутий язик, викривлені в усмішці губи, гірко стиснуті губи, розгнузданий сміх та ін. Розглядає також феноменологію цинізму в таких видах як війна, ставлення держави і влади до особистості, маніфестація сексуальності тощо. Історія опису цинізму включає в себе детальний аналіз Веймарського симптому як прояву манії завоювання [21].

Цинічна позиція відрізняється тим, що при здійсненні аморального вчинку відкидається мораль. Її конкретним проявом можна вважати позиціонування егоїста, який слідує своїм бажанням і інтересам, і заперечує будь-які вимоги, які йому пред'являються. Звернемо увагу, що егоїстичність передбачає цинізм як навмисне і свідоме заперечення моральних норм. Вони не визнаються, а якщо виконуються, то в разі, якщо протилежне призводить до неможливості досягти своїх цілей, відповідно, позбутися благ. Саме тому, егоїстична дитина не завжди усвідомлює мотиви своїх вчинків, і діє часто спонтанно і непередбачуване.

Проте, причиною формування дитячого цинізму є повне підпорядкування капризам і їх беззаперечне виконання. Однак дитячий цинізм не настільки небезпечний, оскільки не передбачає навмисного заперечення моралі. Він складається в зведенні на п'єдестал себе і підпорядкування інших, в першу чергу, батьків. У разі невиконання вимог слідує істерика, яка може слабшати і навіть припинитися, якщо дитина захопитьс я іншим. Її виникнення пояснюється тим, що дорослі ставлятьс я до дитини як до ідолу і поклоняються, виконують будь-які бажання.

Перейдемо до різноманітних проявів цинізму, в першу чергу, таких, що принижує, – сміху. Сам по собі сміх є твердження себе в формі вираження радості, в якій виражається повнота буття. Однак радість має різні причини, як обґрунтовані, так і необґрунтовані. У другому випадку вона виражається в знущальному сміху. Він є руйнівним, оскільки ображає тих, проти кого він спрямований. Це можуть бути батьки, вчителі, однолітки, близькі, знайомі і незнайомі. Він аморальний, оскільки є знущанням, і за ним зазвичай слідує приписування негативних предикатів. Його предметом може бути вчинок, зовнішній вигляд, поведінка, зображення тощо.

Зрозуміло, що при його виникненні вихователь не може залишатися осторонь, він повинен пояснити негідність такого прояву дитині. Звернемо увагу на те, що цинічний сміх – це форма прояву позиції переваги по відношенню до інших. У ньому спочатку встановлюється нікчемність того, хто піддається осміянню. При цьому те, що піддається осміянню, дуже часто не є смішним, іншими словами, причини для прояву радості відсутні, оскільки вони визначаються довільно і алогічно.

Іншою, не менш поширеною формою цинізму в дитячому середовищі, є цинізм сили. Сильний може за своїм бажанням щонебудь привласнити, відібрати в іншого; принизити і образити без всяких причин, застосувати фізичне насильство, щоб відчувати свою перевагу. Цей соціальний феномен Дж. Локк позначає як “війна всіх проти всіх”. Звернемо увагу, що він поширений в дитячому середовищі, і вихователю дуже часто доводиться застосовувати заходи по її припиненню. Такі маленькі “війни” виникають постійно по самому незначному приводу, наприклад, коли будь-хто “відняв улюблену іграшку”. Образа, що виникла породжує бажання помститися за завдані збитки. Можливо, вона є суттєвою, значною і не дуже швидко забувається. Щоб цього запобігти, необхідно створити “громадянське суспільство” як сукупність домовленостей, визначених правил, які захищають суверенітет кожного з дітей. Входження в нього передбачає використання моральних повчань у вигляді оповідань при виникненні сварок. Саме вони є дієвим інструментом для запобігання виникнення феномена цинізму сили в дитячому колективі.

Актуальність прояву сили полягає в тому, що вона дозволяє проявити себе, відповідним чином сформувати ідентичність. При цьому виникає потреба показати і продемонструвати свою перевагу над іншими. Вона може бути спонтанною і непередбачуваною для самого кривдника. При цьому у нього завжди є потреба зберегти зону свого впливу, підпорядкувавши собі кого-небудь, хто підпорядковується і довіряє.

Призначення соціалізації в тому, щоб подолати цинізм сили. Її складність обмовлена тим, що домогтися формальної згоди з боку дітей у вигляді “суспільного договору” дуже легко, а от домогтися його виконання дуже складно. Для цього, знову ж таки, використовується моральний примус. Небезпека полягає в тому, що страх покарання породжує залякану дитину зі слабкою волею. Така дитина відчуває себе вічно винною, тому не здатною на творення.

Інший, не менш поширений різновид цинізму – це цинізм знання. З найбільшою повнотою він проявляється в шкільний

період, в той же час, у зв'язку з використанням навчальних предметів, він також має місце у дошкільному віці. Для розуміння його своєрідності цілком доречно використання гасла "знання – сила", що застосовується ні до розгляду ставлення людини до природи, а людини до людини. Цинізм полягає в тому, що володіння і наявність знання є підставою для оцінки особистості дитини. Однак здатність до швидкого оволодіння знаннями не може використовуватися як основна. Звернемо увагу, що для становлення творчої особистості визначальним є наявність моральних якостей, оскільки вони дозволяють бути впевненим в собі, долати труднощі, приймати необхідні рішення і виконувати їх. Володіння відомим знанням як критерій особистості вказує тільки на репродуктивні, а не продуктивні здібності.

Дійсно, володіння знаннями необхідно для організації творчої діяльності, але недостатньо. Цинізм знання полягає в тому, що не особистість і розвиток її здібностей стає метою освіти, а володіння знаннями, які дуже часто виявляються непридатними, в результаті чого настає розчарування. Звернемо увагу як характеризує цю ситуацію П. Слотердайк: "Самим безневинним і простодушним з цинізму знання є цинізм тих, хто складає іспити, – вони вміють поставитися до того, що вони змушені вчити, чисто зовнішнім чином і з повним презирством, займаючись зубрінням і заучуючи напам'ять «матеріал», який твердо мають намір забути на наступний день після іспиту" [21 с. 448-449]. Небезпека полягає в тому, що інтелектуальні здібності виявляються незатребуваними. Подоланням цинізму знання є розвиток винахідництва і гнучкості розуму, а не накопичення величезного масиву знань.

Отже, не викликає сумніву, що існування людини залежить від прийнятих цінностей. Найбільш сприятливими для досягнення вдосконалення виявляються абсолютні цінності, оскільки при прийнятті їх людина набуває впевненості і спокою, незалежно від обставин. Присвоєння відносних цінностей, таких як насолода, благо, успіх та інші, провокує агресію по відношенню до представників інших народів, національностей, колективів та індивідів. Нігілізм передбачає безперервний пошук нових цінностей, що завершується приписуванням людині вищої цінності, і, одночасно, допущення насильства. І, нарешті, цинізм виражається у відмові від цінностей, що призводить до моральної деградації.

## 1.2. РЕТРОСПЕКТИВА ОСМИСЛЕННЯ ЦІННОСТІ ТВОРЧОСТІ

Одним з головних завдань сучасної системи освіти є її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості. Тим більше, що феномен творчості відноситься до наріжних духовних цінностей людської цивілізації. Отже, методологічною парадигмою в будь-якій сфері людської діяльності має стати спрямованість на творчість, як от: пріоритетність творчих рис та культури особистості майбутнього педагога; формування відповідальної особистості, здатної конструктивно та ефективно працювати у проблемних, нестандартних педагогічних ситуаціях.

Крім цього, формування творчих якостей в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сприяє розвитку таких важливих для особистості якостей, як толерантність, спостережливість, самостійність, організованість, уміння бачити і оцінювати ситуацію з різних боків. Таким чином, одним з головних завдань процесу формування творчих якостей майбутнього спеціаліста в галузі "Дошкільна освіта" на сучасному етапі є не тільки передача знань, умінь і навичок під час навчально-виховної діяльності, але й закладення світоглядних позицій, заснованих на багатоаспектності рішень, прагненні відійти від стереотипів в мисленні, терпимості до думки, яка не збігається з власною.

Важливим компонентом структури особистості є ціннісні орієнтації, які регулюють, спрямовують, стимулюють поведінку і діяльність людини, виражають цінність і ставлення людини до себе. Отже, система життєвих орієнтацій є сукупністю життєвих цінностей особистості, яка значною мірою визначає її життєвий шлях. Завжди орієнтація на всебічний розвиток особистості мала непересічну цінність. Кожна особа здатна до творчості, в ній вона розкривається з найбільшою повнотою. Творчий акт, на нашу думку, – це реалізація індивідуальності та ціннісних орієнтацій особистості.

Сучасні науковці та педагоги-практики, які у теоретичній та практичній площині досліджують проблему творчості, ведуть пошук, спираючись на теоретичні розробки відомих вчених Н. Кузьміної [15], В. Моляко [18], Я. Пономарьова [25], С. Сисоєвої [28] та ін.

У філософії, педагогіці, психології існують різні тлумачення терміну "творчість", "креативність", "творча активність", "творча діяльність". У філософському словнику творчість трактується як "конструктивна діяльність по створенню нового" [20, с. 701]. За думкою автора словникової статті, творчість характеризується: з одного боку, як інтелектуальний феномен (Н. Гартман [9], Е. Гуссерль [39], А. Уайтхед [34] та ін.), з іншого, як екзистенціальний феномен, який знаходиться в основі свободи особистості.

За визначенням в "Новій філософській енциклопедії", творчість – це категорія філософії, психології та культури, що виражає найважливіший сенс людської діяльності, що являє собою збагачення різноманітності світу в процесі культурної міграції [21, с. 18].

У "Педагогічній енциклопедії" за редакцією І. Каїрова, Ф. Петрова зазначено, що творчість є вищою формою активності й самостійної діяльності людини. Її можна оцінити відповідно соціальної значущості та оригінальності (новизни). Підкреслено те положення, що творчість має об'єктивну й суб'єктивну сторони. Науковці пояснюють, що з об'єктивної точки зору, творчість визначається за її кінцевим продуктом – науковим відкриттям або новизною наукового дослідження, винаходом, раціоналізацією, створенням художнього твору, рішенням нового завдання. З суб'єктивної точки зору, вона визначається самим процесом незалежно від соціальної цінності та новизни продукту (психічними процесами, характерними для творчості) [22, с. 215].

За визначенням у "Педагогічному словнику" С. Гончаренка, творчість є продуктивною людською діяльністю, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності [35, с. 326].

У дефініції, що надана у педагогічному словнику, підкреслюється, що "...творчість – діяльність, у якій розвиток людини є безмежним" [27, с. 60]. Саме творчість і надає людині можливість для самоактивізації. Автор словникової статті визначає творчість як активну взаємодію суб'єкта з об'єктом, в ході якого суб'єкт змінює навколишній світ, створює нове, соціально значиме відповідно до вимог об'єктивних закономірностей.

Поряд із поняттям "творчість" постає і поняття "творчіскість". В. Риндак розкриває його як особистісну характеристику, що виглядає як реалізація людиною власної індивідуальності. Людська індивідуальність, за автором, є неповторною і унікальною, тому



реалізація індивідуальності – це і є творчий акт як внесення в світ нового, того, що раніше не існувало [27, с. 60].

У “Психологічному словнику” визначено поняття “творчість” як діяльність, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності суспільного значення [26].

У “Великому психологічному словнику” за редакцією Б. Мещерякова та В. Зінченка поняття “творчість” розкривається у вузькому розумінні як людська діяльність, результатом якої є якісно новий продукт, що має суспільно-історичну цінність. У широкому розумінні творчість розглядається як практична або теоретична діяльність особистості, в ході якої виникають нові результати, а саме : знання, рішення, засоби дій, матеріальні продукти [4, с. 489].

Поряд із поняттям “творчість” автори тлумачать і такі категорії, як “творча активність”, “творча діяльність” та “креативність”.

Так, творчою активністю В. Риндак називає прагнення до теоретичного осмислення знань, самостійного пошуку вирішення проблем, прояв пізнавальних інтересів. Стимулювання творчої активності особистості, за автором, вимагає від педагогів створення таких умов навчання, які викликають інтерес до навчання, потреба до знання і, в кінцевому підсумку, їх свідоме засвоєння. Творчою діяльністю автор визначає відношення суб’єкта діяльності до своєї праці і процес вирішення творчих завдань. При цьому, на думку В. Риндака, компонентами відношення до діяльності особистості є такі: задоволеність роботою, прагнення до самостійності в її виконанні; позитивна мотивація в ході її рішення. А процес вирішення творчих завдань представлений у вигляді самостійного перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації, бачення проблеми, бачення нової функції відомого об’єкта. Так, творча діяльність – це діяльність, в якій творчість як домінуючий компонент входить в структуру або її мети, або способів. Це також результат і одночасно важлива умова подальшого розвитку особистості, розвитку її творчого потенціалу [27, с. 62].

Креативність в психології визначено як творчі можливості або здібності людини, що можуть мати прояв в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності. Б. Мещеряков і В. Зінченко розглядають креативність як важливий і відносно незалежний фактор обдарованості, що виражається сприйнятливістю особистості до нових ідей [4, с. 224].

Отже, аналіз словникової літератури доводить, що поняття “творчість” розглядається як діяльність по створенню нового, тоді

як творча активність є самостійним пошуком проблем, творча діяльність є ставлення суб'єкта до своєї праці, а креативність – здатність до творчості.

Необхідно зазначити, що під час розгляду статей у словниках нами не було знайдено чіткого визначення поняття “творчі якості”. При цьому такі поняття як “особистісні якості” [30] та “моральнісні якості” [33] у словниковій літературі мають детальне визначення, що спонукало нас до розкриття розуміння поняття “творчі якості” у системі соціогуманітарного знання.

Поняття “творчість” розглядається у філософській та психолого-педагогічній літературі частіше у двох аспектах: вузькому (творчість як вища форма або комплексна характеристика діяльності, як атрибут суспільного життя) та широкому (творчість як вид розвитку, атрибут матерії, творчість природи) [37, с. 6].

### **Осмислення цінності творчості в Античності**

Процес формування особистості завжди поставав у центрі наукової уваги вчених минулого та сучасності. В античній філософії цінність творчості зв'язувалась зі сферою кінцевого, плинного і минулого буття, а не буття нескінченного і вічного. Творчість у поглядах античних мислителів виступає у двох формах: як дещо божественне – акт народження (творіння) космосу і як людське мистецтво, ремесло. Одна з характерних рис античної філософії полягає в тому, що будь-яка діяльність, зокрема і творча, за своїм онтологічним значенням розглядається як нижче споглядання (пізнання). Разом з тим, уже в античній філософії існували й інші розуміння творчості. Своєрідну точку зору висловлював Платон, який вважав, що творчість є проявом тієї повноти досконалості, яка є в божественному пізнанні: “...творчість вже у вигляді якогось натхнення, що виходить за межі звичайного вміння, яке не базується на досвіді та навчанні, а джерело цього натхнення приписати владним вищим силам, зовнішнім по відношенню до людини” [23, с. 37]. Платон також доводить, що творчість є знанням або свідомим умінням, що може передаватися іншою людиною через навчання [23, с. 35]. Це положення важливе, оскільки робиться акцент на створенні педагогічних умов формування творчих якостей майбутнього спеціаліста у процесі фахової підготовки.

Для осмислення цінностей творчих якостей людини важливою є спадщина Аристотеля. Він доводив, що час є нескінченним, тим

самим заперечуючи божественний акт творення. На думку філософа, людська якість має бути завжди бути в динаміці, змінюваною, оновленою: "...коли зміна з протилежного в протилежне відноситься до кількості, тоді це зріст або спад; коли до місця – то це переміщення; коли до властивості та якості – то це зміна; коли ж не залишається нічого, протилежне чого є якість або взагалі привхідна властивість, саме тоді має місце виникнення одного та знищення іншого" [2, с. 395].

Відповідно цього, формування творчих якостей особистості у процесі фахової підготовки можна трактувати як процес становлення властивостей характеру людини, при цьому в ході формування відбувається заміна одних якостей іншими.

### **Теологічна аксіологія творчості**

Для розуміння цінності творчості актуальним постає аналіз робіт представників східної та західної патристики. Вихідні принципи середньовічної манери філософствування були сформульовані у патристичний період видатними теологами. Патристика як напрям, заснований отцями церкви, проявляє більше життя та руху, більше емоцій та інтуїції, творчого ентузіазму. Серед них – Юстин, Оріген, Августин, Боецій.

Вважаємо, що погляди Юстіна – святого отця і учителя церкви, на нашу думку, можуть бути основою для поглиблення знань про творчі якості людини. Стверджуючи про трансцендентність та безначальність Бога, який є отець всьому, у створеній ним теорії Логоса, Юстин навчав про те, що божественне Слово (Логос) існує з Богом у вигляді "внутрішньої думки", сукупності божественних ідей про світ (Софія). За його поглядами, самий акт творення світу пов'язаний з висловом внутрішньої думки. З цього ми можемо зробити умовивід про те, виникнення творчої якості людини пов'язане із зародженням внутрішньої думки в неї, ідеї або сукупності ідей, що в подальшому призводить до їх втілення у практику життя. Юстин-філософ розвивав аргументацію про любов людини, яка творить, у самий процес її діяльності, адже та людина, яка любить слова, є філологом і софістом, а не філософом, який змінює умови життя на краще: "Ті, що викладають нечувані оповіді поетів, не являють учням-юнакам жодного доказу; і я кажу, що все це було говорено для обману..." [31, с. 85].

Проблема цінності творчих якостей людини поставала у працях грецького християнського теолога, філософа Орігена. Головною

постаттю у світі, за Орігеном, є триєдина сутність у вигляді Бога, сина Божого, св. Духа. Іншим діячем цього світу, за Орігеном, є людина. Спираючись на думку засновника біблійської філології, можемо відзначити його позицію щодо важливості прагнення людини до досконалості через довготривалі настанови і вправи, адже з такою людиною "...ніколи не може статися так, коли вона, засинаючи досвідченою, просинається необізнаною... якщо ж вона відхиляється від вправ, нехтує старанністю, то в такому випадку в неї витрачається спочатку невелике, потім же – більше, і, таким чином, після значного періоду часу все приходиться до забуття..." [32, с. 53-54].

Думка про те, що, як і для чого щось робиться, за Орігеном, знаходиться в розумі, а робота виконується за допомогою рук [32, с. 174]. Це підтверджує позицію щодо єдності та гармонічності формування свідомості особистості у діяльності, що має постійно вдосконалюватися через працю.

Актуальними для дозуміння цінності творчості є праці представника західної патристики – Августина. Він розуміє Бога як особистість, яка творить світ не відповідно з якимось вічним зразком, а зовсім вільно. Творчість, за Августином, є викликом буття з небуття за посередництвом вольового акту божественної особистості: "Субстанція плоті отримає тоді цю властивість від Того, Хто наділив її видимими нам речами найдивовижнішими і різноманітними властивостями, які лише тому не визивають в нас здивування, що їх багато. Бо хто, як не Бог, Творець усього" [1, с. 449].

Одним з яскравих представників західної патристики є Боецій. В його роздумах людина розглядається як повна субстанція, яка складається з душі та тіла. Сутність існування людини закладено у сукупності складних субстанцій, що несе відповідальність за будь-яку властивість людини. Певна якість людини не існує поза субстанцією, але і без неї (якості) не існує людини [5]. Тобто, творчі якості людини не існують відокремлено від інших якостей, вони взаємопов'язані з іншими якостями людини і мають розвиватися у гармонійній єдності. Таким чином, ми можемо стверджувати, спираючись на праці Боеція, що творчі якості особистості мають розкриватися у єдності із внутрішнім світом людини, у гармонійному існуванні душі й тіла.

Ці думки знаходять підтвердження у історичних розвідках середньовічної філософії Г. Майорова. Він зазначає, що вже у старозавітних книгах проявляється тенденція пояснювати акт

божого творіння світу як цілеспрямований і раціональний. Початок цього можна віднайти в книзі Буття, де опис кожного моменту творіння супроводжувався словами: "І сказав Бог...", "І побачив, що це добре". За відсутності інших вказівок на підстави і мотиви божественної творчості виходило, що єдиною такою підставою автор книги Буття вважав божественне слово ("сказав..."), а благоустрій світу він визначав як непорушну дію цього ж слова. Автор наголошує, що в більш пізніх книгах Біблії слово, а потім премудрість і розум бога тлумачаться вже цілком недвозначно як підстава, причина і модель творіння [17, с. 50].

Таким чином, ідея повинна мати крім внутрішнього осмислення, зовнішній прояв у вигляді мовлення. Вважаємо це невід'ємною складовою у фаховій підготовці майбутнього спеціаліста.

Цінність творчості відповідно до Фоми Аквінського у тому, що вона є діяльна сторона життя людини, пов'язана з чеснотами. Серед чеснот, що керують життям людини, на думку вченого, є і такі, які пов'язані не з пристрастями, а з діями: наприклад, правдивість, справедливість, щедрість, великодушність, розсудливість і майстерність (мистецтво). "Мистецтво і склад [душі], притаманний істинному судженню і передбачає творчість, - це, мабуть одне і те ж" [40, с. 407].

У розробці проблем творчості значний внесок залишили представники української філософії, насамперед, Г. Сковорода. Відстоюючи безмежні можливості людського пізнання, силу людського розуму, самопізнання, він стверджував, що від природи в людині закладені великі творчі можливості і потрібно тільки створювати умови для їх розвитку [29, с. 26].

Український філософ П. Ліницький вважав людину як частково залежною, так і частково вільною, адже природа й свобода в ній сумісні. Умовність визначає залежність особистості, а безумовність як вільне проявляє себе безумовній творчості. Саме в цьому філософ вбачає могутність [16, с. 164].

Серед вітчизняних філософів значний внесок осмислення цінності творчості зробив М. Бердяєв. Він розглядав творчість як фундаментальну характеристику людини, сутність якої полягає у прирості, збільшенні, створенні нового, чого ще не існувало у світі. Творчий акт філософ називає взаємодією благодаті та свободи, що йдуть від Бога до людини й навпаки [3, с. 157]. Нам імпонує ідея видатного мислителя про те, що творча новизна заперечує буденність.

## Творчість як шлях до могутності людині у Відродженні

У своїй творчості людина має постійно бути зверненою до Бога і обмежена ним, тому у багатьох роботах середньовічних мислителів було закладено цілісні пласти думок про творчість у Бозі, що надало можливість мислителю Відродження розглядати творчість з нового боку, з позицій творчості людини як самостійного творця власної долі, що не підкоряється зовнішнім обставинам, а сама змінює життя.

Епоха Відродження відзначилась думкою, що Творець надав природі божественні закони, а людині, на відміну від природи, визначено бути Творцем, вона приречена на творіння правил й законів свого буття. Таке відкриття людини в епоху Відродження має певні аналогії з думками сучасних науковців (Г. Альтшутлера, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Ж. Годфруа, А. Лука, Я. Пономарьова, С. Сисоевої).

В епоху Відродження, як показується в спадщині мислителів (Дж. Бруно, Б. Спінози, Т. Кампанелли, Т. Мора, М. Монтеня та ін.) людина має звільнитися від усвідомлення потойбічності життя і розглядати себе як творця власної долі. Творчість мислителі Відродження розглядали як художнє, як мистецтво в широкому розумінні, що в своїй глибині й суті розглядається як творче співпізнання. Носій творчості – геній, а історія є продуктом людської творчості.

В XVI-XVII ст. у поглядах філософів на цінність творчості з'являються нові думки та ідеї. Дж. Бруно відтворює античне ставлення до творчості як до чогось менш істотного у порівнянні з пізнанням, що в кінцевому підсумку є спостереження вічного Бога – природи. Він відрізнявся від попередників естетичною та поетичною спрямованістю праць. Багатство образних порівнянь, алегорій, вияви настрою були зумовлені пантеїстичним світорозумінням філософа. Бога і природу вчений розглядав як тотожні явища. "Бог є безконечне в безконечному: він перебуває всюди і повсюдно, не зовні й не над, а як найприсутніший..." [6].

На його думку, творчість є неусвідомленим пориванням, адже саме така властивість характерна для природи: "Мистецтво під час творчості розмірковує, мислить. Природа діє не розмірковуючи, миттєво... Мистецтво перебуває поза матерією, природа – всередині матерії, окрім того: вона сама є матерія" [6, с. 158]. Пантеїстичне витлумачення природи зумовлює погляд на неї як живе і духовне начало, сповнене потреби розвитку та самовдосконалення. На цій

підставі філософ вважає природу вищою за мистецтво. Філософ вбачає природу внутрішнім майстром, живим мистецтвом. Природа – це Бог у речах. Розуміння природи як носія творчих потенцій і прославлення її належить до кращих сторінок філософської естетики Відродження – тут зароджується матеріалістичне розуміння краси та філософії творчості. Видається, Дж. Бруно висуває ідею як умову творчості, протиставляючи митцеві природу, що не розмірковує, вагаючись і обдумуючи, а з легкістю все створює з себе самої. Митець, який замислюється над своїм твором, на його думку, насправді ще не є творцем: “Не є вправними ті живописець і музикант, котрі замислюються, – це означає, що вони лише почали вчитися” [6, с. 158-159].

Цей погляд вважаємо цікавим в рамках ідеї про природу творчості. На нашу думку, в її цінність для людина окрім трудових дій є у здійсненні можливостей, втілення своєї особистості. Саме цей факт додає продуктам творчості додаткову цінність в порівнянні з продуктами виробництва.

### **Новий час і німецька класика: творчість як засіб вдосконалення розуму**

Погляди філософів, що формувалися під впливом ідей протестантизму (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк), були спрямовані на тлумачення творчості як вдалої, але випадкової комбінації вже існуючих елементів, тобто як щось схоже на винахідництво.

Думки щодо впливу на особистість людини знайшли відображення у вченні Дж. Локка – англійського філософа, освітянина й педагога. Процес виховання людини вчений трактував в широкому соціальному та філософському контексті проблеми взаємодії особистості і суспільства. Висловлював ідею щодо бажання людини змінювати не тільки зовнішній вигляд, а й внутрішній світ, проте, це бажання не є природним для людини, адже: “Бог наклав певну печатку на душу кожної людини, яка, подібно до її зовнішнього вигляду, може бути трохи виправлена, але навряд чи можна її цілком змінити і перетворити в протилежне” [13, с. 158].

Великого значення він надавав діяльності особистості, пов’язуючи це із знаннями людини, адже розглядав особистість як “...діяльну істоту, що рішуче здатна йти на ту чи іншу вольову дію, ґрунтуючись на попередньому знанні, наявному розумі” [13, с. 179]. Дж. Локк вважав, що людина з’являється на світ із здібностями й

силами, що дозволяють їй творити. Ці здібності, на думку філософа-педагога, можуть зробити особистість успішною [13. с. 180].

Ця ідея, співзвучна з думкою інших вчених, серед яких Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці. Творчість, за Я. Коменським, є здібністю особистості винаходити нове, а не тільки користуватися вже відомим. Цей процес педагог вважав важливим елементом змісту освіти [13. с. 633-634].

Інший погляд на творчу діяльність спостерігаємо у спадщині І. Канта, який розглядає творчу діяльність як продуктивну здатність відображення, спрямовану на зміну вигляду Світу, а структуру творчості – як один з найважливіших моментів структури пізнання свідомості. Творча здібність уявлення, за І. Кантом, є об'єднуючою ланкою між багатоманітністю чуттєвих сприймань і єдністю понять розуму, що врешті-решт, лежить в самій основі пізнання. Вчений визначає різноманітні види чуттєвої здібності до творчості, серед них: зображувальна здібність споглядання у просторі, асоціативна здібність споглядання у часі та здібність спорідненості із загального походження уявлень [11. с. 196]. Ми погоджуємось з його думкою самопізнання особистості, що реалізується саме в творчій діяльності.

Подібним поглядом на цінність творчих здібностей людини визначається вчення німецького філософа Ф. Шеллінга. Виходячи з того, що творча здібність уявлення є єдністю свідомої і несвідомої діяльності, він доводив, що ті, хто є найобдарованішими, – генії – творять ніби в стані натхнення, інтуїтивно, неусвідомлено, подібно тому, як творить природа [36].

Цікава думка у тлумаченні сфери реалізації людської творчості спостерігається у працях Г. Гегеля. Він вважав, що людина у творчості знаходить задоволення, а сам творчий процес – це переробка матеріалу та його зміна: "Якщо ми будемо розглядати дух з цього боку, так що його зміни є не тільки переходом як оновленням, тобто поверненням до тієї ж форми, а скоріше переробкою його самого, за допомогою якої він примножує матеріал для своїх дослідів, то ми побачимо, що він у багатьох напрямках багатогранно випробовує себе і насолоджується своєю творчістю, яке є невичерпною, так як кожне з його створінь, в якому він знайшов для себе задоволення, в свою чергу виявляється по відношенню до нього матеріалом і знову вимагає переробки" [10. с. 120].

На думку видатного інженера-філософа П. Енгельмейера "...будь-яка діяльність людини просякнута творчістю, ґрунтується



на творчості, є і проявом і наслідком творчості". Діяльність дослідник поділяє на суб'єктивуючу (розуміння, пояснення, засвоєння) та об'єктивуючу (проведення своєї мети, ідеї, здійснення наміру) [38, с. 18]. Так, цікавим в рамках нашого дослідження формування творчих якостей майбутніх вихователів є ідея, що в ході суб'єктивуючої діяльності особистість пристосовує своє "Я" до зовнішніх умов, а за допомогою об'єктивуючої діяльності, навпаки, зовнішні умови пристосовуються до нашого "Я". Тобто зовнішні умови мають певну гнучкість.

### **Психологія творчості Новітнього часу і сучасності**

Окрім філософів та педагогів категорію творчості фундаментально представлено в роботах багатьох психологів. Аналіз історичних джерел свідчить, що людина завжди прагнула до творчого самовираження. Процес формування творчої особистості у психологів-науковців, які працювали у часи радянського періоду також визивав значний інтерес. Так, З. Фрейд відносив творчість до сфери несвідомого, наголошував на її неповторності. Відомий психолог вважав, що творчість несумісна з раціональним пізнанням світу. Талант, за Фрейдом, – це вроджене вміння сублимувати свої глибинні сексуальні комплекси.

Основні аспекти дослідження цінності творчості (природа творчості і критерії творчої діяльності, методи дослідження, процеси творчості, творчі здібності і якості особистості) уперше намічені у філософсько-лінгвістичних роботах А. Потебні і його учнів Д. Овсяніко-Куликовського і Б. Лезіна, яких Я. Пономарьов назвав "піонерами психології творчості". Процес творчості розумівся ними як такий, що проходить стадії праці, несвідомої роботи і натхнення [25, с. 19]. Сам же Я. Пономарьов розглядає творчий акт як такий, що включається у контекст інтелектуальної діяльності за схемою: постановка проблеми, активне усвідомлення, соціальна потреба у новизні, рішення (інсайт), акт безсвідомого, інтуїтивного пошуку та отримання результату, який на третьому етапі перевіряється через включення свідомості, що виявляє вербалізацію та формалізацію [25].

Видатний психолог С. Рубінштейн визначає творчість як діяльність щодо створення чогось нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки та мистецтва. На думку дослідника, від особистісних якостей людини буде залежати як, наскільки творчо вона буде

застосовувати способи дії, який внесок буде зроблено у подальший історичний розвиток культури, техніки, мистецтва. Неправомірним вважає вчений зовнішнє протиставлення не тільки природного й суспільного, так же як особистісного і суспільного, але й протиставлення природного та вихованого, сформованого в процесі життя: сама природа людини, її природні якості, розвиваючись в процесі онтогенезу, формуються в результаті виховання і власної діяльності.

Л. Виготський визначає творчість також як діяльність, в результаті якої створюється щось нове. [8, с. 307]. Така діяльність може бути спрямована як на певний об'єкт зовнішнього світу, так і на побудову розуму або почуттів, яке живе і виявляється в самій людині.

Вітчизняний психолог К. Платонов розглядає творчість як мислення у його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для розв'язування задачі вже відомими способами [24].

Український психолог В. Моляко також дає визначення творчості як процесу створення, відкриття нового, що раніше для даного конкретного суб'єкта було невідомим. Людина, розв'язуючи нову, незнайому для неї (творчу) задачу, займається творчістю. У загальній структурі творчої діяльності як системі науковець виділяє декілька підсистем. А саме: процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особистість творця, середовище та умови, в яких відбувається творчість [18, с. 5-6]. Крім того психолог вважає творчість джерелом науково-технічного та культурного прогресів людства, стимулятором діяльності, що сприяє розвитку сфери пізнання й розвитку особистості в цілому [19, с. 12]. Це є важливим щодо теми нашого дослідження, адже діяльнісний підхід є основним в дослідженні творчих якостей.

На думку В. Кудрявцева, творчість виступає загальним способом розв'язання фундаментальних протиріч предметної діяльності людини [14, с. 16.].

Б. Брилін вказує, що поняття "творчість" і "діяльність" процесуально взаємопов'язані. Цей зв'язок розкривається в такому аспекті: будь-яка творчість може розглядатися як діяльність, але не всяка діяльність є творчістю [7].

Надалі під творчістю будемо розуміти створення в процесі діяльності (фізичної чи розумової) чогось нового, що відрізняється новизною і оригінальністю і раніше було невідомо даному суб'єкту, а можливо і людям взагалі.

Узагальнюючи все вищезазначене, відмітимо, що на сьогодні в сучасній педагогічній науці актуальним є вивчення творчості як цілісного об'єкта, складної цілісної системи, що включає інтелектуальні, особистісні, мотиваційні, соціальні характеристики. На основі опрацювання зазначених вище праць і досліджень, можемо обґрунтувати наступне визначення категорії "творчі якості" у педагогічному значенні: творчі якості майбутнього вихователя – це сукупність активних внутрішніх утворень, спрямованих на реалізацію творчих задумів та особистісну самореалізацію в майбутній професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

На підставі зазначеного вище нами актуалізовано думку про те, що формування творчих якостей є не лише роботою з природними задатками, а і роботою з сукупністю можливостей і здібностей, які особистість розвиває в процесі професійної підготовки. Таким чином, ми розуміємо під формуванням творчих якостей майбутніх вихователів процес набуття певних компетенцій, які знайдуть відображення в системі майбутньої професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку, особистісного розвитку та самореалізації, що вимагає створення відповідних педагогічних умов.

## **РОЗДІЛ II. ЗАСВОЄННЯ ЦІННОСТЕЙ ДИТИНОЮ**

### **2.1. ТОЛЕРАНТНЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ**

На початку ХХІ ст. проблема толерантності набула особливої актуальності у зв'язку з процесами глобалізації, що зумовлено протиставленням між релігійними, національними, етнічними ідентичностями різних культур і народів. Формування громадянського суспільства неможливо без усвідомлення фундаментальних цінностей демократії, однією з яких є толерантність. Провідником демократичних ідей та високої моралі, формування світогляду і культури особистості, виховання у молодого покоління прагнення до взаєморозуміння, солідарності, толерантності має стати на початковій ланці освіти вихователь дошкільного закладу та саме освітнє середовище закладу дошкільної освіти.

У сучасній педагогічній науці на перший план виходять проблеми освітнього середовища, що являє собою комплекс умов, впливів і можливостей формування особистості за певним (заздалегідь заданим) зразком. При цьому аналіз тенденцій розвитку освіти та освітніх установ передбачає в якості ключового поняття освітнє середовище [19].

У соціологічній літературі виділяють велику кількість середовищ, в яких соціалізується особистість: соціокультурне, освітнє, і найважливіше національне культурне середовище (етносередовище), куди включена кожна дитина за своїм народженням.

Говорячи про освітнє середовище, ми в основному маємо на увазі вплив освітніх умов на дитину, але при цьому не можна забувати про наявність зворотного зв'язку, тобто про вплив того, хто навчається, на умови, в яких здійснюється освіта. І саме цей зворотний зв'язок визначає гуманістичну спрямованість освітнього середовища шляхом врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, через включення в зміст освіти значимих для дитини знань, а також створенням і застосуванням комфортних, здоров'язберігаючих технологій навчання.

Протягом останніх десятиліть освітнє середовище і похідні від нього поняття розробляються представниками різних соціальних наук. У цих дослідженнях використовуються такі поняття, як "освітнє середовище", "інформаційно-освітнє середовище",

“Інформаційне середовище навчання”, які належать до різних аспектів середовища і педагогіки. В даному контексті поняття “середовище” відображає взаємозв’язок умов, що впливають на розвиток особистості людини, тобто середовище це не просто оточення людини, а те оточення, з яким вона вступає в контакт і взаємодіє, яке вона сприймає і на яке реагує (сім’я, референтна група і т.д.). При цьому дитина не тільки присутня в освітньому середовищі, а й взаємодіє з ним, здійснюючи на нього певний вплив.

### **Вплив середовища на виховання**

Проблеми взаємовпливу розвитку особистості і середовища навчання відображені в деяких концепціях прагматично орієнтованої педагогіки, наприклад, “навчання за допомогою дії” Дж. І. Е. Дьюї, “предметний метод навчання” В. П. Вахтерова. Крім того, в роботах П. Ф. Лесгафта і Я. Корчака представлені визначення “шкільних типів” і приведена “типологія виховного середовища”, а “наукова школа” В. С. Львіна є теорією навчання, що виховує в умовах соціалізму.

Більшість зарубіжних дослідників описують освітнє середовище через поняття “ефективність освітнього закладу” як соціальної системи, тобто оцінюють його емоційний клімат, особистісне благополуччя, якість освітнього процесу тощо. При цьому всі сходяться в тому, що немає заздалегідь заданих показників і їх поєднання, яке дозволить визначити “ефективність навчального закладу”, так як кожен заклад є унікальним і одночасно є віддзеркаленням суспільства.

На думку американських вчених, найбільш значущим фактором ефективності навчального закладу є організаційний фактор, який забезпечує єдність уявлень педагогічного колективу про свій професійний обов’язок, дозволяє пов’язати особисті професійні філософії педагогів між собою, підтримати ініціативи педагогів з боку адміністрації закладу, а також налагодити взаємини з дітьми. Таким чином, середовище або стихійно складається, або це середовище спеціально формується для освітніх цілей. Особливо, якщо врахувати той факт, що будь-яке освітнє середовище стихійне, якщо воно не націлене на бажаний освітній результат.

Зарубіжна дидактика оперує поняттям “середовищно-орієнтованого навчання”, тобто навчання за допомогою “навчального середовища”, яке являє собою сукупність

формувальних впливів системи, що складається з предметного інформаційного та соціального середовища. Навчальне середовище характеризується інтегральними властивостями, які виникають при взаємодії середовища з конкретним суб'єктом, що призводить до появи нових адаптивних якостей особистості дитини, які дозволяють їй ефективніше вирішувати завдання навчання.

Середовищний підхід в навчанні змінює діяльність педагога, тобто замість активного педагогічного впливу на особистість формується "навчальне середовище", в якому відбувається самонавчання і саморозвиток дитини. Подібна організація освіти активізує механізми внутрішньої мотивації дитини в її взаємодії з середовищем. Отже, в рамках середовищного підходу до освіти вирішуються такі завдання: створюється різноманіття навчальних середовищ; визначається їх загальний і локальний навчальний ефект, а також його оптимізація; проводиться аналіз впливу навчального середовища на подальшу поведінку і розвиток дитини.

Проблеми створення і використання навчального середовища, його освітніх і формувальних можливостей широко досліджуються філософами, психологами та педагогами. У цих дослідженнях визначаються найважливіші вимоги до освітнього середовища як інтегрального середовища, що забезпечує всебічний розвиток особистості дитини: середовище має складатися з безлічі елементів, які забезпечують оптимізацію всіх видів діяльності дітей з урахуванням їх фізичних, інтелектуальних і емоційно-вольових можливостей; середовище має бути сполучною ланкою, яка дозволить дитині при переході від одного виду діяльності до іншого виконувати їх як взаємопов'язані елементи; середовищу мають бути притаманні гнучкість і керованість з боку педагога і дитини.

У сучасній педагогічній науці і практиці проблемам освітнього середовища присвячено низку досліджень, наприклад, роботи О. С. Газман, М. В. Кларіна, Н. Б. Крилової, І. Д. Фрумїна, В. А. Ясвіна і ін.

Якщо під середовищем розуміти "оточуючий людину соціальний простір", зону "безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку і дії" [9, с. 132.], то ЗДО, будучи частиною освітнього середовища суспільства, забезпечує ефективність освіти в силу безперервності і наступності процесів навчання і виховання. При цьому обов'язкова наявність послідовного ланцюга навчальних і виховних завдань, які переходять один в одного протягом всього періоду перебування дитини у дошкільному закладі [10].

Стрімкі темпи розвитку закладів дошкільної освіти та їх різноманіття актуалізують проблему взаємозалежності освітнього середовища від типу і виду освітньої установи, характеру та напрямку розвитку освітнього середовища. Тому в нашому дослідженні в якості критеріїв оцінки освітнього середовища (цілісність і безперервність) використовуються можливості виховання і розвитку дошкільнят, наявні в освітньому середовищі дитячого закладу. При цьому розвиток освітніх установ як частини освітнього середовища суспільства можна пов'язати з формуванням різних типів освітнього середовища, які відповідають принципам варіативності і безперервності освіти.

До одного з найбільш затребуваних типів освітнього середовища сміливо можна віднести толерантне середовище у закладі дошкільної освіти (ЗДО) як початковій ланці системи освіти в Україні, формування якої актуалізовано процесами реформування системи освіти в нашій країні.

Для того щоб зрозуміти сутність поняття “толерантне середовище” необхідно розглянути взаємодію і взаємовплив феноменів культури і освіти в працях вітчизняних і зарубіжних вчених, в яких описані структурні одиниці, що визначають культурно-освітній простір підрастаючого покоління і містять в собі їх ціннісні орієнтири, уявлення і життєві орієнтації.

### **Культурно-освітній простір**

Основою для розуміння сутності і перспектив розвитку категорії “культурно-освітній простір” є його філософсько-соціологічний зміст, представлений у значному науковому доробку минулого і сучасності.

Термін “культурно-освітній простір” є інтегральним терміном, що об'єднує в собі найскладніші проблеми культури і освіти. Нижче коротко розглянемо деякі погляди філософів, соціологів, педагогів і психологів на культуру, аналіз яких необхідний і важливий при моделюванні процесу формування толерантного середовища ЗДО.

В рамках соціології культура розуміється як функція суспільства, яка спрямована на збереження цілісності соціуму і його адаптації до середовища. Наприклад, М. Вебер трактує людину як культурну істоту [5], а, на думку Г. Зіммеля, в культурі існує внутрішній конфлікт, наростання і розв'язання якого і є шляхом оновлення всієї культури [7].

Аналіз досліджень Дж. Міда дозволяє нам зробити висновок, що модель культурно-освітнього простору це аж ніяк не жорстко структурована реальність, а “активний процес взаємодії соціальних суб’єктів – господарських, управлінських та інформаційних, культурних та навчальних – у вирішенні соціокультурних проблем” [11].

Таких же поглядів дотримуються соціологи Т. Лукман та І. Гофман, які вважають, що світ, де живуть і трудяться люди, активно конструюється ними в ході їх життєдіяльності.

Розвиток і проектування культурно-освітнього простору тісно пов’язаний з питаннями філософії культури і освіти, в рамках яких існує безліч наукових концепцій, які прагнуть розробити найбільш оптимальні методи і способи реформування системи освіти.

Аналіз різних концепцій філософії освіти і культури дозволив нам виділити серед них ті, які мали найбільш значний вплив на формування і розвиток сучасних концепцій освіти.

Нині повсюдно поширена “гуманістична” (“не директивна») філософія освіти, згідно з якою, сучасна школа покликана готувати підрастаюче покоління до життя в інформаційному, глобальному і відкритому суспільстві. При цьому однією з цілей освіти є – навчити людину вмінню критично ставитися до всього, що відбувається в соціальній дійсності, виробляти власну точку зору, сформовану нею на основі досягнень світової культури.

У рамках гуманістичної філософії освіти найбільш інтенсивно розвиваються антропологічні та загальнопсихологічні дослідження, присвячені пошуку смислів і цілей існування людини, аналізу ролі культури у формуванні та розвитку особистості. При цьому однією з основних цілей освіти є виховання культури особистості, тобто людини, яка здатна відчувати, цінувати і розуміти прекрасне і висловлювати своє ставлення до нього.

Визначаючи ключові поняття культурно-освітнього простору, необхідно розкрити його цілісність і інтегративну сутність на основі побудови ієрархічної структури соціокультурної і освітньої діяльності, так як культурно-освітній потенціал соціуму залежить від конкретних освітніх потреб кожної особистості протягом усього її життя. Отже, до ключових характеристик культурно-освітнього простору можна віднести наступні компоненти: грамотність; освіченість; професійну компетентність; культуру; менталітет.

В основі культурно-освітнього простору лежить грамотність, яка забезпечує стартові можливості особистості. Цей компонент



формується закладом освіти в ході реалізації своєї культурно-освітньої функції.

Грамотність, доведена до суспільно-особистісного оптимуму, являє собою освіченість, яка як структурна одиниця культурно-освітнього простору визначає освітні досягнення особистості і виступає в якості регулятора життєдіяльності людини і є внутрішнім стрижнем її культури, визначаючи потреби і інтереси особистості.

Похідним поняттям від освіченості є професійна компетентність, яка являє собою вміння людини успішно застосовувати свої знання на практиці, використовуючи всі розумові, психологічні і фізичні можливості. Професійна компетентність це якості особистості, що забезпечують високий рівень її саморозвитку, тобто своєрідний перехід від "неусвідомленої компетенції" до "свідомленої некомпетентності".

Культура є найважливішим компонентом культурно-освітнього простору, так як вона визначає зміст і сенс життєдіяльності людини. Тому образ культурної людини як певний соціальний стереотип використовується людьми як механізм упорядкування життєвого досвіду.

В ієрархії культурно-освітнього простору менталітет знаходиться на вищому щаблі і є найважливішим ціннісним і цільовим компонентом культурно-освітнього простору.

Таким чином, розглянуті структурні компоненти визначають зміст культурно-освітнього простору, що має багаторівневу структуру, яка передбачає певний рівень грамотності і освіченості, ставлення до них особистості (культура), а також її життєдіяльність в соціумі (професійна компетентність і менталітет).

### **Трактування освітнього середовища**

У сфері освіти все активніше використовуються категорії "середовище" і "простір", які органічно включені в життєдіяльність людини і стали одним з найважливіших регуляторів її поведінки.

Категорія "середовище" в освіті розглядається як система, що складається з наступних підсистем:

- природне середовище як загальний "фон" суспільства;
- середовище "другої природи" як модифікація природного середовища, перетвореного людьми;
- "третья природа" як штучний світ, створений людиною і не маючий аналогів в природі;

– соціальне середовище як інтеграція трьох попередніх середовищ, визначає в сукупності якість життя.

Інтеграція природних і соціальних факторів середовища утворює “життєве середовище” особистості, яке має такі характеристики:

– внутрішнє середовище – “образ”, або свідоме уявлення особистості про “своє середовище”, що включає в себе сукупність знань, умінь і навичок, які можуть бути актуалізовані в ньому;

– “первинна екоструктура” – “моє” середовище проживання (будинок, кімната, речі), що формує почуття господаря, тобто це “мій” світ, мій життєвий простір, що є своєрідним продовженням “Я” особистості;

– “групова екоструктура” – середовище спільноти (місця навчання, роботи і інші місця спільного перебування).

Середовище складається з постійних компонентів, найчастіше формується стихійно і носить заданий характер. Його можна представити як світ взаємопов’язаних об’єктів, предметів, явищ і людей, які постійно перебувають поруч з дитиною і визначають її розвиток. При цьому, будучи заздалегідь заданим, середовище впливає на дитину однонаправлено, а їй відводиться пасивна роль. Хоча не можна забувати, що дитині властива природна активність і допитливість, яка спрямовує її на перетворення і пізнання навколишнього середовища. З огляду на це, дитина є творцем навколишнього світу.

Категорію “освітнє середовище” можна розглядати в широкому і вузькому сенсах, що пов’язано з загальними і спеціальними завданнями розвитку системи освіти.

Наприклад, деякі дослідники розглядають поняття “освітнє середовище” як самостійне і родове поняття по відношенню до понять “родинне середовище” і “дошкільнє середовище”. Інші поняття освітнього середовища виділяють в якості об’єкта освітньої системи, тобто “освітнє середовище” це комплекс можливостей розвитку особистості дитини за заданим зразком. Цими дослідниками проведена типізація освітнього середовища, на основі психолого-педагогічного аналізу виділено її компонентний склад.

Значний інтерес до освітнього середовища продиктований педагогічною необхідністю і доцільністю зрозуміти рушійні сили формування та розвитку особистості. Середовище є одним з найважливіших факторів розвитку особистості, її творчих здібностей, тому воно досліджується більшістю соціальних наук – філософією, психологією, соціологією та педагогікою.

Кожна людина в своїй життєдіяльності піддається впливам навколишнього середовища, які можуть носити тимчасовий характер і обмежуватися якоюсь однією ситуацією, а можуть бути і постійними у вигляді безперервної взаємодії.

В освіті вплив середовища на особистість є важливим аспектом процесу виховання, тому одним з головних завдань педагогів має стати створення такого середовища, яке сформувало б цілісні особистісні якості. Все це вимагає розробки оптимальних технологій створення освітнього середовища, що забезпечує безперервний педагогічний процес, так як навколишнє середовище значно впливає на розвиток і формування особистості у вигляді навчання та соціалізації.

Зростаюча дитина активно взаємодіє зі своїм оточенням, зі своїм багаторівневим життєвим середовищем, змінює його і в той же час сама відчуває вплив з боку елементів цього середовища. Навчання в житті людини – це процес, за допомогою якого середовище змінює поведінку особистості і прищеплює їй стереотипи. Навчання є результатом придбання особистого досвіду або виконання вправ. При цьому за допомогою формування у людини установок, поглядів, думок, забобонів, переконань, цінностей або стереотипів мислення особистість отримує знання, формує вміння і набуває навиків. В процесі навчання особистості відбувається встановлення зв'язків між різними явищами і подіями, що відбуваються в навколишньому середовищі.

Людина є активним суб'єктом соціального розвитку. Тому більшість дослідників розглядають соціалізацію як двонаправлений процес, який одночасно означає становлення людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності. В цьому випадку соціалізація націлена на формування індивідуальності. У процесі соціальної адаптації та соціалізації особистість набуває свою індивідуальність, тобто в цьому проявляється єдність і боротьба двох протилежних процесів – індивідуалізації та соціалізації. Саме тому з об'єктивно однакових ситуацій різні особистості можуть виносити різний соціальний досвід.

### **Толерантне освітнє середовище закладу дошкільної освіти**

У філософії проблеми взаємодії людини і середовища вивчаються через призму впливу на свідомість людини природних, географічних, соціальних чинників і через пізнання людиною

середовища, його перетворення з метою задоволення своїх матеріальних і духовних потреб. Освітнє середовище – це сукупність факторів, компонентів, критеріїв і показників, які проектуються і плануються на рівні соціальних та державних інститутів освіти. Таким чином, освітнє середовище в широкому сенсі є об'єктом діяльності, яка пов'язана з цілепокладанням освіти в цілому і зі змістом педагогічного процесу, що реалізує загальний зміст освіти. Ця ідея знайшла відображення в роботах В. Беспалька, Б. Бім-Бада, В. Гершунського, В. Рубцова, В. Слободчикова та ін..

На формування особистості людини значний вплив має соціальне середовище. Про цю особливу роль соціальної спільноти як людського середовища В. Рубцов писав: "Ми говоримо і перебуваємо в людському середовищі, але для людини середовище – це не тільки навколишній світ. Для людини це той світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах" [15]. Такі дослідники, як В. Левін, В. Слободчиков та ін. розуміють освітнє середовище "як систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для розвитку, що містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні". Ними виділені різні аспекти освітнього середовища, найважливішим з яких є ціннісно-етичний аспект, який означає, що навколишнє середовище це провідний фактор "пробудження" ціннісно-етичного та поведінкового образу особистості, її самостійності і моральності.

Ще один аспект освітнього середовища – діяльнісний. На думку П. І. Підкасистого, "виховне середовище, на відміну від середовища формувального, – це сукупність оточуючих дитину соціально ціннісних обставин, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню в сучасну культуру та навколишню дійсність і стає фактором особистісного формування за умови активної взаємодії особистості з цією дійсністю, в якій світ пізнається, освоюється, оцінюється, засвоюється особистістю тільки в ході своєї діяльності" [12].

То ж, на нашу думку, толерантне освітнє середовище ЗДО – це складна динамічна система діяльності, спілкування та життя суб'єктів виховання та навчання, що забезпечує атмосферу ненасилля, конструктивну взаємодію суб'єктів і заснована на демократичному стилі управління і спілкування, прийняття суб'єктами один одного незалежно від особливостей їх поведінки, мислення, культурного досвіду, національної приналежності та ін..

Важливим є полікультурний аспект освітнього середовища, який включає в себе наступні реалії: культуру, різноманіття світу і т.д.

При цьому, спираючись на системний аналіз, ми розглядаємо середовище закладу дошкільної освіти як частину загального освітнього середовища, принцип картини світу, опору на культуру як світогляд і культурний стереотип, що стають підставою для вибору параметрів педагогічного інструментарію в роботі дошкільної установи .

Найважливішою основою проектування толерантного освітнього середовища ЗДО є керований перехід від навчально-пізнавальної діяльності в навчальній ситуації до діяльності в житті. Цей принцип розкриває педагогічний сенс пізнавальної самостійності дітей (мотиви, воля і зміст пізнавальної діяльності) і служить підставою для формування педагогічних завдань, націлених на пріоритетність самостійності стратегії дитини над стратегією вихователя в освітньому середовищі, яка організована установою для реалізації своїх виховних можливостей.

Удосконалення сучасної моделі освіти актуалізує дослідження відповідності освітнього середовища, яке повинно бути націлене на підготовку підростаючої особистості до активної і свідомої участі в позитивних змінах і оновленні соціального середовища. При цьому особливий вплив на формування освітнього середовища здійснюють процеси взаємодії і взаємовпливу інноваційних і традиційних моделей освіти, в тому числі якості взаємин між суб'єктами освіти. Не менш важливим для сучасного освітнього середовища є врахування доступності та взаємодії великої безлічі локальних освітніх середовищ, використання їх переваг.

Гуманізація і демократизація освіти ставлять на порядок денний питання проектування і створення абсолютно нового, багатомірного освітнього середовища, яке відповідає сучасним потребам підростаючого покоління і є адекватним до тенденцій розвитку сучасної культури, науки, техніки і технологій. Отже, необхідна розробка толерантного освітнього середовища закладу дошкільної освіти, вдосконалення його з урахуванням нових реалій культури допоможе становленню нового, культурного типу освіти, який змінить спосіб життя не тільки сучасного дошкільного закладу, а й системи освіти в цілому.

В. Ясвин зазначає, що "освітнє середовище є системою впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні". Причому автор підкреслює, що "не існує середовища одноманітного і що різні рівні середовищ взаємопроникають один в одного.

Так, сімейне освітнє середовище взаємопов'язане з зовнішнім освітнім середовищем, а те в свою чергу – з локальним освітнім середовищем дошкільного закладу” [19].

Відродження в сучасній освіті загальнолюдських духовно-моральних цінностей орієнтує освіту, в тому числі, і освітнє середовище на культурну самоцінність особистості, яка повинна навчитися жити і працювати в умовах полікультурного суспільства. Тобто науково обгрунтована розробка принципів організації та структури освітнього середовища дозволяє врахувати значимість просторового фактору в розвитку особистісних якостей дошкільника і їх вплив на його поведінку і діяльність.

Наприклад, В. Петровський у своїх дослідженнях розглядає основні принципи організації структури освітнього середовища [13]. Аналіз різних підходів до розуміння освітнього середовища, дозволив виділити наступну **структуру освітнього середовища** : матеріальні чинники; просторово-предметні чинники; соціальні компоненти; міжособистісні стосунки.

Сукупність цих взаємопов'язаних факторів, які доповнюють і збагачують один одного, впливає на суб'єктів освітнього середовища, але при цьому суб'єкти можуть на нього певним чином впливати, організовуючи і створюючи освітнє середовище. Тому актуалізується завдання створення і структурування конкретного освітнього середовища, в нашому випадку толерантного освітнього середовища ЗДО. Це вимагає дослідження і розгляду найбільш поширених властивостей середовища, виявлення тенденцій його розвитку, визначення його педагогічних характеристик, що дозволить уточнити і скорегувати освітньо-виховну роботу конкретної дошкільної установи.

А ось варіативність освітнього середовища сучасного ЗДО створює проблему педагогічної характеристики і типологізації освітнього середовища як суб'єкта системи дошкільної освіти в цілому. Так, провідні вітчизняні дослідники В. Левін, В. Петровський, В. Слободчиков, Р. Чумічева та багато ін. визначають освітнє середовище як сукупність умов життєдіяльності, які сприяють становленню “Я-концепції” в процесі взаємодії суб'єктів середовища в єдиному педагогічному процесі і взаємообміну її в світі ціннісної культури.

Погляд на особистість як єдність індивідуального і соціального в людині дозволяє констатувати, що чим ширші можливості надаються освітнім середовищем, тим неповторнішим і оригінальнішим буде життєвий шлях і самобутність дитини. Це

підтверджує висновки А. Басова про педагогічний потенціал освітнього середовища в процесі соціального загартовування особистості: "Ми побачили, що успішність чи неуспішність соціального загартовування залежить від особливостей освітнього середовища, в якому відбувається соціальне становлення дошкільнят".

А. Басов виділяє наступні типи освітнього середовища :

- доброзичливе, де діти відчують себе рівноправними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності;
- формалізоване, в якому життєвий простір організовано дорослими для дітей і діти сприймається як об'єкт виховання;
- аморфне, в якому немає зв'язків і відносин між людьми, видами діяльності і всім, що відбувається навколо;
- агресивне, де відбувається виштовхування дитини за межі освітнього середовища [2].

### **Виховний потенціал освітнього середовища**

Середовищний підхід у вихованні заснований на сукупності філософських уявлень про те, що таке особистість, середовище, як вони пов'язані між собою, як організовано і як управляється процес розвитку і формування особистості дитини. Наприклад, М. Бахтін проблеми взаємини особистості і буттєвого простору пов'язує з діалогічністю свідомості і розглядає становлення душі як процес, коли "людина починає самоусвідомлювати себе, роблячи себе і суб'єктом і об'єктом самопобудови, самоформування" [3].

Виховний потенціал освітнього середовища завжди привертав увагу дослідників і педагогів-практиків. Наприклад, Н. Щуркова так визначає виховне середовище: "... сукупність оточуючих дитину соціально ціннісних обставин, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню в сучасну культуру" [17]. В іншій роботі Н. Щуркова дає класифікацію виховного середовища: "предметно-просторове, поведінкове, подієве та інформаційне культурне оточення" [18].

Середовище є найважливішим і вирішальним фактором виховання, тому соціальне виховання це цілеспрямований процес створення матеріальних, духовних і організаційних умов для розвитку та формування особистості людини. "Основні функції культуровідповідного виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де будуть відбуватись розвиток дитини і придбання нею досвіду культуровідповідної поведінки, надання їй

допомоги в культурній самоідентифікації і самореалізації своїх творчих задатків і здібностей" [4]. У сучасних зарубіжних дослідженнях для визначення виховуючого середовища використовується термін "прихований навчальний зміст" (hidden curriculum).

При середовищному підході ЗДО не може обмежити дітей від негативного впливу середовища, але він може включити в діяльність дітей проблеми і турботи про навколишній світ, його екологію, про соціум і найближче оточення.

Ґрунтуючись на роботах Л. Виготського, ми в своєму дослідженні спиралися на уявлення про те, що освітнє середовище – це типологічно певна дитячо-доросла спільнота, яка виступає в якості зони найближчого розвитку дитини для подальшої, соціально більш розвиненої спільноти і пов'язаним з нею типом свідомості і діяльності. З точки зору педагогіки, зміст цього процесу виходить на безперервність і спадкоємність освіти, а виховання виходить за межі конкретного освітнього середовища і розкриває систему взаємозв'язків і взаємовідносин всіх компонентів освітнього середовища (просторового, предметного, психологічного, дидактичного і соціального). При цьому функціональний взаємозв'язок і взаємовідносини компонентів освітнього середовища забезпечують це середовище як основу реального, цілісного педагогічного процесу.

Сучасні наукові дослідження характеризуються прагненням вчених-педагогів зв'язати соціально-економічні, політичні, етнічні та інші процеси з освітнім середовищем. Однак можна констатувати, що поняття освітнього середовища саме по собі залишається досі недостатньо дослідженим. Такі поняття, як "культура", "освіта", "середовище" є вихідними для поняття "освітнє середовище", проте їх інтеграція повинна дати "приріст" в змісті феномена "освітнє середовище". Ми вже відзначали, що освітнє середовище є особливим, соціальним феноменом, похідним від культури, в якому культурні та освітні процеси тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені, розвиваються в рамках загальних цілей і ідей.

При визначенні змісту терміну "освітнє середовище" дослідники розглядають його в широкому і вузькому сенсі, які пов'язані із загальними та спеціальними завданнями розвитку освіти.

Всебічний аналіз численної філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури дозволив нам констатувати, що проблемою, найменш розробленою в сучасній



педагогічній науці, є проблема формування толерантного середовища виховання.

Сучасні інноваційні підходи до розвитку і вдосконалення освіти підвищують інтерес всіх суб'єктів освітнього процесу до його організації в цілому і, до організації толерантною освітнього середовища, зокрема.

Сучасні підходи до формування особистості, засновані на класичних педагогічних принципах природовідповідності, культуровідповідності, народності, терпимості до іншого і т.п., повинні бути орієнтовані на формування особистості людини громадянського суспільства, що володіє самостійністю і здатна до культурного діалогу та саморозвитку в сучасному, полікультурному суспільстві.

Проблема толерантності і толерантного освітнього середовища гостро стоїть в сучасному суспільстві, а її рішення передбачає вивчення толерантності як соціальної, загальнолюдської цінності, реалізацію культурних і освітніх технологій поширення толерантності та норм толерантної поведінки, що визначають стійкість до конфліктів в поліетнічному міжкультурному суспільстві. Крім того, необхідно вивчати проблеми освітніх закладів і на цьому тлі досліджувати формування толерантності та толерантного середовища у ЗДО, створювати можливості міжкультурного діалогу в умовах інформаційного суспільства та ін.

Для більш глибокого розуміння сутності феномену толерантності необхідно виявити його специфічні типологічні риси, а також визначити прямі і зворотні зв'язки толерантності з навколишнім світом, які і є її функціями.

При цьому у дошкільному віці культурно-освітня функція є головною. Для реалізації означеної функція необхідно на кожному етапі розвитку толерантного середовища забезпечити відповідний вплив на особистість дитини. Особливо відзначимо, що толерантність поступово набуває властивостей системи, в зв'язку з чим необхідно досліджувати процес формування толерантного середовища у ЗДО.

### **Основні ознаки толерантного освітнього середовища**

Аналіз наукових джерел надав підстави виділити такі *основні ознаки толерантного освітнього середовища* дошкільного навчального закладу :

1. *Відкритість для дітей, різних за соціальним статусом, станом здоров'я, зовнішнім виглядом.* ЗДО має бути відкритим для діалогу, міжособистісного і групового спілкування, сприяти збагаченню життєвого досвіду дитини. Саме відсутність досвіду й інформації — дві найпоширеніші причини розвитку в дітей негативних стереотипів відносно "інших". Необхідно оточити дітей позитивними образами (іграшками, музикою, літературою, відео, прикладами із ЗМІ), що дають уявлення про людську індивідуальність та можливості соціально-прийнятного самовираження. Водночас необхідно заохочувати дитину знаходити щось спільне між собою та іншими. Щоразу, коли дитина говорить, що хтось дуже не схожий на інших, можна сказати: "Так, ти правий. Але вона (несхожа на інших дитина) любить маму й тата, намагається добре поводитися, хоче мати гарних друзів і любить малювати, ну зовсім як ти". Необхідно допомогти дітям побачити, наскільки подібність переважає відмінності. Перед педагогом інклюзивної школи стоїть завдання створення такої дитячої групи, де право дитини бути собою не обмежується жодними умовами, де під впливом позитивного ставлення формується стереотип позитивного сприйняття "інших". У такій групі передбачається відсутність декларованих групових норм, носієм яких є педагог: усі правила розробляються разом з дітьми. Груповому аналізу, як правило, підлягають лише ситуації, які стосуються всієї групи, при цьому завжди виключається можливість групового оцінювання чийось індивідуальних поглядів, думок, поведінки тощо.

2. *Стійкість до внутрішніх змін та зовнішніх впливів;* при цьому мова йде не про усунення того чи іншого протиріччя всередині закладу або нейтралізацію якогось зовнішнього негативного впливу (часто це просто є нереальним), а про можливість їх пом'якшення, зниження негативного та підвищення позитивного потенціалу середовища засобами, доступними навчальному закладу.

3. *Гуманність, яка передбачає співпрацю та діалог вихователя з дітьми та їхніми батьками.* У такій співпраці виникає нова, поки що нетрадиційна як для дитячого садка, так і для суспільства загалом соціальна ситуація, в яку включаються звичайні діти і діти з особливими потребами, й з особливостями психофізичного розвитку, батьки різних категорій дітей, а також педагоги. Проте, як свідчить практика, така ситуація не завжди спонукає до співробітництва, до співчуття та співпереживання. Якщо не проводити цілеспрямовану педагогічну роботу з вибудовування

толерантних взаємин між всіма учасниками освітнього процесу, то вони й не виникнуть, а взаємодія й співробітництво матимуть лише формальний характер.

4. *Варіативність, що дає можливість враховувати та задовольняти потреби кожного.* Незвичайність "особливої" дитини визначається не стільки характером її порушення, скільки умовами її розвитку та набуття життєвого та соціального досвіду. А досвід у всіх різний. Реалії життя є такими, що наявність будь-якої вади часто призводить до соціальної ізоляції такої дитини. Її розвиток відбувається в інших, особливих, деприваційних умовах, які позначаються на процесі соціалізації протягом всього життя. Ці особливі умови розвитку дітей дуже важливо враховувати в педагогічному процесі, тому що деформація соціальних зв'язків, зумовлена наявністю порушень, вимагає іншого підходу до вибору форм, засобів і методів навчання. Доводиться дедалі більше зважати на необхідність більше широкого застосування соціальних форм навчання, оснований на процесі безпосереднього включення дітей з особливостями психофізичного розвитку у взаємодію між собою та з іншими людьми, у налагодження зв'язків із різними соціальними групами тощо.

Основною метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування, розробка і експериментальне підтвердження ефективності моделі і технології формування толерантного середовища в закладах дошкільної освіти (ЗДО), що сприяють формуванню толерантності у дітей дошкільного віку. З нашої точки зору це можливо в разі створення і формування толерантного середовища у ЗДО, яке є результатом спільної діяльності вихователів, батьків та дітей, і не тільки творчої, але і інтегруючої. Тому з метою формування толерантного середовища, ми повинні виділити його основні компоненти, визначити їх взаємозв'язки і включити дітей в цю діяльність.

В основу визначення толерантною освітнього середовища ЗДО було взято визначення А. Погодіної [14, с. 39]. Толерантне освітнє середовище дошкільного навчального закладу визначається нами як складна і динамічна система діяльності, спілкування, життя суб'єктів виховання та навчання, яка забезпечує атмосферу ненасильства, конструктивну взаємодію суб'єктів і заснована на демократичному стилі керівництва і спілкування, прийняття суб'єктами один одного, незалежно від особливостей їх поведінки, мислення, культурного досвіду, національної приналежності та ін.

*Толерантне освітнє середовище має структуру, компоненти якої взаємопов'язані і взаємопроникаючі. Вона організовується двома основними соціальними інститутами – сім'єю і дошкільним навчальним закладом.*

В основі толерантного освітнього середовища знаходиться *створення атмосфери ненасильства і безпечної взаємодії в соціальному середовищі оточення дитини.* Дане положення реалізується за допомогою компонентів, які здійснюють обидва соціальних інститути – сім'я і дошкільний навчальний заклад. Розглянемо компоненти, які безпосередньо відносяться до дошкільного закладу освіти.

Толерантна взаємодія в толерантному освітньому середовищі проявляється через *співробітництво і діалог* – це види взаємодії, що забезпечують суб'єктам особистісне зростання [6; 16]. Співпраця дозволяє створити умови для спільної діяльності, проживання, рефлексії ситуації (в тому числі і безпосередньо пов'язаних з толерантністю). Життя дітей повинне бути наповнене відповідними ситуаціями (підготовка подарунків один одному, турбота про хворого, догляд за тваринами). Дитині необхідно вчитися організовувати діяльність з партнером незалежно від будь-яких його особливостей. Вихователь повинен не тільки використовувати випадки, що виникають стихійно, а й повинен спеціально організовувати ситуації, включаючи дітей в різні види діяльності : гру, працю, заняття з усіх розділів програми. Таким чином, вихованець вчиться співчуттю, емоційній саморегуляції, толерантності.

Діалог між дітьми, а так само між вихователем і дитиною в виховно-освітньому середовищі навчає вихованця прийняття позиції партнера, поваги його думки, відкриває перспективи для вільного та безпечного спілкування [6]. При організації толерантного освітнього середовища діалог сприяє максимальному прояву самотності особистості при рівноправній позиції всіх суб'єктів, формуванню ціннісної сфери особистості і вільному пізнанню ціннісної сфери іншого [1, с. 82].

Другим компонентом є те, що толерантне освітнє середовище має *орієнтуватися на вже наявний у дитини досвід толерантної взаємодії зі світом.* У житті майже кожного існують подібні контакти.

Разом з тим у вихованця може бути практика інтолерантності відносин. У зв'язку з цим завдання педагога – допомогти проаналізувати різні життєві ситуації і актуалізувати позитивний

досвід, продемонструвавши переваги толерантної взаємодії. Педагогічний вплив має бути орієнтований на виховання доброзичливого і вимогливого ставлення дітей один до одного. Вихователю слід звернути увагу на те, що діти, висловлюючи свої оцінки вчинків товаришів, приймаючи якесь рішення, бувають занадто суворі, а часом навіть жорстокі по відношенню до "не такого, як вони", "порушника норм".

Беручи до уваги дитячий максималізм, вихователь все ж повинен привчати дітей бути більш терпимими один до одного.

Наступний компонент – *організація освіти дітей з метою підвищення їх інформаційної грамотності*. В рамках даного компонента основні положення толерантної культури реалізуються через вирішення задач полікультурної освіти, що включає оволодіння дошкільниками знаннями історії та культури свого народу, формування уявлень про різноманіття культур в світі і виховання позитивного ставлення до них і минулого свого народу. Специфіка даного компонента полягає в необхідності:

- введення етнокультурного компонента в зміст освіти з метою залучення дітей до рідної культури і пізнання культури інших народів;

- проведення заходів, спрямованих на задоволення потреб в повазі і визнанні національної самобутності і культурних цінностей. Наприклад, проведення фольклорних концертів, свят і театралізованих вистав, святкування пам'ятних дат національно-історичного значення, ювілеїв видатних діячів культури, літератури, науки, які є представниками того чи іншого народу;

- а також необхідності організації практичного навчання, орієнтованого на подолання труднощів в комунікативних та інших формах взаємодії з членами різних етнічних спільнот і підвищення міжкультурної сенситивності.

*Матеріальний чи просторово-предметний компонент* – це перш за все будівля, обладнання, посібники, ділянка ЗДО і т.д. Специфіка даного компонента полягає в тому, що він спрямований на задоволення і розвиток пізнавальних потреб суб'єктів і розвиток їхнього творчого потенціалу. Змістовно просторово-предметний компонент толерантного освітнього середовища передбачає:

- створення краєзнавчих та етнографічних музеїв, виставок і "куточків";

- функціонування гуртків, клубів, секцій (наприклад, секція з національних видів спорту або гурток з народних промислів та декоративно-прикладних видів мистецтва);

- наявність в бібліотеках достатнього інформаційно-пізнавального матеріалу (наприклад, національна художня література;

- різноманітний етнографічний матеріал; медіатеки, що дозволяють "відвідати" всевітні виставки, галереї, театри різних народів і країн, познайомитися з їх культурою і т.д.);

- наявність ігор, що сприяють вихованню колективізму, дружельюбності, згуртованості;

- насичення середовища символічними артефактами етнокультурної спрямованості (наприклад, прикраса приміщень дошкільного закладу декоративним розписом, атрибутами народних свят або творами мистецтв, що відбивають своєрідність і колорит культури народів;

- дизайн приміщень і ділянок ЗДО в різному етнічному стилі та ін.

Не менш значущим компонентом толерантного освітнього середовища є *психолого-педагогічна підтримка учасників навчально-виховного процесу*. У сучасній науці психолого-педагогічна підтримка постає як діяльність професійних педагогів і психологів з надання оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з психічним або фізичним здоров'ям, міжособистісної комунікацією, з успішним просуванням у навчанні [8, с. 115]. Результатом психолого-педагогічної підтримки є повноцінний і вільний розвиток дитини. Особливе значення психолого-педагогічна підтримка має в роботі з вихованцями, що з яких-небудь причин стали об'єктами інтолерантності однолітків або педагогів. Тут же ми пропонуємо розглядати надання допомоги сім'ї в рамках соціальної медико-психолого-педагогічної сімейної служби.

Втілення даних компонентів толерантного освітнього середовища на практиці залежить від стилю керівництва та педагогічного спілкування в освітньому закладі. Ми припускаємо, що в толерантному освітньому середовищі таким стилем керівництва стане демократичний, який дозволяє гуманізувати відносини, вільно розвиватися і проявляти активність, ініціативу будь-якому члену колективу незалежно від його особливостей, підвищити сприйнятливості до будь-яких інтолерантності проявів в соціальному середовищі і сформувані несхвалення їх.

Узагальнюючи, зазначимо, що створення і організація толерантного освітнього середовища відповідають вимогам основних принципів гуманістичної педагогіки. В такому середовищі

приймається право на індивідуальність, несхожість, відмінності від інших, забезпечується суб'єктивна позиція дитини. Опиняючись прийнятним, зрозумілим і стаючи активним його суб'єктом, дитина вчиться проектувати толерантність на свої відносини з соціумом. Отже, через власну діяльність формується спрямованість і відпрацьовуються вміння з толерантної взаємодії. Тим самим закладаються основи толерантної культури.

Моделювання та виявлення педагогічних особливостей толерантного середовища ЗДО на предмет його цілісності і безперервності дозволило нам розкрити педагогічні умови, що сприяють формуванню толерантності у дітей.

## 2.2. ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ

На сучасному етапі в Україні науково-педагогічні працівники перебувають у пошуках духовних ідеалів та орієнтирів у вихованні нового покоління, оскільки в цьому – запорука розвитку суспільства. Ідеї виховання духовно-моральних цінностей у дітей є досить актуальними, і чи не найбільшої ваги вони набувають у часи реформування освітньої галузі. Сьогодні, як ніколи, вчителі та вихователі потребують не тільки збагачення змісту навчання, а й суттєвого удосконалення виховних програм і методик духовно-морального спрямування, неперервності у процесі моральної освіти. У наш час особливої гостроти набуває заклик до формування національної свідомості особистості, виховання громадянина із міцними духовно-моральними основами. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті відзначено, що “національне виховання спрямоване на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури” [21]. Отже, необхідно дбати про поступове сходження до духовності, моральності дітей дошкільного віку з перших етапів, і цей процес має відбуватися з урахуванням тих психічних новоутворень, які інтенсивно формуються та набувають розвитку у дошкільний періоди.

Зазначимо, що головною прикметою просування української освітньої системи в цьому напрямку є визнання важливості особистісного та аксіологічного принципів виховання, їх поступове впровадження у навчально-виховний процес. Згідно з Конституцією України (ст. 3) [12] найвищою цінністю є сама людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека. Стратегія національної безпеки України визначає одним із принципів гарантування національної єдності та захищеності життєво важливих інтересів особи, суспільства і держави від зовнішніх і внутрішніх загроз у державі, збереження і розвиток духовних і культурних цінностей суспільства. При цьому для досягнення високих соціальних стандартів, згідно зі Стратегією національної безпеки України [22], передбачається реалізація комплексних заходів, серед яких гідне місце посідає захист вітчизняної культурної і духовної спадщини, поліпшення морального здоров'я нації.



## **Концептуалізація морального виховання в державі та світі**

Одним із пріоритетних завдань Кабінету Міністрів України, центральних та місцевих органів виконавчої влади постає, згідно з Указом Президента України "Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства", забезпечення збагачення та розвитку культури і духовності людини в українському суспільстві [21].

1. У Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [17] особлива роль надається виконанню певних завдань духовно-морального виховання особистості, а саме: збереження та зміцнення психічного і духовного здоров'я дитини, виховання любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, свідомого ставлення до себе, оточення та навколишнього природного середовища, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду.

2. У державному стандарті базової і повної середньої освіти, вимоги якого є обов'язковими для всіх навчальних закладів, що надають загальну середню освіту, йдеться також про змістові лінії, і одна з них – культурологічна – передбачає усвідомлення учнівською молоддю літератури як складової частини духовної культури українського та інших народів [17].

У мовному компоненті державним стандартом передбачено роботу по соціокультурній лінії, згідно з якою учням основної школи мають надавати відомості про особливості національної культури, звичаї, традиції, свята, суспільно-політичні події, визначних діячів, державну символіку, побут населення міст, сіл, культурно-архітектурні пам'ятки, театри, музеї, і, відповідно, в учнів мають бути розвинені ці знання, уміння їх використовувати у власному мовленні тощо.

Упродовж багатьох століть на території усєї Європи, а також нашої вітчизни різні народи і нації мали багату християнську культуру, систему християнського виховання, що відповідала їх моральності, суспільним і духовним потребам. Зрештою, йдеться про духовно-моральні ціннісні орієнтири, які ведуть людину до вищих ступенів розвитку через пізнання істини, любові, добра, краси. Саме такі цінності, що становили систему виховних ідей та ідеалів, сформованих людством упродовж своєї історії, а також ті духовно-моральні цінності, вихованню яких сприяли вихователі і

вчителі, є фундаментальними для розвитку підростаючого покоління.

Світовий історичний досвід свідчить про те, що економічні досягнення держави і матеріальний добробут громадян, самі по собі, не гарантують духовний та моральний розвиток суспільства. Саме на основі міцного духовно-морального фундаменту складається стійкий менталітет нації, що забезпечує її історичну життєздатність. Нація, яка втратила свою духовно-моральну, національно-культурну ідентичність, виявляється беззахисною перед викликами історії.

Дане питання знайшло своє відображення в "Концепції розвитку дошкільної освіти" та "Концепції безперервної системи національного виховання" в яких формування особистості дошкільників представлено як цілісний процес, який здійснюється на основі духовно-моральних і соціокультурних цінностей. Ціннісними орієнтаціями в дошкільній освіті виступають: розвиток ціннісно-сислової сфери особистості на основі загальнолюдських принципів моральності і гуманізму; прийняття і поваги цінностей сім'ї та суспільства; орієнтація в моральному змісті і значенні як власних вчинків, так і вчинків оточуючих людей; розвиток етичних почуттів як регуляторів моральної поведінки; формування почуття прекрасного і естетичних почуттів завдяки знайомству зі світовою і вітчизняною культурою і т.д.

Отже, в даний час актуалізується значення формування духовно-моральних і художньо-естетичних цінностей підростаючого покоління, які відповідають соціальним запитам суспільства, є стимулом для реалізації наступності у вихованні ціннісних установок на рівні дошкільної та шкільної освіти.

### **Осмислення духовно-моральних цінностей у минулому**

Вивчення теми реалізації виховного потенціалу традиційних духовно-моральних цінностей в освітньому процесі у історичному, філософському, педагогічному та інших напрямках свідчить про відсутність єдиного підходу до проблеми. Однак різні погляди на проблему виховання духовно-моральних цінностей зазвичай не суперечать одне одному, а взаємодоповнюються і дають змогу розглядати її з різних позицій.

Філософському осмисленню абсолютних цінностей добра у духовно-моральному вихованні присвячено твори Б. Грінченка, М. Драгоманова, М. Коцюбинського, П. Куліша, С. Сірополка, Лесі

Українки, І. Франка та ін. На значний виховний потенціал духовно-моральних цінностей для гармонійного розвитку дитини вказували у своїх працях відомі діячі і педагоги минулого, серед яких – Г. Ващенко, Л. Корній, О. Мишанич, І. Огієнко, С. Русова, Д. Тихомиров, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.

Теоретико-методичні засади виховання духовно-моральних цінностей з використанням традиційних загальнолюдських цінностей закладено у дослідженнях сучасних українських науковців: І. Беха, О. Вишневського, В. Жуковського, В. Карагодіна, Б. Степанишина, Т. Тхоржевської, М. Хіміч, Г. Шевченко та ін.

У наш час все більше вчених в Україні схиляються до думки, що саме цінності добра є тим орієнтиром у вихованні нового покоління, що допоможе сучасній Україні вийти з кризи духовності. Серед дослідників цього питання можна назвати В. Андрущенко, А. Богуш, А. Вихруща, Л. Генік, О. Гурову, А. Корецьку, Л. Лавриченко, Г. Сагач, М. Чепіль та ін.

У педагогічному словнику ми також знаходимо термін “духовність”. С. Гончаренко тлумачить його так: “Духовність – індивідуальна вираженість системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти “для інших”. Під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу” [7, с. 106]. У характеристиці поняття “душевність” зазначені такі риси людини, як добре ставлення до оточення, уважність, готовність прийти на допомогу, вміння розрізнати горе і радість. Автор підкреслював, що з категорією “духовність” тісно пов’язана потреба пізнання смислу життя, свого призначення у світі. Саме таке співвідношення, як писав С. Гончаренко, визначає духовність людини, адже вона “...духовна настільки, наскільки замислюється над цими питаннями і прагне знайти на них відповідь” [7, с. 106]. Важливим у розумінні та вирішенні окресленої проблеми є положення відомого вченого про те, що втрата духовності означає втрату людяності, а формування духовних потреб особистості на сьогодні є найважливішим завданням виховання.

У соціологічному словнику цей термін має таке тлумачення: “духовність – домінування у людині духовно-моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними. Духовність виявляється у багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних та емоційних потребах, у моральності” [19, с. 90].

Як бачимо, в основі духовності особистості – її релігійно-філософська та моральна спрямованість, що виявляється не тільки у споглядальній діяльності, але і у практичній діяльності, в моральних вчинках і поведінці.

Термін “моральність” (от лат. *moralis* – позначає мораль, характер, звичку), є засобом становлення особистості, її самоврядування та упорядкування взаємин між людьми на основі загальних уявлень про норми, принципи та ідеали, що підносять до цінностей добра [13, с. 232].

Відзначимо, що під мораллю (моральністю) мається на увазі предмет вивчення етики, тоді як сам термін належить до відповідної галузі знання – моральної філософії. Поділяючи думку А. Гусейнова і Р. Апресяна, ми вважаємо, що мораль знаходиться на двох взаємопов’язаних, але різних рівнях – особистісному і соціальному. На думку авторів, мораль постає як: а) характеристика особистості, сукупність моральних якостей, чеснот, наприклад, правдивість, чесність, доброта; б) характеристика взаємин між людьми, сукупність моральних норм (вимог, заповідей, правил), наприклад, “не вбивай”, “не кради”, “не бреш” [8, с. 6]. Саме тому ми подаємо загальний аналіз терміна “мораль” удвох рівнях: рівень морального виміру особистості, рівень морального виміру суспільства. Не залишаємо поза увагою і думку авторів про те, що етика являє собою систему знання про певні галузі людського життя, а її особливість полягає в тому, що вона доречна і корисна в системі освіти, тому що передбачає не лише навчання і розширення світогляду, але і удосконалення індивідуальних якостей, духовний розвиток особистості [8, с. 3].

Дошкільний вік – період становлення і розвитку цінностей в процесі духовно-морального формування. Як показують дослідження, найважливішу роль в духовно-моральному розвитку дітей відіграє спілкування з дорослими: батьки, вихователі, їх моральні підвалини і ціннісні основи світогляду.

Науковий інтерес до процесів передачі ціннісних орієнтацій підрастаючому поколінню простежується від самих ранніх етапів розвитку суспільства до наших днів – і кожна історична епоха характеризується специфічною ієрархією цінностей.

У дошкільному віці формування ціннісних орієнтацій здійснюється завдяки цілеспрямованим виховним впливам дорослих (батьків, педагогів).

Цінність – це базове уявлення про те, що певні цілі, ідеї, форми поведінки або інститути є індивідуальними або соціально

переважають за інші цілі, ідеї, форми поведінки. Цінності, які несуть в собі національні уявлення індивіда про те, що є правильним, позитивним або бажаним, вони - усвідомлений або інтуїтивний моральний вибір того, що для людини є важливим і значущим [9, с. 15].

Ціннісні орієнтації – відносно стійка система цінностей, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета й здійснення вибіркової оцінної ситуації [23, с. 219].

Структурна характеристика ціннісної орієнтації представлена єдністю її компонентів: емоційний компонент, що характеризує суб'єктивне, особистісне відношення до предмету оцінювання в оточуючій природній та соціальній дійсності та проявляється через ступінь емоційної насиченості в оцінних судженнях, знаннях; когнітивний, (пізнавальний) компонент, що характеризує змістову наповненість, насиченість системи ціннісних орієнтирів дитини та складається з оцінних суджень, знань про оточуючу дійсність та самого себе; діяльнісний (поведінковий) компонент, що характеризує ступінь включеності оцінних суджень в реальну життєдіяльність дитини та аналізується по ступеню сформованості регулятивних механізмів поведінки дитини в різних специфічно дитячих видах діяльності [18].

Осмислення проблеми розвитку духовності, ступенів морального розвитку особистості знаходимо у спадщині вітчизняного філософа, публіциста, педагога С. Гессена. Метою освіти, на його думку, є не тільки залучення дитини до культурних і наукових здобутків людства. Учений вважав, що мета освіти – це формування високоморальної, вільної та відповідальної особистості, а своєрідність особистості, підкреслював учений, в її духовності. "... Освіченість, – писав С. Гессен, – правильніше було б закріпити за більш внутрішнім, "духовним", змістом культурного життя, що поєднує науку, мистецтво, моральність і релігію" [6, с. 26]. Зазначимо, що С. Гессен також звертав увагу на розвиток сильної особистості, яка криється не у природній силі психофізичного організму, а в тих духовних цінностях, якими переймається її душа. Особистість виховується лише через роботу над позаособистісними завданнями. Вона виховується через творчість, спрямовану на досягнення цілей науки, мистецтва, права, релігії, господарства, вимірюється культурою, створеною людиною у межах цих завдань [6, с. 73-74].

Духовно-моральне виховання було темою досліджень вітчизняного богослова, психолога і педагога, протопресвітера В. Зеньківського.

В. Зеньківський і моральне, і естетичне, і релігійне життя поєднував з поняттям духовне життя. Він був переконаний, що релігія є глибокою, внутрішньо необхідною психічною функцією, яка не може бути вилученою з душі людини. У суспільстві, де панує зневіра, людині необхідна релігія, тому часто її психічні потреби задовольняються цілою низкою сурогатів. Вивчаючи дитяче релігійне життя, педагог на перший план висунув міфічний характер загального ставлення дитини до дійсності. За В. Зеньківським, увесь світ для дитини наповнений життям – часто недосяжним, таємничим. Це, на його думку, стосується як близького оточення, так і того, що перебуває поза межами досвіду дитини.

Думки про виховання духовно-моральних цінностей особистості містяться і у працях видатного вітчизняного мислителя – І. Ільїна. Так, розглядаючи терміни “духовність”, “релігійність”, “моральність”, І. Ільїн писав про те, що людина – особистісний, вільний і відповідальний дух, а релігія починається із особистісної духовності. Таку моральну якість, як відповідальність, автор вважає складовою духовності, а процес саморозвитку та самовдосконалення особистості – проявами істинної релігійності. “Можна сказати, – писав І. Ільїн, – що справжня релігійність, яка йде від духу і одухотворяє людину, перебуває в суттєвому і необхідному зв’язку з бажанням удосконалення: бачити краще, осягати більше, споглядати глибше, відчувати тонше, любити гарячіше, бути добрішими, діяти по совісті, ставитися до людей з любов’ю і справедливістю, служити самовіддано, судити праведно, творити все творчо – як можна досконаліше” [10, с. 42]. На думку філософа, головне покликання і особлива властивість духу людини полягає в самотворенні і самоврядуванні. І. Ільїн писав, що цілями виховання людини є залучення її до самостояння і самовладання у всіх сферах життя. Результати виховання та розвитку, на думку вченого, – зрілість людини. “Людина дозріла тоді, коли вона навчиться самостійно спостерігати, досліджувати і мислити; коли вона набула здатності ставити собі життєві цілі і правильно та вдало їх досягати; коли вона виховує свій характер, тобто систему необхідних духовних актів: акт совісті, акт світогляду, акт вольового самоврядування, акт правосвідомості, акт дисципліни та ін.”, – писав І. Ільїн [10, с. 43].

## **Відношення освіти і духовності у розумінні сучасних дослідників**

Важливі думки щодо духовності освіти, морального розвитку суспільства і виховання особистості містять роботи В. Андрущенка [2, с. 146]. Зокрема, учений-філософ вважав, що моральні цінності та пріоритети суспільства зростають з культурно-історичних традицій, досвіду народу. Цінності контролюються та підтримуються громадською думкою, совістю людини, що дозволяє врегульовувати відносини, забезпечувати порядок та суспільну злагоду у суспільстві.

На сьогодні, як зазначає вчений, виникає ситуація, коли добро і зло ніби делекуються різним адресатам: перше – собі, друге – іншому, через те, що сучасна людина втрачає почуття відповідальності, совість. Саме тому всі цивілізовані країни, на його думку, дуже низько оцінюють моральну гідність, що призводить до використання наших співвітчизників на низькооплачуваних і найбрудніших роботах. От чому необхідно перебороти моральне роздвоєння, знайти сенс буття тощо.

Як вважає В. Андрущенко, на сьогодні здатність до приборкання моральної роздвоєності людини і суспільства не втратили тільки три суспільних інститути – традиційна українська культура (Художник), релігія (Духівник) і освіта (Вчитель). Тільки вони, підкреслює В. Андрущенко, здатні зупинити процес моральної деградації суспільства. Ефективну роль у відродженні моралі на основі культури, освіти і духовного виховання молоді вчений відводить організованому суспільству, що має забезпечити спадкоємну передачу від минулої епохи до наступних поколінь усього справедливого і доброго [2, с. 415-428].

Привертає нашу увагу також і те, що український вчений, розглядаючи освіту як духовний феномен, у статті "Духовна сутність освіти" [1] розкрив сутність педагогіки духовності, її джерела, довів закономірність упровадження педагогіки духовності тощо. На думку В. Андрущенка, сама сутність людини є духовною, адже стрижень її життя є духовним, і підготовка людини до життя має розгортатися через формування її духовності. Саме духовність, за словами вченого, є головним виміром соціальності людини, критерієм її як особистості, гарантом її самореалізації [1, с. 6].

Академік, президент Міжнародної академії духовних наук, Л. Безукладова у статті "Духовність як феномен культури: основні підходи" відзначала, що духовність, як свідчить історія її

становлення, однозначна – вона завжди позитивна і прогресивна. Як підкреслює автор, в ХХІ столітті людство впритул зіткнулося з проблемами глобального масштабу, незрівняні з життям окремих держав і навіть регіонів, і це проблеми не державні, а загальнолюдські: "... У кінці ХХ століття деяким філософам стало зрозуміло, що джерело їх – вже не у природі держави, а в самій природі людини" [3, с. 36]. Їх рішення залежить від спільних зусиль релігійних об'єднань, держави, громадських організацій та інститутів освіти. "Релігійна свідомість історично правильно відбиває проблему – це труднощі поєднання духовного прагнення людини з життєвим добробутом. Ісуса Христа розпі'яли саме тому, що духовність кидає виклик моралі обивателя, способу життя, способу існування" [3, с. 34].

Розкриваючи духовно-моральне становлення особистості педагога, В. Беляєва зазначала, що цей процес є цілеспрямованим засвоєнням особистістю високих духовних і моральних цінностей буття, визначенням духовного ідеалу і самореалізацією прагнення до нього, саморозвитку і самовдосконалення духовного та душевного життя у вихованні і самовихованні. Сутність розвитку духовно-моральної сфери, на думку автора, виражається духовним ідеалом і духовними цінностями особистості, що складають її ядро. При цьому, як вона підкреслювала, моральні цінності виступають похідними відносно духовних. Важливим для нашого дослідження видається положення автора про те, що складовими компонентами духовно-моральної сфери є інтелектуальний, потребо-мотиваційний, операціональний, інтелектуально-емоційний і дієво-поведінковий. Їх взаємозв'язок забезпечує функціонування психолого-педагогічного механізму у вихованні [4, с. 18].

Розкриваючи зміст виховання духовно-моральних цінностей у дітей та розвитку особистості педагога як одного з компонентів цілісної педагогічної системи, В. Беляєва розкривала і педагогічні умови, що забезпечують функціонування психолого-педагогічного механізму духовно-морального розвитку. Ці умови, на думку автора, спрямовують освітній процес на духовно-моральне виховання і освіту; інтеграцію теорії і досвіду світської та православної педагогічної культури як на технологічних засадах освітнього процесу, так і в межах державного освітнього стандарту. Важливо також упроваджувати у систему освіти наукові філософські, теологічні погляди на світ, призначення людини; забезпечувати органічний взаємозв'язок потенціалів освіти – педагогічного, філософського, культурологічного. Науковий інтерес



в руслі нашого дослідження становить і така педагогічна умова, висунута автором, як відкритість знань для привнесення нового, визначення ієрархії цінностей, де високі духовні і моральні цінності слугують орієнтиром тощо [4, с. 18-19].

Відзначимо у цьому зв'язку думку сучасного вченого, доктора психологічних наук, професора І. Беха. Зокрема, вчений вказує на те, що сучасна психолого-педагогічна наука докорінно переглядає свої методологічні підходи до виховання духовно-моральних цінностей і розвитку особистості, адже від продуманості цієї роботи безпосередньо залежить діяльність педагога. Вчений пропонує виховні інваріанти (усталені закономірності), які допоможуть науково обґрунтувати процес духовно-морального виховання. По-перше, це формування у суб'єкта здатності і бажання усвідомлювати себе як особистість; по-друге, це культивування у вихованця цінності іншої людини; по-третє, це формування у вихованця образу "хорошого іншого"; по-четверте, це використання "ефекту генерації" у виховному процесі. П'ятий інваріант – використання ефекту присутності у виховному процесі, тоді як шостий інваріант – культивування у вихованця досвіду свободи приймати особистісні рішення. Сьомий інваріант, на нашу думку, є найбільш цікавим, адже ця закономірність розкривається науковцем як культивування зворушливого виховного впливу. "... Слід культивувати, – вказував І. Бех, – проникаюче, зворушливе виховання, а це виховання вищої людської духовності. Таке виховання ґрунтується на піднесених почуттях, тобто надпочуттях – сильної радості, надзвичайного захоплення, насолоди, натхнення, осявання" [5, с. 94].

Про систему формування духовно-моральних цінностей писала і А. Марварова. На її думку, деформації в нашому суспільстві стали результатом втрати традицій святості, духовного подвижництва, інтелігентності, гуманності, громадянськості та вільнодумства. Саме у зв'язку з цим перед освітніми установами на сьогодні стоїть складне завдання – створення оптимальних умов для активного, зацікавленого засвоєння особистістю духовної спадщини. Вчена вважає, що в таких умовах має народжуватися почуття причетності до світу культури, краси, але при цьому людина не повинна почуватися відірваною від свого оточення. Дуже важливо організувати "цілеспрямовану, системну роботу з духовно-морального і ціннісного виховання дітей як на заняттях, так і в позаурочній діяльності" [14]. У цю систему повинні включатися не тільки знання про зміст нових освітніх стандартів, про базові

цінності, але і завдання, спрямовані на особистісне зростання і моральне самовдосконалення. Таким чином, автор указує на необхідність активізації у дітей прагнення до духовного, морального, ціннісного розвитку, на формування поваги до представників різних релігій, усвідомлення значущості духовно-моральних цінностей.

Л. Москальова, висвітлюючи значення та цінності української сакральної етики, пропонувала створити динамічну виховну систему із цілеспрямованим характером, в основі якої мають бути такі риси: проникнення на рівень глибинного почуття – любові; закріплення моральної свідомості людини на єдиній, органічній, цілісній, сакральній моделі, що об'єднує цінність особистості, цінність соціуму, цінність Всесвіту; передання етичного досвіду через синтез безпосереднього, нормативно-традиційного, ціннісного способів трансляції; збереження ідеї незламності духу, і, в той же час, альтруїзму і жертвовності, космічного життя кожної особистості, яка чинить добро для інших; створення нових етичних цінностей, завдяки чому життя як окремої людини, так і всього суспільства перетворюється та набуває подальшого розвитку; забезпечення морального розвитку особистості, її програми виховання та стратегію майбутньої діяльності у житті через інформацію, що таїться у сакральних символах, мистецтві, культурі; запровадження соборного морального ідеалу, гідного для наслідування; втілення незламної моральної сили та надзвичайної енергійності для встановлення справедливості у серце людини (центр протидіючих сил Добра і Зла); передання через твори мистецтва моральних імпульсів, що спонукають особистість до боротьби проти знуцання над священними законами, проти кривди та неправди [15, с. 113-114].

Отже, на сьогодні все більше вчених, громадських діячів, педагогів-практиків схиляються до думки, що саме духовні та моральні цінності, є тим орієнтиром у духовно-моральному вихованні, що допоможе сучасному суспільству вийти з кризи духовності.

Адже саме сьогодні розкриваються нові грані педагогічних здобутків щодо формування особистості на засадах духовних цінностей, застосовуються ідеї вітчизняних педагогів, які опікувалися духовно-моральним становленням особистості.

## **Основні напрями виховання духовних цінностей у дітей**

Відзначимо, що розгляд ідей виховання духовно-моральних цінностей у дітей актуалізується з кількох причин. Перша, головна причина, криється в розумінні суспільством необхідності зміни самого освітнього середовища, його наповнення дисциплінами духовно-морального спрямування, упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти, шкіл і закладів вищої освіти різних етичних курсів та виховних програм. У цьому плані дитина має не лише здобути необхідний набір знань, умінь і навичок, але й придбати необхідні соціально-особистісні та морально-етичні компетентності, вміти самостійно вибудовувати індивідуальний напрямок у самоосвіті та саморозвитку. Для цього необхідна і підтримка оточення, і наявність відповідних моральних ідеалів, і моделювання спеціальних програм духовно-морального виховання особистості. Ці механізми та інструменти можуть забезпечити підтримку для того, щоб молодь розуміла значення галузей гуманітарних знань, спрямованих на поліпшення людських взаємин, осмислення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, пов'язаних з духовно-моральним вихованням. Таке розуміння дасть кожній особистості, що знаходиться в освітньому середовищі, здатність вирішувати багато труднощів, якими наповнене життя. Оскільки сьогодні діти та їх батьки можуть впливати на освітній процес, вони будуть відчувати прагнення до вибору культуротворчого середовища, а також того простору, який є гармонійним, і є найбільш продуктивним для повноцінного розвитку. Активні методики, цікава діяльність, спілкування, наповнене смисловими концептами, самоствердження під час взаємодії між дітьми і цікавими для них людьми – ось ті компоненти, які можуть зробити процес духовно-морального виховання особистості особливо привабливим. Можливо, в такій же мірі привабливими для них будуть і ті неформальні товариства, в яких будуть задовольнятися егоїстичні прагнення. Але, на наш погляд, якщо культуро творче середовище і освітній простір наповнені цінностями, несуть позитивні емоції, пропонують широкі можливості для духовно-морального становлення, то не тільки батьки, але і самі діти зможуть виконувати більш складні завдання, де можна буде проявити свої найкращі якості.

Друга причина – необхідність ліквідації духовно-морального невігластва молоді, безграмотності у прийнятті моральних рішень. Одним із значних ефектів, як показує практика, є розпізнавання

дітьми основних категорій, пов'язаних із моральністю і духовністю людини, суспільства. Розвиток таких якостей, як розсудливість, моральна оцінка і самооцінка, формування навички прийняття моральних рішень надасть нових можливостей у спілкуванні з оточенням, у знаходженні свого призначення, визначенні ступеня свого духовно-морального розвитку. Підкреслимо, що в сучасних умовах людські взаємини стрімко розвиваються, розмивають наявні кордони, і завдання кожного учня полягає у розвитку вміння координації процесу конструктивного спілкування через культурні та національні кордони, а також у подоланні бар'єрів та конфліктів. Таке вміння потребує комплексного підходу, тому що формування таких якостей є складним процесом. Отже, вирішальними у розвитку особистості стають зусилля педагогів навчити грамотності прийняття моральних рішень, вміння розмірковувати, спираючись на духовно-моральні орієнтири. Третя причина – обмеження у виборі ефективних розвивальних та виховних засобів. Відзначимо, що в сучасному освітньому просторі є тенденція повернення до звичайних методів і форм, які, звичайно, зарекомендували себе добре, але на сьогоднішньому етапі стають стримувальним чинником упровадження нових розвивальних та виховних технологій. Нові методи, засоби виховання, тренінгові вправи використовуються з великими обмеженнями, превалюють моралізаторські вимоги педагогів. Четвертою причиною, на наш погляд, є обмеження традиційною педагогікою проблем духовно-морального виховання особистості, відсутність обґрунтованої теорії і досвіду розвитку духовно-моральної сфери особистості у цілісному контексті. Відзначимо, що в багатьох словниках досі відсутні такі поняття, як "духовність", "духовний світ особистості" [13] та ін. Крім того, розвиток духовно-моральної сфери, виховання душевних якостей, формування духовного світу дитини не вважали сприятливими для наукового пошуку упродовж багатьох років, а навчально-виховний процес був орієнтований переважно на формування і розвиток інтелекту, а духовно-моральне виховання особистості і основа цього процесу – духовні цінності – тривалий час підмінялися моральними цінностями, естетичним вихованням.

Актуальною проблемою вдосконалення системи виховання духовно-моральних цінностей особистості є надання їй нового змісту, що відповідав би сучасним потребам соціуму, перспективам розвитку освітнього процесу. Однак процес розробки цієї проблеми в сучасних умовах неоднозначний і досить складний. Педагоги та

батьки дітей відчувають дефіцит цікавих, плідних ідей, які можна було б втілити у практику виховання.

Встановлено, що серед цілеспрямованих впливів на процес виховання духовно-моральних цінностей є організовані та неорганізовані впливи (організовані впливи, що традиційно здійснювалися всіма соціальними інститутами – державними установами, релігійними об'єднаннями, громадськими організаціями та товариствами, сім'єю тощо; неорганізовані впливи (читання спеціалізованої літератури, відвідування пам'яток сакральної культури, участь у богослужінні, слухання проповідей, духовної музики, споглядання храмових будівель, іконопису тощо).

З'ясовано, що нерівноваженість та хаотичність впливів, жорстокість та непорозуміння, як наголошують педагоги, мають бути замінені на цілеспрямовані, а сам процес духовно-морального виховання – здійснюватися із позицій прав особистості та обов'язків. Для цього пропонувались такі форми та методи роботи, як творче виконання різних художніх робіт, здійснення певних моральних вчинків, прийняття участі у шкільних театральних виставах, вибір спеціалізованої літератури для читання, залучення до бесід із законовчителями в умовах домових церков для навчальних закладів.

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій у дошкільнят вирішується в процесі ціннісно-орієнтованої взаємодії педагогів, дітей та їх батьків в різних видах спільної діяльності в умовах дитячого садка, в домашніх умовах і в соціумі при педагогічному керівництві, підтримці та супроводі.

У постановці завдань для морального розвитку особистості є дві крайності – передчасне виховання та ізолювання дітей від культури. Між обома цими крайнощами, які дають суспільству зломлену і бідну особистість, педагогові важливо обережно провести свого вихованця. С. Гессен, пояснюючи помилки передчасного виховання, вказував, що вони полягають у тому, що дитину оточує надмірно широка периферія культурних вражень, які руйнують щойно народжену доцентрову силу особистості. Безликі, надламані люди – результат передчасного виховання, коли дитині пропонується зовнішній матеріал, що перевершує здатність його засвоєння. Інша крайність – ізолювання дитини від культури – також означає порушення: засвоєння притуплюється, якщо перевершує пропонований спеціально збіднений матеріал: “Особистість, – зазначав С. Гессен, – не живиться ззовні культурним змістом, зупиняється у своєму зростанні, бідніє або в безплідних

спробах елементарного непрофесіоналізму. Самобутність справжньої індивідуальності підмінюється самобутністю некультурного у своїй самовпевненості неука. Мудре виховання повинно уникати того й іншого : пропонувавши дитині зовнішній матеріал повинен відповідати її внутрішній здатності засвоїти цей матеріал, перетворивши його на цілком "свій". Тиск зовнішнього середовища повинен відповідати внутрішній силі опору юної особистості" [6, с. 86].

Підкреслимо, що на етапі особистісного становлення учня повинен переважати аналітичний метод, оскільки саме цей метод веде до утворення в учнів точних і чітких понять про духовно-моральне виховання. На подальших етапах переважати повинен метод синтезу, виявом якого є здатність учнів робити певні висновки, виводити логічні результати з отриманих даних.

Для розвитку у дітей дошкільного віку стійких позитивних орієнтацій дорослі мають щодня використовувати весь свій досвід, знання, мудрість та кожен вільну хвилину для спілкування з дитиною, спонукаючи виникнення позитивних переживань.

Таким чином, основним завданням дорослих є м'яко скерувати зростання гармонійно розвиненої особистості, яка б вела суспільно корисну життєдіяльність, засновану на власних стійких ціннісних орієнтаціях. А ціннісно-орієнтована взаємодія дорослих буде забезпечувати формування ціннісних орієнтацій у дошкільнят в цілісному процесі : в дитячому садку, в домашніх умовах, в соціумі.

Встановлено, що на сьогодні у закладах освіти у процесі виховання духовно-моральних цінностей у дітей мають бути основоположними такі ознаки : перша – цілеспрямованість, наявність ідеалу поведінки, системи моральних вчинків як соціально-культурного орієнтиру; друга – відповідність даного процесу соціально-культурним цінностям в історичному поступі суспільства; третя – присутність певної системи організованих впливів на кожну особистість.

На нашу думку, метою роботи педагога, що опікується сферою духовно-моральних цінностей дітей, має постати моральне самоусвідомлення кожної дитини як особистості, набуття нею духовних цінностей.

## **РОЗДІЛ ІІІ. ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ФАХОВИЙ ПІДГОТОВЦІ**

### **3.1. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ**

Особливості формування особистості на сучасному етапі є у тому, що цей процес відбувається в умовах соціально-економічної кризи суспільства, розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді. Це зумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства, призводить до переоцінки як загальнолюдських, так і професійних цінностей, оскільки нова ситуація в суспільстві змінює і традиційне ставлення до багатьох професій. Така ситуація визначає актуальність вивчення проблеми становлення і особливостей формування життєвих та професійних цінностей сучасного педагога і вихователя.

Проблема цінностей завжди приваблювала дослідників і вивчалась у аксіологічному, філософському, соціологічному педагогічному та психологічному напрямках. Аналіз робіт свідчить про відсутність єдиного підходу до проблеми цінностей. Проте різні визначення класифікації ціннісних орієнтацій та цінностей не суперечать одне одному, а взаємодоповнюють і дозволяють розглядати їх з різних позицій.

Актуальність проблеми цінностей підтверджується багатьма розробками у різних галузях науки і практики. М. Бахтін і М. Бердяєв, І. Зязюн і А. Маслоу пов'язують проблему ціннісних орієнтацій з духовним становленням та культурним самовираженням особистості, обґрунтовують необхідність переорієнтації освітньої діяльності на духовне, культурне та моральне самовизначення. Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних та психолого-педагогічних аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх вихователів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку.

Але проблеми формування ціннісних орієнтацій саме студентів закладу вищої освіти сучасні дослідники торкаються лише в міру вирішення власних наукових проблем, а саме виховання інтересу, смаку, духовності, спрямованості особистості. Проте особистісне

ціннісне ставлення до професії вихователя залишається поза увагою більшості дослідників, а безмежний виховний потенціал навчальних дисциплін реалізується слабо. Недостатня розробленість проблеми ціннісних орієнтацій не сприяє керівництву процесом професійного самовираження студентів закладів вищої освіти.

Крім того, актуальність проблеми обумовлена існуванням суперечностей між низьким рівнем сформованості ціннісних орієнтацій студентів та потребою суспільства у духовно розвиненій особистості вихователя закладу дошкільної освіти, між виховними можливостями навчальних предметів закладів вищої освіти та недостатністю їх реалізації у практиці навчання.

### **Ціннісні орієнтації і цінності**

В умовах відродження національної освіти відбулися глибокі зміни, пов'язані із виробленням відповідного ставлення молоді до матеріальних і духовних цінностей, формуванням у неї активності, самостійності, ініціативності і творчості у різних видах діяльності соціального значення. Відображаючи зміни у соціальній свідомості, ціннісні орієнтації містять у собі широкий спектр проблем. Вони свідчать про реальний потенціал особистості, її відносини у суспільстві, соціальній групі, до якої вона належить, здатність керуватись принципами і нормами моральності: правди, совісті, честі, милосердя, гуманізму, свободи і відповідальності.

Ціннісні орієнтації є складним утворенням, однією з основних характеристик особистості в її відношенні до суспільства і до самої себе. У них виявляються різноманітні рівні взаємодії внутрішнього та зовнішнього, ступінь осмислення оточуючого світу і свого Я, специфіка життєвого досвіду особистості, її потреб, інтересів, ідеалів, здібностей – все, що характеризує особистісні особливості індивідуальності. Але, виступаючи як глибоко особистісні та неповторні, вони обумовлені всією соціальною практикою, суспільним відношенням, системою навчання і виховання. Отже, становлення ціннісних орієнтацій є важливою ланкою в формуванні особистості педагога, вихователя, який відповідає за виховання підростаючого покоління.

Ціннісні орієнтації не можна відділити від загальнолюдських цінностей, вони представляють собою свідомий вибір цих цінностей. Тому категорія цінність є базовою при розгляді проблеми ціннісних орієнтацій, визначаючи її об'єктивний аспект.



Важливою властивістю філософської категорії цінності є її об'єктивно-суб'єктивний характер. За своєю сутністю цінності об'єктивні: вони походять від об'єктивної природи, соціально-економічних умов суспільного розвитку та виступають в якості “предметних цінностей”. Одночасно цінності суб'єктивні, оскільки об'єктивні властивості предметів і явищ оточуючого світу набувають характер цінності тільки тоді, коли їх опанує людина в результаті сприйняття та пізнання.

Таким чином, цінність є і предметом, і відношенням до предмету. Предметні та суб'єктивні цінності представляють два полюси ціннісного відношення людини до світу [40, с. 732-733]. Цінність об'єкта відкривається суб'єкту за допомогою його переживання, усвідомлення та оцінювання, що є механізмом формування ціннісного відношення, яке свідчить про готовність людини поводитись згідно присвоєним цінностям. Цінність стає домінантною “Я” лише тоді, коли постійно спонукає людину до відповідних вчинків. Йдеться про міру значущості того чи іншого предмета або явища для людини, про ступінь їх бажаності, через те, що психологічні основи цінностей знаходяться в людських бажаннях, в особистому відношенні до явищ дійсності. На думку Т. Бутківської “цінності формуються в результаті усвідомлення об'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметом навколишнього світу” [10, с. 131].

### **Розуміння ціннісних орієнтацій у соціології**

В соціології цінності розглядаються в якості сполучної ланки між інтересами, потребами людини, її конкретними ідеями та поведінкою. Це поняття відображає один із суттєвих моментів практичної взаємодії людини з оточуючим середовищем та іншими людьми.

Ю. Жуков, К. Клакхон, М. Рокіч висунули два класи цінностей – термінальні, до яких відносяться цінності-цілі життєдіяльності та інструментальні – цінності-принципи життєдіяльності. В соціології до термінальних цінностей відносять знання, спілкування, до інструментальних – традиційність, закономірність, авторитетність тощо.

Соціологами У. Томасом та Ф. Знанецьким вперше було введено в науковий обіг поняття ціннісні орієнтації, і воно розглядалось як соціальна установка особистості, як регулятор її поведінки.

Аналіз наукової літератури показує, що ця проблема залишається досить актуальною на сьогоднішній день і є об'єктом вивчення ряду дисциплін: філософії, аксіології, соціальної та загальної психології та педагогіки. Специфіка предметів кожної з наук обумовлює особливості підходів вчених до проблеми, яка розглядається. Так, в циклі філософсько-соціологічних дисциплін поняття ціннісні орієнтації співвідноситься з категоріями життя та діяльності людини, ціннісних відношень суб'єкта, норм та оцінок. В психології та педагогіці ціннісні орієнтації застосовуються при характеристиці складної структури особистості, її спрямованості, психологічних механізмів регуляції поведінки, розглядаються як результат залучення особистості до суспільної практики.

В соціально-філософських дослідженнях О. Здравомислова, В. Мухіної, Л. Фоміної, В. Хмелько, В. Цукермана, В. Ядова ціннісні орієнтації розглядаються як вид ціннісного відношення суб'єкта до об'єкту, який виявляється на рівні усвідомлення. Сукупність ціннісних орієнтацій утворюють свого роду вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, поведінки певного типу та діяльності, яка виражається в спрямованості потреб та інтересів [40, с. 732].

На думку О. Здравомислова, ціннісні орієнтації є важливим компонентом внутрішньої структури особистості, самостійним утворенням. Досліджуючи їх зв'язок з іншими елементами свідомості, автор підкреслює значення ціннісних орієнтацій у формуванні мотивів, потреб, інтересів. З іншого боку, це поняття формується як система установок на матеріальні та духовні цінності суспільства, яка формується всім життєвим досвідом особистості і виявляється в її поведінці [17, с. 203].

Своє продовження ці ідеї знаходять в дослідженнях Р. Шульги, яка акцентує увагу на контрольно-регулюючій функції ціннісних орієнтацій по відношенню до потреб та інтересів. На думку вченого, ціннісні орієнтації, як елемент особистісної структури, включають в себе мотиви, потреби, інтереси та проявляються у вигляді ціннісного відношення особистості до дійсності [44, с. 17-18].

В соціологічних дослідженнях найбільш широко розробляється проблема ціннісних орієнтацій з позицій керівництва діяльності особистості та колективу, мотивації та механізмів поведінки людини та її регуляції. В. Водзинська, В. Мухіна, Л. Фоміна акцентують соціальну сутність ціннісних орієнтацій та розглядають їх як загальну спрямованість особистості, яка реалізується в актах поведінки. Л. Фоміна вважає, що ціннісні орієнтації властиві

людині, яка живе в суспільстві інших людей. На думку дослідниці, характер та якість орієнтацій визначають ступінь соціалізації особистості, міру її соціальної зрілості [41, с. 94].

В. Водзинська також підкреслює спрямованість ціннісних орієнтацій на зовнішній світ та можливість їх функціонування в зв'язку з об'єктивною дійсністю. Однак, підтримуючи думку О. Здравомислова і В. Ядова, вона розглядає поняття як відносно стійку систему "фіксуючих установок", які виробились в результаті здатності людини до об'єктивації, яка основана на емоціях, знаннях, переконаннях, схильностях та здібностях [12, с. 50].

### **Педагогічний аспект трактування цінностей**

На наш погляд, це визначення найбільш відповідає завданням педагогічного дослідження, орієнтуючи на активну участь в діяльності щодо засвоєння цінностей науки та культури.

М. Ніколаєва, розглядаючи цінності з педагогічної точки зору, виділяє мотиваційно-ціннісний компонент їх усвідомлення і включає в цінності - цілі сукупність конкретних якостей особистості, які потрібні для творчого засвоєння технології педагогічної діяльності. А до цінностей-засобів відносить педагогічні технології як засіб реалізації певних ідей психолого-педагогічної теорії, різноманітні концепції педагогічної техніки, спілкування [25, с. 10].

Проблема цінностей тісно пов'язана з навчально-виховним процесом, який є найважливішим засобом пізнання цінностей. Спеціально організований навчальний процес стимулює трансформацію об'єктивних цінностей у потреби особистості. Інтеріоризована цінність набуває силу спонукаючого мотиву і починає виступати в якості регулятора навчальної діяльності студента, стає для нього особистісно значущою. В житті ми часто зустрічаємося з тим, що між усвідомленням певних цінностей та їх перетворенням в дійсність є невідповідність. Тому важливо використовувати історичний та сучасний досвід засвоєння цінностей як динамічну доміную розв'язку розвитку особистості.

С. Рубінштейн стверджує, що цінності мають бути засвоєні, прийняті особистістю шляхом власних зусиль, внутрішньої моральної роботи вихованця [31, с. 637]. Цю думку продовжує І. Бех, підкреслюючи, що шлях глибокого усвідомлення духовних цінностей вимагає складної та специфічної роботи з когнітивно-емоційного оцінювання свого життя. Тому сучасна освіта, вважає

вчений, повинна бути спрямована на розвиток самоусвідомлення внутрішнього світу особистості, змістовної характеристики її ціннісної системи, тобто орієнтована на особистість [5, с. 124].

Б. Бітінас [6], М. Боришевський [9], О. Дубасенюк [16], розглядаючи виховний аспект теорії цінностей, відмічають необхідність створення нової системи цінностей, яка служила б орієнтиром у вихованні молодого покоління, і підкреслюють, що вибір і пізнання конкретних значень як цінностей або не цінностей є основним питанням при визначенні цілей виховання.

М. Розов виділяє в якості цінностей гуманітарного навчання відповідальність за загальнозначущі цінності, загальнокультурну компетентність та особистісну самоактуалізацію у культурі та житті. При цьому важливим є висновок вченого, зроблений ним на основі аналізу європейської філософії навчання про значущість балансу орієнтацій на Суспільство, Культуру, Індивід [30, с. 85].

В. Бітінас виділив три основні системи цінностей, від комплексного урахування яких залежить кінцевий результат виховного процесу : трансцендентні (абсолютні) найвищі цінності – віра, надія, душа; соціоцентричні цінності, де головною є людина, її діяльність, творчість, гуманізм, свобода; антропоцентричні цінності, які спрямовані на піднесення індивідуальності в структурі загальнолюдських цінностей. Базовими цінностями є самореалізація, автономність, корисність [6, с. 18].

В. Сластьонін відмічає, що аксіологічне "Я" як система ціннісних орієнтацій містить не тільки когнітивні, а й емоційно-вольові компоненти, які відіграють роль внутрішнього орієнтира. В ньому асимільовані як соціально-педагогічні, так і професійно-групові цінності, які служать основою індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей. Ця система включає:

- цінності які пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії педагога близьким особистим оточенням);

- цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні, і які розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, переживання дитячої любові, обмін духовними цінностями);

- цінності, які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливість розвитку професійно-творчих здібностей, постійне самовдосконалення);

- цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію (творчий, варіативний характер праці педагога, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям);

- цінності, які дають можливість задовольнити прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державної служби, оплата праці та довготривалість відпустки) [35, с. 240].

В свою чергу О. Дубасенюк звертає увагу на те, що найвищими педагогічними цінностями можуть бути професіоналізм діяльності та шляхи його досягнення. Ціннісне ж відношення до професіоналізму виховної діяльності виявляється у високій громадянській активності, духовності, у творчому пошукові, професійній відповідальності [16, с. 146].

Т. Бутківська [10], П. Ігнатенко [18], Р. Скульський [34] відмічають роль загальнолюдських та національних цінностей у виховній та професійній діяльності вчителя. В умовах особистісно орієнтованого навчання вагомим значення набувають такі індивідуальні цінності, як самооцінка, самостійність та оригінальність рішень, відповідальність і дисципліна як умова внутрішньої свободи, вміння орієнтуватися в ситуації вибору, роботи правильний вибір в умовах неоднозначності та невизначеності [10, с. 132].

### **Ціннісні орієнтації та розвиток особистості**

В зв'язку з існуючим об'єктивним процесом переоцінки цінностей, що спостерігається у всіх сферах нашого життя, значно змінюється і підхід до вивчення ціннісних орієнтацій. Увага дослідників з питань готовності молоді до праці, орієнтацію на працю як на вищу цінність перейшла на проблему готовності поводитися відповідно з особистісними цінностями: самоутвердженням, самореалізацією в творчій діяльності на основі загальнолюдських цінностей. В. Ядов підкреслює, що ціннісні орієнтації представляють собою синтез знань, почуттів, прагнень та відіграють важливу роль не тільки в осмисленні сенсу життя, але також складають фундамент для самоутвердження особистості, визначають життєву позицію відносно всіх сторін суспільного життя [45, с. 110].

В роботах відомих психологів Б. Ананьєва, О. Асмолова, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та інших розкриваються різноманітні аспекти теорії особистості, виявляється природа ціннісних орієнтацій, психологічні механізми виникнення і функціонування,

простежується їх зв'язок з емоційною, когнітивною та вольовою сферами особистості. Аналіз наукової літератури дозволяє виявити, що психологи уявляють ціннісні орієнтації як елемент свідомості. О. Здравомислов, І. Кон, А. Прангішвілі розглядають їх як систему фіксованих установок, тісно пов'язану з мотиваційно-погребовою сферою особистості, її ідеалами, смаками та спрямованістю на цінності.

Ціннісні орієнтації виражають внутрішню основу відношень особистості до дійсності. Не маючи самостійної форми реалізації (латентні, сховані за формою вираження), вони виявляються у вигляді психологічної установки на певний тип поведінки у кожній ситуації.

Наукові висновки Л. Виготського [14] зводяться до того, що ціннісні орієнтації, являючись компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, повинні стати основою емоційної поведінки особистості, надбанням її емоційного життя.

Посилаючись на теорію В. М'ясищева, Б. Ананьєв конкретизує, що ціннісні орієнтації, являючись центром духовного розвитку особистості, виступають у вигляді системи оцінних відношень до суспільства, самої себе, до праці [2].

Л. Фрідманом і А. Волковим запропонована класифікація, що досить адекватно відображає систему відношень, які виникають у навчальному процесі. Це :

- пізнавальні відношення, в яких виражається бажання особистості пізнати оточуючу дійсність шляхом дослідження, пізнання;
- емоційна та раціональна оцінка особистістю предметів та явищ, які пізнаються;
- практичні відношення, в яких виявляється певний характер поведінки.

Автори відмічають взаємозалежність і взаємообумовленість цих відношень: "теоретичне відношення завершує пізнавальне (вивчити, пізнати що-небудь можна емоційно – почуттями або раціонально – розумом), а практичне відношення є реалізацією теоретичного" [42]. Необхідним та суттєвим елементом відзначених відношень є ціннісне відношення, яке виникає в результаті осмислення переживання та оцінювання значущості предмета чи явища з точки зору задоволення потреб суб'єкта.

Б. Ананьєв, О. Асмолов, П. Гальперін, В. Петровський, розглядаючи ціннісні орієнтації як систему ціннісних відношень, доводять, що процес їх становлення безперервний і пов'язаний з

розвитком потреб людини. Ціннісні орієнтації виявляються у змістоутворюючій діяльності, в ситуаціях вибору, пов'язаних з переосмисленням життєво важливих для особистості подій, передбачають „вільний вибір вчинку і особистісну відповідальність за нього” [2, с. 43].

Цікавими є висновки О. Леонтєва [22] про вплив активної діяльності на розвиток психіки. Вони можуть служити теоретичною основою для вирішення проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя. Психолог ввів у науковий обіг поняття “особистісний сенс”, що відіграло важливу роль у вирішенні проблеми співвідношення особистого, індивідуального та суспільного усвідомлення в житті та поведінці особистості. Для нашого дослідження ідея особистісного сенсу є основоположною, оскільки знаходження сенсів обраної професії й всієї життєдіяльності в конкретній соціально-економічній ситуації, а також знаходження сенсу в самому процесі самовизначення складає сутність професійного самовизначення. Знаходячи особистісний сенс, суб'єкт здійснює вибір власної суспільної позиції, яка усвідомлюється та виражається завдяки значенню для себе. Особистісні та сенсові відношення складаються та реалізуються в самій діяльності як необхідні зв'язки, при цьому мотиви дії та “сфера цілей” – обумовлені її характером, професійною спрямованістю. Рівень оцінки, відношення до цінності визначається не тільки знанням об'єктивних її критеріїв, але і тим, наскільки ці критерії перевтілюються в переконання людини, в особистісний сенс.

І. Бех, В. Дряпіка переконливо доводять, що зміна парадигми, перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відношень вимагають усвідомлення особистих цінностей, розкриття їх ролі в саморегуляції суб'єкта. Вчені переконані, що тільки ті смисли, відносно яких суб'єкт визначився, стають особистісними цінностями [5]. Проте в практиці навчання у закладах вищої освіти особистісне відношення до цінностей життя та професії залишається поки що поза увагою, не дивлячись на достатній виховний потенціал навчальних дисциплін (спеціальних та психолого-педагогічних), це відношення розвивається стихійно.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій в практичній сфері виховання розглядається в зв'язку з вихованням пізнавальних інтересів і потреб, з формуванням морального усвідомлення дітей та виховання морально-етичного ідеалу, естетичного досвіду.

А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін зробили вагомий внесок у вирішення проблеми на дидактичному рівні, включив у зміст навчання систему цінностей суспільства та виділив у ньому особливий компонент – досвід емоційно-ціннісного відношення до світу, дійсності, пізнавальної діяльності, до об'єкту вивчення.

М. Скаткін підкреслює, що без цілеспрямованої уваги педагога до формування системи цінностей, методи, форми та засоби навчання самі по собі не дають результату. В зв'язку з цим вчений виділяє метод засвоєння емоційно-ціннісного відношення як компонент змісту навчання: "метод співвідношення усіх засобів навчання (змісту, методів, прийомів, організаційних форм, технічних засобів), його актів з потребами, мотивами, інтересами, схильностями тих, хто навчається, з їх емоційно-ціннісною сферою" [33, с. 79].

В сучасному навчально-виховному процесі засвоєння особистісних цінностей логічно витікає із принципової вимоги конструювання змісту навчання, особливо у закладі вищої освіти. Виходячи з цього, деякі автори вважають, що ціннісні орієнтації можуть оновлюватись за рахунок пошуку шляхів особистісного підходу у вихованні.

Формування ціннісних орієнтацій – це педагогічна проблема, вирішення якої дозволить підвищити якісний рівень навчально-виховного процесу за рахунок активізації свідомості, спрямованості його на пошуки життєвих та професійних пріоритетів, цінностей.

Ми визначили ціннісні орієнтації як самостійне особистісне утворення, що відображає внутрішнє відношення особистості до цінностей оточуючої дійсності та виявляється у спрямованості, інтересах, потребах, мотивах, ідеалах, переконаннях.

У дослідженні ціннісних орієнтацій ми виходили з того, що психіка людини представляє собою безперервну єдність розуму, почуттів і волі. Ці окремі властивості особистості виявляються в процесі активної взаємодії між собою та складають стійку систему пізнавальних, емоційних та поведінкових компонентів.

Особистість педагога – специфічне утворення, що складається в результаті відношень, в котрі він вступає ще в період навчання у закладі вищої освіти. Ціннісні орієнтації, спрямованість, мотиви, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних здібностей виконують в цьому процесі функцію регуляторів поведінки та діяльності. Особистісні особливості впливають на



здійснення вибору, його наступну оцінку і визначають міру відповідальності за прийняте рішення [23].

Сучасні вчені розглядають підготовку майбутнього педагога з позиції суб'єкта пізнавальної та навчально-професійної діяльності, здатного цілеспрямовано регулювати свої дії. При цьому формування його ціннісних орієнтацій, перш за все, пов'язується з тими феноменами, які обумовлюють самостійність та професійну придатність, а не тільки розвиток освітнього потенціалу.

Однак не існує розробленого механізму формування особистісних ціннісних орієнтацій, необхідного для професійної діяльності, а також не визначені межі зовнішніх та внутрішніх умов, які сприяють цьому процесу. В зв'язку з цим слід відмітити перспективність аналізу усвідомлення поведінки людини крізь призму її ціннісних орієнтацій, що дозволяє пізнати, чи почуває вона себе суб'єктом творчої діяльності, її активним учасником або займає пасивну позицію спостерігача за подіями.

### **Єдність когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів у ціннісних орієнтаціях**

У працях Б. Ананьєва, О. Асмолова, В. Ядова змістове наповнення ціннісних орієнтацій традиційно уявляється як єдність когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів.

Когнітивний рівень ціннісних орієнтацій (погляди, переконання, цінності) виражає усвідомлену спрямованість на форми життєдіяльності; емоційний характеризує ціннісні орієнтації з боку почуттів, переживань; поведінковий рівень виражає практичну готовність до дії. Між цими рівнями існує певна взаємодія, взаємозалежність, проте кожен з них має власні характеристики.

Когнітивний рівень ціннісних орієнтацій характеризує тезаурус студента – систему знань про світ та суспільство, про соціальні цінності, норми та принципи життєдіяльності, власні індивідуальні творчі можливості. О. Асмолов [3], М. Бахтін [4], І. Кон [20] стверджують, що основу когнітивного рівня складають пізнавальні потреби як усвідомлення значущості об'єктивних властивостей, якостей, явищ дійсності. Це передбачає пошук особистісних сенсів, свого особистісного ставлення до отриманої інформації, осмислення особистої системи цінностей, тобто активну самостійну розумову діяльність.

У становленні ціннісних орієнтацій когнітивний рівень яскраво виявляється в раціональному оцінюванні. З усвідомленням

орієнтації в суб'єктному світі в особистості виникають ціннісні уявлення, які відображають значущість для неї тих чи інших видів діяльності. Суб'єкт пізнання стає об'єктом самоаналізу, самопізнання, самокорекції, усвідомлено будує свій внутрішній світ. У цьому випадку процес становлення і функціонування ціннісних уявлень можна уявити як формування внутрішньої діяльності особливого порядку, інваріантної по відношенню до різноманітних предметних діяльностей. Виконання такої "аксіологічної" діяльності реалізується в конкретних діях і вчинках особистості на основі образу "Я", системи особистісних цінностей та переваг.

Відношення, що виявляється за допомогою емоційного переживання та оцінювання даного об'єкту, знаходиться в основі формуванні ціннісних орієнтацій особистості та представляє їх емоційний рівень. Переживання цінностей, перш за все, виявляється в емоційному відгуку на об'єкт, предмет чи явище і виражається у формі сприйняття, уявлення, поняття.

Л. Божович [7] підкреслює, що у психологічну природу всіх новоутворень входить "сплав" афективних і когнітивних компонентів. І в тих випадках, коли будь-яка дія здійснюється чисто раціональним шляхом, коли в цьому процесі не відбувається "зустріч афекту та інтелекту", то не виникає і відповідного функціонального новоутворення, не здійснюється спонукальна сила цього усвідомлення.

Емоції виконують функцію орієнтовних суб'єктивних сигналів і приймають участь у регуляції діяльності. О. Леонт'єв бачить особливість емоцій у тому, що "вони безпосередньо відображають відношення між мотивами і реалізацією діяльності, яка відповідає цим мотивам" [22].

Розділяючи цю точку зору, Д. Ніколенко [26] вважає, що в почуттях відображається і суттєвий і мотиваційний бік діяльності. Емоції – відображення дійсності, тому вони спонукають до діяльності, а також відображають залежність між мотивами та успіхом діяльності.

В. Поплужний [28] і В. Вілюнас [11], виділяючи в емоціях функцію, яка стимулює пізнавальні та практичні дії, відмічають ще одну – функцію оцінювання.

Отже, щоб засвоїти, прийняти для себе цінність об'єкта чи явища, перш за все, людина повинна його оцінити і пережити. Б. Додонов вказує, що при цьому цінність стає об'єктом потреб і емоційного відношення лише тоді, коли вона багаторазово переживається суб'єктом. В зв'язку з цим вчений виділяє три етапи

у формуванні вищих почуттів, які відповідають етапам становлення цінностей. Перший етап характеризується короточасним позитивним емоційним відношенням, яке викликане ситуативними потребами. На другому етапі емоційне відношення до будь-якого явища закріплюється завдяки його багаторазовому повторенню, переживанню і проявляється навіть поза зв'язком з потребою та ситуацією, яка викликала це відношення. Третій етап – виникнення потреби в об'єкті чи явищі, яке стає певною цінністю [15].

Урахування особливостей емоційно-чуттєвої сфери особистості значно полегшує процес пізнання загальнолюдських цінностей, посилює здатність повноцінного сприйняття навколишньої дійсності. В. Сухомлинський приділяв особливу увагу вихованню культури сприйняття, почуттів. Він вважав емоції сполучною ланкою, без якої неможливий повноцінний розвиток особистості, тому він послідовно і постійно виховував у дітей вміння сприймати найтонші відтінки краси, чутливість душі [39].

Поведінковий рівень ціннісних орієнтацій виявляється в установках на всі види діяльності, що засвоюються в процесі навчання, навичках, вміннях і засобах її здійснення. Наявність установки дозволяє зберегти стійкість діяльності в ситуаціях, які постійно змінюються, визначають засоби та прийоми задоволення мотиваційно-потребової сфери через поведінку та діяльність.

Поведінковий рівень ціннісних орієнтацій виражає готовність діяти відповідно з прийнятою цінністю в ситуаціях вибору. Це свідчить про професійну підготовленість студентів, показує доцільність, оригінальність застосування педагогічних знань і виявляється в цілеспрямованих діях по оволодінню тими фактами, явищами, які вивчаються.

Поведінковий рівень ціннісних орієнтацій тісно взаємопов'язаний з когнітивним та емоційним рівнями. Від характеру цього взаємозв'язку та від конкретного змісту цих рівнів залежить спрямованість ціннісних орієнтацій, поведінка особистості.

Важливою особливістю поведінкового рівня є те що він виявляє в процесі виховання сформовані звичні форми поведінки. Б. Бітінас вказує, що "не тільки здібності, але й потреби будують свою поведінку відповідно до прийнятої ціннісної системи". Вчений виділяє, що "на відміну від елементарної звички, звична форма поведінки характеризується наступними особливостями :

а) є результатом соціальних вправ, які основані на самовизначенні;

б) в її основі лежить засіб реалізації особистого відношення до соціальної дійсності, яка стала потребою;

в) на відміну від звички вона характеризується не шаблонною, стереотипною, а усвідомленою поведінкою;

г) виявляється не автоматизованими, а довільними актами поведінки" [6, с. 20].

Автор вважає основним засобом формування поведінкового компонента ціннісних орієнтацій створення ситуації з переважанням ціннісної спрямованості. Ці цінності спонукають вихованця "до самовизначення, до вибору найбільш оптимального для нього способу поведінки, одночасно з прийнятою на себе відповідальністю за обраний спосіб" [6, с. 23].

### **Ціннісні орієнтації у структурі особистості**

У сучасних дослідженнях ціннісні орієнтації, як властивість особистості, розглядаються в цілісній структурі особистості, в світлі відношень та потреб, які визначають її розвиток. Феномен ціннісних орієнтацій в тому, що виражаючи відношення, вони пронизують різні професійні сфери в структурі особистості: пізнавальну, комунікативну, перетворюючу. Ціннісні орієнтації надають цим відношенням певну спрямованість і разом з тим, є похідними від системи установок, мотивів, потреб.

Теоретичні висновки Б. Ананьєва [2], В. Ядова [45] зводяться до того, що структура особистості одночасно складається відповідно двох принципів: субординаційного та координаційного. При субординаційному принципі більш загальні і більш складні соціальні властивості особистості підкоряють собі більш елементарні і часті соціальні та психофізіологічні властивості. При координаційному – взаємодія здійснюється на паритетних початках, які припускають ряд ступенів свободи для корелюючих властивостей.

В свій час С. Рубінштейн [31] при розгляді змісту спрямованості виділив дві сторони: предметно-змістовну та динамічну. До предметно-змістовної відносяться предмети і явища навколишнього світу, до динамічної – потреби, мотиви, цілі, установки.

В. Сластьонін визначає спрямованість як одне із структурних утворень особистості, що означає достатньо усвідомлену і емоційно виражену орієнтацію на певну професію [35, с. 187].

По відношенню до спрямованості ціннісні орієнтації виконують роль сполучної ланки, самостійної та рівнозначної її компонентам – мотивам, потребам, ідеалам. Ціннісні орієнтації стабілізують особистість, сприяють її цілості.

Основою спрямованості та ціннісних орієнтацій особистості є потреби, які є джерелом її активності. В психології потреби розглядаються як стійкі мотиваційні утворення.

Цінність особистості педагога характеризується системою потреб, необхідних у його діяльності. Задовольняючи цю систему потреб, педагог реалізує себе як особистість. При цьому ціннісні орієнтації визначають сферу самоосвіти, виконуючи регулюючу функцію.

Процес формування ціннісних орієнтацій має бути спрямований на відбір більш суттєвих і цінних потреб для розвитку особистості. В даному випадку педагогічна корекція виконує роль зовнішнього об'єктивного фактора, який впливає на орієнтаційну сферу вихованця, спонукає майбутнього педагога до внутрішньої активності, самостійності, осмислення та оцінки [34, с. 168].

Розвиток людини пов'язаний з формуванням ієрархічної структури мотивів, потреб, цінностей : домінуванням вищих рівнів (загальнолюдських цінностей) над нижчими. Така ієрархія не порушує цілості особистості, а забезпечує наявність домінанти – систематизуючого конструктивного елемента. В ієрархії мотивів провідне місце займають смислові мотиви – стійкі мотиваційні тенденції. Від того, який особистісний сенс людина вкладає в усвідомлювану нею діяльність, залежить спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації. У відношенні ціннісні орієнтації – мотиви провідна роль належить ціннісним орієнтаціям. Мотиваційний компонент виступає як результат сформованості певних властивостей особистості (цінностей), служить внутрішньою умовою її подальшого удосконалення, стимулюючи в свою чергу ціннісні орієнтації. За характером мотивів особистості можна судити про її ціннісні орієнтації і саме відмінність останніх можна пояснити відмінністю мотивації одного виду діяльності у різних людей. Так, основна діяльність студентів – навчально-пізнавальна – має систему мотивів, які стимулюють засвоєння різноманітної інформації. Проте, якщо в них не сформована ціннісна орієнтація на професію, то виявляється вакуум мотивації. Ціннісні орієнтації є активним фактором мотивації діяльності та поведінки. Зміст мотиву визначається тією системою цінностей, на яку орієнтується

людина. Мотив завжди передує діяльності і є підсумком її попереднього осмислення.

Однак здійснення діяльності залежить від того, наскільки особистість готова керуватися тими чи іншими мотивами. Поведінка є нібито формою, за якою можна судити про установку особистості. Ціннісні орієнтації і установка взаємопов'язані: ціннісні орієнтації служать основою та рушійною силою установки. Установка, яка виникла на базі ціннісних орієнтацій, визначає поведінку людини, образ життєдіяльності, шляхи і способи досягнення ідеалу. В процесі реалізації установок розвиваються ціннісні орієнтації та здійснюються їх якісні зміни. Таким чином, установка виникає під впливом ціннісних орієнтацій, але від неї залежить й їх формування. Суттєвим є те, що на відміну від установки ціннісні орієнтації формуються в процесі усвідомленого вибору особистістю об'єктів, які представляють для неї важливість, ціннісний сенс і проявляються у вигляді відношення особистості до умов буття.

### **Призначення ідеалів, інтересів, цілій та світогляду**

Створення системи установок проходить на основі вищих цінностей особистості – ідеалів. Поняття цінність є для ідеалу узагальнюючим. Ідеал – це образ, на який людина орієнтується і який наслідує, тому він проявляється як вища цінність. Ідеал визначає систему особистих цінностей і є критерієм оцінки дійсності. На основі ідеалу виникає ціннісне відношення особистості до оточуючого. Ідеали закріплюються у свідомості за допомогою ціннісних орієнтацій. Зміст ціннісних орієнтацій проявляється в ідеальній формі. Ідеал регулюється внутрішніми критеріями, його розвиток виникає завдяки творчому вирішенню суперечностей в системі потреб, що призводить до його цілісного оновлення на новому рівні.

Особистий ідеал людини відповідає її ціннісним орієнтаціям. Основані на загальнолюдських цінностях, ідеали багатьох людей можуть співпадати, але, оскільки ціннісні орієнтації відрізняються суб'єктивністю, існують і різні ідеали. Ідеали завжди виникають на конкретному ґрунті – суспільному, моральному, релігійному, національному. Орієнтація на вищі ідеали, загальнолюдські цінності є основою духовного розвитку.

Такі ідеали та духовні цінності, як правдивість, доброта, працелюбність, милосердя, вірність заповітам батьків, – є

загальнолюдськими цінностями. Автори концепції національного виховання розглядають національні і загальнолюдські цінності як взаємопроникаючі сторони виховання, в якому діалектично зв'язані біологічні, психологічні та соціальні фактори : "Загальнолюдський зміст завжди має конкретне національне втілення, відображення в системах виховання різних народів" [29, с. 186].

Для студента важливо, щоб він глибоко усвідомив професійний педагогічний ідеал як модель свого майбутнього в перспективі, як специфічний духовний стимул цілеспрямованої, добросовісної, творчої діяльності. Оскільки в професійному ідеалі виражається уявлення про найбільш цінні професійні і особисті властивості, він може стати провідним мотивом, який визначатиме професійну діяльність майбутнього педагога і вихователя.

Своєрідним орієнтиром, який допомагає виділити найбільш важливе для людини, є інтерес. Інтерес є умовою і показником становлення ціннісного відношення, а ціннісні орієнтації – формою уявлення інтересів, конкретизують і регламентують їх. З ціннісними орієнтаціями інтереси пов'язані таким чином, що в ситуації вибору суспільних цінностей або власних інтересів людина може віддати перевагу інтересам. З іншого боку, людина обирає не тільки те, що їй цікаво, але і те, що необхідно для навчання, роботи, життя. Зміст ціннісних орієнтацій визначає наповненість інтересів.

Аналогічно потребам існує різноманітна класифікація інтересів. Для професії педагога найбільш важливий пізнавальний інтерес, оскільки йому належить провідна роль у формуванні таких компонентів професійної підготовки, як наукова ерудиція, інтелектуальна активність, готовність до педагогічної самоосвіти.

В основі довільної активності людини знаходяться цілі, які забезпечують спрямованість на певний предметний зміст і перетворення в межах здійснюваної діяльності.

Професійні переконання виражають відношення студента до своєї майбутньої професії, впевненість в істинності свого вибору, і це дозволяє вважати їх формою виявлення ціннісних орієнтацій. У своїх дослідженнях ціннісного світу студентів, зарубіжні вчені показують, що професійні переконання педагога є показником активної цілеспрямованої діяльності.

Стабільність ціннісних орієнтацій залежить від того, наскільки ті чи інші погляди перетворились на внутрішні принципи життєдіяльності людини, стали основою її світогляду, яке забезпечує єдність мислення, переконань, дій.

Діалектичний зв'язок світогляду та ціннісних орієнтацій виявляється в тому, що завдяки світогляду здійснюється диференціація цінностей. Глибина світогляду визначає інтенсивність ціннісно-орієнтаційної діяльності. Ціннісні орієнтації впливають на світогляд особистості через її ідеали, які спонукають діяти відповідно до них.

Світогляд відіграє важливу роль у становленні духовного світу педагога і є невід'ємною складовою частиною професійного самоусвідомлення. В ньому поєднані теоретично обґрунтовані погляди, моральні переконання та емоційно зафарбовані прагнення, обумовлені професійною діяльністю. Важливо відмітити, що зміст професійного самоусвідомлення складає не тільки усвідомлення себе в професії та професії в собі, але й усвідомлення себе як особистості і професіонала в контексті власної долі, національного та загального буття.

Гуманістична ціннісна спрямованість світогляду майбутнього педагога є необхідним підґрунтям для розвитку її духовно-творчого потенціалу, зацікавленого та відповідального відношення до педагогічної діяльності [13].

За допомогою ціннісних орієнтацій здійснюється можливість усвідомлення свого відношення до майбутньої професії. Тому формування цієї якості особистості майбутнього вихователя повинно стати одним з головних завдань навчання у закладі вищої освіти.

### **Формування ціннісних орієнтацій у навчальній діяльності**

Весь навчально-виховний процес є домінуючим в професійній підготовці майбутнього педагога.

Становлення і розвиток ціннісних орієнтацій особистості – складний і тривалий процес, який залежить від безлічі об'єктивних та суб'єктивних факторів. Їх формування здійснюється як єдиний процес становлення особистості внаслідок об'єктивного впливу природного та соціального середовища, спадковості, цілеспрямованого виховання та власної активності особистості. "Ці фактори впливають разом на складну структуру розвитку" [2, с. 45].

Ю. Бабанський [27], В. Ільїн [19] та ін. розглядають педагогічний процес у закладі вищої освіти як головну структурну одиницю процесу виховання і виділяють три його основні функції: навчальну, виховну, розвивальну. Суттєвим є те, що всі три функції виступають в органічній єдності: в процесі навчання вирішуються



виховні та розвивальні завдання; виховання сприяє навчанню та розвитку; розвиток створює сприятливі передумови навчання та виховання.

Як відмічає В. Ільїн, єдність навчального та виховного процесів означає, що в педагогічному процесі не тільки засвоюються знання, набуваються навички та вміння, але відбувається якісне перетворення особистості, формування її стрижневих якостей: гармонійності, цілісності, цілеспрямованості [19, с. 77].

Методологічним орієнтиром для педагогіки служить психологічне вирішення проблеми співвідношення розвитку та виховання, основане на ідеї К. Ушинського про обумовленість розвитку дитини навчанням та вихованням. Наш сучасник І. Бех стверджує, що при такому підході виховання (навчання) і психічний розвиток не можуть виступати як два самостійних процеси – виховання слугує необхідною та всезагальною формою розвитку дитини [5, с. 25].

Кінцева мета будь-якої освітньої системи замикається у навчанні, вихованні та розвитку особистості. Критерієм же досягнення цієї мети є результат, який сучасні вчені-педагоги вбачають в особистості випускника.

На формування ціннісних орієнтацій впливає все, що входить в навчально-педагогічний процес закладу вищої освіти. Не існує предмета чи навчальної дисципліни, що не пов'язані з цією проблемою. В змісті навчальних дисциплін, в організації навчально-виховної роботи, в самій особистості викладача закладені можливості вирішення завдань професійного виховання студентів. Але ще не створено чіткої системи формування такої важливої особистісної якості, як ціннісні орієнтації, всі елементи їх виховання в педагогіці розглядаються ізольовано.

Л. Божович [7], Л. Виготський [14] відмічають, що час навчання у закладі вищої освіти є сенситивним періодом для формування та становлення багатьох особистісних якостей, а особливо ціннісних орієнтацій. В цей час відбувається перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій в зв'язку з професією. Вік 17 – 22 років є центральним в становленні та формуванні характеру, емоційно-чуттєвої сфери.

## **Фактори, що впливають на становлення ціннісних орієнтацій**

Особливі риси в розвитку студентів своєрідно проявляються на різних етапах навчання у закладі вищої освіти. На першому курсі відбувається залучення до вимог майбутньої професії, до змісту навчання і своїх обов'язків. Другий курс – напружений період навчальної діяльності, залучення до всіх форм навчання і виховання, формування власних культурних потреб. Третій курс – це початок спеціалізації, укріплення інтересу до дослідницької роботи. На четвертому курсі відбувається безпосереднє знайомство з педагогічною практикою, інтенсивний пошук раціональних шляхів та форм спеціальної підготовки, переоцінка багатьох цінностей. Для п'ятого курсу характерне формування чітких практичних установок на професію, проявляються нові цінності [36, с. 124].

При цьому навчальна діяльність виступає як вид людської діяльності, в якій суб'єкт під впливом зовнішніх дій та власної активності змінює свою поведінку та психічні процеси. Нові знання знижують рівень невпевненості та сприяють адекватності поведінки [13].

Практика закладів вищої освіти, наукові дослідження свідчать, що на ціннісне відношення до майбутньої педагогічної діяльності впливає раціональна організація навчально-виховного процесу, зміст та мотиви діяльності, в якій беруть участь студенти. В. Мухіна зауважує, що одного знання системи цінностей ще недостатньо для того, щоб особистість усвідомила свої професійні орієнтири. Для цього необхідна перебудова всіх практичних форм життєдіяльності та відношень людини [24, с. 54]. Вчена переконливо доводить, що поведінка людини залежить від змісту та умов тієї діяльності, в котру він психологічно залучається на кожному віковому етапі.

На думку Н. Кузьміної [21], основними засобами підготовки спеціаліста є види діяльності, які пов'язані з його майбутньою професією. Автор підкреслює, що успіх діяльності при цьому забезпечують особистісні якості самого педагога, ціннісні основи його особистості.

Спираючись на положення теорії О. Леонтьєва про провідну діяльність, ми виділяємо навчально-професійну діяльність студентів як провідну, що визначає її вирішальну роль у формуванні ціннісних орієнтацій. Ми розглядаємо навчальну діяльність у закладі вищої освіти як умову реалізації творчих можливостей

студентів, як абсолютний стан або спосіб існування соціальної сутності людини, і представляємо діяльність не тільки як зміну навколишньої дійсності, але й як перетворення внутрішнього світу особистості.

Виходячи з цього, можна виділити дві основні характеристики навчальної діяльності: предметність та індивідуальний характер. Предметність виявляється в її соціальній обумовленості в зв'язку із значеннями, фіксованими в поняттях мови, соціальних ролях, в цінностях і соціальних нормах. Індивідуальний характер – суб'єктивність – виражається в значенні діяльності для суб'єкта, в спрямованості та виборі діяльності, що залежать від минулого досвіду індивіда, його потреб, установок, емоцій, цілей та мотивів.

Діяльність студентів обумовлена різними факторами суб'єктивного порядку, які впливають на перебіг навчально-виховного процесу, так і на його результати. На етапі навчання студент визначає свою особистісну позицію щодо майбутньої професії. Студент усвідомлює цінність свого "Я" в майбутньому і на цій основі виховує професійно необхідні якості особистості, прагне до самоорганізації та самореалізації.

За нашим переконанням, формуванню ціннісних орієнтацій, як важливої якості особистості майбутнього вихователя, сприятимуть такі форми організації занять, як моделювання педагогічних ситуацій, методи активного навчання, ознайомлення з різними методичними системами, оригінальними педагогічними ідеями. Такий підхід обумовлений необхідністю виховання творчої особистості педагога і вимагає об'єднання в сучасній педагогічній моделі найкращих досягнень, концепцій та теорій, нових педагогічних досліджень, оснований на пріоритеті загальнолюдських цінностей.

В. Семиченко відмічає, що поряд з професійною компетентністю і особистісними якостями, які забезпечують успіх педагогічної діяльності, існує низка ознак, згідно яким "навчальна діяльність студента надає інші спрямування та тенденції особистісного розвитку [32, с. 195]. До цих ознак відносяться :

1. Поліфункціональність педагогічної діяльності, системність використання знань педагога в педагогічному процесі та "рознесеність" засвоєння знань у навчальному процесі.

2. Від педагога вимагають уміння прогнозувати подальші події, передбачати можливу реакцію вихованців, аналізувати, вносити корективи. Кожен поточний момент діяльності педагога здійснюється як безперервна проекція і порівняння майбутнього та

минулого. Для студента ж майбутнє виступає у вигляді абстрактної перспективи застосування знань, а це не може служити достатньо мотивованим фактором навчання.

3. Педагогічна діяльність – постійне пізнання, в реальній дійсності знання не дані в чистому вигляді, а входять до загального контексту ситуації. Студенти, маючи знання на теоретичному рівні, не вміють їх застосовувати на практиці. Я. Болюбаш [8], В. Семиченко [32] відмічають, що внутрішня сутність навчального процесу часто буває замаскована впливом багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Звідси важливо, щоб викладання окремих дисциплін базувалось на загальних закономірностях навчання і виховання і усвідомлювалось як викладання різних граней єдиної спеціальності.

Наступна група протиріч стосується таких педагогічних цінностей, як активність, творчість, ініціатива:

4. Варіативність педагогічної діяльності, ініціативність позиції не узгоджуються з позицією студента, який відповідає на задані йому питання, проявляючи активність за особливою вказівкою.

5. Педагогічна діяльність вимагає залучення до процесу праці всієї особистості спеціаліста на рівні творчого мислення та соціальної активності. В традиційному ж навчанні метою є засвоєння знань поза контекстом життя та діяльності.

Аналіз вищерозглянутих суперечностей дозволяє зробити висновок, що для їх подолання необхідно, щоб детермінантами діяльності студентів у закладі вищої освіти стали цілі та цінності професійної діяльності. А саме :

- зацікавленість своєю професією;
- самовдосконалення;
- саморозвиток творчої індивідуальності;
- потреба в спілкуванні;
- ціннісне відношення до професії;
- відповідальність за своє майбутнє;
- активність та ініціативність;
- саморегуляція.

Оскільки усталені форми навчального процесу недостатньо повно реалізують творчий розвиток студента, зміна ситуації, яка сталась в системі навчання, можлива шляхом переоцінки значущості форм навчального процесу, активізації творчих, пошукових принципів вузівської діяльності, індивідуалізації навчання [1, с. 72]. Кінцева мета підготовки з позицій

індивідуалізації навчання – професійний розвиток і саморозвиток студентів.

При підготовці педагога будь-якої спеціальності важливо враховувати його індивідуальність та розвивати ті якості та властивості, які необхідні для майбутньої діяльності. Серед них центральне місце належить ціннісним орієнтаціям, які фокусують сутність особистості, виконують регулюючу та спрямовуючу функцію.

### **Вимоги до створення умов формування аксіологічної орієнтації нет в плане**

Посилення гуманістичних тенденцій у навчанні висуває необхідність створення умов для самореалізації кожної людини, пробудження її ініціативи та творчості, розкриття і становлення інтелектуальних, моральних і духовних сил, на основі яких формуються аксіологічні орієнтири.

Вирішення цього завдання можливо за умови заміни авторитарної системи новою – суб'єкт-суб'єктною, особистісно-орієнтованою системою, основою на принципах взаємодії та співробітництва. Оновлення технології навчально-виховного процесу передбачає перенесення акценту з дидактичних засобів на особистість учня, розвиток його індивідуальності. Саме особистісний підхід допоможе розкрити вихованцю свої можливості в самовизначенні, самореалізації і самоутвердженні.

Особистісний підхід у вихованні і навчанні утверджує людину як найвищу цінність. Спрямований на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, він приводить в дію психологічні механізми виховання, що активізують всі компоненти структури особистості з метою залучення їх в соціальні та міжособистісні взаємодії.

Людина виробляє власні погляди і цінності, спостерігаючи за поведінкою інших і при цьому уточнює ставлення до себе. Основу самооцінки складають моральні цінності, відношення, можливості. На основі самооцінки людина приймає рішення і реалізує прагнення відповідати професійному ідеалу.

Дослідження деяких науковців показують, що випускники закладів вищої освіти в цілому почувають себе підготовленими до роботи за спеціальністю, але значно менше впевнені у своїй готовності виконувати власне педагогічні, виховні та організаторські функції. При вступі в педагогічний вищий навчальний заклад та довгий час на початку навчання студенти

мають недостатнє уявлення про необхідні педагогу професійні якості та здібності.

Важливим компонентом саморегуляції є ціннісне відношення, усвідомлення людиною себе самої в єдності раціонального та емоційного.

Ціннісні орієнтації утворюють таку мотиваційну структуру, яка може керувати оцінювальним відношенням студентів до цінностей педагогічної діяльності, проявляючись при цьому на індивідуально-пізнавальному, емоційно-оцінювальному та когнітивному рівнях.

Категорія відношення є ключовою для формування і розвитку особистості. Ціннісні орієнтації у навчанні виступають як відношення, що характеризують різний ступінь готовності особистості майбутнього педагога до діяльності. Виступаючи у вигляді ціннісного відношення, яке визначає цінність, значущість об'єкта, ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у вдосконаленні культури студентів.

Сутність ціннісного відношення до професії виявляється у свідомому, індивідуальному, суспільно обумовленому, позитивно-емоційному реагуванні на її компоненти, в потребі їх усвідомлення, трансформуванні відповідно соціальних зразків та реалізації їх на практиці [43, с. 66].

Випускники спеціальності "Дошкільна освіта" працюватимуть вихователями в закладах дошкільної освіти. Студенти отримують знання в галузі практичної дошкільної психології і дошкільної педагогіки, набувають досвід науково-дослідницької діяльності. Майбутні фахівці дошкільних закладів під керівництвом досвідчених наукових керівників опановують початки науково обґрунтованої побудови педагогічного процесу в різних видах закладів дошкільної освіти, вчать проводити психологічний експеримент, знайомляться з сучасними методами діагностики, вчать педагогічній взаємодії з батьками.

Психолого-педагогічні дисципліни є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутнього вихователя. В цих дисциплінах повинні викладатися не тільки сучасні концепції, але і питання, які вимагають розглядання в історичному плані і розвитку, а також методики, технології їх реалізації [37, с. 100].

Аналіз сучасної ситуації показує, що практичні працівники дитячих садків виявляють більш високу активність в освоєнні нових навчальних технологій, прагнуть подолати ті стереотипи, які склалися в минулому.

Спеціалісти, які працюють безпосередньо з дітьми, повинні володіти специфічним набором професійних навичок, головні з яких – вміння гратися та спілкуватися з маленькими дітьми. При цьому особлива своєрідність прийомів та педагогічних засобів притаманні взаємодії з дітьми раннього та молодшого дошкільного віку. Все це принципово відрізняє вихователів від тих спеціалістів, які забезпечують навчання дітей опосередковано – через інших дорослих [38, с. 76]. Відтак, перспективними є такі форми взаємодії, які активізують власну виховну ініціативу студентів. Це розширює межі пошуку особистісного сенсу, формує та укріплює ціннісні орієнтації.

Проте в дисциплінах різних напрямків розвитку дитини переважають теоретичний та методичний аспекти. Отже їх доцільно доповнити новим змістом. Наприклад, акценти на “правильне” проведення заняття повинні поступатися прийомам та методам індивідуального підходу. Це допоможе майбутньому педагогу знаходити адекватні рішення проблемних ситуацій.

Аналіз досліджень з проблеми ціннісних орієнтацій дозволяє зробити висновок, що коло питань, пов'язаних з нею, досить широке: цінності та перетворення їх в ціннісні орієнтації, середовище та соціальна активність особистості, проблема оцінювання явищ оточуючої дійсності та діагностика феномена ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації мають об'єктно-суб'єктну основу, залежать не тільки від зовнішніх причин, але й від внутрішніх умов, активної роботи свідомості людини. Тільки усвідомлені та особистісно прийняті цінності переходять в ціннісні орієнтації. Визначивши свої особистісні сенси, ціннісні орієнтири, людина може розвивати та вдосконалювати свою життєдіяльність, при цьому розвиваючись та вдосконалюючись як особистість.

Ціннісні орієнтації є активним компонентом розвитку та перебудови особистості студента. Їх формування супроводжується внутрішньою перебудовою в ієрархії мотивів, потреб, інтересів, ідеалів, смаків, переконань.

Взаємовплив професійних ціннісних орієнтацій та інших компонентів структури усвідомлення особистості здійснюється в навчально-пізнавальній діяльності. Перспектива діяльності, яка виходить з межі потреб та мотивів особистості, є важливим фактором формування ціннісних орієнтацій. Зміни в структурі ціннісних орієнтацій відображаються на відношенні до навчально-професійної діяльності в умовах її протікання.

Невідповідність існуючої організації навчально-виховного процесу вимогам формування творчої особистості спеціаліста обумовлюють необхідність модифікації традиційних та пошуку нових підходів до навчання та виховання. Форми та методи підготовки майбутніх педагогів повинні сприяти створенню атмосфери взаємообміну емоційно-естетичними цінностями, судженнями, актуалізації особистісного усвідомлення професії, самовихованню та самовдосконаленню, виходячи із існуючого рівня системи цінностей до її передбаченого стану.

Гуманізація навчання та виховання обумовила зростаюче значення і якісно новий рівень педагогічної освіти, більш пильну увагу до формування особистісних якостей студентів, особливо їх ціннісній системі. Ціннісні орієнтації є результатом усвідомлення та засвоєння загальнолюдських і професійних цінностей.

Зміст підготовки майбутнього вихователя, яка включає в себе цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій на основі індивідуальних педагогічних технологій, спрямованих на особистісний розвиток суб'єкта освіти, дозволяє подолати протиріччя між потребою сучасного дошкільного закладу в ініціативному, творчому вихователі і готовністю студентів до даної роботи.

Необхідною умовою формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя є творчо-педагогічна діяльність студентів, оснований на включенні їх в проблемні ситуації, ділові ігри, тренінги.

При педагогічній цілеспрямованій організації навчально-виховного процесу ціннісні орієнтації як особистісний феномен є дієвим фактором вдосконалення педагогічних здібностей та якостей характеру майбутнього вихователя, сприяють самореалізації особистості в творчій діяльності.

Реальною основою для проявлення та формування ціннісних орієнтацій студентів є безперервна педагогічна практика. Включення в практичну діяльність посилює емоційний та поведінковий компоненти ціннісних орієнтацій, актуалізують потребу в майбутній педагогічній діяльності та інтерес до неї.



### 3.2. ГАРМОНІЗАЦІЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ

Стрімкі цивілізаційні процеси, технологічний, культурний і духовний прогрес спричинили трансформацію функцій педагога та виникнення нових вимог до якості освіти. Перед педагогічною спільнотою стоять надзвичайно важливі завдання, до яких належать, з одного боку, традиційні формування всебічно розвиненої, освіченої особистості, а з іншого, інноваційні, які акцентують увагу на моральних вимірах людського спілкування та формування гармонійної особистості.

У процесі гармонізації змістовного компонента ціннісного самовизначення виявляється діалектика процесів соціалізації і гуманізації особистості, що утворюється, необхідність і соціальної адаптації, і моральної свободи, і прагнення до інтеграції, і встановленню паритету в співвідношенні цінностей матеріального та духовного, людини та суспільства, індивідуалізму та колективізму, свободи та дисципліни.

Гармонізація розуміється як спеціальна перетворююча діяльність, що утворює вектор руху до вторинного по відношенню до початкового стану, до ідеалу гармонії (від франц. *ideal* від греч. *Idea* – ідея, прототип) – образа бажаного майбутнього педагогічної системи. Гармонізувати щось можна, уявляючи, що таке гармонія [16, с. 97]. Поняття “гармонія” розглядається у філософії гармонії, яка доповнює і поглиблює діалектику, синергетику та інші теорії, що пояснюють розвиток, як фундаментальну категорію філософського характеру, вищий ціннісний критерій будь-чого. Гармонія (грець. *Armonia* – зв’язаність і співмірність частин) – установка культури, орієнтована на осмислення всесвіту (як в цілому, так і його фрагментів) і людини з позиції полагання їх глибинної внутрішньої впорядкованості [18, с. 205].

Звернення до більшості словникових і філософських джерел дозволяє отримати лише найзагальніші відомості по запрошеній лексемі “гармонія”: гармонія – грець. *ἁρμονία* (*harmonia*) – “зв’язок”; “стрункість”, “співмірність”. В українській мові слово відоме з першої половини XVIII ст. спочатку як музичний термін. Синоніми: “узгодженість”, “стрункість”, “співмірність”, “благозвучність”. У термінологічній системі педагогічних дисциплін гармонізацію можна представити передусім як процес досягнення гармонії одночасно в двох напрямках – взаємовпливу і взаємодії

навчаючого та того, кого навчають. Основними аспектами цього процесу виступають, на нашу думку, наступні: 1) формальний (структурна організація) – зближення, єднання учасників педагогічного дискурсу; 2) змістовний (словесна реалізація) – досягнення згоди, взаєморозуміння; 3) інтенціональний (комунікативна спрямованість) – результативність, успішність, ефективність дії і взаємодії [27, с. 164].

У гуманістичних педагогічних системах минулого і сьогодення, починаючи з античності і до 90-х рр. ХХ століття, ідеалом вважалося виховання гармонійно (усебічно) розвиненої особистості, хоча його реальне наповнення, трактування самого поняття змінювалося. Нині багато учених вважають необґрунтованим звернення до проблеми гармонізації в педагогіці із-за принципової недосяжності, недіагностичності гармонії як мети. У ряді публікацій Ш. Амонашвілі, В. Загвязінського, А. Закірової, Б. Ліхачова переконливо доведено, що не лише правомірно, але й необхідно ставити (відновити) в освіті перспективну мету-ідеал гармонізації, що має віддалену або взагалі реально недосяжну в повному об'ємі перспективу "виховання не лише активної, творчої, вільної, ініціативної, але й гармонійної особистості, яка вміє жити злагоджено з природою, іншими людьми, суспільством і у згоді з самою собою" [2, с. 3].

### **Ціннісні орієнтації як суб'єктивна реальність**

Як зазначає А. Деркач, цінності завжди об'єктивні і мають соціальну природу, а ціннісні орієнтації – це суб'єктивна психологічна реальність, яка виникає в результаті ціннісного орієнтування людини, спрямованого на актуалізацію, усвідомлення і вирішення ціннісного протиріччя. В результаті ціннісного орієнтування визначаються особистісна значущість і статус певних цінностей. При цьому ціннісні орієнтації особистості є відношенням особистісних цінностей до потреб, мотивів, цілей, мають такі властивості, як відносна стійкість, позитивна забарвленість і реалізуються в конкретних діях та поведінці індивіда. Таким чином, ціннісна орієнтація відрізняється від цінності, передусім, наявністю обов'язкового активного діяльного початку особистості, установки на реалізацію цінності в певній позиції.

Варто зазначити, що саме ціннісні орієнтації є одним з найбільш значущих чинників морального вибору людини, а також чинниками, що визначають поведінку в певній ситуації. Тому

деформація ціннісно-сислової сфери лежить в основі формування різного виду форм девіантної поведінки. Ціннісні орієнтації розглядаються як сукупність підстав для оцінок суб'єктом оточуючої дійсності і орієнтації в ній, а також як спосіб диференціації індивідом об'єктів за їх значущістю.

Серед представників зарубіжної і вітчизняної психології вивченням ціннісних орієнтацій займалися ряд вчених: К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, О. Леонт'єв, М. Рокіч, С. Рубінштейн, В. Франкл, В. Ядов, П. Якобсон та ін. Концепції авторів про уявлення та функції ціннісно-орієнтаційної системи відрізнялися, але також мають і загальну основу, а саме те, що ціннісні орієнтації являють собою певне психологічні утворення, яке завжди представляє ієрархічну систему і існує в структурі особистості лише в якості її елементів.

В психологічній науці ціннісні орієнтації розглядаються як відображення у свідомості людей цінностей, які признаються в якості стратегічних життєвих цілей і загальних світоглядних орієнтирів [26, с. 597]. Поняття ціннісні орієнтації ввели представники соціологічної школи Чикаго У. Томас і Ф. Знанецький в роботі "Польський селянин в Європі та в Америці" в 20-і роки минулого століття [7, с. 93]. У цій роботі цінності і установки набувають значення соціологічних категорій та емпіричного інструментарію. Дослідники цінностями вважали явища і матеріального, і духовного порядку, які не завжди можна співставити. У своїй роботі автори в якості цінностей вказували "продукти харчування, вугілля, інструмент, монету, вірш, університет, міф і наукову теорію".

У психологічному тлумачному словнику В. Шапара ми знаходимо: "Цінність – поняття, яке використовується у філософії і соціології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного". Будь-яка цінність має значення лише в порівнянні з іншою, протилежною їй. Люди прагнуть добра, тому що існує зло, захищають істину, тому що є брехня, захоплюються прекрасним, тому що є химерне. Зовні цінності виступають як властивості предмета чи явища, однак вони притаманні людині не від природи, а тому, що вона залучена до сфери суспільного буття і стала носієм певних соціальних відносин [26, с. 597].

Згідно думки С. Рубінштейна, цінність – значущість для людини чогось у світі, і тільки визнана цінність здатна виконувати

найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира веління. Ціннісні орієнтації виявляються в певному напрямі поведінки і свідомості, що проявляються в громадських справах і вчинках [21, с. 148]. Слід відмітити, що формування ціннісних орієнтацій зіставляється з розвитком спрямованості особистості. С. Рубінштейн говорив про те, що людина, задовольняючи свої потреби, орієнтується на цінності, виділяючи значущі у світі речі для себе.

Згідно класифікації цінностей, яка була запропонована М. Рокичем, можна виділити два основні класи цінностей: перші – це термінальні (або ж цінності-цілі); другі – інструментальні (або ж цінності-засоби). Виходячи з цієї теорії, загальне число цінностей досить невелике, і тому усі люди мають одні й ті ж цінності. Проте, відмінності можуть спостерігатися не стільки в самих цінностях, скільки в системі їх організації. Тобто, вивчати необхідно саме ціннісні орієнтації студентів, а не цінності.

Є. Головаха [9] відмічає, що при постановці цілей на майбутнє особистість орієнтується на внутрішні цінності, вибираючи ті, що найбільш підходять під певні потреби. Далі предмети потреб стають головними життєвими цінностями, виконуючи регулятивну функцію у разі, якщо цілі не будуть реалізовані. Далі по досягненню поставлених цілей, ціннісні орієнтації є спонукачами для постановки нових цілей. Цей механізм діє при стійкій чіткій ієрархії цінностей у особистості.

З вищевикладених трактувань можна зробити висновок, що в психологічному підході при вивченні ціннісних орієнтацій акцент робиться на спонукальній ролі ціннісних орієнтацій при постановці життєвих цілей особистості [5, с. 72].

Отже, ціннісні орієнтації – це особливі психологічні утворення, що завжди представляють ієрархічну систему і існують в структурі особистості в якості її елементів. Система ціннісних орієнтацій визначає життєві цілі людини і відповідно виражає найбільш цінне, важливе для особистості, те, що має особистісний сенс. Крім того, вони визначають потреби людини і є двигуном її розвитку. Система ціннісних орієнтацій визначає особливості кожної людини, тому вона має величезне значення.

### **Професійні орієнтації як ідеологія життя**

Професійні ціннісні орієнтації майбутніх вихователів – індивідуальна ідеологія життя. Вони формуються під час засвоєння соціального професійного досвіду і проявляються в меті, ідеалах,

принципах, професійній спрямованості особистості. Система ціннісних орієнтацій вихователя складає змістовну сторону спрямованості фахівця. Це внутрішня основа ставлення до педагогічної діяльності.

За ступенем сформованості ціннісних орієнтацій можна дійти висновку про рівень розвитку особистості майбутнього вихователя. Розвинені професійні ціннісні орієнтації – ознака професійної зрілості вихователя, показник рівня його самовдосконалення. Стійка і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює оптимальний вибір методів і прийомів самовдосконалення, загальну ефективність цього процесу, розвиток таких якостей, як цілісність, надійність, вірність певним педагогічним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль щодо досягнення особистісної досконалості, активної професійної позиції.

Таким чином, перетворення, що відбуваються сьогодні на тлі економічного, політичного, духовного стану суспільства супроводжують студентську молодь трансформацією її оцінювально-ціннісних знань. Доцільно відмітити, що життєві пріоритети особистості обумовлюються індивідуальною системою цінностей. Оцінювально-ціннісні знання дозволяють молоді правильно аналізувати усі зміни в їх життєдіяльності, адекватно на них реагувати, своєчасно знаходити нову інформацію, щодо розв'язання актуальних професійних завдань, підкреслює І. Жовтоніжко [13].

Отже, індивідуальна система оцінювально-ціннісних знань особистості допомагає людині сконцентруватися на своїх життєвих позиціях та забезпечує швидке вирішення проблем реальності, що змінюються.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показує, що вагомий внесок у дослідження даної проблеми зробили А. Алексюк, С. Висоцька, Л. Зоріна, І. Жовтоніжко, І. Журавльов, К. Краєвський, І. Лернер, В. Оконь, В. Серіков, Г. Щукіна та інші. Вони стверджують, що оцінювально-ціннісні знання – це знання, які фіксують у навчальному процесі і в явному вигляді особистісне ставлення суб'єкта до суб'єкта, об'єкта, яке відрізняється від пізнавального.

Вчені І. Артюхова, О. Вишневський, І. Жовтоніжко, Н. Ткачова та інші оцінювально-ціннісні знання пов'язують з категоріями "цінності", "ціннісні орієнтації". У цьому зв'язку дослідження шляхів формування оцінювально-ціннісних знань й зміни ціннісних орієнтацій значно актуалізуються, адже студентська

молодь сучасної України – це визначальний людський потенціал майбутнього [13, с. 122].

Ціннісні орієнтації, які є одними з центральних особистісних утворень, виражають свідоме відношення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі сторони її дійсності. Під ціннісними орієнтаціями науковці розуміють відображення у свідомості людини цінностей, визнаних нею у якості стратегічних життєвих цілей і загальних світоглядних орієнтирів. Ціннісні орієнтації – свідомий регулятор соціальної поведінки особистості, саме вони відіграють мотиваційну роль і визначають вибір діяльності. Р. Немов під ціннісними орієнтаціями розуміє те, що людина особливо цінує в житті, чому вона надає особливий, позитивний життєвий зміст [18, с. 683].

Ціннісні орієнтації – це феномен, який характеризує спрямованість і зміст розвитку особистості, визначає її уявлення про світ і себе, відображає особистісну позицію в поведінці і вчинках. У ціннісних орієнтаціях також відображене відношення людини до вчинків інших, її власна мотивація поведінки. Отже, цінності впливають в цілому на життя людини, її світогляд і активність.

Поняття цінності не піддається осмисленню без поняття оцінки, тобто співвідношенням реальних явищ з цінністю, а також з поняттям мети, що має на увазі проект досягнення цінності. Масштабними цілями, які визначають сенс життя, являються цілі, що сформувалися на основі цінності. За допомогою цінностей організовується цілеспрямована людська діяльність, в тому числі й навчальна. Прийнято вважати, що цінність визначає «граничні цілі» людини і суспільства, а також виступає критерієм оцінки будь-якого культурного феномену. З філософської точки зору культура втілює в собі життєві цінності [26, с. 597].

### **Завдання формування ціннісних орієнтацій молоді**

Вища освіта – один з головних критеріїв шляху молоді в елітну верству населення. Тому в усіх вищих закладах освіти студенти мають здобувати ґрунтовні теоретичні та практичні знання (компетентності), тобто визначитися із співвідношенням особистісних, суспільних і загальнолюдських цінностей та на цій основі формувати, розвивати й змінювати сферу індивідуальних ціннісних орієнтацій. О. Несміянов вважає головним, що повинно

надаватися освіті і про що, нажаль, часто забуваються, – це не лише багаж необхідних знань, а уміння ними володіти. Саме це й має бути головною метою будь-якої, у тому числі й вищої освіти.

Вищезазначене дозволяє констатувати, що студенти, які мають високі показники навчання, беруть активну участь в студентському житті, вже на першому курсі можуть висувати перед собою тактичні, стратегічні цілі, які спрямовують особистість на збагачення й розкриття творчого потенціалу, викликають бажання вдосконалюватися та стверджуватися. Звичайно, у студентів ще небагатий життєвий досвід, вони не завжди можуть надати правильну оцінку явищам як в освітньому середовищі, так і в суспільному. Але вирішення проблеми формування якісних для суспільства оцінювальних-ціннісних знань студентів полягає в організації такого навчально-виховного процесу в університеті, який зможе гармонійно об'єднати науково-предметні та світоглядні знання як викладача, так і осіб, що навчаються.

Уміння жити в нових суспільних умовах безпосередньо пов'язане з особистісною активністю, а отже й з упевненістю в своїх силах та можливостях. Лише власна активність, метою якої є саморозвиток, саморефлексія, самовдосконалення, здатна піднімати особистість на все вищі й вищі шаблі розвитку. Але українське суспільство сьогодні переживає системну кризу, саме тому теоретичної і практичної значущості набуває дослідження проблем формування життєвої стратегії, смисложиттєвих орієнтирів особистості. В цих умовах зумовлено, що сучасний світ усе більше набуває глобалізованого характеру існування. Однією із сутнісних характеристик глобалізації є перетин життєвих смислів як окремих людей, так і цивілізацій. У цивілізаційному вимірі особливого статусу набувають ті зміни, основою яких є потреба народів у культурному порозумінні, прагненні пізнати духовний світ одне одного, міжкультурній комунікації. Міжкультурна комунікація, як обмін між людьми ціннісними надбаннями, існувала завжди, тому з давніх часів виникали зв'язки, що сприяли взаємодії та взаєморозумінню різних культур. Існування людини і суспільства залежить, головним чином, від ступеню їх інтеграції, що виявляється у процесі узгодження культурно-історичної, соціально-економічної, ціннісно-світоглядної тенденції їх розвитку.

Для початку слід зауважити, що німецький філософ Карл Ясперс виділив в історії людства особливий період, так званий осьовий час. На думку К. Ясперса, між VIII і II ст. до н.е. були закладені основи сучасної цивілізації. Одночасно й незалежно один від одного в

різних культурних регіонах відбулося якісне зрушення в духовному розвитку людства, зародилося принципово нове світосприймання. Провісниками нового відношення до всесвіту з'явилися іудейські пророки в Палестині, Заратустра в Персії, перші філософи в Греції, Будда й Махавіра в Індії, Лао-Цзи й Конфуцій у Китаї. В XVIII сторіччі філософи освіти сподівалися настання незабаром на землі царства розуму й добра. В XIX – позитивістські настроєні мислителі широко вірили в месіанське призначення науки в справі досягнення справедливого й високогуманного суспільства. Прогрес науки з неминучістю повинен був зняти всі гострі соціальні проблеми. В XX столітті нам призначено було з гіркотою пережити крах цих прекраснодушних ілюзій. Наш час показав, що людський розум і добро, всупереч думці Сократа, речі не тотожні – розум можна використовувати й по-диявольському [11, с. 96 – 98].

Вчені М. Бердяєв, В. Вернадський, В. Соловйов, Д. Чижевський свідчать, що проблема людини, її смисложиттєвих орієнтирів органічно пов'язані з духовністю, духовними силами, духовним життям, а також із розкриттям творчої природи людини. Філософи С. Анісімов, В. Біблер, А. Лосєв, В. Тугаринов, І. Фролов розкривали проблеми діалогу культур, цінностей у контексті цивілізаційних, історичних процесів, на основі яких формуються загальнолюдські цінності.

Окремі аспекти проблеми особистості, її духовних цінностей розглянуто в сучасних дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, Г. Гуменюк, Ю. Захарчишиної, О. Зубарева, Л. Міхальцова, В. Слінчук та ін..

### **Кризовий стан сучасної культури і напрями його подолання**

Варто відмітити, що людство і українське суспільство, як його складова, переживають найдраматичніший період історичного розвитку, коли ламаються закостенілі, віджилі форми, порядок життя. Процес цей глибоко суперечливий, болісний. Сили добра і зла, розквіту і занепаду, життя і смерті схрестилися в жорсткому двобійі. Для вирішення всього комплексу цих найскладніших і найгостріших проблем потрібна продумана і збалансована діяльність, що вимагає від представників освіти, науки, культури, релігії, політичних діячів та інших компетентності й відповідальності [12, с. 13].



Слід наголосити, що кризовий стан суспільства можна виміряти цілою системою взаємозв'язаних показників – економічних, технологічних, політичних, культурологічних, національно-етнічних, демографічних та ін. Однак не буде перебільшенням стверджувати, що всі вони своєрідно фокусуються в соціальній сфері життя людей, зумовлюють інтегральну кризу самого буття людини, соціальну кризу. У силовому полі соціального конфлікту нині перебувають держава і громадянин, виробник і споживач, різні суспільні і демографічні групи, партії та політичні об'єднання. Важко сказати, хто тепер не має до кого-небудь претензій. Конфліктують усі – вчителі й офіцери, бізнесмени і демократи, студенти і пенсіонери, центр і “периферія”, підприємницький “авангард” і знедолені “аутсайтери”. Особливу зону соціального конфлікту утворюють різні релігійні конфесії, етнічні групи [12, с. 16].

Доцільно визнати, що сучасна соціальна культура конче сильна, вона орієнтує нас не на те, що розрізняє, а на те, що об'єднує людей та активно сприяє утвердженню взаємодопомоги, толерантності, добросусідству, спільному подоланню труднощів. Вся складність конфліктогенної ситуації, в якій нині живе наше суспільство, полягає в тому, що відповіді на багато проблем, вирішення питань, які влаштовують усіх, хто конфронтує, поки що просто не існує. Ось чому так гостро необхідні сьогодні процедури консенсусу, домовленості, принцип толерантності, діалогова культура спілкування, пошук істини, в ході якої виробляються контури нового суспільного договору мирного співжиття націй, народностей, усіх громадян. Але головне, звичайно, в практичному вирішенні наболілих соціальних проблем, у тому, щоб приборкати процес наростання соціальних бід мільйонів людей, не дати їм набути характеру соціальної катастрофи.

Стає очевидним, що людина, яка перебуває в стані розгубленості, придушеності несприятливим ходом подій, потребує духовної опори. Їй конче потрібна соціальна надія. Соціальна функція надії особливо значуща в кризові періоди життя суспільства, різкого погіршення якості життя людей. Ось чому християнська релігія завжди вважала втрату надії гріхом, а в демократичній і ліберальній традиціях надія завжди розглядалась як етична норма цивілізованого суспільства [12, с. 21-25]. Можна стверджувати, що ці ідеї знайшли відображення в “Білій книзі для міжкультурного діалогу”, яка була прийнята в Страсбурзі, у 2008 році 47 країнами-членами Ради Європи. “Біла книга для міжкультурного діалогу” –

політичний документ з рекомендаціями, аналітичним, методологічним інструментарієм щодо стимулювання міжкультурного діалогу, взаємної поваги, які ґрунтуються на цінностях Ради Європи.

У процесі дослідження духовності людини М. Боришевський виокремив вияви почуття любові та ненависті. Любов і ненависть – два діаметрально протилежні за змістом і наслідками психічні переживання людини, в яких виявляються її ставлення до явищ. Любов є необхідною умовою виникнення, функціонування й розвитку в людині духовності, натомість ненависть – переважно руйнівний, деструктивний чинник щодо духовності. Креативна сила любові є джерелом багатьох морально-релевантних та духовних чеснот людини: толерантності, доброти, поваги до людської гідності, прагнення допомогти, а також альтруїзму як найвищого вияву моральності особистості. На відміну від любові, ненависть заважає виникненню в людини згаданих чеснот, а якщо раніше вони були притаманні людині, знищує їх. Водночас у деяких ситуаціях ненависть виступає як морально виправдане почуття, яке вимагає від людини не тільки ненавидіти щось, когось, а й активно протидіяти всьому тому, що породжує зло, принижує людську гідність, є втіленням бездуховності. Одним з особистісних вимірів сили й дієвості духовності є ставлення людини до праці, до себе як суб'єкта праці, діяльності загалом. Така особистісна характеристика як працьовитість за певних умов стає однією з найважливіших характеристик духовності людини [6, с. 403, 409].

Ми вважаємо, що міжконфесійні відносини в нашій країні досить напружені, а відтак про солідаристські тенденції слід говорити стосовно окремої конкретної конфесії, яка водночас може виступати як конфліктогенний чинник на суспільному рівні. Нині релігійні інституції здатні зробити дуже значний внесок у розвиток прав людини. Цей внесок є більш цінним, якщо релігійне розуміння прав людини і шляхів розвитку та захисту фокусується не тільки на діях держави й соціальних структур, а на морально усвідомленій активності окремого індивіда. Рух за права людини, ініційований церквами і спільнотами мирян, збагачує його сильним моральним та етичним компонентом. Демократія надає релігії інструментарій захисту прав людини і вчить відстоювати її права. Співпраця і взаємодоповнення релігій й демократії здатні зробити значний внесок у розвиток людської гідності, яка є природним джерелом прав людини і стати надійною перепоною процесові дегуманізації суспільства і культур. Німецький філософ Карл-Отто Апель

підкреслював, що однією з найважливіших передумов розв'язання проблеми світової інтеграції є докорінна зміна парадигми політики: відхід всіх країн світу від конфліктної орієнтації та перехід до глобального конструктивного співробітництва на морально-орієнтованій основі визнання пріоритету загальнолюдських цінностей, спільного пошуку найефективніших шляхів формування глобального порядку співіснування, які описані у поглядах гуманіста сучасності, Голови католицької церкви К. Войтили (Іоанна Павла II, 1924-1995) [3, с. 114-118, 85-92].

Доцільно відзначити, що в Україні є щось середнє між євразійством з його ідолами (державництва, ієрархічності, церковності, жертвовності, авторитаризму тощо) та європейським просвітництвом (ідеалами прогресу, свободи, рівності, етики раціонального прагматизму, саморозвитку тощо). Українцям притаманні як козацька волелюбність, так і землеробська покірність богам, природі. Схід і Захід збігаються в українському світосприйманні так само, як збігаються вони в географічному вимірюванні: індивідуалізація, але водночас традиційність; еволюційність, поступовість.

Микола Реріх – людина світу, митець, археолог, філософ, письменник звертався до всього людства: "...Творчість і знання – це два двигуна, які є тою досконалою міжнародною мовою, в якій має потребу бентежне людство. Творчість – це чиста молитва духу. Мистецтво – серце народу. Знання – мозок народу. Тільки серцем і мудрістю може об'єднатися людство й зрозуміти один одного. Прекрасне – це великий закон досконалості. Якщо ми ні глухі, ні сліпі, ні вражені розумовим паралічем, ми повинні розрізняти, де та еволюція, яка буде гідна мужніх прикладів минулого, що може забезпечити дійсне щастя наших нащадків...". Тільки шляхом знаходження консенсусу можна вирішити глобальні проблеми і захистити себе від самознищення. Тому взаємодія, діалог, співробітництво набули не тільки глобального характеру, але й вимагають такої гуманістичної спрямованості, яка, завдяки міжкультурній комунікації, дає можливість особистості успішно розвиватися на засадах єдності загальнолюдських цінностей в період кризи суспільства [20].

Слід підкреслити, система цінностей народу залежить від його національних властивостей, державного устрою, релігії й моралі, від рівня розвитку культури, світогляду тощо. Значні зміни в житті суспільства ведуть за собою зміни, насамперед, в системі цінностей як генерації старшого покоління, так і молоді.

Молодь демократичної України: Яка вона? Які її ціннісні орієнтації? До чого вона прагне? Нарікання на те, що “молодь пішла не та”, легковажна, не поважає старших можна зустріти і в папірусах давніх єгиптян, і есе давніх греків. Наш час не виняток – сьогодні юнакам і дівчатам докоряють за аморальність, бездуховність, відсутність ідеалів, за меркантильність, відмову від традиційних для українців цінностей. Наскільки справедливі подібні висновки? Протягом своєї історії людство виробило деякі універсальні, загальнолюдські цінності, які мають неперехідне значення для багатьох поколінь людей – істина, добро, краса, свобода, справедливість і т.п. І хоч у різні епохи зміст і значення цих цінностей розумілися по-різному, але саме в них відображались прагнення людей до свободи і незалежності, до щасливого і гідного життя, містилась вимога перебудови суспільства на принципах гуманізму і справедливості, гармонійного поєднання особистих і суспільних інтересів.

### **Особливості формування ціннісно-сміслової сфери молоді**

Варто відмітити, що фундаментальні психолого-педагогічні дослідження структурно-динамічних особливостей ціннісно-сміслової сфери особистості в різний час здійснювали І. Бех, Ф. Василюк, М. Гінзбург, З. Карпенко, Д. Леонт'єв, Т. Титаренко, В. Франкл, Н. Чепелева. Закономірності психічного розвитку особистості в юнацькому віці розкривали Л. Божович, Е. Еріксон, Я. Коломінський, І. Кон, Г. Костюк, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин, С. Рубінштейн.

Юність, підкреслював І. Кон, характеризується, як певний період зрілості, який завершується половим дозріванням людини, диференціацією розумових здібностей, розширенням кола пізнання, вибором професії, різнобічністю інтересів. Тут відбувається інтенсивне формування системи цінностей (особистий світогляд, життєві позиції, смисложиттєві орієнтації, цілісний образ “Я”, готовність до саморозвитку, до самонавчання та ін.). У цьому віці спостерігається низька задоволеність у життєвій сфері, особливо, коли відбувається зміна або втрата ціннісних орієнтацій у суспільстві, розчарування в економічних і соціальних реформах держави. Все це відбивається в смисложиттєвих орієнтаціях юності, особистісних цінностях, які “функціонують як певний рівень розвитку значеннєвих утворень особистості” [15, с. 208-210].

Ми погоджуємося з думкою багатьох вчених, що цінності визначають центральну позицію особистості, впливають на спрямованість і зміст соціальної активності, загальний підхід до світу й самому собі, надають зміст і напрямок суспільної позиції особистості, визначають поведінку й вчинки. За своїм змістом термін "ціннісні орієнтації" має досить широкі границі. Більшість фахівців (Г. Головних, О. Здравомислов, В. Ольшанський, В. Ядов) розглядають ціннісні орієнтації, з одного боку як ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші підстави оцінок суб'єктом навколишньої дійсності й орієнтації в ній, а з іншого боку – як спосіб диференціації об'єктів індивідом за їхньою значимістю. При цьому підкреслюється, що ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду (соціалізація) і виявляються в меті, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості.

У структурі людської діяльності ціннісні орієнтації найбільш тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими її сторонами. Система ціннісних орієнтацій створює змістовну сторону спрямованості особистості й виражає внутрішню основу її відносин до дійсності. У цілому ціннісні орієнтації представляють собою складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямованість і зміст активності особистості, що визначає загальний підхід людини до світу й до себе, що надає зміст і напрямок особистісній позиції, поведінці й вчинкам людини [1, с. 134].

Нагадаємо, що без світоглядних цінностей країну чекає безперспективне майбутнє, поглиблення духовної кризи, моральної деградації, відхід від світової цивілізації, загальний занепад. Ціннісні орієнтації слугують своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Зараз є необхідність формування нових ціннісних орієнтацій, нових ціннісних ідеалів, ціннісного світогляду людини, яка буде жити і працювати в XXI столітті в Україні – незалежній європейській державі, де ціннісні орієнтації сполучатимуть творчість, нові оригінальні ідеї з народними традиціями та культурою нашої країни.

Аналіз літературних джерел з вищезазначеної проблеми дозволяє констатувати, що в науковій літературі досить ґрунтовно висвітлюються такі поняття як цінності, ціннісні орієнтації, особистісні цінності, спрямованість, мотивація, мотиваційна спрямованість, установка. Однак при цьому у вітчизняній

психологічній науці недостатньо уваги приділяється вивченню процесу формування ціннісних орієнтацій особистості, особливо студентів-майбутніх вихователів дошкільної освіти.

Для визначення особливостей ціннісної сфери сучасної студентської молоді нами з 2017 року по теперішній час здійснюється дослідна робота здійснюється з 2017 року на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (в дослідженні брали участь 76 студентів I та II курсів Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти, спеціальність дошкільна освіта). Дослідження включало збір емпіричного матеріалу з використанням наступних діагностичних методик "Методика дослідження ціннісних орієнтацій (МЦО)", "Експрес діагностика соціальних цінностей", "Методика вивчення ціннісних орієнтацій" (Л. Столяренко).

Результати дослідження показали, що на формування системи ціннісних орієнтацій студентів-майбутніх вихователів дошкільної освіти впливають такі основні групи факторів: соціальні та особистісні. Серед соціальних найважливіші: вік та стан здоров'я (детермінує високий ранг цінності "здоров'я" (у 92% студентів I курсу та у 86% студентів II курсу); високі ранги цінностей "ефективність у справах", матеріальні проблеми, соціально-економічні умови, освіта (відповідно 92% та 90%); низький ранг цінності "краса природи та мистецтва" зумовлено тим, що майже всі респонденти цю цінність не вважають важливою, першочерговою (у 86% студентів); особливості життєдіяльності (високі ранги цінностей "чесність" (у 76,3% студентів I курсу та у 72,4% – II-го) та "вихованість" (відповідно 94% і 90%), низький – "розваги" (відповідно 68% та 74%). Серед особистісних – почуття самотності (високий ранг ціннісної орієнтації "ефективне життя") – у 80% першокурсників та у 76% студентів II курсу; цінності "щасливе сімейне життя" – у 78% студентів II курсу (високий ранг), незадоволеність своїм життям у цілому (витіснення цінності "щасливе сімейне життя", цінності "суспільне визнання" 83% у студентів I курсів (високий ранг), внутрішня позиція студентів (середній ранг цінності "свобода" (у 54% студентів I курсу та у 50% – II-го) та низький ранг цінності "непримиримість до недоліків у собі та інших", тобто студенти не приділяють достатнього значення (відповідно 86% та 94%); високі ранги цінностей – "чесність", "вихованість", низький – "розваги"), фрустрація потреби у професійній діяльності (витіснення цінності "творчість" (відповідно

78% та 76%), та "суспільне визнання" (відповідно 72% та 70%) – середні ранги цінностей.

На підставі дослідження було виявлено, що на формування системи ціннісних орієнтацій студентів впливають соціальні та особистісні фактори. Серед соціальних найважливіші: вік та стан здоров'я, матеріальні проблеми, соціально-економічні умови, освіта, соціально-історичні умови, особливості життєдіяльності; серед особистісних – почуття самотності, незадоволеність своїм життям у цілому, внутрішня позиція студентів, фрустрація потреби у професійній діяльності, оцінка своїх фізичних та духовних можливостей.

Отримати професію вихователя дошкільної освіти – це не лише велика честь, це також зобов'язує особистість брати на себе відповідальність, адже він буде вести за собою своїх учнів і вихованців на шляху їх становлення і розвитку. Тому до особистості вихователя пред'являються найбільш високі вимоги, від нього чекають самовідданості і самовіддачі. Педагогічну професію не даремно вважають найбільш гуманістичною, адже вихователь формує саму природу людини, він сприяє розвитку її як особистості, як повноцінного члена суспільства.

Сьогодні вихователь – це особистість, яка повинна мати планетарне мислення і ні в якому разі не обмежуватися лише передачею знань, умінь і навичок. Він є носієм системи загальнолюдських цінностей та має володіти високою культурою, духовністю і керуватися моральними принципами. Наше сучасне суспільство чекає від вихователя як від ключової постаті реформування освіти, готовності до змін, мобільності, активності, здатності до нестандартного мислення і дій, до творчості, відповідальності і самостійності в ухваленні рішень, не забуваючи при цьому про дотримання педагогічного такту й культури. Педагог є моделлю тих стосунків і процесів, які відбуваються в сучасному суспільстві. Це пов'язано з тим, що в образі особистості вихователя в концентрованому вигляді виражені норми, зразки, прообрази та еталони культури конкретного суспільства, етнічної групи, субкультури, нації тощо. Саме тому фахівцям в галузі психології і педагогіці слід максимально активізувати свою роботу над рішенням проблем, пов'язаних з формуванням у майбутніх вихователів педагогічної культури як інтегрованої єдності цінностей освіти.

## Педагогічна культура як цінність

Визначенню значення педагогічної культури педагога присвячені наукові пошуки П. Блонського, А. Макаренка, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Серед сучасних дослідників цієї проблеми слід назвати Є. Бондаревську, В. Гриньову, Є. Захарченко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Чайку, О. Янковича та інших.

Варто наголосити на тому, що в науковій літературі відсутня єдність щодо визначення поняття "педагогічна культура". Так, наприклад, Т. Іванова під педагогічною культурою розуміє синтез духовного і професійного в людині, яка підкреслює, що саме належний рівень сформованості педагогічної культури дозволяє передати, прививати, формувати ці якості у представників будь-якої професії [14, с. 40]. Є. Бондаревська в свою чергу вважає, що педагогічна культура – це якісна характеристика особистості, що навчає і виховує дітей, яка виконує функції збереження, передавання, стимулювання й розвитку людської культури в цілому. Педагогічна культура – універсальний феномен, який властивий усім суспільним суб'єктам на різних рівнях їхньої життєдіяльності і стосунків.

Діяльність вихователя, це, перш за все, діяльність, спрямована на іншу людину. Культура спілкування вихователя як система його соціально-ціннісних орієнтацій відрізняється деякими постійними ознаками, які пов'язані із загальною характеристикою професії педагога. Спілкування вихователя повинне гнучко перебудовуватися, постійно збагачуватися новими прийомами та засобами. Це й зрозуміло, бо спілкування як обмін знаннями, досвідом, думками, які самі схильні до змін, розвитку, не можуть бути однакові з вихованцями, батьками, колегами, робітниками інших сфер виховної та освітньої системи суспільства.

Д. Гаджиева підкреслює, що сучасний педагог повинен мати наступні якості : суспільно-світоглядні (соціальна відповідальність, активна громадянська позиція, висока моральна культура, громадська активність); професійно-педагогічні (високий рівень знань, педагогічний такт, спостережливість, інтерес до кожного вихованця як до самотньої і неповторної особистості, творче відношенні до справи); особисті (справедливість, відповідальність, принциповість, доброта у поєднанні з необхідною вимогливістю, вірність слову, товариськість, стриманість) [8, с. 418].

Одне з основних вмінь педагога – вміння розповісти про складне – просто, чітко, ясно, послідовно – вкрай важливий фактор



педагогічної культури вчителя. Головне – вислухати всіх, відповіді кожному. Слово – сильний подразник, сигнал до дії, а тому необхідно бути особливо обережним до того, кому воно спрямовано. Професія вихователя зобов'язує спонукати особистість чинити відповідно до законів добра і забороняє наслідувати злу, заохочує до добра, справедливої поведінки і світлих, доброзичливих думок, а засуджує злодіяння і негативні пристрасті.

Процес формування педагогічної культури є досить динамічним, складним і таким, що постійно змінюється в процесі професійного становлення фахівця. Згідно Л. Столяренко, формування особистості є процесом зміни особистості при взаємодії людини з реальною дійсністю, утворення соціально-психологічних і психічних новоутворень в структурі особистості [23, с. 490]. Що стосується формування педагогічної культури, то під ним слід розуміти освіту та розвиток цих якостей в процесі професійного навчання і виховання майбутнього фахівця.

Успішність формування педагогічної культури майбутнього педагога залежить від того, наскільки в нього сформована готовність до особистісного розвитку, самовдосконалення та підвищення професійного рівня. Психологічна готовність студента до розвитку необхідних для вихователя особистісних якостей являє собою підґрунтя, на якому формується їх педагогічна культура. В процесі формування педагогічної культури варто обов'язково враховувати, що рівень професіоналізму – це результат постійної роботи особистості над собою, її самоосвіти [24, с. 68-69].

### **Толерантність в структурі педагогічної культури**

Серед гуманітарних проблем, що існують в українському суспільстві, однією з найважливіших є проблема виховання толерантності особистості. Рух за толерантність набуває все більшого визначення та поширення як в Україні, так і у всьому світі. Варто підкреслити, що толерантність – це досить містке та глибоке поняття. Воно торкається і міжнародних відносин, і діалогу культур, і міжетнічних та міжконфесійних взаємин. Цей термін вживають й по відношенню до міжнародних конфліктів. Проте толерантність необхідна також у відносинах між дітьми, батьками, вихователями, учнями та вчителями, викладачами та студентами. Просто нам не вистачає терпіння, щоб вислухати та зрозуміти один одного, прийняти людей з їх унікальністю, усвідомити право кожного. У закладах дошкільної освіти, школах, університетах, на

підприємствах, в сім'ї необхідно формувати атмосферу толерантності, душевності, уважності один до одного. Все це приходить через виховання. Виховання є найефективнішим засобом запобігання проявам нетерпимості.

Основні принципи толерантності мають чимало точок дотику з ідеями гуманістичної педагогіки, психології, особливо, коли розглядати і осмислювати суть особистості, її духовний світ. Тому в умовах перебудови вищої педагогічної освіти особливого значення набувають проблеми гуманізації, виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах добра, миру, співробітництва, взаємоповаги, толерантності.

Дослідники довели, що виховання толерантності потрібно починати ще у дошкільному віці. Особливо пильно люди дивляться на педагога. І не тільки дорослі, але й, що найголовніше, діти. Вони вчать у нього не лише тоді, коли він заходить до групи, класу, аудиторії, тобто під час професійної діяльності, а кожної миті. Саме тому педагогу потрібно бути не тільки фахівцем високого рівня, а й вишуканою, толерантною, вихованою людиною. Насамперед, це стосується вищої школи, особливо майбутніх вихователів, бо хто, як не вони покликані виховувати на засадах моральних і національних цінностей, діалогічності нове покоління. "Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування", – стверджував французький письменник Антуан де Сент-Екзюпері. В основі конструктивного спілкування лежить вміння співіснувати один з одним, миритися з неминучими розбіжностями поглядів, орієнтацій, виявляти терпіння й терпимість.

Доцільно нагадати, що термін "толерантність" походить від латинського дієслова *tolero* – "несу", "витримую", "терплю". Бути толерантним означає бути терплячим до іншого, сприймати його таким, який він є, визначити за ним право жити, діяти, мислити по своєму. Толерантність у європейському тлумаченні Нового часу – це вимушена реакція на нескінченні етнічні, релігійні і політичні конфлікти ще за часи Дж. Локка (автор "Листів про толерантність" [22]).

М. Кренстон в "Енциклопедії філософії" під редакцією П. Едварса "толерантність" розглядає як терплячу стриманість у присутності чогось, що не подобається, або не схвалюється. Вона передбачає існування того, що вважається неприйнятним або злим. Тож у її значення вбудовано елемент осуду. Ми не толеруємо, коли ми радіємо, або коли щось взагалі викликає приязнь чи

схвалюється нами. Толерантність – по-перше, засудити, а потім миритися з тим, що засуджується [28].

Варто зазначити, що в працях К. Роджерса ми знаходимо вектори розвитку толерантності, коли ознайомлювалися з його точкою зору на природу людини. К. Роджерс стверджував, що християнство культивувало уявлення про людину від природи злу та грішну. Він також підкреслював, що цей негативний погляд на людство був поширений З. Фрейдом, який намалював портрет людини, яку рушили "id" та "без свідоме". Вони можуть проявити себе в інцесті, убивстві, крадіжці, сексуальному примушуванні та інших жажливих діях. З такої точки зору люди ірраціональні, егоїстичні, деструктивні до себе та інших, несоціалізовані. К. Роджерс теж припускав, що у людей іноді бувають злі та руйнівні почуття, аномальні імпульси й моменти, коли вони ведуть себе не відповідно до їх істинної внутрішньої природи. Коли ж люди функціонують повністю, коли ніщо не заважає їм проявити свою внутрішню природу, тоді люди предстають як позитивні, розумні творіння, які щиро хочуть жити в гармонії з собою та іншими. "Я – концепція" людини формується при взаємодії зі значущими іншими. Діти, які отримують безумовну, позитивну увагу від інших, починають думати про себе схвально і почувають, що їх приймають. Крім того К. Роджерс терпимість розуміє як "відсутність гордовитості" [25. с. 533, 542, 545].

У психологічному тлумачному словнику (В. Шапар) знаходимо наступне визначення: "толерантність" (лат. *tolerantia* – терпіння) – відсутність або ослаблення реагування на будь-які несприятливі фактори у результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється у підвищенні порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, а ззовні – у витримці, самовладанні, здатності тривалий час терпіти несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей. У словнику практичного психолога (С. Головин) "толерантність" трактується як відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор, в результаті зниження чутливості до його впливу. І. Бех у загальнопедагогічному контексті підкреслює, що толерантність – це готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними потрібно на засадах згоди та порозуміння [4, с.32-35].

Певний досвід виховання студентів на принципах педагогіки толерантності накопичено у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Виховна

робота починається з прищеплення студентам знань про їхні права і свободи. Ми знайомимо майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з окремими статтями Конвенції ООН про права дитини, з Декларацією принципів толерантності (підписана 16 листопада 1995р. в Парижі 185 державами – членами Юнеско), в якій міститься стаття “Виховання”. В ній наголошується “Стаття 4.1. Виховання є ефективним засобом запобігання проявам нетерпимості.

Виховання в дусі толерантності починається з прищеплення людям знань про їхні права та свободи з метою забезпечити їхню реалізацію та зміцнити прагнення кожного до захисту прав інших” [10, с. 3]. Ми вважаємо, цей етап роботи з боку професійно-викладацького колективу, комітету студентського самоврядування допоможе студентам будувати стосунки з іншими на засадах творення, а не руйнування, розвивати неконфронтаційне, “не барикадне” бачення світу, прагнути толерантно, конструктивно вирішувати будь-які проблемні питання.

Постає необхідність підвищення розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховною діяльністю студентів. В освітньому процесі якісні нові виховні форми та методи мають ґрунтуватись не тільки на механізми зовнішнього підкріплення – заохочення, покарання, а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання, позитивного емоційного оцінювання, які апелюють, насамперед, до самосвідомості, свідомого, творчого ставлення студента до суспільних норм та цінностей. В той же час, необхідною умовою використання ефективних форм і методів виховання на принципах толерантної педагогіки є організація психологічного позитивного клімату в освітньому середовищі. Освітнє середовище з максимально можливими показниками ступеня сучасності, динамічності, напруженості, різноманітності, комфортності, достатності вагомо впливає на розвиток, саморозвиток, самовдосконалення особистості.

Ми впроваджуємо різноманітні форми виховної роботи зі студентами зокрема, рольові ігри, дебати, вільний мікрофон, колективні читання, диспути, “круглі столи”, прес-конференції, вечори, благодійні акції, тижні злагоди і взаєморозуміння, тренінги, конкурси малюнка, плаката, “Уроки мудрості”, “Уроки толерантності”, та більш сучасні дійства: ток-шоу, смартомб, флеш-моб, майстер-класи, фідбек та інші. Цікавими є круглий стіл “З педагогікою толерантності в третє тисячоліття”, семінар “У

співпраці результат : теорія і практика реалізації технологій роботи закладу дошкільної освіти з формування педагогічної культури", метою яких було виховання студентів в душі гуманізму, людяності, формування планетарного мислення, екологічної свідомості, відповідальності, оптимізації міжкультурного та міжнаціонального спілкування та багато інших.

Нами також було розроблено комплексну програму адаптації першокурсників "Здоров'я – Мотивація – Професіонал". Система заходів програми реалізується за блоками : організаційне забезпечення програми; інформаційне забезпечення; соціально-психологічна підтримка та корекція дезадаптації; психолого-педагогічний, методичний супроводи першокурсників; формування здорового способу життя студентів. Сьогодні програма успішно впроваджується в початково-виховний процес університету. Розв'язання зазначених вище завдань можливо лише в атмосфері сприятливого, психологічного клімату в сім'ї, академічній групі, в університеті. На нашу думку, кожен викладач постійно повинен прагнути таких стосунків зі студентами, які були б побудовані на довірі, взаємоповазі. Викладачу необхідно володіти словом, засобом переконання. Це ключ до вирішення багатьох проблем, часом й конфліктів, які виникають у процесі виховної діяльності. Брак досвіду, культури спілкування, незнання міжкультурних і людських розбіжностей у людини породжують нетолерантність. Ефективний спосіб протистояти цьому – підвищувати культурний та освітній рівні.

Сподіваємось, що подальша робота з виховання студентів на принципах толерантності і надалі буде плідною і цікавою. М. Реріх стверджував, що не можна створювати ворожнечу політику між народами, різними релігійними конфесіями. Коли його запитали : "Яка різниця між Сходом та Заходом?", відповідь звучала так: "Найкращі троянди Сходу і Заходу пахнуть однаково прекрасно". Таке його бачення щодо глобальних проблем миру на землі, єднання людства, освіти, науки, релігії, діалогу, взаємодії, розуму, краси [20, с. 104-105]. Існує французька приказка: "Взаємність є основа угод". М. Реріх з цього приводу наголошував: "Лише б люди змогли швидше усвідомити, що для процвітання людства взаємність не повинна залишатися в межах приказки, повинна увійти в дію як основа угод, співробітництва" [20, с. 324, 326]. Сьогодні у нашому суспільстві все більшої гостроти набирає проблема суперечностей, конфліктів.

Наше дослідження було проведено у березні-квітні 2018 року в вигляді констатувального зрізу. Для досягнення поставленої мети, підтвердження чи заперечення гіпотези, вирішення завдань науково-творчого пошуку ми застосували комплекс теоретичних та емпіричних методів. На констатувальному етапі наукової роботи ми обрали наступні психодіагностичні методики: 1. Експрес-опитувальник "Індекс толерантності" (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шойгерова). 2. Методика визначення індивідуального рівня толерантності (С. Баднера). 3. Методики діагностики загальної комунікативної толерантності. (за В. Бойко). 4. Методика дослідження малюнкрової фрустрації (С. Розенцвейг).

У дослідженні брали участь студенти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, які навчаються за спеціальністю "Дошкільна освіта" на першому, четвертому курсах та студенти магістратури соціально-гуманітарного факультету. Обсяг вибірки – 47 осіб.

Варто відмітити, що за опитувальником серед студентів – наших респондентів лише 29,8% – виявляють терпимість та поступливість, спокійне ставлення до різних проявів інших людей; 19,2% – сприймають інших людей такими, якими вони є, без прагнення змінити їх, їхні думки тощо; 21,3% – поважають інших людей, співпрацюють з ними, виявляють культуру спілкування; 10,6% – виявляють співчуття, доброзичливість, лояльність, розуміння, вміння поставити себе на місце іншого. 10,6% – готові витримати несправедливі фактори впливу зовнішнього середовища; 8,5% – не знають, що таке "толерантність". На жаль, показники свідчать, що студенти виявляють не досить високий рівень сформованості толерантності, а середній (наближений до низького).

Це явище надає поштовху професорсько-викладацькому колективу університету зацікавити, захопити корисними справами студентську молодь на благо миру, злагоди, добра, що допоможе їм стати по-справжньому миролюбивими, милосердними, гуманними, толерантними людьми та висококваліфікованими фахівцями.

## ПІСЛЯМОВА

Прийняття дитиною моральних цінностей – тривалий і дуже складний процес, в якому багато непередбаченого і невідомого. У монографії авторами розглянуто лише кілька аспектів і можливих рішень цієї складної проблеми. Зокрема, аналіз найбільш значущих етичних творів на початку дослідження показав, що їх зміст не тільки є теоретичним узагальненням, в якому визначається своєрідність певних моральних норм, вони також описують сукупність вчинків, які здійснює дитина, правил, якими вона керується, але також визначають наслідки пережитих смислів, які з ними співвідносяться. У дослідженні розглянуто, до яких наслідків призводить прийняття тих чи інших моральних норм дитиною, частково показується, як можна подолати окремі негативні наслідки. Відзначається, що, якщо вихователь буде передбачати небезпеки, які очікують вихованців, він може захистити їх. Найбільш "небезпечними" з них є такі, в яких проголошується велика сила любові, а слідування їм призводить до потурання, як наслідок, формування егоїстичності.

Важливим кроком в аксіології є розгляд предмета цінності, найбільш значущим з яких, безумовно, є творчість. Історичний огляд ставлення до творчості розкриває різні аспекти її значущості, які повинні бути осмислені майбутнім вихователем і враховуватися в повсякденній практиці. Привертає увагу точка зору Платона, згідно з якою творчість – це прояв повноти досконалості, що характерна для божественного пізнання і причетності до Творця; трактування Аристотеля, згідно з яким у творчості відбувається подолання, заперечення недоліків; позиція Юстина, за яким творча людина проявляє в ній свою любов; розуміння Оригеном прояву творчості як спрямованості на бездоганність помислів тощо.

Формування моральних якостей дитини обумовлено впливом виховного середовища. Це пояснюється тим, що діти намагаються бути схожими на дорослих, вважаючи їх зразком для наслідування. Вони вбирають помисли, копіюють, повторюють вчинки, ще не осмислюючи їх призначення. Тому освітнє середовище – це не тільки місце присутності, а й сфера оформлення особистості, саме тому його своєрідність є визначальною для формування моральних цінностей. Найбільш сприятливим для їх присвоєння є толерантне середовище освітнього закладу, в якому відсутнє приниження, невизнання, прояви жорстокості, нетерпимості та насильства. У зв'язку з цим звернено увагу на основні його ознаки: відкритість

для дітей з різним соціальним статусом, доброзичливість в разі прояву недосконалості і зовнішніх негативних впливів; гуманність, співпраця і діалог вихователя з дітьми; варіативність, що дає можливість враховувати інтереси дітей. Відмінність толерантного середовища полягає в тому, що відносини в ньому ґрунтуються на ненасильстві і безпеці, взаємодопомозі, толерантному ставленні до світу, наданні підтримки в разі необхідності.

Значущість формування духовно-моральних цінностей у дітей простежується з історичного минулого, спадщини духовних лідерів, великих філософів і педагогів минулого, які відстоювали абсолютну цінність добра і традиційні загальнолюдські цінності, та підтверджується основними нормативними документами нашої держави, які регулюють діяльність освіти. Становлення духовно-моральних цінностей відбувається в дошкільному віці, коли формуються уявлення, про добро і зло; що правильно, а що неправильно; чому потрібно слідувати, а що відкидати. Визначальним для їх формування, по-перше, виявляється зміна стану освітнього середовища за допомогою введення в освітніх установах, які готують вихователів, етичних курсів та виховних програм, результатами яких є не тільки знання етичних норм, а їх практичне втілення. По-друге, соціальний аспект вирішення означеної проблеми полягає в ініціюванні та організації практичних кроків для ліквідації духовно-морального невігластва молоді, що передбачає навчання прийняттю моральних рішень. По-третє, визначення і освоєння ефективних технологій, за допомогою яких можна подолати існуючі проблеми. Дуже важливе значення має передача позитивного досвіду дітям з боку дорослих, формування цілеспрямованості, відповідальності та організованості.

Не менш важливим для морального вдосконалення дітей є формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя. Зауважено, що ціннісні орієнтації є особистісними проявами цінностей. Призначення професійно ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони визначають характер самореалізації особистості. Їх своєрідність виражається у внутрішньому стані, ставленні до дійсності, минулого, сьогодення і майбутнього. Високий рівень професійно ціннісних орієнтацій втілюється в прагненні до самовдосконалення, зміні суб'єктно-об'єктних відносин на суб'єктно-суб'єктні. Єдність когнітивного, емоційного і поведінкового рівня в них не виключає визначальну роль поведінкового, оскільки саме в ньому вони в повній мірі



реалізуються. Розвиток особистості проявляється у формування ієрархічної структури цінностей, коли вищі цінності домінують над нижчими. Зауважено, що інтерес є проявом ціннісних орієнтацій, коли проявляється вибір, а призначення світогляду – у можливості здійснення диференціації цінностей. Серед факторів, що позначають становлення ціннісних орієнтацій, виділяються особливості етапів професійної освіти, своєрідність суб'єктивності особистості студента. На їх формування продуктивний вплив надають такі форми навчання, як моделювання педагогічних ситуацій, методи активного навчання, ознайомлення з різними педагогічними системами та ідеями.

Для вдосконалення моральних якостей майбутнього вихователя дошкільної ланки велике значення має гармонізація ціннісно-сміслової сфери його особистості. Ціннісні орієнтації являють собою суб'єктивну психологічну реальність, за допомогою якої визначаються життєві цілі. Професійні ціннісні орієнтації можна розглядати як "ідеологію" життя. Вони проявляються в наявності активної життєвої позиції, наявності продуктивної саморефлексії і прагненні до самовдосконалення. Проблема полягає в тому, що сучасне суспільство переживає кризовий стан, який можна подолати прагненням не до того, що роз'єднує, а що об'єднує, затвердження взаєморозуміння, толерантності, почуття добросусідства, заперечення ненависті і затвердження любові. При розгляді цінностей молоді виявилось, що на першому плані "здоров'я", "ефективність у справах", на особистісному – прагнення до самостійності. Особливу цінність має педагогічна культура, домінуюче роль в якій відіграє толерантність.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

## РОЗДІЛ І. ШЛЯХ ДО ЦІННОСТЕЙ

### 1.1. Дитина у моральному світі або поза ним

1. Бубер М. Два образа веры. М. : АСТ, 1999. 592 с.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества. М. : Юрист, 1994. 704 с.
3. Виндельбанд В. Философия культуры. М. : ИНИОН, 1994. 350 с.
4. Волков О. Г. Нариси з екзистенціальної аналітики педагогічного дискурсу. 2 вид. Мелітополь: Люкс, 2018. 214 с.
5. Гартман Н. К основоположенню онтології. Санкт- Петербург : Наука, 1993. 640 с.
6. Дильтей В. Наброски к критике исторического разума. *Вопросы философии*. 1988. №4. С. 135-152.
7. Ильин И.А. О сопротивлении злу силой // Ильин И. А. Собрание починений в 10 т. Т.5. М. : Русская книга, 1996. С. 31-220.
8. История философии : Запад – Россия – Восток (книга третья: Философия XIX – XX в.). 2-е изд. М. : "Латинский кабинет" Ю. А. Шичалина, 1999. 448 с.
9. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М. : Политиздат, 1990. 415 с.
10. Карамисhev Д. В. Формування системи цінностей і переконань як чинник інституціональних перетворень в українському суспільстві. URL :<http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2016-1/doc/1/01.pdf>.
11. Левицкий С. А. Основы органического мировоззрения. М. : Астрель, 2008. С. 21-258.
12. Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М. : Республика, 1994. 436 с.
13. Невмержицька О. В. Виховання цінностей особистості в епоху культурних змін. – URL : <http://pedpsy.duan.edu.ua/images/stories/Files/2015-1/5.pdf>.
14. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. Москва : ТОО "ТРАНСПОРТ", 1995. 880 с.
15. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Избранные произведения. Кн. 1. М. : Изд-во "Сирин", 1990. 447 с.
16. Ордіна Л. Л. Демократичні цінності як фактор мотиваційного забезпечення культуротворчого середовища ВНЗ. URL :[http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/15\\_Ordina.pdf](http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/15_Ordina.pdf)
17. Орлеан А. М. Людина як вища соціальна цінність та філософсько-правова категорія в контексті її захисту від

експлуатації.

–

URL :

<http://lj.oa.edu.ua/articles/2014/n1/14oamzve.pdf>.

18. Парсонс Т. Понятие общества : компоненты и их взаимоотношения. *THESIS*, 1993. Вып. 2. С. 94–122.
19. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре [пер. з нем., общ. ред. и предисл. А. Ф. Зотова, составл. А. П. Полякова, М. М. Беляева, подгот. тексту и примеч. Р. К. Ведмедевой]. М. : Республика, 1998. 315 с.
20. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии. М. : Республика, 2000. 639 с.
21. Слотердайк П. Критика циничного разума. М. : АСТ, 2009. 800 с.
22. Толстой Л. Путь жизни. М. : ЭКСМО, 2009. 448 с.
23. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. М. : Эксмо; Харьков : Фолио, 2007. 864 с.
24. Фромм Э. Иметь или быть. М. : АСТ, Астрель, 2010. 320 с.
25. Хайдеггер М. Время и бытие. М. : Республика, 1993. С. 63–176.
26. Шелер М. *Ordo amoris*. –  
URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000166/index.shtml>
27. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. М. : Наука, 1999. 231 с.
28. Цінності об'єднаної Європи. Київ : Академія, 2013. 208 с.

## **1.2. Ретроспектива аксіологічного питання про творчість**

1. Аврелий Августин. Творения в 4 т. : Том 4. О Граде Божиим (Кн. XIV-XXII) Составление и подготовка текста к печати С. И. Еремеева. СПб. : Алетейя; Киев: УЦИММ-Пресс, 1998. 592 с.
2. Аристотель. Сочинения в 4-х томах Том 3 (Философское наследие). М. : Мысль, 1981. 613 с.
3. Бердяев М. Н. Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация. Париж : YMCA-Press, 1947. 221 с.
4. Большой психологический словарь под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Изд. 4-е, расш. Москва : АСТ : АСТ МОСКВА ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
5. Боэций. «Утешение философией» и другие трактаты. М. : Наука, 1990. 414 с.

6. Бруно Дж. О безмерном и неисчислимом // А. Х. Горфункель. Джордано Бруно. М. : Мысль, 1973.
7. Брылин Б. А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. К. : КДИК, 1998. 204 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
9. Гартман Н. К основоположению онтологии. СПб. : Наука, 2003. 640 с.
10. Гегель Г. Лекции по философии истории. Серия "Слово о сущем"; Издательство "Наука", Санкт-Петербург; 1993. 473 с.
11. Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т. 7. М. : Чоро, 1994. 495 с.
12. Карпова С. М., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М. : Изд. МГУ, 1986. 144 с.
13. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский , Д. Локк, Ж.-Ж., Руссо, И. Г. Песталоцци. Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. М. : Педагогика, 1989. 416 с.
14. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико–психологического анализа проблем. Психологический журнал, т. 18, № 1, 1997. С. 16–30.
15. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л.: Педагогика, 1961. 98 с.
16. Линицкий П. И. Сочинения: в 5 т. [под. ред. Волкова А. Г., авт. вступ. ст. Мозговая Н. Г.]. Мелитополь : Издательский дом МГТ, 2012. (Серия "Антология украинской мысли"). Т. 1. : Основные вопросы философии. Об умозрении и отношении умозрительного познания к опыту, 2012. 455 с.
17. Майоров Г. Г. Формирование средневековой философии (латинская патристика). М. : Мысль, 1979. 433 с.
18. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. К. : Об-во "Знание", 1978. 47 с.
19. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К. : "Освита Украины", 2007. 388 с.
20. Новый философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
21. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. М. : Мысль, 2010. 634 с.
22. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. М. : Сов. энциклопедия, 1968. Т. 4. 911 с.
23. Платон. Избранные диалоги. М.: Художественная литература, 1965. 440 с.

24. Платонов К. К. О системе психологии. М. : Мысль, 1972. 216 с.
25. Пономарев Я. А. Психология творчества. Академия наук, институт психологии. М. : "НАУКА", 1976. 302 с.
26. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М. : Педагогика, 1983. 178 с.
27. Рындак В. Г. Творчество. Краткий педагогический словарь. М. : Педагогический вестник, 2001. 108 с.
28. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К. : Міленіум, 2006. 346 с.
29. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2-х т.. К. : Наукова думка, 1973. Т. 1. 532 с.
30. Социологический словарь / Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. М. : Норма, 2008. 608 с.
31. Сочинения Святаго Иустина, философа и мученика / Изд в рус. пер., прод. п. Преображенский. М. : Молодая гвардия, 1995. 488 с.
32. Творения Оригена. О началахъ / Издание Казанской Духовной Академии. Вип. 1. Казань : Типо-литография Императорского университета, 1899. [XLVIII]. 368 с
33. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
34. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. Пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. М. А. Кисселя. М. : Прогресс, 1990. 417 с.
35. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
36. Шеллинг Ф. Изложение моей системы философии. Перевод с немецкого А. А. Иваненко. Санкт-Петербург : Наука, 2014. 263 с.
37. Шмакова А. П. Формирование готовности будущих учителей к педагогическому творчеству средствами информационных технологий : монографія. М. : ФЛИНТА, 2013. 184 с.
38. Энгельмейер П. К. Теория творчества / Предисл. Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Э. Маха. Изд. 3-е. М. : Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2010. 208 с.
39. Husserlan Ingarden, vom 2.12.1929 // Husserl E. Briefwechsel. Bd III. Husserliana, 1994. 254 p.
40. Thomae Aquinatis Summae contra gentiles tomus secundus librum continens secundum In linguam Rossicam transtulit adnotationibusque instruxit T. Borodai. М. : Sancti Thomae Institutum, 2004. 584p.

## РОЗДІЛ ІІ. ЗАСВОЄННІ ЦІННОСТЕЙ ДИТИНОЮ

### 2.1. Толерантне освітнє середовище як потенціал і умова формування толерантних цінностей у дітей

1. Асташова Н. Л. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). Сборник научно-методических статей. Москва, Воронеж : НПО "Модэк". 2002. С. 74–83.
2. Басов А. Н. Педагогические условия социального закаливания старшеклассников : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Кострома, 1999. 150 с.
3. Бахтин М. М. Собрание починений : В 7-ми т. Т. 5. Москва. : Русское слово, 1997. 731 с.
4. Бим-Бад Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика. Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии университета РАО. Москва, 2001. № 3. С. 28–48.
5. Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресе, 1990. 808 с.
6. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : Учебно-методическое пособие. Москва : Академический проект, 2004. 240 с.
7. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Избранные работы. Киев : Ника-Центр, 2006. 360 с.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Л.Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 176 с.
9. Крылова Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике. Личность в социокультурном измерении : история и современность. М. : "Индрик", 2007. 416 с.
10. Леонтьев А. Н. Психология общения. М. : Смысл, 1999. 365 с.
11. Мид Дж. Г. Избранное : Сб. переводов /РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отд. социологии и социальной психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2009. 290 с.
12. Педагогика : Учебник для студентов педагогических вузов и колледжей. /Под ред. Пидкасистого П. И. М. : Академия, 2004. 608 с.

13. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М., 1993. 216 с.
14. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников : Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 209 с.
15. Рубцов В. В., Поливанова К. Н. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. М. : ПИ РАО, 2007. 183 с.
16. Трубайчук Л. В. Реализация принципа преемственности в образовательной системе "Школа 2100". *Начальная школа плюс*. 2016. №1. С. 10–14.
17. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. 1993. 147 с.
18. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. М., 2000. 193 с.
19. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 135 с.

## 2.2. Виховання духовно-моральних цінностей у дітей

1. Андрущенко В. Духовна сутність освіти. Вища освіта України. 2007. № 1. С. 5-10.
2. Андрущенко В. Організоване суспільство : Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : Досвід соціально-філософського аналізу. К. : ТОВ "АтлантЮЕМСі", 2006. 502 с.
3. Безукладова Л. В. Духовность как феномен культуры: основные подходы. *Академия знаний : Научный журнал*. Симферополь, 2009. № 1. С.31-37.
4. Беляева В. А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре : [дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01]. М. : Рязанский гос. пед. ун-т, 1999. 339 с.
5. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості. *Український соціум*. 2004. № 1 (3). С. 88-94.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Изд-во "Школа-Пресс", 1995. 448 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Вид-во "Либідь", 1997. 375 с.

8. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика : Учебник. М. : Изд-во "Гардарики", 2000. 472 с.
9. Занков В. В. Организационная психология. М. : Изд. "Флинта" МПСИ, 2002. 647 с.
10. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. 586, [6] с. (Philosophy).
11. Канарова О. В. Ідеї духовно-морального виховання учнівської молоді у вітчизняній теорії і практиці (кінець XIX – початок XX століття): [дис. ... к-та пед. наук: 13.00.01]. М. : Мелітопольський держ. пед. ун-т, 2012. 243 с.
12. Конституція України [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua/konst/CONST1.HTM>
13. Краткий философский словарь / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев [и др.]; под ред. А. П. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ТК Велби, Изд-во "Проспект", 2008. 496 с.
14. Марварова А. Р. Інноваційна виховна система як основа формування духовно-нравствених і ціннісних орієнтацій студентів середнього професійного освіти. *Проблемні аспекти, шляхи вирішення в сучасній науці* : Матер. научн. конф., (г. Львів, 28.06.2012-30.06.2012). – URL : <http://конференція.com.ua/pages/view/775>
15. Москальова Л. Ю. Українська сакральна етика як основа для виховання морально-етичної культури майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер. : Педагогіка і психологія. [зб. статей]: Ялта : РВВ КГУ, 2010. Вип. 25. Ч. 2. 236 с.
16. Новая философская энциклопедия : В 4 томах / Ред. Сонет : Степин В. С., Гусейнов А. А., Семигин Г. Ю., Огурцов А. П. и др. М. : Изд-во "Мысль", 2010. Т. I. 2010. 744 с.
17. Постанова Кабінету міністрів України "Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти" / від 14 січня 2004 р. № 24 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 776 (776-2010-п) від 27.08.2010. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-p>
18. Соловйова Л. І. Дослідження регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [гол. ред. С. Д. Максименко]. К. : Срібна хвиля, 2013. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. С. 247–259.



19. Соціологія : словник термінів і понять. К. : Вид-во "Кондор", 2006. 372 с.
20. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" (від 17 квітня 2002 року № 347/2002). URL : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>
21. Указ Президента України "Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства" // Із змінами, внесеними згідно з Указом Президента №160/2006 (160/2006) від 28.02.2006. URL : <http://www.uazakon.com/document/fpart34/idx34048.htm>
22. Указ Президента України "Про Стратегію національної безпеки України" (від 12 лютого 2007 р. № 105/2007). URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=105%2F2007>
23. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. Посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова та ін. К. : Видавничий дім "Слово", 2016. 248с.

## **РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ФАХОВИЙ ПІДГОТОВЦІ**

### **3.1. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя дошкільної освіти**

1. Алексєєва О. А., Герасименко А. А., Кищенко Г. І., Нікуліна Л. І. Навчальний процес та особистість студента очима соціолога. *Проблеми соціології*. В. 1. К., 1992. С. 67-76.
2. Ананьев Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. *Избранные психологические труды* : В 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. С. 40-51.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека (3-е изд., испр. и доп.). М. : Академия, Смысл, 2007. 528 с.
4. Бахтин М. М. К философии поступка. Работы 1920-х годов. Киев, Next, 1994. 383 с.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. К. : Академвидав, 2012. 256 с.

6. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. К. : Момент, 1995. 72 с.
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
8. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : Навчальний посібник. К. : Компас, 1997. 63 с.
9. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія]. К. : Академвидав, 2010. 416 с.
10. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 130-137.
11. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. СПб. : Речь, 2006. 458 с.
12. Водзинская В. В. Понятие установки, отношения и ценностных ориентаций в социологическом исследовании /Научные доклады высшей школы и философии науки. М.,1968. № 2. С. 48-54.
13. Волкова В. А. Формування професійно ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед університет ім. М.П. Драгоманова. К., 2001. 20 с.
14. Выготский Л С. Психология развития человека. М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
15. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М. : Политиздат, 1978. 272 с.
16. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики. Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564с.
17. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. М. : Политиздат, 1986. 221 с.
18. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118-123.
19. Ильин В. С. Формирование личности школьника. М. : Педагогика, 1984. 144 с.
20. Кон И. С. Открытие «Я». М. : Политиздат, 1978. 367 с.
21. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 114 с.

22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, Академия, 2005. 352 с. Серия : Классическая учебная книга.
23. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.97. / Нац. пед. університет ім. М.П. Драгоманова. К., 2000. 20 с.
24. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка. *Психологический журнал*. 1980. № 5. С. 43-54.
25. Николаева М. В. Формирование технологической культуры учителя начальных классов в условиях индивидуально-творческого подхода : Автореф. дис. канд. пед. наук /Волгогр. пед. университет. Волгоград, 1995. 19 с.
26. Николенко Д. Ф., Шкиль Н. И. Становление учителя. К. : Знание УРСР, 1986. 48 с.
27. Педагогика : учеб. пособие / Ю. К. Бабанский [и др.]; Под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Просвещение, 1988. 479 с.
28. Поплужный В. А. Емоційне виховання студентів. К. : Вища школа, 1978. 77 с.
29. Постовий В. Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект). *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 185-188.
30. Розов Н. Ценности гуманитарного образования. Высшее образование в России. 1996. №1. С. 85 – 89.
31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер Ком, 1999. 720 с.
32. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів. Цінності освіти і виховання : Наук.-метод зб. За заг. ред. О. В. Сухомлинської. К., 1997. С. 200.
33. Скаткин Н. М. Проблемы дидактики. М., 1984. 213 с.
34. Скульський Р. П. Пріоритетні цінності у вихованні майбутніх вчителів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 166-170.
35. Слостенин В. А. Общая педагогика : Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. М. : Владос, 2002. Ч. 1. 288 с.
36. Социальная психология : Учебник для студентов педвузов / Ред. А. В. Петровский. М. : Просвещение, 1987. 224 с.
37. Стеркина Р. Педагог дошкольного образования. *Дошкольное воспитание*. 2002. № 4. С. 100.

38. Стеркина Р. Проблемы межпрофессионального общения в современном детском саду. *Дошкольное воспитание*. 2002. № 1. С. 76.
39. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. К. : Рад. шк., 1985. 557 с.
40. Философский энциклопедический словарь / Ред. С. С. Аверинцев. 2-е изд. М. : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
41. Фомина Л. П. Классификация типов ценностных ориентаций по содержанию и носителям. *Диалектика взаимодействия природы и общества*. Л., 1976. С. 94-97.
42. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю. (Библиотека учителя) М. : Просвещение, 1985. 224с.
43. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 63-68.
44. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности. К. : Наукова думка, 1989. 120 с.
45. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. Социальная психология : история, теория, эмпирические исследования. Л., 1979. С. 106 - 120.

### **3.2. Гармонізація ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вихователя дошкільної ланки**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с.
2. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания. *Педагогика*. 2002. №9. С. 3-10.
3. Апель К. О. Етнoетика та універсалістська макрoетика: суперечливість чи доповнювальність? 1994. №3, 4. С.114-118; 85-92.
4. Бех І. Д. Почуття цінностей іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*. 2001. №12. С. 32-35.
5. Бобер Е. А. Методика становлення професіональних цінностних орієнтацій студентoв медичнoгo коледжа в oбразoвaтельнoм процeсe. Сoвремeннe прoблeмe науки и oбразoвaння. 2014. № 5. 72 с.
6. Бoришeвський М. Дoрoгa дo сeбe: Від oснoв суб'єктнoсті дo вeршин дyxoвнoсті : мoнoгрaфія. К. : Aкaдeмвiдaв, 2010. 416 с.
7. Брaтyсь Б. С. Aнoмaлiї личнoсті. М. : Мьсль, 2011. 305 с.

8. Гаджиева Д.Н. Роль учителя в современном обществе. *Перспективы и пути развития образования в России и мире*: в 2 ч.: Материалы Межд. науч.-практ. конф. Отв.ред. Ш. К. Шахов, Б.М. Магомедов; РПА Минюста России, Северо-Кавказский филиал. М. : РПА Минюста России, 2013. Ч.2. С. 413-418.
9. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Пб. : Питер, 2010. С. 15-22.
10. Декларація принципів толерантності. Освіта України. 2003. №83. С. 4. URL : [http://www.tolerance.org.md/rom/docs/decl\\_u.htm](http://www.tolerance.org.md/rom/docs/decl_u.htm).
11. Добровольська Л. П. Від монізму до плюралізму – розуміння сутності людини: психологічний аналіз. Освіта, наука і людина в ХХІ столітті : багатоаспектність антропологічного пізнання. Монографія / Авт. кол. за загальною редакцією І. П. Аносова, Т. С. Троїцької. Сімферополь : Таврія, 2008. 300 с.
12. Життєві кризи особистості : Наук.-методичний посібник : У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сахань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. К. : ІЗМН, 1998. Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. 344 с.
13. Жовтоніжко І. М. Роль оцінювально-ціннісних знань студентів вищих навчальних закладів як складової системи їх індивідуальних цінностей. Ціннісні парадигми освіти [укладач Ткачова Н.О.]. Х., Видав. гр. "Основа", 2004. 128 с. С.122-127.
14. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. К. : ЦВП, 2005. 282 с.
15. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителей. М. : Просвещение, 1989. 255 с.
16. Лебедева Н. Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения образующейся личности. *Наука и образование*. №4 (40). 2005. С.97-102.
17. Малисова И. Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности. *Психол. журн*. 1994. Т. 14. № 4. С. 94-102.
18. Немов Р. С. Психология : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений; В 3 кн. 3-е изд. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн.1. Общие основы психологии. 688 с.
19. Новейший философский словарь. 2-е изд. М. : Книжный Дом, 2001. 1280 с.

20. Рерих Н. К. О Вечном... М. : Политиздат, 1991. 462 с.
21. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
22. Соловйов Е. Ю. Толерантність як новоєвропейська універсалія. Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби. К., 1997. С. 99.
23. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах : учеб. пособ. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 576 с.
24. Третьякова І. С. Відповідальність куратора як управлінця за створення сприятливого соціально-психологічного клімату в академічній групі. Управлінська діяльність та психологічний клімат у вищому навчальному закладі: Монографія; [за заг. ред. Л. П. Добровольської, І. С. Третьякової. Мелітополь, 2014. 144 с. С.54-73.
25. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб : Питер Ком, 1998. 608с.
26. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 640 с.
27. Щербинина Ю. В. Основные направления гармонизации педагогического дискурса. Преподаватель XXI век. Народное образование. Педагогика. 2009. №1. С. 162-169.
28. Cranston M. Toleration // The Encyclopedia of Philosophy / Paul Edwards Ed. Sn Chief. N.Y.; L., Vol.7.P. 143

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ляпунова Валентина Анатоліївна** - доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського педагогічного державного університету імені Богдана Хмельницького – розділ II, підрозділ 1.1.

**Волков Олександр Григорович** – доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського педагогічного державного університету імені Богдана Хмельницького – розділ I, підрозділ 1.1.

**Волкова Віра Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського педагогічного державного університету імені Богдана Хмельницького – розділ III, підрозділ 3.1.

**Добровольська Лариса Пантилеївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського педагогічного державного університету імені Богдана Хмельницького – розділ III, підрозділ 3.2.

**Жейнова Світлана Сіргіївна** – старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського педагогічного державного університету імені Богдана Хмельницького – розділ I, підрозділ 1.2.

**Канарова Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського педагогічного державного університету імені Богдана Хмельницького – розділ II, підрозділ 2.2.

**Третьякова Ірина Сергіївна** – магістр педагогічної освіти, практичний психолог Комунального закладу освіти «Навчально-виховного комплексу №72 «Школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Дніпровської міської ради, Україна, м. Дніпро

*Наукове видання*

**Ляпунова В. А., Волков О. Г., Волкова В. А.,  
Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Канарова О. В.,  
Третьякова І. С.**

**Нариси з аксіології особистості: дитина і вихователь**

Художник В. И. Прохин  
Технический редактор Е. В. Буданова  
Компьютерная верстка Т. В. Однорог  
Корректор Ю. В. Пушина

Підписано до друку 29.01.2019 р. Формат 60x90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий. Ум. друк. арк. 6,16.  
Наклад 300 прим. Зам. № 2723

Видано та надруковано ФО-П Однорог Т.В.  
72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграда, 3а  
Тел. (098) 243 96 51  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів  
видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477