НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

ISSN 2308-3778

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 17

Книга 2

Київ
2013

УДК 37.013-053.5(082) ISSN 2308-3778
ББК 74.200я43
Т43

Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 6 від 30 травня 2013 р.)

Редакційна колегія:

***Бех І.Д.**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор ІПВ НАПН України;*
***Пустовіт Г.П.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів ІПВ НАПН України;*
***Петрочко Ж.В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІПВ НАПН України;*
***Оржеховська В.М.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання ІПВ НАПН України;*
***Миропольська Н.Є.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання ІПВ НАПН України ;*
***Звєрєва І.Д.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки ІПВ НАПН України;*
***Кравченко Т.В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії сімейного виховання ІПВ НАПН України;*
***Канішевська Л.В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу;*
***Золотарьова А.В.**, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора ІПП ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского» (Росія);*
***Ромм Т.О.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Інституту історії гуманітарної і соціальної освіти Новосибірського державного університету (Росія).*

Рецензенти:

***Радул В.В.**, доктор педагогічних наук, професор;*
***Безпалько О.В.**, доктор педагогічних наук, професор*

Т 43 **Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді** : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД. — 2013. — Вип. 17, кн. 2. — 522 с.
150 пр.
ISBN 978-966-189-209-4
978-966-189-211-7

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

До збірника ввійшли наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених у галузі теорії і методики виховання. Автори спрямували свій науковий пошук на багатоаспектне висвітлення шляхів реалізації сучасних підходів до змісту, форм і технологій виховної роботи.

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43

Постановою Президії ВАК України від 10.02.10. № 1-05/1 збірник включено до переліку фахових видань.

ISBN 978-966-189-209-4
978-966-189-211-7

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2013

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ № 20149-9949 ПР

ЗМІСТ

Морін О. Л. Результати дослідження змісту і педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання 6

Мудрік В. І. Цінності виховання у сучасних зарубіжних дослідженнях 15

Нечай С. П. Формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства в дошкільному навчальному закладі як проблема сучасної теорії та практики 22

Ничкало С. А. Мистецтво архітектури: його суть та властивості у контексті завдань естетичного виховання 34

Окушко Т. К. Формування соціальної ініціативності підлітків в дитячому громадському об'єднанні 44

Олинець Т. В. Підготовка викладачів та кураторів студентських груп до реалізації процесу формування крос-культурних цінностей у студентів у виховній діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах 53

Онищук І. А. До проблеми формування основ художньо-естетичної культури у старших дошкільників 62

Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Сутність превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу 71

Оспанова Я. Н. Взаимодействие социальных институтов по созданию условий для реализации культурно-досуговой деятельности учащихся по месту жительства 80

Охріменко З. В. Зміст та педагогічні засоби формування у старшокласників самовимогливості у процесі професійної орієнтації 91

Павицька К. М. Форми та методи виховання у майбутніх учителів поваги до дитини 100

Паніна Я. Ф. Теоретичні засади виховання моральних цінностей молодших школярів у процесі сприйняття вистав театру ляльок 108

Пархоменко О. М. Сутність та структура готовності старшокласників до вибору професій сфери підприємництва та сільського господарства 117

Пернарівська Т. П. Діагностика спрямованості у спілкуванні як показника сформованості у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин 127

Петренко М. В. Порівняльна характеристика структури вітчизняних професіограм і професіограм міжнародного зразка 136

Петрочко Ж. В. Підтримка соціальних ініціатив як умова впровадження технології виховної роботи з учнями щодо протидії торгівлі людьми 144

Пещеріна Т. В. Готовність старшокласника до професійного самоствердження: сутність поняття 152

Пикина А. Л. Опыт тьюторского сопровождения развития одарённого ребёнка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования 161

Повалій Л. В. Структурно-функціональна модель сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю 171

Попова Т. С. Реалізація профорієнтаційної діяльності шляхом застосування сучасних засобів інтернет-технологій 181

Потапчук Т. В. Форми, функції та рівні національно-культурної ідентичності студентів 191

Пруцакова О. Л. Принцип системної диференціації у формуванні екологічної поведінки школярів 201

Репина А. В. Организация инновационной деятельности в региональной системе образования 211

Роговець О. В. Організація виховання культури гідності першокласників у позаурочній діяльності загальноосвітнього навчального закладу 220

Ротфорт Д. В. Освітньо-виховне середовище формування культури здоров'я молодшого школяра у взаємодії сім'ї та школи 230

Руденко І. В. Виховні технології з образотворчого мистецтва в умовах дозвілля дітей 239

Руденко Ю. О. Аналіз дослідження когнітивно-операційного компонента інформаційної культури у технікумах і коледжах 247

Северіна Т. М. Аксіологічний аспект впровадження акметехнологій 254

Сидоренко О. С. Сутність і структура комунікативної діяльності у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів 264

Сінельник І. П. Педагогіка толерантності в Україні: історія становлення й розвитку 274

Сойчук Р. Л. Теоретичні аспекти феномена «національна гордість» 282

Солобай Ю. В. Проектні технології як інструмент впровадження екологічного імперативу 293

Солодка А. К. Соціокультурні трансформації особистості у процесі кроскультурної взаємодії 303

Стаднік Н. В. Інформаційно-просвітницька робота з батьками молодших школярів у взаємодії школи і сім'ї 313

Старченко В. А. Обґрунтування технології формування у старших дошкільників логіко-математичної компетентності 322

Тадаєва А. В. Особливості соціалізації людини в сучасному інформаційному просторі 329

Тарасова Т. В. Моделювання превентивного виховного середовища сучасної сільської школи: проблеми, перспективи 338

Тимчик М. В. Організаційні форми патріотичного виховання учнів 7-9 класів у процесі фізкультурно-масової роботи 348

Третяк О. П. Підготовка вчителів до виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини 357

Тупіленко С. В. Методика дослідження фізичного розвитку дітей другого-третього року життя 365

Федоренко С. В. Аксіологічний базис гуманітарної культури особистості: зарубіжний досвід 375

Холоденко О. В. Теоретичні аспекти виховання толерантності у студентів засобом англійської мови 383

Хромова О. Л. Робота школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників 391

Ціпан Т. С. Функціональний потенціал рольових ігор у формуванні громадянської вихованості членів дитячо-юнацьких об'єднань 400

Червінська І. Б. Соціокультурна складова процесу формування духовної культури особистості в умовах гірського середовища 410

Черкашина Т. В. Застосування системи самопізнання та самовдосконалення особистості в сучасній педагогічній практиці 420

Чернишова Г. Ф. Основи професійної компетентності вихователів дитячого закладу оздоровлення та відпочинку 430

Чиренко Н. В. Виховання соціальної ініціативності підлітків у дитячих об'єднаннях скаутського типу 440

Чорна К. І. Застосування рефлексивно-експліцитного методу у вихованні в старшокласників ціннісного ставлення до іншого 448

Шелестова Л. В. Внутрішні та зовнішні детермінанти формування картини світу старших дошкільників 458

Шкільна І. М. Визначення ефективності експериментальної роботи з виховання гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи 468

Шулигіна Р. А. Проблема творчої самореалізації особистості в системі духовних орієнтирів 478

Шутенко В. І. Аксіологічні аспекти формування духовного здоров'я підлітків 486

Якименко Л. Ю. Формування в старшому дошкільному віці відповідальності як базової якості особистості: теоретичний аспект 495

Яцеленко А. А. Підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання відповідальності в молодших підлітків 504

Яценко Л. В. Сутнісні характеристики готовності до відповідального батьківства 513

УДК 37.091.33: 373.5

О. Л. Морін, *м. Київ*

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито результати проведеного у 2011-2013 роках лабораторією трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України дослідження змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання. У висновку доводиться доцільність розширення наукових пошуків у цьому напрямі та пролонгації дослідження у 2014-2016 рр. на тему: «Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу».

Ключові слова: *професійне самовизначення, учні старших класів, учнівська молодь, профільне навчання, освітній округ.*

Соціально-економічна ситуація в країні визначається загостренням суперечності між професійними устремліннями випускників загальноосвітніх навчальних закладів і вимогами сучасного вітчизняного ринку праці. Розв'язати цю суперечність виявляється можливим засобами активізації процесу професійного самовизначення учнівської молоді, що дасть змогу підготувати їх успішну адаптацію до швидкоплинної життєвої ситуації та евентуальну професійну самореалізацію у різних видах фахової діяльності.

Протягом 2011-2013 рр. співробітниками лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України здійснювалася науково-дослідна робота з обґрунтування та експериментальної перевірки змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

У цій діяльності співробітники лабораторії керувалися домінантами, закладеними у Положенні про організацію професійної орієнтації населення (затверджено наказом Міністерства праці України, Міністерства освіти України та Міністерства соціального захисту населення України № 27/169/79 від 31.05.1995 р., із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства праці та соціальної політики № 375/692 від 10.10.2006); Концепції державної системи професійної орієнтації населення (затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 842 від 17 вересня 2008 р.); Новій редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (затверджені наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 854 від 11 вересня 2009 р.); Основних орієнтирах виховання учнів 1-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України (затверджені наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1243 від 31 жовтня

2011 р.) та інших законодавчих, нормативних і методичних документах з питань професійної орієнтації молоді, яка навчається.

Теоретико-методологічну основу науково-дослідної діяльності лабораторії становили праці К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Анциферової, Г. Балла, А. Голомштока, В. М'ясищева, Н. Пряжнікова, К. Платонова (теоретико-методологічні основи професійного самовизначення особистості); Л. Ботякової, О. Колесникової, Д. Костянтинівського, А. Мордовської, Є. Павлютенкова, А. Федоришина, І. Чечель, П. Шавіра та інших (психолого-педагогічні основи формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення); Ж. Вірна, Л. Йовайши, Є. Клімова, Г. Левченка, В. Сидоренка, А. Сазонова, В. Симоненка, М. Тименка, Д. Тхоржевського, М. Янцура, О. Ястремської та інших (методи активізації професійного та особистого самовизначення, методичні основи профорієнтації); Н. Побірченко, В. Синявського (проблеми психології профорієнтації та професійного розвитку особистості).

Також непересічне значення для здійснення науково-дослідної роботи мали дослідження таких іноземних учених: А. Адлер, Е. Берн, Л. Бонцори, Е. Гінзберг, Дж. Голланд, Л. Мітіна, Ф. Парсон, М. Пряжніков, Г. Резапкіна, Н. Родичева, В. Сахарова, Д. Сьюпери, С. Фукуяма, К. Хорні, М. Чистяков, С. Чистякова та інші.

Метою статті є здійснення аналізу результатів проведеного упродовж 2011-2013 рр. дослідження змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Необхідно зазначити, що дослідження було розпочато з огляду на вже наявний науковий доробок лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України. Психолого-педагогічним аспектам проблеми формування готовності учнівської молоді до професійного вибору було присвячено роботи її співробітників, аспірантів і здобувачів: Т. Бабко, І. Волощук, Л. Гуцан, Д. Закатнова, В. Мачуського, О. Мельника, О. Моріна, А. Назарчука, О. Осіпова, С. Осадчого, М. Піддячого, М. Шабдінова, Н. Шевченка та інших.

Крім того, під час проведення науково-дослідної роботи співробітники лабораторії продуктивно співпрацювали з вітчизняними науковими установами, які досліджують інші аспекти професійної орієнтації учнівської молоді та дорослого населення.

З метою обміну досвідом теоретико-методичного забезпечення підготовки молоді до професійного самовизначення, узагальнення практики здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю у загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах, з 2011 р. щорічно проводився Всеукраїнський семінар «Професійна орієнтація: теорія і практика». Лабораторія трудового

виховання і профорієнтації усі роки була співорганізатором заходу, що дозволило протягом 2011-2013 рр. знайомити представників науково-педагогічної громадськості з перебігом і результатами дослідження.

Так, 25 квітня 2013 р., у рамках Всеукраїнського фестивалю науки було організовано черговий ІІІ Всеукраїнський семінар «Професійна орієнтація: теорія і практика», у роботі якого взяло участь понад 30 науковців та педагогічних працівників. Серед них представники Інституту проблем виховання НАПН України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О. Сухомлинського, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, працівники Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, викладачі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», керівники та педагогічні працівники середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів (м. Одеса, м. Хмельницький, с. Степанівка Менського району Чернігівської обл.) та інші.

За результатами проведеної на протягом 2011-2013 рр. науково-дослідної роботи було уточнено поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання і визначено його як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення, що формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру професій, їхніх вимог до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами, а результатом постає вибір напряму майбутнього професійного шляху. Розроблено структуру, критерії, показники і рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання, проведено добір методик для діагностування рівнів сформованості в учнів старших класів означеного особистісного новоутворення [4].

Визначено, що зміст процесу формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання має реалізуватися трьома блокам: знання про світ професій (види професійної діяльності і їхні вимоги до людини в умовах сучасного ринку праці); формування образу «Я» (знання про індивідуально-психологічні особливості, можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог обраної професії); технологія професійного самовизначення (уміння будувати найближчу індивідуальну освітню траєкторію, навички складання та корегування основного і резервного професійного плану) [3; 6].

Установлено, що провідними педагогічними засобами формування готовності учнів старших класів до професійного самовизна-

чення в умовах профільного навчання є курс профорієнтаційного спрямування «Побудова кар'єри» для учнів 10-11-х класів загальноосвітніх шкіл, комплекс професіографічно-дослідницьких завдань, професійні випробування у формі проектних робіт, а також спеціально організовані практично спрямовані форми роботи: проведення диспутів, вечорів, круглих столів (наприклад, на теми «Моя життєва програма», «Як досягти професійного успіху?», «Мої освітні і професійні перспективи» тощо); зустрічі з випускники навчального закладу, які б знайомили з обраними ними професіями; екскурсії на підприємства виробничої і не виробничої сфери, до Державної служби зайнятості населення тощо [2; 6].

Виявлено, під час до формувальних зрізів, рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення у контрольних і експериментальних групах, а саме: високий — 26,1% експериментальна і 25,3% контрольна, середній — 35,1% експериментальна і 34,2% контрольна, низький — 38,8% експериментальна і 40,5% контрольна. Результати формувального експерименту засвідчили зміни рівнів сформованості особистісного новоутворення, яке досліджувалося: високий рівень — 38,5% у експериментальній і 29,8% у контрольній групах (приріст 12,4% у експериментальній і 4,5% у контрольній), середній рівень — 43,4% у експериментальній і 37,3% у контрольній групах (приріст 8,3% у експериментальній і 3,1% у контрольній), і, відповідно, низький рівень — 18,1% у експериментальній і 32,9% у контрольній групах (зменшення на 20,7% у експериментальній і на 7,6% у контрольній).

Результати проведеної лабораторією упродовж 2011-2013 рр. науково-дослідної роботи свідчить про потребу посилення професійно-практичної спрямованості змісту профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю і доцільність залучення до цього процесу якнайширшого кола освітніх і громадських установ [5].

Співробітниками лабораторії у співавторстві з фахівцями Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України створено програму курсу за вибором «Моя майбутня професія: шлях до успіху» 10 (11) кл. 52 год. (автори В. Панок, О. Мельник, О. Морін, Л. Гуцан, І. Ткачук).

Програму курсу включено до переліку програм, схвалених для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, науково-методичною комісією з проблем виховання дітей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (лист ІІТЗО №14.1/12-Г-165 від 15.05.2013 р.). Вона призначена для застосування в роботі працівників психологічної служби і має впроваджуватися у загальноосвітніх навчальних закладах, починаючи з 2013-2014 навчального року (лист МОНмолодьспорту України № 1/9-413 від 06.06.2013).

Курс за вибором доповнює і розширює діапазон застосування вже наявних програм «Побудова кар'єри» (9, 17, 35, 70 год.) для учнів 10-11-х класів, які мають гриф Міністерства освіти і науки України. Мета курсу — забезпечити психологічний супровід професійного самовизначення випускників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах профільного навчання і надати можливість шкільним психологам, соціальним педагогам, учителям-предметникам, класним керівникам забезпечити професійне орієнтування старшокласників в умовах усіх існуючих навчальних профілів.

Реалізується програма курсу за рахунок годин варіативної складової навчальних планів загальноосвітньої школи і може бути застосована як для учнів 10-х класів (52 год. на рік), так і для учнів 11-х класів, за умови розподілу навчальних годин програми на дві частини. При цьому для учнів 10-х класів зміст курсу становить перша частина програми (35 год. на рік), а для учнів 11-х класів — друга частина (17 год. на рік).

На нашу думку, ще одним перспективним напрямом посилення дієвості загального наукового доробку проведеної упродовж 2011-2013 рр. науково-дослідної роботи є забезпечення впровадження результатів індивідуального дослідження наукового кореспондента лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України М. Шестаковського, щодо науково-методичного забезпечення професійного самовизначення старшокласників в умовах навчально-тренувальної фірми (на базі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів).

Під час діяльності навчально-тренувальної фірми імітуються умови реального підприємства з усіма його виробничими процесами. Позитивна результативність такого навчання створюється завдяки усуненню розриву між теорією і практикою, організацією ефективних професійних проб учнів, удосконаленню їхньої бізнес-підготовки, що має сприяти підвищенню конкурентоздатності майбутніх професіоналів на сучасному ринку праці [7].

Цінність імітаційного навчання в умовах фірми полягає, передусім, у різнобічності розвиваючої діяльності, що тісно пов'язана із формуванням професійного універсалізму, адже кожен учень має можливість працювати й тренуватися за ротаційною системою, набуваючи досвіду в усіх відділах фірми і випробовуючи власні сили на різнорівневих посадах фірми, від обслуговуючого персоналу до вищого керівництва, з урахуванням навчальної імітації усіх виробничих процесів. Як наслідок, учні успішно готуються до інтеграції у реальний трудовий колектив, вивчають корпоративну етику, розвивають навички конструктивної корпоративної взаємодії, набувають ключових професійних умінь, як, наприклад, написання бізнес-плану, проведення маркетингового дослідження чи організація рекламної кампанії тощо.

Завдяки широкому застосуванню методу проектів у діяльності навчально-тренувальних фірм покращуються вміння учнів систематизувати інформацію, проводити дослідницьку діяльність, критично мислити, обґрунтовано висловлювати власну точку зору тощо. Упровадження технології портфоліо удосконалює навички самопрезентації, сприяє зростанню самоповаги, стимулює самоактуалізацію та саморефлексію учнів, що є необхідними якостями шукача роботи на сучасному ринку праці [7].

Прагнення сучасної загальноосвітньої школи зробити свого випускника професійно мобільним і конкурентоздатним на ринку праці потребує модернізації традиційного змісту, форм та методів професійної орієнтації учнівської молоді, упровадження сучасних педагогічних технологій активізації професійного самовизначення особистості.

Сутність проблеми науково-методичного забезпечення підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання розглядалася нами як завдання створення сприятливих умов цілеспрямованої спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу профільної школи з метою забезпечення активізації професійного саморозвитку особистості з урахуванням динамічних вимог сучасного, насамперед регіонального, ринку праці. Нами встановлено, що в основу означеної підготовки має бути покладено парадигму — саме у межах понять «ставлення» і «самоставлення» розкривається у всій значущості професіоналізм особистості як домінантний фактор детермінації професійного саморозвитку, який забезпечує не лише проходження процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття власної неповторності. У результаті у цій особистісно-творчій діяльності минуле і теперішнє утворюють вектор майбутнього в індивідуальному баченні та визначають особистісні смисли, які детермінують конкретні етапи життєвого шляху особистості.

Змістовну сутність проведеного формувального експерименту становила дослідна перевірка ефективності уведення у педагогічну практику визначених змісту і педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання. Ми вважаємо, що збільшення у експериментальній групі на 20,7 % (порівняно з 7,6 % у контрольній групі) кількості учнів з високим і середнім рівнем сформованості визначеного новоутворення особистості можна пояснити цілеспрямованим та систематичним застосуванням визначених нами експериментальних факторів.

Водночас необхідно констатувати: проведене дослідження не може охопити усі аспекти визначеної проблеми. Отримані результати дозволяють стверджувати, що найбільш продуктивним утворенням для здійснення діяльності щодо забезпечення підгото-

вки учнів старших класів до професійного самовизначення є освітні округи. Згідно з Положенням про освітній округ, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 777, він визначається як добровільне об'єднання у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій.

На нашу думку, це дає підстави стверджувати про доцільність розширення наукових пошуків у цьому напрямі та закономірність пролонгації для лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України дослідження у 2014-2016 рр. на тему: «Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу».

Література

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
2. Гуцан Л. А. Особливості професійного самовизначення учнівської молоді в умовах профільного навчання / Леся Андріївна Гуцан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Вип. 15, кн. 1. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. — С. 354-359.
3. Мельник О. В. Проблеми професійної орієнтації учнівської молоді та перспективні напрями їх вирішення / Олександр Васильович Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Вип. 15, кн. 1. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. — С. 283-293.
4. Морін О. Л. Сутність і структура поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання / Олег Леонідович Морін // Сучасні проблеми професійної орієнтації учнівської молоді в умовах ринкової економіки : збірник матеріалів круглого столу, 12 травня 2011 року, м. Київ / за ред. Д. О. Закатнова. — К. : Видавничий центр ІПТО НАПН України, 2011. — С. 23-29.
5. Морін О. Л. Констатація стану науково-методичного забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів в умовах профільного навчання / Олег Леонідович Морін // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 листопада 2012 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 1 / уклад. : Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. — К. : ІПК ДСЗУ, 2012. — С. 175-184.
6. Морін О. Л. Зміст процесу формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання / Олег Леонідович Морін // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. — Вип. 16, кн. 1. — С. 199-207.
7. Шестаковський М. М. Місце профорієнтаційної роботи МНВК у підготовці молодої людини до інтеграції у соціум / Микола Миколайович Шестаковський

// Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 листопада 2012 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 1 / уклад. : Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв [та ін.]. — К. : ІПК ДСЗУ, 2012. — С. 71-79.

В статье раскрыты результаты проведенного в 2011-2013 годах лабораторией трудового воспитания и профориентации Института проблем воспитания НАПН Украины исследования содержания и педагогических средств подготовки учащихся старших классов к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения. В заключении обосновывается целесообразность расширения научных поисков в этом направлении и пролонгации исследования в 2014-2016 годах по теме: «Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в условиях образовательного округа».

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, ученики старших классов, учащаяся молодежь, профильное обучение, образовательный округ.*

O. L. Morin

The Results of the Study of Content and Pedagogical Tools for Training Senior Pupils to Professional Self-Determination under Conditions of Profile Education

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article describes the results of the research conducted in 2011-2013 by the Laboratory of Vocational Education and Career Guidance of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine The research aim is to analyze the content and pedagogical tools for training senior pupils to professional self-determination under conditions of school profile education.

It was determined that the contents of this process must be implemented in three blocks: the knowledge of the world of professions (professional activities and their demands to the individual on today's labor market), the image of «I» (the knowledge of the individual psychological characteristics, capabilities, and claims, the direction of self-improvement to the level of requirements of the chosen profession), a technology of professional self-determination (the ability to build the closest individual educational trajectory, adjusting the basic and reserve vocational plans).

The leading educational means of formation of readiness of senior school pupils to professional self-determination under conditions of profile school education have been defined as follows: a course of vocational orientation «Building a Career» for students of 10-11th grades, complex research tasks, professional test in the form of design work, specially arranged forms of work (debates, parties, panel discussions), meeting with graduating students of the institution; excursions in the State Employment Agency, etc.

The expediency of expansion of scientific research in this area, and extension studies in 2014-2016 on professional self-determination of students in the educational district are substantiated.

Keywords: *professional self-determination; senior pupils; profile education; educational district.*

References

1. Bekh, I. D. (2009). *Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti* [Psychological Sources of Educational Skill]. Kyiv: Akademvydav.
2. Hutsan, L. A. (2011). Osoblivosti profesiinoho samovyznachennia uchnivskoi molodi v umovakh profilnoho navchannia [Peculiarities of Professional Self-Determination

of Students in the Condition of Profile Education]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Zbirnyk naukovykh prats: Vol. 15* (1). (pp. 354-359). Kamianets-Podilskii: Vydavets PP Zvoleiko D. H.

3. Melnyk, O. V. (2011). Problemy profesiinoi orientatsii uchnivskoi molodi ta perspektyvni napriamy yikh vyrishennia [Problems of Vocational Guidance of Students and Prospective Directions Their Solving]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Zbirnyk naukovykh prats: Vol. 15* (1). (pp. 283-293). Kamianets-Podilskii: Vydavets PP Zvoleiko D. H.
4. Morin, O. L. (2011). Sutnist i struktura poniattiia hotovnosti uchniv starshykh klasiv do profesiinoho samovyznachennia v umovakh profilnoho navchannia [Essence and Structure of Concept of High School Pupils' Readiness to Professional Self-Determination in the Condition of Profile Education]. In D. O. Zakatnov (Ed.), *Suchasni problemy profesiinoi oriientatsii uchnivskoi molodi v umovakh rynkovoi ekonomiky* (pp. 23-29). Kyiv: Vydavnychii tsentr IPTO NAPN Ukrainy.
5. Morin, O. L. (2012). Konstatatsiia stanu naukovo-metodychnoho zabezpechennia profesiinoho samovyznachennia uchniv starshykh klasiv v umovakh profilnoho navchannia [Statement of Fact of Scientifically-Methodical Supporting of High School Pupils' Professional Self-Determination in the Condition of Profile Education]. In L. M. Kapchenko, S. O. Tarasiuk, & L. H. Avdieiev (Eds.), *Aktualni problemy profesiinoi oriientatsii ta profesiinoho navchannia naselennia: Vol. 1.* (175-184). Kyiv: IPK DSZU.
6. Morin, O. L. (2012). Zmist protsesu formuvannya gotovnosti uchniv starshykh klasiv do profesiynogo samovyznachennya v umovakh profilnogo navchannya [Content of Formation of High School Pupils' Readiness to Professional Self-Determination in the Condition of Profile Education]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Zbirnyk naukovykh prats: Vol. 16* (1). (pp. 199-207). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.
7. Shestakovskyi, M. M. (2012). Mistse proforiientatsiinoi roboty MNVK u pidhotovtsi molodoi liudyny do intehratsii u sotsium [Place of Vocational Guidance of MNVK in Preparation of Young Person to Integrate into Society]. In L. M. Kapchenko, S. O. Tarasiuk, & L. H. Avdieiev (Eds.), *Aktualni problemy profesiinoi oriientatsii ta profesiinoho navchannia naselennia: Vol. 1.* (71-79). Kyiv: IPK DSZU.

УДК 37.015.31: 17.022.1: 796.01

В. І. Мудрік, *м. Київ*

ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ У СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано стан дослідження цінностей виховання сучасними зарубіжними науковцями. Розглянуто такі принципи: толерантність, чесність, повага, відповідальність, відмова від насилля, соціальна справедливість, бути кращим особисто й колективно, турбота про власні інтереси та інтереси інших, свобода, етичність.

Ключові слова: *цінності освіти, духовні цінності, фактори, принципи, дослідження проблеми у зарубіжних країнах.*

В Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, Національною академією педагогічних наук України та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти (2011 р.) зазначено, що процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає утвердження суспільного та індивідуального життя на основі загальнолюдських цінностей, духовних, моральних та культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасного освітнього процесу — сприяти формуванню громадянина, патріота, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, ефективно вирішувати особисті проблемами, творити себе та навколишній світ.

Аналіз стану проблеми цінностей виховання у сучасних наукових працях засвідчує, що більшість дослідників віддають перевагу її методологічному аспекту з позиції філософії минулих століть (Е. Кант, Е. Гуссераль. Г. Ріккарт та інші), соціології (С. Анісімов, В. Василенко, О. Дробницький, М. Каган, П. Тугарінов, С. Причепій та інші) або психології та педагогіки (Б. Анісімов, В. Василенко, Л. Божович, І. Кон, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та інші). Проблема цінностей виховання досліджується також з урахування ряду робіт українських учених, таких як: І. Бех, О. Сухомлинська, О. Єжова та інші. Проблемам духовних цінностей освіти менше уваги приділяється у сучасних зарубіжних дослідженнях. Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження цінностей проводили європейські (B. Davidov, P. Schmidt, S. Schwartz), канадські (M. Taylor, H. Weingarden), китайські (RHM Cheng, JCK, Lee, Ng. M. Mei-Lin), південно-африканські (Kader Asmal), індійські (N. Gupta), австралійські (B. Hill, V. Zbar, D. Brown, B. Bereznikі) та інші вчені. Дослідженнями цінностей духовності займалися також американські дослідники (J. I. Martin, C. R. Carlson, E. L. Worthington, T. A. Kurusu, M. McCullough, S. I. Sandage та інші).

В останні роки найбільш вагомий науковий вплив на розвиток досліджень цінностей було зроблено науковою групою Інституту соціології Цюріхського університету професорами Е. Давидовим, П. Шмідтом та Ш. Шварцом. Стимулом для досліджень стало визначення причин міжнаціональних сутичок між місцевим населенням та емігрантами в країнах Європи. Було зрозуміло, що ці конфлікти пов'язані не стільки з економічними, скільки з культурними чинниками, дотримуванням різних цінностей.

У 2012 році Е. Давидов, П. Шмідт та Ш. Шварц у спеціальному випуску з теорії людських цінностей [3] проаналізували результати дослідження всесвітніх цінностей (WVS. 2000) у 36 країнах Європи. Обсяг вибірок становив: від 533 (Ісландія) до 2740 (Німеччина). Автори опиралися на попередні дослідження цінностей Ш. Шварца (1992 р.) [2; 4].

Мета — проаналізувати стан основних сучасних зарубіжних досліджень життєвих цінностей.

У роботі Ш. Шварца, яка присвячена основам гуманістичних цінностей [3], надано характеристику тим цінностям, які є загальними для жителів більшості країн світу. А саме: самостійність (незалежність думок та дій, вибору, дослідження тощо): стимуляція (стурбованість, пов'язана із життєвими завданнями); гедонізм (задоволення особистісних потреб); досягнення (особистий успіх, компетентність, контроль і домінування над людьми); владні устремління (соціальний статус, престиж, домінування тощо); безпека (гармонія стосунків та взаємодій між членами суспільства, суспільна стабільність); відповідне ставлення (гальмування дій, схильності до того, що може порушити взаємодії людей); традиції (прийняття традицій, ідей, звичаїв, релігій, культур); мироздатність (збереження та підвищення особистих позитивних контактів в групі, заохочення до співпраці, позитивних взаємовідносин, забезпечення внутрішньої мотивації); універсалізм (як розуміння нового, терпимість, захист природи та людей). Було розглянуто структуру ціннісних відносин, доповнення одних цінностей іншими, зверталась увага на несумісність, суперечність між метою і змістом окремих цінностей. Автор запропонував методику виміру критеріїв і тестів за дев'ятибальною системою. Дослідження відбулися упродовж 1988-2002 років у 68 країнах світу і охопили 64 271 респондентів.

Порівняльний аналіз досліджень Е. Давидова, П. Шмідта, Ш. Шварца, здійснений В. Магуном і М. Руднєвим [1; 2] дає можливість побачити різницю або спільність цінностей українців і громадян інших європейських країн. Так, в українців індекс цінності «турбота про безпеку» посідає друге місце, а громадяни західноєвропейських країн визначають її останніми сходинки у ранжуванні, у порядку зниження середніх показників ціннісних індексів серед

32 європейських країн. У рангу індексу цінності «турбота про людей та природу» мешканці нашої батьківщини посідають 22 сходинку, а економічно розвинуті європейські країни — верхні рейтингові сходинки. Українці посідають нижні рангові сходинки за значенням індексу «задоволення від життя» («гедонізм»), «самостійність», «ризик-новизна», а у найбільш економічно розвинутих європейських країнах жителі визначають їх на верхніх рангових сходинках.

Порівняння рангів середнього індексу цінностей («задоволення від життя» «самостійність» «ризик-новизна») між українськими та російськими громадянами свідчить про незначні розбіжності, оскільки громадяни цих країн посідають 26 (Україна) та 28 рангові сходинки. За показниками середнього індексу цінності «самоствердження» вони займають п'яту — сьому сходинки, а за цінністю «турбота про людей та природу» українці на 22 сходинці, а росіяни — на 27. Наведені порівняння свідчать про близькість індексів цінностей громадян України та Росії. Водночас спостерігаємо, якими індексами цінностей українці відрізняються від громадян західних європейських країн.

Результати наукових робіт Ш. Шварца сприяли дослідженням життєвих цінностей на Сході, які не привернули увагу західних дослідників. Відомо, що поважання традицій, синовна благочинність є центральними цінностями для розуміння конфуціанського вчення («жень» — людяність, гуманність; «лі» — правила, норми поведінки). Конфуціанські цінності становлять собою основу китайської моралі, породження поваги до традицій, батьків, пращурів, фінансової підтримки батьків. Учені трьох австралійських університетів провели дослідження цінностей у 150 китайських студентів. За математичним аналізом Б. Маршал [6] виявлено вагу різних факторів: перший фактор — чесність і терпимість (гармонійні стосунки з іншими людьми, вибачливість і співчуття, відкритість, наполегливість, терпимість, надійність); другий — конфуційні провідні якості (лояльність до керівників, влади, альтруїзм й чистота, консерватизм, вірність жінок, повага до традицій); третій — вірність ідеалам і людяність; четвертий — поміркованість й моральна дисципліна (патріотизм, солідарність, дотримання обрядів, взаємне вітання, протидія корупції, відчуття сорому, ставлення за статусом). У той же час дослідники допускають, що з соціального, психолого-педагогічного погляду, першу групу критеріїв можливо назвати «самоуправлінням», другу — «відносини з іншими людьми», третю — «соціальною відповідальністю», четверту — «моральними принципами, житейською свідомістю». Існують інші погляди щодо вищенаведених визначень: перша група — інтеграція, друга — конфуціанство, третя — людське тепло, четверта — моральна дисципліна [5].

Канадська вчена Мерлін Тейлор у 1993 році зробила порівняльний аналіз цінностей у громадян 26 європейських країн [7] і отри-

мала результати, близькі до результатів дослідження Б. Давидова, П. Шмідта та Ш. Шварца [2].

Канадець Харвей Вайнгартен дослідив значення освіти у формуванні суспільних цінностей в епоху глобалізації. Він дійшов висновку, що в епоху глобалізації важливими є такі ознаки: інтелектуальна зацікавленість; уміння бути у злагоді з людьми різних переконань: відчуття спільності (повага до закону, приватної власності, до прав людини); дотримання традицій (можливість конструктивного реагування на зміни в житті); розуміння мети в житті (етичному та духовному житті, цінності особистості, справедливості) [8].

У 2001 році у Південно-Африканській Республіці вийшов Маніфест цінностей, освіти й демократії. Його мета: об'єднати громадян країни на основі загальновизнаних цінностей. Маніфест проголошує важливими такі цінності: демократія (одна із перших фундаментальних цінностей); соціальна захищеність й справедливість; справедливість в освіті; антирасизм й гендерна рівність; людська гідність; відкритість суспільства; відповідальність; верховенство закону; поважання цінностей; примирення (порозуміння, домовленість). Зазначені цінності є частиною державної конституції, політики і програм, що здійснюються в освіті [5].

У 2003 році група австралійських освітян (В. Збар, Д. Браун, В. Березнікі) підготували для уряду підсумковий огляд цінностей виховання, в якому визначили фактори та структуру важливих цінностей, які необхідно виховувати в освітніх закладах. Толерантність і розуміння (ставитися поважливо та з розумінням до інших людей); повага (уважність, передбаченість, обговорювання й ввічливість); відповідальність (персональна, соціальна, громадянська відповідальність щодо довкілля; відмова від застосування насилля, вирішення проблем мирним шляхом); соціальна справедливість (бути послідовним й захищати загальне благо для всіх, а також юридичні, соціальні, економічні права); бути кращим (бути кращим особисто і колективно, виконувати щось краще за інших); турбота про власні та інтереси інших; солідарність і довіра; чесність (правдивість та щирість, щоб слова не розходилися з ділом; свобода (дотримання прав і привілеїв громадян, збереження балансу між правами та відповідальністю); етичність (дотримання правилами та стандартів моралі в діях, на практиці) [7].

Американські психологи Р. Тедещі та Л. Калхун, які досліджували важливі фактори у людей після різноманітних травматичних переживань життєвих ситуацій, виділили п'ять факторів. Вони їх визначили як: «Нові можливості», «Відносини з іншими», «Особистісна сила», «Оцінка життя», «Духовні зміни» (Tedeschi R. G., Calhoun L. G. (1995). Trauma and transformation. Thousand Oaks, C. A. Sage.) [2, с. 274-275]. Зазначене дало змогу з'ясувати і визначити важливі для людей цінності у скрутних життєвих ситуаціях.

Дослідження духовності проводили американські психологи Д. Мартін та К. Ларлсон. Вони дали таке визначення: «Духовність — це процес, за допомогою якого особистість приходить до розуміння важливості орієнтації свого життя на щось нематеріальне, що знаходитися поза або більше їх самих <...>, що передбачає визнання вищої сили або Духа й, меншою мірою, певну залежність від неї або від Нього» [7, с. 50]. Одночасно існує й інше тлумачення: «Духовність означає віру в якусь силу, більш високу, чим та, що існує у тілесному світі, ствердження її цінності або служіння їй...» (У. Вортинтон, Е. Курузу, М. МакКуллоуп та С. Сандаг) [11, с. 449).

Зазначене свідчить, що духовність як цінність розглядається американськими психологами дуже широко, включаючи розуміння сенсу, цілісності, єдності, трансценденції й вершини людських можливостей. Такі підходи ведуть до поєднання духовності з релігійними цінностями. На думку Р. Еммонса [2], духовні устремління можна тлумачити також як «вищі психологічні прагнення» особистості, які мають психологічну природу, яка характеризується психологічними потребами та мотивацією, — на противагу релігійному тлумаченню духовності.

Наведені дослідження дають змогу припустити: в особистісному значенні цінності визначаються як переконання людини у значущості або важливості чогось (об'єкта або явища), мети або засобу; у ширшому значенні — як базові цінності людини, що формуються як оперативні, поточні, які спрямовують життєдіяльність людини. На наш погляд, у майбутньому можуть мати перспективу порівняльні дослідження цінностей виховання у європейських країнах та країнах Сходу.

Визначення державних, соціальних, національних, освітніх, виховних цінностей має не тільки теоретичне, а й практичне значення у державній, законотворчій, політичній діяльності будь-якої країни, оскільки спрямоване на об'єднання громадян і гармонізацію всього суспільства.

Література

1. Магун В. Ценностный портрет россиян на европейском фоне // Демоскоп weekly / Институт демографии Национального исследовательского института экономики ; В. Магун, М. Руднев. — № 503-504. — 2012. — 9 марта — 1 апреля.
2. Еммонс Р. Психология высших устремлений, мотивации и духовность личности : пер. с англ. / под ред. Д. А. Леонтьева / Роберт Еммонс. — М., Смысл. — 2004. — 416 с.
3. Davidov E. / Introduction. Survey Research Methods / Davidov Eldad, Peter Schmidt and Shalom Schwartz. — Vol 6. — Kb 1.2012. — Pp. 1-2.
4. Schwartz S. H. Universal in the content and structure of values: Theory and empirical test in 20 countries / In M Zanna (Ed.) // Advances in experimental social psychology. — New York: Academic Press. — 1992. — Vol. N° 25. — P. 1-65).

5. Manifesto on Values. Education and Democracy / Foreword: professor Kader Asmal MP, Minister of Education Pretoria, July 2001.
6. Marshall B International Education. Flinder Universitv // Jornal 1. — N°2. — 2000. www.flindess.edu.au/education/iej
7. Martin J. I. (1988) Spiritual dimensions psychology / Martin, J. I., Carlson C. R.; in W. R. Miller, J. E. Martin (Eds). Behavior therapy and religions: Integration spiritual and behavioral approaches to change (pp. 52-110). New-bury Park / CA : Sage.
8. Taylor M Canadian Values and 21st Century Leadership: a presentation to Leadership Conference 2007. Leaders Moving Forward. — Saskatoon, SK. — May 1. — 2007 (invited). — P. 23-26.
9. Values Education Stady: Final Report / Vic Zbar, David Brown, Barbara Berezniki; ed: Carol Hooper. — Printed by Curriculum Corporation PO Box 177. Carlton South Victoria 3053. — Australia. — August 2003.
10. Weingarden H Community Values in ah age Globalization. — Ven: Yale University Press, 1996.
11. Worthington E. L. Empiridal reseachon religion and psycholherapentie processes and outcomes: a 10-year review and research prospectus / Worthington E. L., Kurusu T. A., McCullough M Sandage S I // Psyhological Bulleten (1996). — P. 119, 448-487.

В статье анализируются жизненные ценности воспитания в современных зарубежных исследованиях. Рассмотрены такие ценности: толерантность, честность, уважение, ответственность, отказ от насилия, социальная справедливость, быть лучшим в личном и коллективном отношении, забота о личных интересах и интересах других, свобода, этичность.

Ключевые слова: *ценности образования, духовные ценности, факторы, принципы, исследования за рубежом.*

V. I. Mudrik

Modern Educational Values in Other Countries

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

This article reveals the values of education in the education systems of other countries. Among them: tolerance and understanding (accepting other people's differences and being aware of others; respect (treating others with consideration and regard); responsibility — personal, social, civic, and environmental (being responsible for and in charge of a course of action — responsibility for one's own actions, including the exercise of self-discipline; responsibility for the way in which one interacts and cooperates with others especially for resolving problems in constructive, non-violent and peaceful ways; responsibility for one's role in and contribution to society; and responsibility for one's own role in the maintenance and preservation of the environment); social justice (being committed to the pursuit and protection of the common good where all persons are entitled to legal, social and economic fair treatment; excellence (seeking to accomplish something noteworthy and admirable individually and collectively, and performing at one's best); care (caring for self and showing interest in, concern for and care for others); inclusion and trust (being included and including others, listening to one another's thoughts and feelings actively and creating a climate of mutual confidence; honesty (being truthful and sincere, committed to finding and expressing the truth, requiring it from others, and ensuring consistency between words and deeds); freedom (enjoying all the rights and privi-

leges of citizenship free from unnecessary interference or control, and standing up for the rights of others; ensuring a balance between rights and responsibilities); being ethical (acting in accordance with generally agreed rules and / or standards for right [moral] conduct or practice).

Keywords: *values of education; factor; principles; other countries.*

References

1. Magun, V., & Rudnev, M. (2012). Tsennostnyi portret rossiian na evropeiskom fone [Value Portrait of citizens of Russia against a European background]. *Domoskop weekly, 503-504*.
2. Emmons, R. (2004). *Psikhologia vysshykh ustremlenii, motivtsiia i dukhovnost lichnosti* [Psychology of Higher Aspiration, Motivation and Spirituality of Personality]. Moscow: Smysl.
3. Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. (2012). *Introduction. Survey Research Methods: Vol. 6*. (pp.1-2).
4. Schwartz, S. H. (1992). Universal in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Test in 20 Countries. In M Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology: Vol. 25* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
5. Kader, A. (2001). *Manifesto on Values. Education and Democracy* (July).
6. Marshall, B. (2000). International Education. Flinder University. *Journal 1, 2*. Retrieved from www.flindess.edu. au/education/iej
7. Martin, J. I., Carlson, C. R. (1988). Spiritual Dimensions Psychology. In W. R. Miller, J. E. Martin (Eds.), *Behavior Therapy and Religions: Integration Spiritual and Behavioral Approaches to Change* (pp. 52-110). New-bury Park / CA: Sage.
8. Taylor, M. (2007). Canadian Values and 21st Century Leadership: *A presentation to Leadership Conference 2007. Leaders Moving Forward* (pp. 23-26). Saskatoon.
9. Hooper, C. (Ed.). (2003). *Values Education Study* (*Final Report:* August). Australia: Curriculum Corporation.
10. Weingarden, H. (1996). *Community Values in an Age Globalization*. Ven: Yale University Press.
11. Worthington, E. L., Kurusu, T. A., McCullough, M., & Sandage, S. I. (1996). Empirical research on religion and psychotherapeutics processes and outcomes: A 10-year review and research prospectus. *Psychological Bulletin, 119*, 448-487.

УДК 373.2.091: 316.454.5

С. П. Нечай, *м. Київ*

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ МІЖОСОБИСТІСНОГО ПАРТНЕРСТВА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до проблеми партнерства, визначено різні позиції у тлумаченні цього феномену, виявлено його основні характеристики; обґрунтовано доцільність і необхідність формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства в дошкільному навчальному закладі; визначено логіку формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками у кооперативній діяльності.

Ключові слова: *міжособистісне партнерство, діти старшого дошкільного віку.*

Відносини людини з іншими людьми є основою духовно-морального становлення особистості, яка визначає не лише її моральну цінність, але і головний зміст духовного життя. Саме вони зумовлюють найбільш сенсозначущі, сильні переживання, визначають вчинки людини. Стосунки з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Перший досвід стосунків є фундаментом для подальшого розвитку особистості дитини.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція), визначаючи мінімально достатній і необхідний дитині перших 6 (7) років життя ступінь соціальної компетентності, передбачає формування в неї навичок соціально визнаної поведінки, уміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей [1, с. 4]. Виходячи з цього, основними напрямами вдосконалення роботи дошкільного навчального закладу сьогодення є модернізація педагогічного процесу, створення сприятливих умов для формування нового типу взаємостосунків дошкільників, серед яких є і міжособистісне партнерство.

Проблема становлення і розвитку міжособистісних стосунків дітей не є новою. На сьогодні вона досить детально досліджена психологами і педагогами в рамках концепцій: виховання особистості (І. Бех, О. Смирнова, В. Утробіна, W. Damon, K. Rubin та інші); саморегуляції поведінки (Л. Божович, Б. Братусь, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та інші); комунікативної діяльності (Л. Галігузова, М. Лисіна, А. Рузська та інші); становлення гуманних взаємин (А. Гончаренко, О. Козлюк, О. Кошелівська та інші); взаємостосунків дошкільників у грі (Л. Артемова, В. Воронова, Д. Менджерицька та інші), в образотворчій діяльності (Д. Воробйова, Т. Комарова, І. Рудовська, Л. Таджибаєва та інші); соціальної готовності до навчання

у школі (Т. Бабаєва, Є. Кравцова, В. Маралів, Є. Субботський та інші). Дослідження свідчать, що у старших вікових групах дошкільного навчального закладу вже існує відносно стала і диференційована система міжособистісних стосунків. При цьому збільшується структурованість дитячого колективу, підвищуються стійкість вибіркових переваг, кількісний склад дитячих об'єднань, змістовність обгрунтування вибору дітьми одне одного як партнера.

Мета статті — проаналізувати сучасні наукові підходи до проблеми партнерства, визначити різні позиції у тлумаченні цього феномену, виявити його основні характеристики; обґрунтувати доцільність і необхідність формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства в дошкільному навчальному закладі; визначити логіку формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками у кооперативній діяльності.

Поняття «партнерство» представлене в широкому спектрі наук, таких як економіка, соціологія, психологія, педагогіка. В економіці партнерство означає визнання взаємозалежності і солідарності в соціальному контексті, а також визнання різного роду соціальних інтересів окремих соціальних груп, і, як наслідок, надання їм права брати участь у політичних й економічних процесах. Зокрема, у галузі менеджменту під партнерством розуміється співпраця, взаєморозуміння, що вибудовується на основі взаємного, щирого інтересу один до одного, увазі до значимих моментів кооперації. Згідно з точкою зору О. Виханського і А. Наумова, підгрунтям кооперації є такі важливі риси партнерства, як взаємоповага та толерантність.

У соціології поняття «партнерство» розглядається як спільна участь різних сторін в укладанні договорів на певний термін. Соціальне партнерство ґрунтується на добровільному визнанні особистості один одного в як учасників суспільних відносин. Вирішальним чинником соціального партнерства є спільна корисність, зацікавленість, повага і врахування інтересів партнерів. Ці стосунки вибудовуються на принципах довіри, поваги, рівноправності, свободи вибору. На думку І. Моделя, соціальне партнерство є одним із регуляторів сучасного демократичного типу суспільних стосунків й охоплює основні сфери соціального життя суспільства [6, с. 42]. У теорії Т. Парсонсома категорії консенсусу, рівноваги, згоди є найважливішими і визначальними для соціального партнерства як засобу збереження суспільства від соціальних конфліктів і потрясінь.

Для нашого дослідження зацікавленість викликає питання властивостей соціального партнерства. Аналізуючи соціальне партнерство як феномен цивілізації, С. Іванов відмічає, що питання його властивостей не розроблене як в науковому, так і в науково-практичному плані. Як наслідок, фахівець окреслив лише найважливіші з них, а саме: по-перше, взаємодія в соціальному партнерстві — це

консенсус-зорієнтована взаємодія, тобто така, що передбачає досягнення цілей й реалізацію інтересів соціальних суб'єктів через зближення позицій, досягнення згоди без якого-небудь тиску з боку одного із суб'єктів партнерства. С. Іванов зазначає, що цю властивість можна назвати ще «конвенціональністю» соціального партнерства. Спроба однієї із сторін соціального партнерства послабити властивість конвенціональності негайно призводить до руйнування самої структури взаємодії і переводить її у фазу протистояння. Іншою найважливішою властивістю взаємодії в соціальному партнерстві, на думку ученого, є стійкість. Під стійкістю автор розуміє підтримку і відтворення соціальними суб'єктами однотипних, визнаних іншими соціальними партнерами моделей поведінки. Дослідник підкреслює, що стійкість забезпечує орієнтацією суб'єктів партнерства на загальні культурні образи (задуми, цілі, цінності, норми), а також на інструментальні категорії (механізми і процедури досягнення цілей, умови реалізації задумів та ін.), що їм відповідають. Науковець акцентує увагу на тому, що надзвичайно важливою властивістю соціального партнерства є інтерсуб'єктивність як гарантія вільного обміну думками, вільної репрезентації власних нормативно-ціннісних систем та ін. С. Іванов пояснює інтерсуб'єктивність соціального партнерства як проекцію незалежності, автономності соціальних суб'єктів, що беруть участь у взаємодії. Останньою властивістю, яку автор вважає за необхідне відмітити, але якою не вичерпується увесь ряд властивостей соціального партнерства, є рефлексивність. Рефлексивність — невід'ємна властивість соціального партнерства, що виявляється перманентно, обумовлена потребою і здатністю соціальних суб'єктів здійснювати оцінювальну діяльність у процесі взаємодії. Оцінці підлягають власні сутнісні характеристики та характеристики інших соціальних партнерів, умови і процедури взаємодії, допустимі параметри коригування цілей і механізмів реалізації мети взаємодії [4, с. 91].

У психології поняття «партнерство» розглядається в роботах, пов'язаних із проблемою стосунків з іншою людиною. На думку В. Давидова, дитяча група партнерів — це не випадковий набір індивідів, включеність в дитячу групу є подією в житті кожної дитини; у ній вона адаптується до життя [3, с. 109].

Для нашого дослідження важливою є думка В. Слободчикова, що у побудові рівноправних партнерських взаємовідносин у віці п'ятисеми років у дитячому садку виникає таке співтовариство, в якому кожен почуває себе вмілим, знаючим і разом з іншими виконує все те, що йому запропонували, будь-яку справу. Він звертає увагу на те, що у побудові таких стосунків легко долається криза шести років. На думку дослідника, саме утворення групи партнерів-ровесників можна вважати культурним оформленням кризи шести років. І тому,

коли дорослий пропонує групі рівних якусь справу, діти вміють співорганізуватися так, щоб не було тих, у кого «не вийшло», і тих, хто вже давно все зробив. Така симбіотична група, стверджує В. Слободчиков, дає кожній дитині почуття захищеності, упевненості в успіху, а звідси і готовності діяти навіть в ризикованих, ненормованих умовах. На думку ученого, зазначене дає можливість говорити про сформованість такої дитячої спільноти, яка здатна до утворення позиції: «МИ, здатні діяти» [7, с. 110].

У педагогіці термін «партнерство» набуває актуальності на тлі реформ у 1980-і роки, як правило, в контексті поняття співпраці. Відповідно до педагогіки співпраці Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова, учитель й учень є суб' єктами навчальної діяльності і виступають співтоваришами, партнерами (Ш. Амонашвілі, 1984; Є. Ільїн, 1984; В. Шаталов, 1992). На думку О. Федосеєвої, основна відмінність розуміння партнерства в педагогіці від партнерства у бізнесі полягає в акценті на особистість учителя й учня. Дослідниця пояснює, що запозичені в ділового партнера якості — ініціативність, практичність, заповзятливість, конкурентоспроможність, відповідальність — успішно вписуються в портрет учня нового століття. Відповідно до тези О. Федосеєвої, специфіка партнерства полягає в тому, що людина бере участь, реалізує дії, ідентифікує себе із соціумом за допомогою засвоєння соціальної ролі — партнера, при цьому вона зберігає свою автономність у становленні індивідуальності. Уміння будувати стосунки на основі злиття партнерства і автономності веде до спільної навчальної діяльності, до взаємодії учителя й учнів як автономних особистостей, які працюють над досягненням спільної мети, маючи свободу і право вибору [8, с. 209].

В. Абраменкова вивчала гуманні стосунки дітей, які виникають у процесі партнерства. У результаті дослідження нею виявлено, що проявом гуманних стосунків в групі є дієва, групова, емоційна ідентифікація, коли переживання одного члена групи сприймаються іншими як власні. Дослідниця вважає, що розвиток дитини, включеної в партнерство з однолітками, характеризує переоцінка і зміна його думки, що проявляється у виникненні спільних цілей діяльності, спрямованих на реалізацію і перетворення самих засобів і способів спілкування; розвиток процесів взаєморозуміння, виражений в подоланні егоцентризму. В. Абраменкова акцентує увагу на тому, що емоційна підтримка сприяє виникненню атмосфери взаємної зацікавленості, поваги та довіри.

Розглядаючи становлення партнерських взаємовідносин між учасниками освітнього процесу в дитячому садку і початковій школі, О. Пастюк пристає на думку, що у побудові партнерських взаємовідносин предметом цілеспрямованого виховання і навчання дітей п'яти-десяти років є дружні стосунки дітей, їхня зверненість один

до одного, уміння і прагнення гратися, вчитися і діяти разом, розвиток активного інтересу до того, що відбувається у групі і класі, створення особливого мікроклімату доброзичливого ставленння, взаємної поваги і довіри, поступливості і водночас ініціативності не лише один до одного, але й до всіх дорослих учасників освітнього процесу. Дослідниця розглядає рівноправні стосунки з однолітками як найважливіше в житті дітей п'яти-десяти років.

На протилежність партнерству, К. Томас описує напористість як стратегію поведінки. О. Пастюк пояснює, що партнерство, на відміну від напористості, є стратегією згоди, пошуку і примноження загальних інтересів. На думку фахівця, спільна діяльність дітей — це основна умова виникнення і розвитку партнерства.

Психологічна структура спільної діяльності охоплює ряд складових: спільні цілі, мотиви, дії і результати. Аналіз досліджень Н. Шевандріна дає змогу говорити про те, що структура партнерства аналогічна структурі спільної діяльності. У партнерстві також передусім виділяється спільна мета — центральний компонент її структури, що розуміється як ідеально представлений результат, до якого прагне спільність індивідів. Спільна мета може містити більш окремі і конкретні завдання, поетапне вирішення яких наближає учасників до мети. Наявна мета обумовлює окреслення системи дії для її досягнення. Важливо навчити дітей самостійно приймати і усвідомлювати мету спільної діяльності, передбачати шляхи її здійснення, тобто вивести взаємодію на раціональний рівень.

Загальний мотив спонукає спільноту індивідів до партнерства, тобто є безпосередньою спонукальною силою. За О. Леонтьєвим і Б. Ломовим, «мотив-мета» виступає в ролі «вектора» і визначає динаміку стосунків, взаємопереходу розумових й інших процесів, емоційних і вольових станів. Взаємообумовленість мети і мотивації дає змогу в педагогічному процесі емоційно збагачувати досвід стосунків і колективних переживань. Мотиви більше переживаються, ніж усвідомлюються дітьми, оскільки здатність усвідомлювати свою поведінку інтенсивно розвивається в кінці дошкільного дитинства і виступає одним із найважливіших психічних новоутворень. Можна зазначити, емоції дітей розкривають їхні мотиви у прагненні брати участь у взаємодії з однолітками, бажанні або небажанні прийняти мотиви дій партнерів, переживанні успіху або неуспіху власних дій, переживанні удач або невдач взаємодії з партнером, емоційній оцінці результата, загальному емоційному тлі взаємодії, емоційному ставленні до партнера і тому подібне.

Наступний компонент партнерства — спільні дії, тобто такі елементи, які спрямовані на виконання поточних (досить простих) завдань. До них можна віднести — усвідомлення мети спільної діяльності, систему індивідуальних дій, корекцію дій учасниками вза-

ємодії з поєднання мотивів, дії порівняння отриманого результату з передбачуваним. Загальний результат, отриманий учасниками, завершує структуру спільної діяльності [10, с. 23].

Отже, для здійснення партнерства потрібне взаємне узгодження учасників на рівні цілей, планування, регуляції і досягненні загального результату діяльності. Це вимагає розподілу виконуваних функцій між учасниками взаємодії і припускає виникнення між ними зв'язків.

Відзначимо, що можливі різні варіанти функціональної організації учасників у процесі спільної діяльності залежно від структури і поставлених завдань. У роботі Л. Уманського запропоновано виділяти її різновиди або моделі. Вони відрізняються один від одного як за числом параметрів, так і за особливостями розподілу, поєднання й узгодження основних елементів структури діяльності: цілей і завдань, дій та операцій, результатів спільної діяльності:

Спільно-індивідуальна діяльність — коли кожен учасник виконує свою частину загальної роботи незалежно від інших.

Спільно-послідовна діяльність — коли загальне завдання виконується послідовно кожним учасником.

Спільно-взаємодіюча діяльність — коли має місце одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими.

Ми розділяємо думку автора про те, що описані різновиди спільної діяльності є крайніми випадками різних форм її організації. У реальних умовах вони частіше виступають у різних модифікаціях і комбінаціях один з одним. Зазначені моделі, що мають своєрідний психологічний малюнок взаємодії, можуть реалізовуватися у процесі партнерства.

У ряді досліджень показано, що продуктивність міжсуб'єктної взаємодії найтісніше пов'язана з особливостями об'єднання дітей, які беруть участь у спільній діяльності. Так, дослідження В. Котирло і Т. Дуткевич визначило, що міжсуб'єктні взаємодії виникають не стихійно; для їх виникнення і розвитку необхідна організація спільної діяльності з поступовим ускладненням завдань, щоб діти набували досвіду спільної роботи у певній послідовності, отримували уявлення про способи узгодження дій. Науковці підкреслюють, що самостійна спільна діяльність старших дошкільників часто в повній мірі не складається через несформованість способів співпраці, тактовного впливу одне на одного, невміння дійти спільної згоди. О. Лопатіна у своєму дослідженні довела, що в дітей старшого дошкільного віку здебільшого немає сталого психологічного налаштування на співпрацю з партнером-однолітком. Дитина вбачає у партнерові швидше суперника або ж не помічає його зовсім. Спрямованість виховання у спільній діяльності, за переконанням автора, мусить орієнтувати дитину на партнера, на усвідомлення себе як члена певної спільноти. Специ-

фіка спільної діяльності полягає в тому, що діти мають узяти на себе «ділові», соціальні ролі, які вимагають від них більших зусиль, ніж ігрові. Отже, при спільній організованій діяльності постає особливе завдання — формування у дитини орієнтації на партнера.

Розкриваючи питання педагогіки успіху у вихованні особистості, І. Бех наголошує, що потрібно якомога раніше залучити дитину до колективно організованої діяльності. Він вважає, що оптимальною у виховному й розвивальному аспектах є та форма колективної діяльності, яку відносять до кооперативної. Учений пояснює, що у звичайній колективній діяльності мета є індивідуальною. Кожний учасник цієї діяльності досягає свого індивідуального результату незалежно від іншого; він не відповідає також за результат партнера. Науковець робить висновок, що тут немає умов для виникнення соціальних відносин, які слугували б особистісному розвиткові учасників діяльності. Розкриваючи свою думку далі, І. Бех підкреслює, що у кооперативній діяльності мета, а відповідно й результат, є спільними. Кожен учасник діяльності робить свій внесок в єдине досягнення-продукт. Цим знімається проблема формування і прояву відносин конфліктності й конкуренції, натомість серед учасників кооперативної діяльності утверджуються співпраця і злагода. Автор акцентує увагу на тому, що зацікавленість кожного учасника кооперативної діяльності в якісному кінцевому продукті може стимулювати становлення так званої допомоміжної, тобто орієнтованої на допомогу іншій людині, поведінки. Переживання успіху за умови одного на всіх результату виступає механізмом не роз'єднання, а згуртування учасників кооперативної діяльності. Дослідник вважає, що кооперативна організація має стосуватися передусім ігрової, спортивної, усіх видів трудової діяльності суб'єкта, а також дозвілля [2, с. 59].

О. Кононко зазначає, що спілкування формує спільноту індивідів, які виконують спільну діяльність. Спілкування — це така поведінка людей, у процесі якої розвиваються, проявляються і формуються міжособистісні стосунки. Поняття «міжособистісні стосунки» акцентує увагу на емоційно-чуттєвому аспекті взаємодії між людьми. Поширеним підходом до дослідження стосунків у дітей є вивчення поведінки дитини, спрямованої на однолітка. При цьому особливо виділяється так звана просоціальна поведінка, яка виявляється діями дитини «на користь іншого». Міра просоціальності поведінки, зазвичай, розглядається як головний показник міжособистісних стосунків.

В. Утробина вважає, що до просоціальних проявів дитини можна віднести такі:

1. Характер дій дитини у проблемних ситуаціях, де існує можливість вибору: діяти «на свою користь» або «на користь іншого».

2. Відсутність або наявність внутрішнього конфлікту при виконанні просоціальних дій. Якщо дії для іншого здійснюються приро-

дно, вільно, без сумнівів і роздумів, можна констатувати, що вони відображають внутрішній, особистісний пласт стосунків. Вагання, паузи в ухваленні рішень, апеляція до авторитету дорослого можуть свідчити про моральний самонаказ, про вимушеність цих дій, їхню залежність від інших мотивів.

3. Емоційна залученість у переживання і дії іншого, загострена чутливість до того, що він робить, може свідчити про внутрішню причетність до нього, а отже, про «присутність цього іншого» у свідомості дитини. І, навпаки, байдужість може свідчити про те, що ставлення до нього ще не зачіпає сфери самосвідомості дитини. У дошкільному віці усі ці переживания досить яскраво виявляються в поведінці дітей.

4. Характер і міра вираженості співпереживання одноліткові, які найяскравіше проявляються в реакціях дитини на оцінку дій її товариша. У випадках, коли ця реакція є адекватною (тобто позитивна оцінка й успіх однолітка викликають радість, а негативна — прикрість або бажання допомогти), можна говорити про причетність дитини до емоційного стану однолітка, про внутрішню злитість з ним. Протилежні реакції (задоволення від невдач і осуду, і прикрість у разі похвали й успіху товариша) можуть свідчити про протиставлення іншому, яке завжди має частковий, предметний характер, і про те, що одноліток є для дитини засобом самоствердження.

М. Цукерман висунула гіпотезу, згідно з якою партнерські стосунки з однолітками є необхідною умовою психічного розвитку дитини: «Об'єднуючи дітей, ми даємо їм ґрунт, на якому виростуть спокійне самовираження дитини, почуття власної гідності, можливе тільки серед рівно гідних». Дослідниця підкреслює, що у стосунках дитини і дорослого неминуче розділення функцій: дорослий ставить цілі, контролює і оцінює дії дитини. Так, будь-яку дію дитина здійснює спочатку з дорослим; поступово міра допомоги дорослого зменшується і сходить нанівець, тоді дія інтеріоризується, і дитина починає виконувати її самостійно. В організації партнерських стосунків з однолітками ситуація рівноправного спілкування дає дитині досвід контрольно-оцінних дій і висловлювань. За якісного аналізу взаємодій дітей Г. Цукерман вирізняє дві характеристики цієї діяльності. Партнерство передбачає володіння такими навичками:

1) комунікативні навички: слухання партнера і ведення переговорів (спори, дискусії):

- формувати власну точку зору,
- з'ясовувати точки зору партнерів,
- знаходити різницю у поглядах, намагатися вирішити розбіжності за допомогою логічних аргументів, не переводячи логічну суперечність у площину особистих стосунків;

2) управління, контроль за діями партнера, рефлексія своєї позиції і позиції іншого у спілкуванні [9, с. 228].

Е. Крюкова, досліджуючи основи проектування, описує ситуацію розвитку особистості, під якою розуміється цілісна система умов, що запускає механізм особистісного розвитку. Одна з підструктур особистісно-розвиваючої ситуації — міжособистісне партнерство, кроками проектування якого є: вікова програма соціалізації входження дитини в соціум, вибір моделей партнерства і співпраці, експлікація «Я» через комунікативний аспект різних видів діяльності, виявлення досвіду в досягненні колективних цілей [5, с. 106].

Отже, за такого розмаїття поглядів на поняття партнерство, усі дослідники визнають, що міжособистісне партнерство — це тип взаємодії в спільній діяльності, що вимагає об'єднання зусиль учасників і припускає взаємне узгодження на рівні цілей, планування, регуляції і досягнення загального результату. Партнерські стосунки регулюються нормами і правилами у групі однолітків і приймаються учасниками стосунків безумовно. Бути партнером означає: розділяти ідеї, брати участь у спільній діяльності, самостійно вибираючи тип цієї діяльності, мати зобов'язання і здійснювати комунікацію.

Ураховуючи висновки, отримані під час аналізу психолого-педагогічних досліджень, логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в кооперативній діяльності передбачає такі етапи:

Перший етап — характеризується пристосуванням дітей до нової системи соціальних умов, нових стосунків, вимог, видів діяльності. Відбувається первинне встановлення вимог, норм і правил взаємодії у групі однолітків, які активно створюються і регулюються вихователем. Дошкільники спостерігають за діями навколишніх, активно реагують на дії один одного, чутливі до того ставлення, яке проявляють однолітки до них, із цікавістю й увагою стежать за поведінкою однолітків.

Другий етап — формується емоційне ставлення до партнера, співучасть в емоційному стані партнера, ідентифікація, коли переживання партнера сприймаються як власні. На цьому етапі відбувається усвідомлення і перейняття на себе ролі партнера, яке проявляється в:

- здійсненні комунікативної взаємодії, веденні діалогу з партнером;
- спільному плануванні діяльності, створенні програми дій, моделюванні значимих умов;
- підборі засобів досягнення цілей і результату;
- виконанні дій і операцій для досягнення спільних цілей і результату.

Третій етап — на основі рівноправних позицій стає можливим взаємоконтроль, коли діти здатні самостійно оцінити дії один одно-

го, зробити необхідне коригування й окреслити шляхи для їх удосконалення. Урахування позиції партнера, його точки зору сприяє децентрації, що призводить до розвитку рефлексії, яка проявляється в готовності до адекватної самооцінки, здатності реалізувати свої здібності і можливості.

Важливо зазначити, що успішність формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства в дошкільному навчальному закладі залежить від уміння педагога бачити особливості індивідуального розвитку кожної дитини, спиратися на її сильні сторони і позитивний досвід.

Висвітлені аспекти не вичерпують усієї проблематики дослідження. Подальшого вивчення потребують педагогічні засади і методи формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства у процесі кооперативної діяльності, створення педагогічної технології, що забезпечує збільшення самостійності дошкільників в підтримці міжособистісного партнерства, розроблення послідовності вдосконалення підготовки вихователів до цієї роботи.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція) / наук. керівник А. М. Богуш. — К., 2012. — 26 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
3. Давыдов В. В. Личности надо «выделаться» / В. В. Давыдов // С чего начинается личность? / под ред. Р. И. Косолапова. — М. : Политиздат, 1979. — С. 109-111.
4. Иванов С. А. Социальное партнерство как феномен цивилизации / Иванов С. А. // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2005. — Том VIII. № 3. — С. 79-99.
5. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии : монография / Е. А. Крюкова. — Волгоград: Перемена, 1999. — 196 с.
6. Модель И. М. Социальное партнерство в России / Модель И. М., Модель Б. С. // СоцИс : соц. исслед., 2000. — № 10. — С. 42-49.
7. Слободчиков В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе / Слободчиков В. И., Исаев Е. И. — М. : Гном-пресс, 2000. — 416 с.
8. Федосеева Е. С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Федосеева Елена Сергеевна. — Волгоград, 2009. — 209 с.
9. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — М. : Интерпракс, 1995. — 288 с.
10. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие / Шевандрин Н. И. — М. : Владос, 1995. — 544 с.

В статье проанализированы современные научные подходы к проблеме партнерства, определены разные позиции в толковании данного феномена, выявлены его основные характеристики, обоснована целесообразность и не-

обходимость формирования у старших дошкольников межличностного партнерства в дошкольном учебном заведении, определена логика формирования межличностных партнерских отношений старших дошкольников со сверстниками в процессе кооперативной деятельности.

Ключевые слова: *межличностное партнерство, дети старшего дошкольного возраста.*

S. P. Nechay

Formation of Interpersonal Partnership of Senior Preschoolers at Preschool Educational Establishment as a Problem of Modern Theory and Practice

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article modern scientific approaches to the problem of partnership are analyzed; different positions are exposed in the interpretation of this phenomenon in the spectrum of such sciences as economy, sociology, psychology, pedagogics. Basic descriptions of partnership are disclosed: basic properties (consensus-oriented cooperation, stability of models of behavior, intersubjectivity, reflexivity); structure (general aim, general reason, synergies, and general result). The concept of interpersonal partnership as it applies to the children of senior preschool age is examined as a type of cooperation in joint activity, requiring combining effort of participants and supposing a mutual concordance at the level of aims, planning, adjusting and the achievement of general result. It is ascertained that partner relations are regulated by the norms and rules, accepted in the group of coevals and accepted undoubtedly by the participants of relations. Partnership is proved to mean: to divide ideas, to take part in joint activity, independently choosing the type of this activity, to have obligations and to communicate. The expediency and necessity of forming interpersonal partnership are substantiated for senior preschool children in preschool educational establishment; the logic of forming interpersonal partner relations of senior preschool children with coevals in the process of cooperative activity is exposed.

Keywords: *interpersonal partnership; children of senior preschool age.*

References

1. Bohush, A. M. (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [The Basic Component of Preschool Education] (new edition). Kyiv.
2. Bekh, I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of Personality: Spiritual Ascent]. Kyiv: Lybid.
3. Davydov, V. V. (1979). Lichnosti nado «vydeliatsia» [Personality Should Be Distinguished]. In R. I. Kosolapov (Ed.), *S chego nachinaetsia lichnost*. Moscow: Politizdat.
4. Ivanov, S. A. (2005). Sotsialnoe partnerstvo kak fenomen tsivilizatsii [Social Partnership as a Phenomenon of Civilization]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoi antropologii, 8* (3), 79-99.
5. Kriukova, E. A. (1999). *Lichnostno-razvivaushchie obrazovatelnye tekhnologii* [Personal and Developmental Educational Technologies]. Volgograd: Peremena.
6. Model, I. M., & Model, B. S. (2000). Sotsialnoe partnerstvo v Rossii [Social Partnership in Russia]. *Sotsis, 10,* 42-49.
7. Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2000). *Psikhologia razvitiia cheloveka: razvitie subektivnoi realnosti v ontogeneze* [Developmental Psychology of Person: Development of Subject Reality in Ontogenesis]. Moscow: Gnom-press.

8. Fedoseeva, E. S. (2009). *Formirovanie lichnostnoi samoreguliatsii mladshukh shkolnikov v usloviiakh partnerskikh otnoshenii so sverstnikami* [Formation of Self-Regulation of Primary Schoolchildren in the condition of Partnership with the Peers] (Doctoral dissertation, Volgograd).
9. Tsukerman, G. A., & Masterov B. M. (1995). *Psikhologia samorazvitiia* [Self-Developmental Psychology]. Moscow: Interpraks.
10. Shevandrin, N. I. (1995). *Sotsialnaia psikhologiia v obrazovanii* [Social Psychology in Education]. Moscow: Vlados.

УДК 37.015.31.7: 72

***С. А. Ничкало**, Київ*

МИСТЕЦТВО АРХІТЕКТУРИ: ЙОГО СУТЬ ТА ВЛАСТИВОСТІ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У практиці естетичного виховання українських школярів доводиться констатувати недостатнє використання засобів мистецтва архітектури, що суперечить його потужному виховному потенціалу. Для подолання цієї суперечності необхідно розробити ефективні виховні технології на основі наукового дослідження сутнісних якостей і засобів художнього вираження цього мистецтва. У статті розглянуто теоретичні аспекти мистецтва архітектури, виокремлено ті його властивості, які здійснюють виховний вплив на людину.

***Ключові слова:** естетичне виховання, архітектура, мистецтво, виховні технології, функція, конструкція, художній зміст.*

«Архітектура — то літопис світу: вона говорить тоді, коли вже мовчать і пісні, і перекази, і коли вже ніщо не говорить про народ, що пішов у минуле»
(М. Гоголь)

Естетичне виховання школярів — процес, який потребує постійного урізноманітнення, оновлення, поглиблення у відповідь на запити сучасності та у зв'язку з тими завданнями, які ставить сьогодення перед українською педагогічною наукою і системою виховання. Так склалося, що у вітчизняній практиці естетичного виховання, що здійснюється на основі засобів різних мистецтв: образотворчого, декоративно-ужиткового, музики, кіно, театру, хореографії, художньої літератури — досі не посіла належного місця архітектура, попри широкий спектр властивостей, які зумовлюють її потужний виховний потенціал.

Цю суперечність: між виховними можливостями архітектури та вкрай недостатнім їх використанням у вихованні — необхідно подолати шляхом наукового обґрунтування, розроблення та впровадження естетико-виховних технологій на основі засобів цього мистецтва. Форми, методи і, тим більше, технології естетичного виховання школярів засобами мистецтва архітектури як окремо взятого культурно-мистецького феномену сьогодні становлять «цілину» як для науковців, так і для вчителів. Відсутні ґрунтовні наукові дослідження цих проблем, а нечисленні практичні розробки стосуються переважно дітей дошкільного віку.

Лабораторією естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України розпочато комплексну розробку естетико-виховних технологій у позакласній роботі з школярами на основі різних видів мистецтва, і вперше у контексті подібного завдання взято архітектуру як об'єкт окремого дослідження і джерело розроблення відповідних технологій. В основу цієї роботи має лягти глибоке те-

оретичне осмислення специфічних, сутнісних властивостей мистецтва архітектури.

Досягнення поставленої мети потребує звернення до досліджень з теорії архітектури провідних учених у цій царині. Авторка статті спиралася на праці таких відомих науковців, як М. Я. Кнесевич, Г. С. Лебедєва, В. І. Соченко, А. В. Іконніков, О. Е. Гутнов та інші, що розглядають різноманітні аспекти архітектури в історичному, культурологічному, мистецькому, технологічному та психологічному ракурсах.

Запропонована стаття є кроком до вирішення завдання, яке ставить перед собою авторка і яке через свою теоретичну «навантаженість» потебує тривалого часу і значних зусиль, а саме: виявлення та аналіз сутнісних властивостей мистецтва архітектури, які надалі ляжуть в основу розробки відповідних технологій естетичного виховання.

Одне із завдань естетичного виховання, у тому числі засобами мистецтва архітектури, полягає в тому, щоб допомогти дітям усвідомити свої реакції, відчуття, почуття, думки, які викликає у них той чи інший архітектурний твір, споруда чи забудова, навчитися відстежувати свої реакції, емоції, давати їм оцінку, а головне — уміти «впіймати», зафіксувати для себе власні почуття й охарактеризувати, описати їх. Цей принцип: усвідомити свої реакції, описати почуття — має лягти в основу форм, методів і технологій естетичного виховання.

Отже, що таке архітектура і що в ній може прислужитися естетичному вихованню, котре, як відомо, першочергово апелює до сфери почуттів людини, покликане їх розвивати, поглиблювати і, таким чином, сприяти її самоусвідомленню та самовдосконаленню? Відповідь на це питання, на перший погляд, проста. Архітектура — це будівлі різного призначення, окремі споруди та їх комплекси, вулиці, площі, міста і села. Вони можуть бути як красивими, так і некрасивими, привабливими і непривабливими, можуть подобатися і не подобатися. Ті, що подобаються, викликають позитивні емоції, інші, відповідно, — негативні. Аналіз емоційних реакцій, почуттів у поєднанні з гносеологічним підходом сприяє осмисленню, оцінюванню, формуванню смаків, загальнокультурному розвитку тощо. Це відповідь на основі первинного, поверхневого погляду. Насправді архітектура — явище настільки складне та різнопланове, що багато її сутнісних властивостей відкривається не з першого погляду, а поступово, у процесі занурення в глибини її теорії.

Сучасна теорія розглядає архітектуру як структуровану систему, що складається із декількох самодостатніх і, разом із тим, взаємопов'язаних підсистем, а саме: містобудування, зодчество, дизайн. Кожна з них має свої особливості, цілі, призначення, закономірно-

сті, принципи творення, способи забезпечення життєдіяльності людини, художні якості, засоби естетичного впливу. Містобудування — це формування і розбудова населених пунктів. У його сферу входять планування та прогнозування на основі соціальних, господарських, виробничих, культурних реалій та потреб, забезпечення інфраструктури, усе це — з урахуванням особливостей природного середовища і (в ідеалі) з максимальним його збереженням. Створення окремого архітектурного об'єкта — зодчество — охоплює сферу будівництва та експлуатації споруд, їх комплексів, прилеглих до них територій. Термін «зодчество» має дещо піднесене звучання, у масовій свідомості він асоціюється переважно зі старовинними спорудами і сучасними — такими, що несуть високий ідейний зміст і наділені, відповідно, високими художніми якостями.

Зовнішня форма архітектурної будови, її об'єм, який сприймається ззовні, обов'язково містить функціонально осмислений внутрішній простір, що використовується людиною, — інтер'єр (коли йдеться про окремі споруди). Інтер'єр як підсистема архітектури розгортає її зміст, збагачує його і конкретизує. Порівняно з екстер'єром, інтер'єр надає більші можливості для використання творів образотворчого мистецтва — монументального і станкового, які в художній формі розкривають ідейний зміст споруди, на основі чого реалізується синтез мистецтв. В історії світової культури художні стилі, що панували у певну епоху, передбачали змістовно-художньо-стилістичну єдність усіх елементів архітектури як синтетичного явища: екстер'єру, інтер'єру, а також скульптури, живопису, меблів та інших складових.

За висловом відомого зодчого і теоретика О. Е. Гутнова, «архітектура парадоксально поєднує в собі результат будівельної діяльності і вершину художньої творчості. З одного боку, технологія, організація виробництва, з іншого — мистецтво, що промовляє мовою просторових форм. Інженерний розрахунок, наукове знання й — інтуїція, творче осяяння художника». [1, с. 12] Ці слова викликають закономірне запитання: що в архітектурі первинне, головне: технологія чи мистецтво, функціональний чи естетичний зміст? У пошуках відповіді на це питання необхідно здійснити різнобічний аналіз суттєвих властивостей унікального феномену людської цивілізації, яким є архітектура.

Мабуть, осягнення архітектури слід починати з тієї істини, що вона є однією з головних умов життєзабезпечення людини: як окремого взятого індивіда, так і сім'ї, суспільства, усього людства. Цей факт настільки очевидний, що не потребує доказів. «Історія людства свідчить, що жодне з відомих цивілізованих суспільств минулого не існувало без архітектури. Кожен народ, нація на етапах свого розвитку робили відповідний внесок щодо забезпечення життєді-

яльності, надбань культури і цивілізації для себе та певною мірою для людства в цілому, до його скарбниці, в тому числі у сфері архітектури. Можна навіть сказати, що саме завдяки архітектурі, яка залишилася від народів минулого, ми маємо певне уявлення про них, про їхню діяльність, організацію життя, матеріальні й духовні здобутки і цінності тощо. В ній вони втілилися і зберегли себе як складову власного і загальнолюдського цілісного буття, культури» [3, с. 22].

Як і мова, музика, танець, міфологія, орнамант, архітектура належить до першоелементів культури будь-якого народу. Одна з її унікальних властивостей полягає у тому, що вона одночасно є процесом і результатом, інструментом і матеріалом. Вона створює, організує життєве середовище людини і, разом із тим, сама є цим середовищем.

В архітектурі усіх народів і держав відображено рівень їхнього духовного, матеріального, культурного розвитку, етичні, моральні цінності, світоглядні орієнтири на кожному етапі цивілізаційного поступу. «Архітектура у всій своїй складності, багатосторонній значимості несе в собі невід'ємну сутність — адресне віддзеркалення особистості, народу, нації — творця та користувача, її контекст, і все це у часі, просторі, інформації» [3, с. 16].

Свого часу М. Гоголь порівняв мистецтво архітектури з літописом, і в цьому порівнянні криється надзвичайно глибокий зміст. Якщо архітектура говорить тоді, коли вже все мовчить: і музика, і пісні, і перекази, — то вона повинна мати такі особливі якості, такі властивості, з яких випливають і особливі функції, а саме: здатність «промовляти», доносити інформацію, транслювати смисли, бути зрозумілою як для сучасників, так і для нащадків. Отже, архітектура володіє власною мовою — транснаціональною та трансчасовою, універсальною порівняно з мовою звичайною. Цю особливу мову архітектури, через яку вона розкриває свій зміст, утворюють її власні засоби формотворення і вираження. Через них виявляють себе стан і рівень культури певної епохи, суспільного життя, життя окремих угрупувань людей, досягнень науки, техніки та мистецтва. Тому можна вважати, що людство за весь час свого існування виразило себе через архітектуру, вкладаючи в неї зміст кожної епохи, розуміння її суспільних відносин, етичних та моральних цінностей, духовних орієнтирів.

Специфіка архітектурної мови полягає також у нерозривному поєднанні в її носіях-елементах матеріальних та ідеальних якостей. Об'ємно-просторові форми архітектури, її конструктивні та декоративні складові несуть у собі певний зміст, емоційно-образне наповнення, символіку, тобто є матеріальними виразниками ідеальних, духовних смислів.

В основі поняття архітектурної мови лежить поняття архітектурного мислення. Архітектурне мислення має свої специфічні засоби

реалізації форми і оперування властивим йому інструментарієм, матеріалом, об'ємно-планувальну і просторову побудову об'єкта, його образність, які притаманні лише засобам та прийомам архітектури. Остання, своєю чергою, має певні носії інформації, має певні одиниці — елементи, будівлі, споруди, предмети, меблі, обладнання, за аналогією — слова і їх поєднання — речення — їх комплекси з певним закодованим змістом. Адресат, отримуючи архітектурний продукт, стає не пасивним користувачем, його роль є не другорядною, а співавторською, він проживає своє життя в ньому, свідомо чи підсвідомо реагуючи на нього [3].

Архітектура завжди обмежує певну частину простору, пристосовуючи її для того чи іншого виду діяльності, тобто — має свою функцію. Питання про те, як пов'язані між собою функція і форма, постійно перебуває в полі уваги архітектурної теорії. У її контексті поняття «функція» охоплює весь комплекс різнобічних матеріальних та ідеальних призначень, проявів діяльності, що вирішуються і реалізуються через нього. Первинна функція архітектури — утилітарна. І вже на цьому, здавалося б, найпростішому рівні вона характеризується значною розгалуженістю, багатоаспектністю. Вона надає людині захист, тепло, відокремленість від зовнішнього світу, можливість задовільняти природні потреби, готувати та споживати їжу, народжувати і виховувати дітей, працювати, вчитися, відпочивати, розважатися, займатися творчістю. Надійний, добротний дім дає людині таке необхідне їй почуття захищеності, безпеки, упевненості. І навпаки, погано облаштоване житло (місце роботи, навчання тощо) викликає відчуття дискомфорту, погіршує настрій, негативно впливає на психічний стан, може призвести до фізичних захворювань, зниження якості життя як у окремої людини, родини, так і в суспільстві.

Зрозуміло, що архітектурні споруди наділені не тільки утилітарними властивостями, такими, як міцність та користь, не лише захищають від зовнішнього середовища і створюють для користувачів можливість реалізовувати їхнє життєве призначення. Вони мають ще й інші особливі властивості та якості, що, з одного боку, забезпечують відповідність архітектурного твору матеріальним потребам та ідеальним прагненням часу їх спорудження, а з іншого — переходять у спадок нащадкам. Це ідеали, духовні і моральні цінності, традиції, звичаї, які передаються від покоління до покоління, забезпечують неперервність культурного розвитку людства.

Одна із специфічних функцій архітектури полягає в її здатності визначати, організовувати та спрямовувати поведінку людей. «Об'єкт архітектури створений таким чином, що звертає увагу потенційного користувача, акцентується у природному або штучному середовищі, або ж визначається у комплексі і тому подібне, проявляє особливу якість — забезпечує орієнтованість у зовнішньому та

внутрішньому просторах. Відбувається формування та збереження певної усталеної поведінки, прийомів на практиці — таких, а не інших. Створення архітектури передбачає ймовірність, що людина поводитиметься в ній певним чином. Це дає змогу нормувати та планувати ті чи інші характеристики об'єкта архітектури, передбачати і отримувати певні якості» [2, с. 28].

Кожний народ виражає себе як в мові, вчинках, у життєвих матеріальних і духовних проявах, так і в архітектурі. Нарівні з іншими сферами, що використовуються людиною і суспільством, архітектура є засобом творення і вираження, самореалізації, самоствердження, організації, дії і мислення. Інтелектуальний потенціал, можливості і потреби людини і суспільства віддзеркалюються у витворах архітектури, виражаючи їхнє ставлення до штучного і природного оточення, відтворюючи спосіб життя, власні та громадсько-суспільні естетичні смаки, образність, інженерно-технологічну оснащеність та професійне вміння. Саме у конкретизованій якості і кількості своїх проявів архітектура стає дійсністю та потужним фактором впливу на всі рівні свідомості своїх користувачів та їхніх нащадків [2].

Архітектура виконує виховну та пізнавальну, гносеологічну, функції, нерозривно поєднані між собою. Узагальнюючи, можна стверджувати, що пізнання архітектури — це пізнання життя, пізнання світу. Через архітектуру розкривається історія людства, особливості суспільних відносин, політичного устрою, матеріального розвитку, наукових і технічних здобутків, особливості національної культури, звичаїв, побуту, традицій, естетичні смаки, моральні правила, етичні установки, мистецькі вподобання та багато іншого. Це пізнання водночас є засобом виховання, яке адаптовує особистість до життєвих норм і духовних ідеалів певного суспільства у певний час.

Перелік функцій архітектури настільки багатоплановий, що він практично збігається з основними функціями культури. Як і культура, вона проходить через постійне оновлення, зберігаючи наступність, використовуючи досвід минулого та його спадщину. Створені архітектурою просторові структури набувають обрисів, відповідних укладеним схемам діяльності, та фіксують пов'язані з ними значення. У той же час система в цілому залишається відкритою подальшим змінам, щоб задовольняти нові потреби. Поєднання нового і старого в оточенні людини, досягнутого фізичним та духовним зусиллям різних епох, становить одну з форм «пам'яті» культури, яка забезпечує неперервність її розвитку та неповторний зміст її національних і місцевих типів. Отже, в архітектурі акумулюється культура кожного народу, держави, суспільства в усій багатоаспектності її значень. Звідси випливає інтегральна культуроносна функція архітектури як матеріального втілення кодів, знаків і символів культури того чи іншого народу на кожному етапі його розвитку.

Найвища функція архітектури, поза сумнівами, — духовна. Споруди чи просторові утворення будь-якого рівня, навіть ті, що пов'язані з досить простими функціями і мають визначене утилітарне призначення, несуть в собі певний духовний смисл, адже всі вони пов'язані з людиною, її життям, у якому матеріальне і духовне становлять дихтомічну нерозривну єдність.

Вершинне виявлення своєї духовної функції архітектура реалізує в спорудах і комплексах культового призначення. Вони різні у різних народів, на різних континентах, у різних культурних регіонах. Але їх усіх об'єднує одна інтегральна ідея: зв'язок з вищою творчою силою, прагнення людини вийти за межі буденного матеріального життя, устремління людства до своїх духовних, ідеальних витоків. Про це яскраво написав у праці «Українська архітектура, її визначальний контекст у просторі, часі, інформації» М. Кнесевич: «Визначальна сутність української архітектури піднята вище у культовій архітектурі. На передній план виходять ідеолого-духовні цінності. У храмі поєднуються велич і світодайність простору, зорове збагачення від розписів, ікон, орнаментів, звукозабарвлення і засоби театрального дійства, мовне спілкування, запахи — все це поєднане, спрямоване до Вищої суті і сенсу. Можна молитися за межами храмів, серед лісу, гір, степів, але ж тієї особливої аури церкви не відчується. Буде єдність людини з природою, водою, лісом, степом, але не буде храму Всевишнього, споруди церкви для громади віруючих. Побутова реальність не зможе підняти людину над тягарем буденності і її проблемами. Необхідна підготовленість людської душі, необхідний певний стан та місце, щоб освятилася душа Всевишнім духом, духом прозріння віри, надії і любові. Ще достатньо не оцінена місія архітектури в цьому, хоч і багато говорилося і писалося про це. Очевидно, феномен архітектури має безмірну глибину, як і сама людська душа» [3, с. 25].

Ці слова красномовно свідчать про те, як духовна функція архітектури реалізує себе через її естетику, у мистецьких формах. Аксіомою є те, що архітектура у кращих своїх зразках — це мистецтво. Але проблеми, пов'язані з її мистецькою суттю, на сьогодні недостатньо розроблені естетичною, архітектурознавчою та мистецтвознавчою науками. У цій царині ще залишаються «білі плями» і спірні питання. Так, у вітчизняному мистецтвознавстві впродовж багатьох років архітектуру традиційно відносять до образотворчого мистецтва, що не може не викликати сумнівів. Справді, архітектура й образотворче мистецтво тісно пов'язані між собою, мають багато спільних сутнісних і зовнішніх рис та ознак, функцій та властивостей. Вони апелюють як до раціональної, так і до емоційно-почуттєвої сфер людського «Я» засобами візуальних форм та образів. Вони становлять собою певне «зображення» (розуміймо це як матеріальну фіксацію ідеального утворення — образу), яке існує у вигляді форм та їх комбінацій

(композиції), ритму, пропорцій, ліній, об'ємів, кольрів. Архітектуру, за якою міцно закріпилася характеристика «матері мистецтв», і образотворче мистецтво неможливо відірвати одне від одного. Адже архітектурі теж притаманна «образотворчість», вона формує просторове середовище, у якому перебувають твори мистецтва, саме вона слугує основою для виникнення синтезу мистецтв.

Одне з базових понять архітектурної теорії, що означає вираження в художній формі конструктивної суті споруди, це — тектоніка. Саме у ній першочергово матеріалізує себе художній зміст архітектури. Завдяки тектоніці, через логіку конструктивного співвідношення частин і цілого «виникає символіка форм, які з часом все більше абстрагуються від конкретного будівельного змісту, що їх породив. Вони (форми) набувають самоцінності мови, універсальної мови архітектури». [1, с. 30]

Інші ключові поняття архітектурної теорії, що відображають її художньо-естетичну суть: архітектурна композиція (система принципів, правил і прийомів поєднання елементів цілого, узгодженості з навколишнім середовищем); архітектурна стилістика (охоплює становлення, еволюцію художніх стилів в архітектурі, засоби та елементи їх мистецького вираження); архітектурна семантика (опрацьовує смислове значення архітектурної форми, її образності, тісно пов'язана з менталітетом, психологією сприйняття та відображення середовища, життєвими ідеалами і цінностями суспільства).

На нашу думку, архітектуру і образотворче мистецтво слід розглядати як взаємопов'язані, але окремі, автономні прояви художнього генія людства. Архітектура, порівняно з образотворчим мистецтвом, — явище більш складне, розгалужене, багатофункціональне. Це — особливий напрям, спосіб діяльності людини і, водночас — умова забезпечення цієї діяльності. У ній втілені всі сторони життя суспільства, зафіксована матеріальна і духовна історія земної цивілізації. Мабуть, жодна з інших сфер життя людини не може конкурувати з архітектурою за своїми масштабами та силою впливу.

Отже, у цьому і в подальших дослідженнях ми розглядаємо архітектуру як окреме глобальне явище, що містить багато складових. Одна з них — мистецька складова, яка визначає естетичні якості архітектури, є джерелом естетичного впливу, і внаслідок цього — фактором естетичного виховання.

Розгляд особливостей архітектури свідчить, що питання про те, яка з її складових: мистецька чи технологічна, конструктивна, — є головною, не має принципового значення, адже вони нерозривно пов'язані між собою так само, як і в людині — її матеріальна і духовна суть. Ще у I ст. н. е. давньоримський архітектор і вчений Вітрувій сформулював свою відому формулу триєдиної суті архітектури: firmitas, utilitas, venustas (міцність, користь, краса), що і досі зали-

шається актуальною (попри постмодерністські спроби творення нефункціональної архітектури). Адже, як писав О. Гутнов, «вся історія архітектури — це історія пошуків органічної єдності функції, конструкції і форми, драматична історія боротьби на шляху до вершини, означеної тріадою Вітрувія» [1, с. 16].

Здійснений аналіз уможливлює висновок, що архітектура містить в собі величезний потенціал для естетичного виховання школярів. Він зумовлений широким спектром якостей і функцій, які впливають практично на всі сфери життєдіяльності людини. Тому архітектура є джерелом не лише естетичного, але й екологічного, трудового, морального, патріотичного виховання.

Дослідження природи архітектурної естетики потребує продовження і поглиблення. Зокрема, досі становить наукову проблему феномен художнього образу в його архітектурному дискурсі, ще не поставлена крапка у вивченні психологічних механізмів впливу мистецтва архітектури на людину і зворотнього процесу її сприймання. Вирішення цих проблем сприятиме побудові ґрунтовної наукової бази для розроблення ефективних технологій естетичного виховання.

Література

1. Гутнов А. Э. Мир архитектуры / А. Э. Гутнов. — М. : Молодая гвардия, 1985. — 351 с.
2. Иконников А. В. Функция, форма, образ в архитектуре / А. В. Иконников — М., Стройиздат, 1986. — 228 с.
3. Кнесевич М. Я. Українська архітектура, її визначальний контекст у просторі, часі, інформації. Основи українського архітектурознавства / М. Я. Кнесевич. — К. : МП Леся, 2005. — 426 с.
4. Лебедєва Г. С. Новейший комментарий к трактату Витрувия «Десять книг об архитектуре» / Г. С. Лебедєва. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — 160 с.
5. Олійник Є. Архітектура у світоглядній системі координат / Є. Олійник // Теорія та історія архітектури і містобудування. — К., 2012. — Вип. 5. — С. 109-112.

В практике эстетического воспитания украинских школьников приходится констатировать недостаточное использование средств искусства архитектуры, что противоречит его мощному воспитательному потенциалу. Для преодоления этого противоречия необходимо разработать эффективные воспитательные технологии на основе научного исследования сущностных свойств и средств художественной выразительности этого искусства. В статье рассматриваются теоретические аспекты искусства архитектуры, выделяются те его свойства, которые осуществляют воспитательное воздействие на человека.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, архитектура, искусство, воспитательные технологии, функция, конструкция, художественное содержание.*

S. A. Nychkalo

Art of Architecture: Its Essence and Properties within the Context of Aesthetic Education

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the practice of aesthetic education of Ukrainian students we have to admit insufficient use of the art of architecture, which is contrary to its powerful educative potential. To overcome this contradiction we need to develop effective educational technologies based on the scientific research of essential properties and means of artistic expression of this art. The article discusses the theoretical aspects of the art of architecture; it identifies its properties that make educational impact on people. The author draws the reader's attention to the relationship of architecture with human life, with all areas of human activity. Architecture is both a technology and art, and these qualities can not be separated from each other. Many of the functions of architecture define its rich educational potential.

Keywords: *aesthetic education; architecture; art; educational technologies; function; design and artistic content.*

References

1. Gutnov, A. E. (1985). *Mir arkhitektury* [The World of Architecture]. Moscow: Molodaia gvardiia.
2. Ikonnikov, A. V. (1986). *Funktsiia, forma, obraz v arkhitekture* [Function, Form, Image in Architecture]. Moscow: Stroiizdat.
3. Knesevych, M Ya. (2005). *Ukrainska arkhitektura, yii vyznachalnyi kontekst u prostori, chasi, informatsii. Osnovy ukrainskoho arkhitekturoznavstva* [Ukrainian Architecture, Its Determinative Context in Space, Time, Information. Basics of Ukrainian Architecture]. Kyiv: MP Lesia.
4. Lebedeva, H. S. (2003). *Noveishyi kommentarii k traktatu Vitruviia «Desiat knig ob arkhitekture»* [The Newest Annotation to Vitruvius Treatise «Ten books on Architecture»]. Moscow: Editorial URSS.
5. Oliinyk, Ye. (2012). Arkhitektura u svitohliadnii systemi koordynat [Architecture in World-View Coordinate System]. *Teoriia ta istoriia arkhitektury i mistobuduvannia, 5,* 109-112.

УДК 37.035: 316.621: 061.2-053.6 ***Т.К. Окушко,*** *м. Київ*

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ГРОМАДСЬКОМУ ОБ'ЄДНАННІ

У статті розглянуто питання формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому громадському об'єднанні. Визначено напрями реалізації проблеми у контексті дослідження.

Ключові слова: *дитячі об'єднання, соціальна ініціативність, соціальна активність, дитячі ініціативи, соціальна відповідальність, підлітки, діяльність.*

Сучасне глобалізоване суспільство характеризується динамічними змінами у всіх сферах життя. Водночас це актуалізує проблему виховання соціально ініціативної особистості, оскільки розбудова української держави потребує соціально зрілих й ініціативних молодих людей, орієнтованих на позитивну самореалізацію у всіх сферах життя, конкурентноспроможних і здатних до творчого перетворення навколишнього світу. А це насамперед вимагає від сучасної молодої людини бути мобільнішою, активнішою, потребує вмінь випереджального і гнучкого реагування на можливі проблеми та своєчасного знаходження шляхів їх вирішення.

Зрозуміло, що досягти цього можливо лише шляхом реалізації можливостей в особистісному самовдосконаленні і соціальному самовираженні, що досягаються насамперед завдяки власній активності та ініціативності. Ініціативний підліток матиме більше шансів на успішне самовизначення і самореалізацію в житті. Суттєву допомогу у формуванні соціальної ініціативності підліткам надає участь у діяльності різних дитячих співтовариств, дитячих громадських організацій і об'єднань зокрема.

Дослідження проблеми соціальної ініціативності не є новим напрямом у педагогічній науці. З 60-70 рр. XX століття це питання активно вивчалося крізь призму діючих піонерської і комсомольської організацій, розвитку соціальної ініціативності дітей та учнівської молоді у процесі суспільно корисної діяльності, самодіяльності та самоуправління.

Протягом останнього десятиліття підвищився інтерес науковців до проблеми формування соціальної ініціативності дітей і молоді, вітчизняного і зарубіжного досвіду діяльності дитячих громадських організацій загалом і розвитку дитячої ініціативності в них зокрема. Аналізу історії, досвіду і проблем дитячого громадського руху присвячені дослідження Л. Алієвої, О. Безпалько, М. Богуславського, Ю. Жданович, А. Кірпічника, Б. Купріянова, О. Волохова, М. Кульпединової, О. Лісовця, Р. Литвак, Е. Мальцевої, Р. Охрімчук, Ю. Поліщука, К. Радіної, Т. Трухачової та інших. Досліджувану проблему

розглянуто у дисертаціях російських учених Т. Борисової, С. Лєснікової, С. Гіля, С. Тетерського, М. Галагузової, І. Тигрової та інших. Водночас соціальна ініціативність не була предметом ґрунтовного аналізу українських дослідників, більшою мірою вона вивчалася в контексті проблеми розвитку соціальної активності дітей та учнівської молоді. Однак, активність й ініціативність є взаємообумовленими поняттями, і передумовою ініціативності є активність особистості. Але й ініціативність, своєю чергою, виступає своєрідним каталізатором виховання ще більш активної, діяльної, відповідальної особистості.

Сьогодні у науці спостерігається полісемія щодо тлумачення поняття «соціальна ініціативність», його структура є недостатньо розробленою, не обґрунтовано процес формування соціальної ініціативності дітей і молоді у сучасних умовах. Актуальність і теоретико-методична нерозробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження «Формування соціальної ініціативності підлітків в дитячому об'єднанні», яку у 2013 році розпочато колективом лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Аналіз теорії і практики з досліджуваної проблеми засвідчує про наявність суперечностей між:

- потребою суспільства у соціально зрілій особистості та відсутністю адекватного сучасним вимогам наукового обґрунтування виховання соціальної ініціативності дітей і підлітків;
- необхідністю формування у підростаючого покоління соціальної ініціативності як суспільно затребуваної якості, спрямованості особистості, та недостатньою реалізацією цього процесу в соціально-виховній практиці дитячих громадських об'єднань і організацій;
- об'єктивною потребою створення відповідних соціально-педагогічних умов, які оптимізують формування і розвиток соціальної ініціативності підлітків в умовах дитячого об'єднання, та недостатністю змістово-технологічного забезпечення цього процесу;
- суспільною значущістю формування соціальної ініціативності у підлітків і обмеженими можливостями її практичної реалізації у діяльності дитячих громадських об'єднань;
- тенденцією зростання кількості дитячих громадських організацій на всіх рівнях та відсутністю системи підготовки кадрів і соціально-педагогічної підтримки їхньої діяльності.

Відтак, логікою дослідження передбачено вивчення особливостей формування і виявлення соціальної ініціативності у підлітковому віці, визначення та експериментальну перевірку соціально-педагогічних умов, сприятливих для формування соціальної ініціативності дітей, розроблення й апробацію методики формування соціальної

ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні. Важливим аспектом є порівняння досвіду формування соціальної ініціативності підлітків у сучасних дитячих громадських організаціях і об'єднаннях різних напрямів, зокрема скаутських, природоохоронного спрямування, юних рятівників, творчих дитячих об'єднаннях, осередках федерації дитячих об'єднань України, учнівського самоврядування та ін. У результаті проведення науково-дослідної роботи передбачається забезпечити дитячі об'єднання методичними ресурсами. Зокрема, буде підготовлено монографію «Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні» та методичний посібник «Соціальна ініціативність: змістово-технологічне забезпечення».

Сьогодні дитячий рух в Україні представлений різноманітними дитячими самодіяльними формуваннями, організованими за підтримки дорослих для задоволення інтересів і потреб дітей у різнобічній діяльності та спілкуванні. В Україні офіційно зареєстровано 1857 дитячі громадські організації, серед яких: чотири міжнародні, 29 всеукраїнські дитячі громадські організації, 1515 центральних органів із місцевим статусом організації обласного та місцевого рівнів, 342 осередків усіх рівнів. У 2012 році припинило діяльність 63 організації різних рівнів, легалізовано було 43 нові дитячі громадські організації [1, с. 24].

Головними особливостями дитячих громадських формувань є їхня безумовна орієнтація на потреби дитини, включення у систему позитивних відносин з іншими дітьми і дорослими, можливість спілкування з однолітками і дорослими, соціально й особистісно значущий зміст колективної діяльності, можливість самостійно і демократично вирішувати проблеми своєї організації, об'єднання.

Членство у дитячій громадській організації, об'єднанні передбачає становлення нової позиції підлітка як члена колективу, у прийнятті прав і обов'язків, управлінні й організації колективу, відгук на суспільно значущі події й участь у колективних справах, реалізацію різних соціальних ролей, розвиток умінь працювати в команді на рівних з іншими дітьми і дорослими, бажання виявляти активність та ініціативу, брати на себе відповідальність, створювати щось нове у своїй громаді, на користь соціуму. Така позиція підлітка як члена дитячого колективу розкриває унікальні можливості для розвитку дитячої ініціативи, самостійності у реалізації соціально значущих справ для суспільства, сприяє баченню соціальних проблем і бажанню приносити реальну користь людям.

Виховання соціальної ініціативності у широкому сенсі сприяє активній, творчій діяльності дітей та молоді не тільки сьогодні, але й на перспективу їхнього подальшого життя, гармонізує інтереси особистості в її співтворчості з іншими на благо людей, суспільства, держави.

Соціальна ініціативність дітей та молоді належить до міждисциплінарної сфери наукового знання: філософії, соціології, психології, соціальної педагогіки, педагогіки, економіки, екології, акмеології та ін.

У довідковій літературі під ініціативністю розуміється здатність людини до самостійних суспільних починів, активності, заповзятливості.

Ініціатива (від лат. initium — початок) — починання, внутрішня спонука до нових форм діяльності; керівна роль у будь-яких діях; заповзятливість, здібність до активних дій. Здатність особистості до виявлення ініціативи, самостійних громадських починань, активності є підґрунтям для формування ініціативності як особистісної якості. У педагогічних довідниках ініціатива тлумачиться як риса особистості, що характеризується здібністю і схильністю до активних і самостійних дій.

Поняття «ініціативності» у педагогіці відоме ще з часів Я. — А. Коменського, який у своїй праці «Велика дидактика» зазначав, що опанувати світ можливо тільки через осягнення нового. У роботах К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського ініціативність розглядається як готовність до особистого почину у власній діяльності. Ініціативність належить до базових вольових якостей особистості, які пов'язані насамперед із реалізацією певних вольових зусиль, і співвідноситься з такими якостями, як цілеспрямованість, самостійність, витримка, що є виявленням самодетермінації волі. Визначаючи зміст вольової дії, С. Рубінштейн наголошував, що будь-яка вольова дія є цілеспрямованою, опосередковується свідомістю особистості і становить собою вчинок, через який людина проявляє себе саму і своє ставлення до інших людей. Виявлення ініціативності як вольового акту пов'язане також із такими якостями особистості, як рішучість, сміливість, енергійність, наполегливість, організованість, дисциплінованість, самоконтроль, які у своїй сукупності сприяють гартуванню характеру [6]. У багатьох дослідженнях феномену ініціативності зазначається, що без розвитку самостійності і самодіяльності неможливе виховання ініціативи особистості.

Соціальна ініціативність передбачає готовність до соціально значущих дій, добровільної допомоги іншим людям, виявлення співчуття та підтримки, реалізації добрих справ тощо. Отже, соціальна ініціатива дітей та молоді — це форма їхньої добровільної діяльності в інтересах і на благо особистості, громади, держави, що спрямована на збагачення існуючої або конструювання нової соціальної реальності, досягнення конкретного соціально значущого результату. Від уміння виявляти і реалізовувати соціальні ініціативи, від особистого внеску людини у загальну справу залежить як її духовне, моральне збагачення, так і матеріальний добробут.

Узагальнюючи погляди науковців, можна зробити висновок, що ініціативність тлумачиться як: а) здатність висловлювати прогресивні творчі ідеї в процесі активної діяльності, міра активної участі в ній; б) здібність до оригінальних дій, спонука до нових форм діяльності, почин, започаткування вміння, устремління до самостійних дій, ненормативна діяльність, почуття нового, винахідливість, дотепність, схильність до перетворювальної діяльності.

Під соціальною ініціативою (Р. Немов) розуміється стійка якість особистості, яка відображає ставлення людини до праці, суспільства, суспільно корисної діяльності, це спонука до діяльності, яка спрямовує енергію людини на: 1) суспільно значущі активні дії; 2) сукупність дій щодо висування, утвердження, поширення і практичної реалізації соціально значущої ідеї, свідомо, самостійно і добровільно здійснюваної суб'єктом [3; 4].

Відтак, як робоче поняття, визначаємо, що соціальна ініціативність — це інтегрована якість особистості, що відображає готовність суб'єкта до самостійного висування, пропагування та практичної реалізації соціально значущої ідеї.

Аналіз класифікації видів, типів виявлення ініціативи, здійсненої різними дослідниками (М. Богуславський, Т. Борисова, Л. Новікова, М. Говоров, Р. Немов, С. Тетерський, С. Гіль, О. Погоніна, І. Плотнік, М. Степашов та інші) дає змогу виокремити дві групи ознак: 1) ініціативність як особистісний почин, готовність розпочати справу (йдеться про бажання, початок процесу висування ідей); 2) ініціативність як прагнення нового, потреба ініціювати і досягати цілей без будь-якого зовнішнього стимулювання (як особистісна якість, готовність до ініціювання та втілення нових ідей).

Це ставить зазначену педагогічну проблему в ряд найактуальніших, оскільки є потреба у розкритті теоретико-методичних засад, розробленні методики виховання соціальної ініціативності дітей та молоді загалом і в умовах дитячих громадських об'єднань зокрема. Виходячи із сутності діяльності дитячих громадських об'єднань, необхідно обґрунтувати процес розвитку соціальної ініціативності підлітків та їх залучення до участі в розробленні і реалізації важливих соціальних проектів у громаді.

Досліджуваний феномен будемо розглядати як інтегральну єдність трьох компонентів: когнітивного (наявність у суб'єкта знань про навколишній світ і себе, свої можливості, самооцінка власних здібностей); емоційно-ціннісного (формування ціннісних орієнтацій та мотивації до ініціативних дій, реалізація вольових зусиль і емоційне переживання досягнутого, чуттєвий досвід); поведінкового (самореалізація ініціативних дій і досягнення прогнозованого результату, мобільність, відповідальність).

Визначені компоненти дали змогу обґрунтувати критерії і показники, які можна буде порівняти за результатами здійсненої експериментальної роботи:

1. Пізнавальний (наявність знань про соціальну ініціативність, про якості, притаманні ініціативним людям, та їхню важливість як у житті людини так і для суспільства, розвиток рефлексії).
2. Мотиваційно-ціннісний (ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, моральне і духовне задоволення (оцінювання власного «Я» у здійсненні соціальних ініціатив), мотивація досягнень та успіху).
3. Діяльнісний (уміння висувати і реалізовувати соціальні ініціативи, цілеспрямованість (самостійність) та відповідальність за результати діяльності).

Аналіз теоретичного обґрунтування уможливлює припущення про рівні сформованості соціальної ініціативності підлітків, які будуть узгоджено в процесі дослідження:

1. Продуктивно-творчий (активна життєва позиція, спрямованість на пізнавальну, творчу, природоохоронну, естетичну, комунікативну діяльність, орієнтація на загальнолюдські, гуманістичні цінності, відповідальність за власні вчинки, самостійність та готовність до виявлення та практичної реалізації соціально значущих ініціатив; підліток не тільки активно висуває та реалізує власні соціальні ініціативи, але й залучає до їх реалізації інших).
2. Вибірково-зацікавлений (властива активна життєва позиція, намагається розвивати у собі пізнавальну та комунікативну діяльність, переважання у ставленні до навколишнього світу оптимістичних позицій, у більшості випадків реалізує власну активність, орієнтується на гуманістичні цінності, виявляє готовність до реалізації соціальних ініціатив, які є особистісно значущими для підлітка).
3. Фрагментарно-включений (характерна переважно оптимістична активна життєва позиція, спрямована на суспільну діяльність, достатня зацікавленість суспільними проблемами, орієнтація на гуманістичні та сімейні цінності, намагається продемонструвати власну життєву позицію, але характеризується фрагментарним залученням у соціально значущі справи, не дуже мотивований до висування та реалізації власних соціальних ініціатив).
4. Інертно-пасивний (низька соціальна активність, недостатня соціальна зорієнтованість, відсутність умотивованості власних соціальних дій, орієнтується на референтні цінності групи, не ініціює власних активних дій у будь-якій діяльності, є

пасивним учасником реалізації соціальних ініціатив інших підлітків та свого об'єднання).

Виокремлення компонентів соціальної ініціативності, її критеріїв та показників дало змогу обґрунтувати доцільність відповідного діагностичного інструментарію. Зокрема, для аналізу показників пізнавального критерію колективом співробітників лабораторії розроблено опитувальники для підлітків та дорослих лідерів; мотиваційно-ціннісний критерій охоплює аналіз показників соціальних домагань та мотивів у діяльності підлітків, ціннісних орієнтацій та способів поведінки («Методика виявлення ціннісних орієнтацій» (М. Рокича), «Методика вивчення мотивів участі членів дитячих об'єднань у діяльності» (за Л. В. Байбородовою), «Діагностика гуманістичних орієнтацій та способів поведінки» (авт. А. Меграбян, М. Епштейн), «Смисло-життєві орієнтації» (авт. Д. О. Леонтьєв); для аналізу діяльнісного критерію, зокрема показника соціальної відповідальності, було обрано «Методику визначення відповідальності» (авт. М. А. Осташева), для дослідження рівня розвитку самоврядності в дитячому колективі буде використано адаптовану методику (за М. І. Рожковим).

Підсумовуючи, зауважимо, що виокремлення меж підліткового віку у дослідженні як сенситивного періоду становлення активної особистості є надзвичайно важливим. Оскільки, як особистісна якість, ініціативність великою мірою виховується у віці, коли розвиваються здібності до вільного мислення і самостійних дій, а творча діяльність, у тому числі соціальна, стає реальною потребою особистості.

У контексті нашого дослідження важливим є те, що виховання соціальної ініціативності має передбачати насамперед перетворення діяльності дітей за підтримки дорослих на самодіяльність, розвиток різних творчих та соціальних умінь, допомогу дітям у побудові власної життєдіяльності та особистісному зростанні. Формування соціальної ініціативності як особистісної якості є важливою передумовою досягнення бажаного результату завдяки наполегливій праці і власній активності, напрацювання умінь вирішувати складні проблеми, готовності до життя за сучасних мінливих обставин. У такому сенсі будемо розглядати ініціативність як передумову розвитку важливих якостей особистості і як результат виховання.

Отже, наш науковий інтерес перебуває, з одного боку, у площині формування соціальної ініціативності як особистісної якості та прояву індивідуальної ініціативи, а з іншого — реалізації колективної ініціативи як одного із видів соціального результату діяльності дитячого об'єднання. Це повною мірою відповідає тематиці дослідження, а також специфіці і сутності діяльності дитячого громадського об'єднання, яке ми розглядаємо як сприятливе середовище, представлене сукупністю соціально-педагогічних факторів, сприятливих для формування соціальної ініціативності підлітків.

Література

1. Громадські організації в Україні у 2012 році: статист. бюлетень / Державна служба статистики України. — К., 2013. — 157 с.
2. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. — М. : Академия, 2000. — 450 с.
3. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. — М., 1994. — Кн. 1. — С. 341-357.
4. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов — 4-е изд. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1 : Общие основы психологии. — 688 с.
5. Немов Р. С. Путь к коллективу : книга для учит. о психол. ученич. коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. — М. : Педагогика, 1988. — 144 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М., 1989. — Т. II. — С. 182-211.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 490 с.

В статье рассматриваются вопросы формирования социальной инициативности подростков в детском общественном объединении. Определены направления реализации проблемы в контексте исследования.

Ключевые слова: *детские объединения, социальная инициативность, социальная активность, детские инициативы, социальная ответственность, подростки, деятельность.*

T. K. Okushko

Formation of Social Initiative of Adolescents in Children's Organizations

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article presents the essence of the formation of social initiative of teenagers in children's organizations. The author describes the directions of realization of this current problem in the context of the research conducted by the Laboratory of Children's Organizations of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

The process of formation of social initiative should be defined primarily as transformative, contributive to the well-being of society. It is performed in children's activity with the help of an adult. The education of social activity as one of the aspects of the personality is defined as an important condition of future personal achievements and of the ability to handle challenges. So, the author considers the initiative as a condition of development of a personality, as well as a result of education.

The paper determines also the components that allow substantiating the criteria and factors used to validate the results of the research, such as cognitive component, motivational and value component, and activity component.

Keywords: *children's organization; social initiative; social activity; children's initiative; social responsibility; teenagers; activity.*

References

1. *Hromadski orhanizatsii v Ukraini u 2012 rotsi: statystychnyi biuleten* [Children's Organization in Ukraine in 2012: Statistical Bulletin]. (2013). Kyiv.

2. Mukhina, V.S. (2000). *Vozrastnaia psikhologiia* [Age Psychology]. Moscow: Akademiia.
3. Nemov, R.S. (1994). *Psikhologiia: Vol. 1* [Psychology]. Moscow.
4. Nemov, R.S. (2003). *Psikhologiia: Vol.1* [Psychology] (4th ed.). Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS,
5. Nemov, R.S., & Kirpichnik, A.G. (1988). *Put k kollektivu* [A Path to Group]. Moscow: Pedagogika.
6. Rubinshtein, S.L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologii: Vol. 2* [Foundations of General Psychology]. Moscow.
7. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., & Manuilov, G.M. (2002). *Sotsialno-psikhologicheskaia diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp* [Social and Psychological Diagnostics of Personal Development and Small Groups]. Moscow: Izd-vo Instituta psikhoterapii.

УДК 37.015.31: 177.022.1 ***Т. В. Олинець,*** *м. Кам'янець-Подільський*

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ТА КУРАТОРІВ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУП ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто проблему підготовки викладачів та кураторів студентських груп до реалізації процесу формування крос-культурних цінностей у студентів у виховній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Серед найбільш ефективних форм роботи розглядаються лекції, семінарські заняття, психолого-педагогічний консиліум, самостійна робота.

Ключові слова*: викладачі та куратори студентських груп, крос-культурні цінності, підходи до виховання, підготовча робота, вищі педагогічні навчальні заклади.*

Зорієнтованість вітчизняних вищих навчальних закладів на євроінтеграцію, Болонську систему освіти зумовлює потребу формування у студентів базових крос-культурних цінностей. На сьогодні цей процес є двостороннім: з одного боку українські студенти і викладачі намагаються інтегруватися у європейський освітній простір, а з іншого — молодь з інших країн отримує освіту в Україні, що створює необхідні передумови для активної взаємодії, взаєморозуміння, а отже, формування крос-культурних цінностей.

До питань крос-культурних цінностей у своїх дослідженнях зверталися І. Бех, О. Гулинська, Е. Заредінова, Т. Колосовська, М. Мід, В. Рощупкіна, Е. Хол, Д. Хупс та інші.

Метою статті є висвітлення підготовки викладачів та кураторів студентських груп до реалізації процесу формування крос-культурних цінностей у студентів у виховній діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та діагностика рівнів сформованості крос-культурних цінностей у студентів у виховній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів дали змогу визначити не лише основні тенденції, підходи, окреслити проблеми, а й розробити такі педагогічні умови, які б забезпечували ефективність виховного процесу. «Складною та специфічною є інноваційна діяльність сучасного педагога вищої школи. Вона реалізується не тільки на основі мислення, знань і умінь. Величезну роль у ній відіграє особистість педагога, який повинен мати певні якості. Тому підготовка викладача інституту до інноваційної діяльності має охоплювати, крім навчання і виховання, розвиток і саморозвиток» [2, с. 29].

На думку В. П. Андрущенка, нові підходи у вихованні студентів вищої школи обумовлені особистістю педагога, специфікою групи.

Лише викладач, який досяг високого фахового рівня, здатен втілювати нові ідеї, принципи, прогресивні методики у своїй діяльності.

Культурологічний підхід передбачає організацію виховного процесу у ВНЗ, спрямованого на підвищення загальної культури особистості, залучення молоді до загальнолюдських і національних цінностей, утвердження самоцінності кожної особистості.

Зазначений підхід, на переконання О. Я. Савченко, має запобігти формуванню одновимірної людини-флюса. «Щоб у державі і суспільстві основною цінністю ставала вільна, гуманна, самодіяльна особистість, освіта має будуватися як культуротворчий процес, у якому навчання зливається з вихованням і розвитком дитини...» [4, с. 33].

Діалогічний підхід забезпечує особистісне і професійне зростання студентів на основі взаємної зацікавленості викладачів і студентів та активізує самопізнання, саморозвиток і самовираження студентів. Цей напрям реалізовувався під час кураторських годин, створення педагогом мотивації до заняття через зворотний зв'язок: звернення до досвіду студента, його проблем, спираючись на їхні знання та їх можливу реалізацію. «Діалог є досвідом засвоєння культури через переживання змісту взаємодії з культурою, природою, людиною. Діалог — це досвід встановлення відносин, які взаємозбагачують, сприяють саморозвитку і самоуправлінню, а також досвід становлення цілісності людини. Він основується на взаємній повазі, довірі, відкритості»[3, с. 139]. Такий підхід створює умови для взаємного розвитку, творчого осмислення і перетворення, формування життєвого досвіду, сприйняття інших цінностей та вироблення власних.

Гуманістичний підхід є не лише фундаментальним, а й універсальним, оскільки визначається гуманістичною етикою і мораллю та охоплює найважливіші цінності, що об'єднують людей різних етносів і культур (добро, людяність, гідність, свобода, рівність, відповідальність) та визначає ставлення і особливості взаємодії людей у мікро- і макросередовищі.

Організація підготовчої роботи з викладачами та кураторами студентських груп будувалась на основі Законів України «Про вищу освіту», Указу Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» та інших нормативних документах, що стосуються навчання і виховання студентської молоді.

Важливою умовою формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів крос-культурних цінностей була підготовча робота з викладачами і кураторами студентських груп, від яких значною мірою залежала спрямованість і ефективність виховного процесу.

Перед викладачами вищої школи стояло завдання не лише дати фахову підготовку студентам, а й сформувати у них відповідний світогляд, моральну культуру, гуманне, толерантне ставлення до людей,

розуміння культури різних народів і етносів, уміння взаємодіяти і співпрацювати з представниками різних народів і етносів.

Підготовча робота з викладачами та кураторами студентських груп організовувалася з урахуванням життєвого і професійного досвіду, наукових і життєвих інтересів, творчого потенціалу, психологічних особливостей, за доцільного використання традиційних та інноваційних методик виховання.

Робота з викладачами та кураторами студентських груп здійснювалась на:

- методологічному рівні (ознайомлення із сучасними науково-теоретичними підходами до формування крос-культурних цінностей у студентів в Україні і за кордоном, реформами у сфері вищої освіти, сутністю Болонського процесу);
- теоретичному рівні (ознайомлення з новітніми дослідженнями з проблеми у філософії, педагогіці, психології);
- індивідуальному рівні (виявлялась в організації педагогічної діяльності зі студентами, дотриманні наукової і педагогічної етики);
- методичному рівні (активне використання у виховній практиці інноваційних форм і методів роботи);
- інструментальному рівні (уміння доцільно використовувати різноманітні діагностувальні, виховні і корекційні методики, визначати рівні сформованості крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних закладів за критеріями і показниками).

На базі відділу виховної роботи та студентських справ Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка проводилася підготовча робота з наставниками академічних груп, яка охоплювала лекції, бесіди, науково-методичні семінари, консиліуми з метою надання методичної допомоги в організації позааудиторної діяльності з формування крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Наводимо приблизну тематику лекцій для наставників академічних груп.

1. Крос-культурні цінності у контексті сучасних глобалізаційних процесів.

2. Крос-культурне виховне середовище у сучасному виші.

3. Негативні стереотипи та міжнаціональні конфлікти у студентському середовищі.

4. Довіра як базова цінність у формуванні крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

5. Особливості комунікацій та бар'єри у спілкуванні українських та зарубіжних студентів.

6. Крос-культурний досвід міжнародного співробітництва українських ВНЗ.

7. Робота за кордоном випускників вищих навчальних закладів (труднощі адаптації).

8. Вплив західних цінностей на світогляд, культуру, стереотипи поведінки українських студентів.

9. Крос-культурна компетентність викладача ВНЗ.

10. Роль Інтернету, ЗМІ, мистецтва у формуванні крос-культурних цінностей у сучасної студентської молоді.

Лекції знайомили викладачів і кураторів студентських груп з ключовими поняттями, основними положеннями і підходами щодо формування крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Натомість семінарські заняття ставили за мету вироблення та закріплення у педагогів відповідних умінь і навичок, доцільний вибір виховних технологій, методик чи використання окремих методів у своїй виховній практиці, що вимагало активної участі усіх учасників. Семінарські заняття складалися з таких етапів:

- актуалізація заняття (визначення проблеми, мети і завдань семінарського заняття);
- виступи учасників семінару (науковців і практиків) та їх обговорення;
- наукова дискусія;
- прийняття рішення.

Наводимо тематику семінарських занять, які проводились для викладачів та кураторів студентських груп на формувальному етапі роботи у Кам'янець-Подільському національному університеті ім. І. Огієнка, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії та Чернівецькому національному університеті ім. Юрія Федьковича:

1. Особливості формування крос-культурних цінностей у студентської молоді.

2. Життєдіяльність студентської молоді у крос-культурному середовищі ВНЗ.

3. Позааудиторна робота у ВНЗ як шлях до подолання негативних етностереотипів у студентському середовищі.

4. Підготовка студентів до участі у програмах обміну як можливість занурення в іншу культуру.

5. Організація туристичних подорожей студентів та їхній вплив на формування крос-культурних цінностей.

6. Доцільне використання інноваційних форм і методів виховної роботи зі студентами з формування крос-культурних цінностей.

7. Сучасні технології виховання крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

8. Участь студентів у міжнародних конкурсах, олімпіадах, змаганнях у контексті крос-культурних зв'язків.

9. Причини і наслідки несформованості крос-культурних цінностей у студентів, особливості корекційної роботи.

10. Кураторські години та їхні виховні можливості у формуванні крос-культурних цінностей у студентів.

Так, на семінарському занятті «Особливості формування крос-культурних цінностей у студентської молоді» розглядалися такі питання:

- Формування крос-культурних цінностей у молоді в контексті реформи вищої освіти.
- Роль педагога у формуванні крос-культурних цінностей особистості.
- Особливості юнацького віку у засвоєнні крос-культурних цінностей.
- Проблеми і труднощі виховання крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних закладів.
- Основні підходи і принципи формування крос-культурних цінностей у студентської молоді.
- Використання потенціалу навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу у формуванні крос-культурних цінностей молоді.

Інше семінарське заняття «Доцільне використання інноваційних форм і методів виховної роботи зі студентами з формування крос-культурних цінностей» проводилось за таким планом:

1. Міні-лекція з характеристикою інноваційних форм і методів формування крос-культурних цінностей у студентів.

2. Формування проблемних (творчих груп) за бажанням наставників.

I група — «Інновації у виховній діяльності педагогічних ВНЗ».

II група — «Сучасні форми виховної роботи».

III група — «Методи формування крос-культурних цінностей (рефлексії, рефлексивно-експліцитний, емоційної цілісності, діалогу, полілогу, проектів тощо)».

IV група — «Прийоми і засоби формування крос-культурних цінностей».

Під час заняття кожна група обирала лідера, визначала найбільш ефективні інноваційні форми і методи формування крос-культурних цінностей, доводила доцільність їх використання у виховній практиці ВНЗ. Також була сформована аналітична група, яка мала дати аналіз роботи кожної групи та запропонувати проект рішення семінару.

Після виступу лідерів проблемних (творчих) груп викладачі та куратори академічних груп обмінювались власним досвідом, думками, ставили запитання лідерам і членам творчих груп. Після чого зі своїм аналізом проблеми та виступів присутніх виступала аналітична група і підводились підсумки семінару.

Під час зазначеного семінарського заняття було зроблено висновок, що повної стратегічної мети у руслі формування крос-культур-

них цінностей студентської молоді можна досягнути за умови доцільного використання, разом із традиційними, інноваційних форм і методів виховання. Важливим аспектом семінарських занять було звернення і опора на власний життєвий і педагогічний досвід викладачів, активна взаємодія усіх учасників семінару, що сприяло виробленню спільної стратегії формування крос-культурних цінностей у студентів педагогічних ВНЗ.

На семінарському занятті «Кураторські години та їхні виховні можливості у формуванні крос-культурних цінностей у студентів» була використана технологія «банк ідей». Учасникам пропонувалось зосередитися на проблемі ефективного використання кураторських годин з метою виховання у студентів крос-культурних цінностей та спробувати запропонувати якомога більше ідей. На цьому етапі були неприйнятними критичні зауваження чи оцінні судження, тому кожен мав змогу висловити власну думку, зробити гіпотетичне припущення. Усі сформульовані ідеї записувалися на дошці чи на аркуші паперу. На наступному етапі проходило обговорення ідей, наскільки вони спрямовані на вирішення поставленої проблеми, що уможливило їх узагальнення, корекцію і розміщення в певній послідовності, за значущістю. Завершувалась робота ухваленням колективного рішення.

Під час роботи над «банком ідей» та обговорення зазначеної проблеми учасники семінару дійшли висновку, що кураторські години можна схарактеризувати як суб'єкт-суб'єктне спілкування педагога і студентів, яке сприяє формуванню у них крос-культурних цінностей.

Семінарське заняття також ставило за мету формування у педагогів вищої школи рефлексії і саморефлексії, яка, на наш погляд, сприяє подоланню стереотипів (когнітивних, афективних, поведінкових) у роботі зі студентами. Невміння подолати стереотипи може спричинити категоричність у судженнях, тиск авторитету, нав'язування своїх поглядів як єдино правильних, несприйняття інших думок, що ускладнює стосунки зі студентами і погіршує якість виховної роботи. На констатувальному етапі експерименту педагоги пояснювали це тим, що «вони завжди так робили», «Як мене виховували, так і я виховую», «Наші студенти мене розуміють», «А чому я маю цікавитися їхньою культурою, нехай вони цікавляться нашою». У таких випадках ми використовували модифіковану нами методику роботи з педагогами Л. Л. Хоружої, яка передбачала:

- автоматичну реакцію педагога на дії студента;
- контролювання педагогом своїх дій через створення етичного фону у групі, привнесення особистого досвіду у спілкування зі студентами, гуманне мислення, повагу гідності, педагогічну підтримку;
- реалізацію етичної центрації педагогічної дії (упевненість у собі, оптимізм, відповідальність, адекватна реакція на події);

– сформованість відповідних моральних якостей [5, с. 156-157].

Великий вплив на вироблення стратегії формування крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів мав науково-методичний семінар «Україна – ЄС: українські та західні крос-культурні цінності сучасного студентства», який отримав схвалення і високу оцінку педагогів вищої школи як можливість колегіального вирішення зазначеної проблеми, визначення шляхів виховання студентської молоді.

Ще однією формою роботи був психолого-педагогічний консиліум, до роботи якого долучалися викладачі кафедри загальної педагогіки, вищої педагогіки та управління навчальним закладом, кафедри загальної та практичної психології, кафедри психології освіти, праці і управління Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Як правило, психолого-педагогічний консиліум допомагав кураторам студентських груп та самими студентам у вирішенні складних ситуацій, розв'язанні назрілих проблем. Фахівці звертали увагу на причини і мотиви відхилень у поведінці, досліджували індивідуальні особливості студентів, їхній світогляд, ставлення до своєї культури та до іншої, упередження, негативні стереотипи, давали поради щодо організації індивідуальної роботи зі студентами, участі у виховних заходах, доручень та включення у співпрацю, які б могли змінити ставлення студентів до представників інших етносів і культур. Психолого-педагогічний консиліум передбачав запрошення різних фахівців (філософів, педагогів, психологів, соціологів, філологів, юристів, істориків, економістів), залежно від кола і складності питань, які порушувалися.

У роботі консиліуму, як правило, дотримувались таких положень:

– ставитись до кожного студента як до найвищої цінності;
– поважати особистісну, людську і національну гідність кожного студента;
– встановити причинно-наслідкові зв'язки поведінки суб'єкта консиліуму;
– спрогнозувати можливі ускладнення життєдіяльності особистості;
– визначити психолого-педагогічні умови вирішення або пом'якшення проблемної ситуації;
– запропонувати заходи чи самостійну роботу усім суб'єктам виховного процесу.

Виховання крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів є також результатом самостійної роботи викладачів та кураторів студентських груп, оскільки доведена «...здатність самоосвіти і самовиховання в їх єдності виконувати функцію саморуху особистості як цілісного утворення до професійної

самореалізації» [3, с. 21]. З цією метою нами були розроблені методичні рекомендації, які містили діагностувальні методики, а також опис вправ і методик для роботи зі студентами з формування крос-культурних цінностей та список літератури.

В організації самоосвіти викладачів і кураторів студентських груп ми спиралися на методику роботи з педагогами Г. А. Назаренко, що охоплювала:

- комплексний підхід до вивчення специфіки формування крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів;
- систематичність та послідовність у роботі над собою;
- постійне ускладнення змісту і форм виховної роботи зі студентами ВНЗ;
- зв'язок самоосвіти з виховною практикою викладача;
- особистісно зорієнтований та індивідуальний характер самоосвіти;
- ознайомлення з новими дослідженнями із зазначеної проблеми та передовим педагогічним досвідом;
- завершеність самостійної роботи на кожному її етапі та участь у семінарі, конференції тощо [1, с. 261].

Отже, проведене дослідження доводить, що ефективне формування крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів неможливе без відповідної підготовки педагогічного складу ВНЗ. Запропонована нами система роботи з викладачами та кураторами студентських груп сприяла виникненню інтересу до проблеми, розкриттю творчого потенціалу, підвищенню ефективності виховної діяльності ВНЗ та створенню педагогічних умов до формування крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Подальшого дослідження потребують зміст, форми і методи формування крос-культурних цінностей у студентів педагогічних ВНЗ.

Література

1. Виховуємо громадян-патріотів України : наук.-метод. посібник / авт. кол. за заг. ред. К. І. Чорної. — Черкаси : ЧОІПОПП, 2011. — 272 с.
2. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізм розвитку / за заг. ред. В. П. Андрущенка. — К. : Педагогічна преса, 2006. — 208 с.
3. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посібник / Олександр Георгійович Кучерявий. — К. : Освіта України, 2010. — 200 с.
4. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. — К. : СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. — 204 с.
5. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посібник / Людмила Леонідівна Хоружа. — К. : Академвидав, 2012. — 208 с. — (Серія «Альма-матер»).

В статье рассматривается проблема подготовки преподавателей и кураторов студенческих групп к реализации процесса формирования кросс-куль-

турных ценностей у студентов в воспитательной деятельности высших педагогических учебных заведений. Среди наиболее эффективных форм работы рассматриваются лекции, семинарские занятия, психолого-педагогический консилиум, самостоятельная работа.

Ключевые слова: *преподаватели и кураторы студенческих групп, кросскультурные ценности, подходы к воспитанию, подготовительная работа, высшие педагогические учебные заведения.*

T. V. Olynets

Teachers' and Student Groups Curators' Training to the Formation of Cross-Cultural Values of Students in Pedagogical Universities

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine)

The article deals with the problem of training teachers and supervisors of student groups to the formation of cross-cultural values of students in the educational activities of higher educational institutions. The preparatory work with teachers and curators of student groups has been performed on the methodological, theoretical, and instrumental levels. The basic approaches in the educational process of higher educational institutions of Ukraine were defined as follows: cultural, dialogical, and humanistic. Among the most effective forms of work, lectures, seminars, psycho-pedagogical consultations are considered. Special attention is paid to the self-organization of teachers and supervisors of student groups to improve their own professional level.

Keywords: *teachers and curators of student groups; cross-cultural values; approaches to education; preparatory work; higher pedagogical educational institutions.*

References

1. Chorna, K. I. (Ed.). (2011). *Vykhovuiemo hromadian-patriotiv* Ukrainy [Education of Citizens-Patriot of Ukraine]. Cherkasy: ChOIPOPP.
2. Andrushchenko, V. P. (Ed.). (2006). *Ekonomika vyshchoi osivity Ukraini: tendentsii ta mekhanizm rozvitku* [Economics of Ukrainian Higher Education: Tendency and Mechanism of Development]. Kyiv: Pedahohichna presa.
3. Kucheriavyi, O. H. (2010). *Profesiine samovykhovannia u vyshchii shkoli* [Professional Self-Education at Higher School]. Kyiv: Osvita Ukrainy.
4. Savchenko, O. Ya. (2007). *Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osvity* [Educational Potential of Primary Education]. Kyiv: SPD «Tsudzinovych T. I.».
5. Horuzha, L. L. (2012). *Etychnyi rozvytok pedahoha* [Ethical Development of Teacher]. Kyiv: Akademvidav.

УДК 37.036-0534:78

І. А. Онищук, *м. Кременець*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Статтю присвячено проблемі художньо-естетичної культури зростаючої особистості. Зокрема, обґрунтовано сутність та складові зазначеної наукової категорії; окреслено основні шляхи та сприятливі педагогічні умови для формування художньо-естетичної культури у дітей дошкільного віку; розкрито визначальну роль мистецтва та художньо-продуктивної діяльності.

Ключові слова*: культура, художньо-естетична культура, мистецтво, художньо-продуктивна діяльність, зростаюча особистість.*

Сьогодні як ніколи постає необхідність у творчих особистостях з високим рівнем духовності та культури. За висновками В. Давидова, О. Запорожця, О. Леонтьєва, В. Мухіної, закладання фундаменту особистості, її культури, формування первинної системи моральних цінностей відбувається в період дошкільного дитинства. Актуалізація творчого потенціалу зростаючої особистості, формування її культури, зокрема й художньо-естетичної, виступає одним із важливих завдань освіти дітей дошкільного віку на сучасному етапі.

Одна з обов'язкових освітніх ліній нової редакції Базового компонента дошкільної освіти «Дитина у світі культури» засвідчує, що належний і оптимальний рівень соціально-особистісного розвитку дитини може бути забезпечений через формування в неї чуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвитку творчих здібностей, формування, зпоміж інших, художньо-продуктивних навичок [1, с. 8]. Це зумовило пильну увагу науковців до різних форм і видів художньо-продуктивної діяльності дошкільників, оскільки саме через неї зростаюча особистість реалізує свій природний потенціал, долучається до надбань культури. Аспекти зазначеної проблеми розкрито в працях І. Волощука, І. Зязюна, О. Киричука, Л. Левченко, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Моляко, В. Рибалки, О. Сухомлинської та інших. Як зазначають А. Алієв, Ю. Борев, Т. Комарова, Б. Неменський, Р. Чумічева, Б. Юсов та інші науковці, визначальним чинником формування культури, зокрема й художньо-естетичної, є мистецтво, значення якого в розвитку особистості важко переоцінити. Попри наявність численних досліджень, проблема формування основ художньо-естетичної культури в ранньому онтогенезі висвітлена не повною мірою. Актуальність, педагогічна значущість, практична потреба у вивченні зазначеної проблеми зумовили вибір теми наукового пошуку.

Мета статті — на основі аналізу праць фахівців з'ясувати сутність поняття «художньо-естетична культура дошкільника»; розкрити значення мистецтва в процесі формування основ художньо-е-

стетичної культури зростаючої особистості та визначити сприятливі для цього педагогічні умови.

Загалом у довідкових джерелах «культура» буквально тлумачиться як «доглядати», «поліпшувати». Поняття «культура», «художньо-естетична культура» в тому числі, є предметом вивчення численних наукових галузей (філософії, культурології, естетики, етики, психології, педагогіки та інших) як феномен суспільного життя, що розкриває особливості поведінки, свідомості, діяльності людини в конкретних формах життя; як спосіб її життєдіяльності.

З погляду філософії, категорія «культура» є головною частиною двох світів: матеріального й духовного, внутрішнього й зовнішнього [2]; людина є підсистемою буття у тріаді «природа — людина — культура», при цьому поєднуючи в собі природні характеристики й творчу діяльність. Головна сутність культури — це сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Зокрема, духовна культура об'єднує продукти духовної діяльності людини — науку й освіту, різні види мистецтва (образотворче, музику, літературу, театр та інші), естетику, мораль, релігію, уклад життя, світогляд тощо. Отже, чим багатший досвід залучення людини до культури, на думку М. Кагана, тим більш людяною, духовною вона стає, тобто тим вищий рівень її культури [6].

Для нашого наукового пошуку значущою є думка Л. Виготського, що взаємодію особистості і культури можна окреслити як складний процес: з одного боку, у процесі розвитку дитина освоює цінності культури, вони немовби «вростають» у психіку, а з іншого — відбувається «вростання» її самої в культуру. Через багатства культури, накопичені людством, передається досвід, який стає надбанням в результаті творчого освоєння. Долучаючись до надбань культури, дитина інтеріоризує її у своїй свідомості, що закладає певний зміст взаємодії з навколишнім світом і впливає на характер почуттів, думок, ставлень, уподобань, установок, зазначив науковець [4].

Згідно з дослідженнями В. Біблера, М. Кагана, Р. Чумічевої та інших, формування культури зростаючої особистості найбільш ефективно здійснюється в діалозі культур: музичної, художньої, естетичної, театральної та інших. Своєю чергою, В. Кудрявцев, О. Леонтьєв, І. Лікова зауважили, що культурні цінності на етапі дошкільного дитинства освоюються завдяки ознайомленню дітей з різними видами мистецтва як однією з важливих царин духовного життя людини, художньої творчості. Вивчаючи мистецтво як феномен культури, Ю. Борєв зазначив, що воно презентує, осмислює, інтерпретує певні сторони дійсності, а в контексті всієї культури дає цілісне уявлення про світ. Мистецтво є творчою діяльністю, у процесі якої створюються образи, що відображають дійсність і втілюють ставлення до неї. Звернутися до мистецтва означає отримати своєрідний ка-

мертон, що дає змогу визначити на різних вікових етапах стадії та повноту звучання емоційної культури, розвиток емоційно-чуттєвої сфери, сенсорного досвіду, закладання духовно-моральних цінностей, без яких розвиток зростаючої особистості неможливий.

На думку Ю. Алієва, виняткове значення мистецтва полягає в тому, що воно загалом виконує нічим іншим не замінну педагогічну, виховну функцію, тобто має здатність доповнювати реальний досвід дитини «впорядкованим досвідом», уявним чи «віртуальним» життям. Без цього «впорядкованого досвіду», як зазначає фахівець, фактично неможливо повноцінно розвивати свідомість; без залучення до мистецтва, цього компасу, що веде життєвим шляхом, практично неможливе повноцінне буття зростаючої особистості. На думку автора, йдеться про формування ціннісного ставлення. Природа художніх й особистісних цінностей виявляється в тому, що вони виступають для особистості засобом орієнтації у світі, формування культури, але це не когнітивна (пізнавальна) і не аксіологічна (ціннісна), а зовсім інша — емоційна орієнтація «переживання».

Мистецтво як соціально-естетичний феномен, за висновками Р. Чумічевої, відображує соціально значущі цінності, до яких спрямовується «ідеальне, вище» «Я» людини. Через мистецтво у безпосередньо-емоційній формі відбувається трансформація цінностей суспільства в особистісно значущі. Самосвідомість, саморегуляція, на думку автора, у формуванні яких мистецтво має велике значення, намагаються немовби «підтягнути» особистість до високого рівня ціннісних орієнтацій, котрі воно відображає [9].

Співзвучною є думка Н. Миропольської, що твори мистецтва через переживання художніх образів дають особистості можливість знайти свою справжність, себе — реалізуючи не лише конкретні прояви життя, але й переживання, прагнення, почуття та настрої, що подані своєрідними образно-виражальними засобами. Вплив творів мистецтва на особистість здійснюється через переживання, почуття, тим самим відкриваючи шлях до порівняння, зіставлення, самостійних висновків, що відіграє виняткову роль у розвитку дитини [8, с. 18].

За висновками науковців, пізнання мистецтва вводить безпосередньо у світ емоцій та переживань, що виникають у процесі читання літературних творів, слухання музики, споглядання творів живопису тощо. Довкілля відтворене у художніх образах, демонструється через чуттєво-емоційне ставлення, викликає певні почуття та переживання особистості. Отже, фахівці визначають мистецтво як чинник та, водночас, умову розвитку художньо-естетичної культури та особистості дитини загалом, особливо акцентуючи увагу на значенні в цьому процесі інтеграції різних його видів. Зокрема, Г. Шевченко розглядає взаємодію мистецтв як комплексний та цілеспрямований процес одночасного й послідовного впливу сукупності різних видів мистецтв у їхньому взаємовпливі на чуттєву сферу особистості дитини [10].

Л. Масол зауважує, що осягнення психологічного явища інтерсенсорної взаємодії людських відчуттів і механізмів симультанного сприймання життєвих та художніх образів «накладається» на характерні для дітей субсенсорні здібності, зумовлює пошук і впровадження освітніх технологій на основі «художньої синестезії». Науковець теоретично обґрунтувала модель «поліцентричної інтеграції знань», що передбачає виділення двох домінантних змістових ліній — музики, живопису, які органічно поєднані в тематичний цикл на основі загальної духовно-світоглядної орієнтації, і збагачується елементами інших двох змістовних ліній — синтетичних мистецтв. На думку Л. Масол, кожний вид мистецтва, з одного боку, спрямований на максимальне виявлення, посилення специфічних і неповторювальних художньо-мовних особливостей, з іншого, — усі вони намагаються, як свідчить художньо-історична практика, ураховувати досвід інших мистецтв, щоб розширити власні межі й можливості. Так, тенденцію до автономізації, індивідуалізації доповнює тенденція до взаємодії і синтезу [7, с. 47].

Як зазначав Б. Юсов, дошкільник відкритий до спілкування однаковою мірою з різними видами мистецтва, шляхом «занурення» в художнє середовище, відповідно до власних можливостей, здібностей. Дитина, на думку вченого, за своєю природою «поліхудожня», тобто схильна до сприймання, усвідомлення та перетворення різноманітної художньої інформації. Усі види мистецтва, на його переконання, є цілісним явищем, тому дошкільник може успішно розвиватися в кожному із видів художньої діяльності [10].

Модель особистісно-розвивального середовища дошкільників на основі взаємодії різних видів мистецтв розробила Р. Чумічева. Взаємодію мистецтв науковець розуміє, як спосіб створення в освітньому процесі умов для творчої активності й самореалізації старших дошкільників. Фахівець переконливо експериментально довела, що використання інтеграції видів мистецтв у процесі життєдіяльності сприяє особистісному становленню дитини [9].

Отже, інтеграція мистецтв сприяє цілісному уявленню зростаючої особистості про довкілля та усвідомленню власної значущості. За висновками фахівців, тенденція до взаємодії мистецтв визначається наявністю загальних закономірностей художнього мислення і зв'язком різних мистецтв один з одним та реальним життям. Об'єднувальним чинником є художній образ, що охоплює такі універсальні компоненти, як відповідність форми і змісту, композиційні особливості, художню мову твору. Художній образ є тим центром, основною одиницею, що об'єднує в собі музику, слово, рух, колір, форму тощо. На думку фахівців (Л. Виготського, Б. Юсова, Р. Чумічевої та інших), сприймання синтезованого художнього образу цілком природне й доступне дитині. Синкретична особливість мистецтв

стає педагогічним орієнтиром, оскільки дошкільники сприймають та відтворюють дійсність в інтегрованій діяльності через унікальну систему образів та образно-виражальних засобів, а саме в: мовленнєвій діяльності (інтонація, голос, звуки, фонеми, ритм та інше); музиці (інтонація, мелодія, ритм, гармонія, динаміка); продуктивній діяльності (форма, лінія, колір, композиція та інше).

Здійснений аналіз наукових праць дав змогу тлумачити поняття «художньо-естетична культура» як складну інтегровану якість особистості дитини, що має прояв в емоційному відгуку на художній зміст творів мистецтва та передбачає розвиненість емоції, почуття, інтересів, потреб, уподобань, ставлень. Основи культури особистості, художньо-естетичної в тому числі формуються у результаті художньо-творчої діяльності дитини з освоєння еталонів краси в мистецтві та довкіллі. Художньо-естетична культура, за висновками фахівців, формується в умовах інтеграції естетичної, художньої-продуктивної діяльності як культуротворчий, емоційно забарвлений процес. Деякими показниками сформованості основ художньо-естетичної культури можна вважати:

- потребу в різних взірцях мистецтва, емоційно-ціннісному ставленні до нього;
- спостережливість, здатність помічати незвичне, оригінальне, «відкритість» до нового в мистецтві та довкіллі;
- оволодіння різними способами художньо-продуктивної діяльності;
- розвиток художнього смаку та інше.

Отже, як засвідчив теоретичний аналіз наукових праць, у процесі формування художньо-естетичної культури зростаючої особистості потрібно враховувати такі аспекти:

- доцільність залучення дитини до мистецтва у всіх видах художньо- творчої діяльності;
- «поліхудожність» дитини (схильність до сприймання, усвідомлення та перетворення різноманітної художньої інформації);
- внутрішні, образні, духовні зв'язки мистецтва — на рівні творчого процесу.

Аналіз праць науковців продемонстрував, що різні види мистецтва допомагають зростаючій особистості усвідомити, краще зрозуміти саму себе, пізнати довкілля, осягнути складні закони людського буття, формуванню основ художньо-естетичної культури. З огляду на зазначене, сутність формування основ художньо-естетичної культури полягає в емоційному й усвідомленому діалозі дитини з мистецтвом у процесі художньо-творчої діяльності.

Відповідно до мети дослідження, експериментально-дослідна робота містила цілий комплекс методів та прийомів, які використовувалися у роботі зі старшими дошкільниками. Складовими висту-

пали власні експериментальні матеріали (підбір творчих вправ, завдань, ігор тощо), а також матеріали фахівців, адаптовані відповідно до мети дослідження. Доцільно відмітити, що дослідницька робота здійснювалася у взаємодоповнювальних напрямах:

- виховання у дитини емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва;
- формування здатності добирати образно-виражальні засоби для створення художнього образу;
- активізація творчих проявів дитини.

Важливо зазначити, що теоретичним підґрунтям дослідницької роботи виступили наукові засади щодо створення розвивального середовища, яке сприятиме формуванню основ художньо-естетичної культури старших дошкільників. Значущою для нас є думка І. Беха, що провідна виховна позиція має передбачати створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для прояву таланту вихованця [3, с. 337]. За словами В. Дружиніна, духовний потенціал зростаючої особистості актуалізується лише тоді, коли це дозволяє середовище, а саме: відсутній взірець регламентованої поведінки; наявний позитивний взірець творчої поведінки; творчі прояви дитини схвалюються та підтримуються іншими.

Для досягнення окресленої мети дослідження зі старшими дошкільниками проводилася робота, спрямована на сприймання та оволодіння ними образно-виражальними засобами різних видів мистецтв (колір, композиція, ритм, мелодія, темп, образні порівняння); на встановлення зв'язків між змістом твору мистецтва та засобами виразності, за допомогою яких він переданий. Важливо відзначити, що для формування художньо-естетичної культури недостатньо виокремлення якоїсь однієї умови, а важливим є поєднання їх у комплексі.

У художньому-творчому процесі передбачалося використання таких методів і прийомів, як:

- мистецтвознавчі бесіди, що містили проблемні, пошукові завдання, створення уявної ситуації, співвідношення власних переживань, емоцій зі змістом творів різних видів мистецтв (музики, художньої літератури, образотворчого мистецтва);
- оволодіння образно-виражальними засобами різних видів мистецтва, формування здатності добирати їх самостійно.

Зазначенні методи і прийоми спонукали дітей самостійно створювати художньо-ігрові образи, реалізувати казковий сюжет, об'єктивували потребу дошкільників реалізувати свої здібності та можливості у процесі художньо-творчої діяльності.

Ефективною у формуванні досліджуваного явища є педагогічна просвіта батьків (індивідуальні консультації, бесіди, ознайомлення з

науково-методичною літературою, батьківські збори та інше) з метою привернення їхньої уваги до проблеми формування художньо-естетичної культури та значення мистецтва в розвитку дитини зокрема.

Отже, проведена експериментально-дослідна робота дає підстави стверджувати, що формуванню основ художньо-естетичної культури зростаючої особистості сприятиме: активізація творчих проявів шляхом постановки цікавих, різноманітних творчих завдань; урахування індивідуальних інтересів, схильностей та здібностей дітей; формування здатності створювати художньо-ігрові образи, добирати адекватні образно-виражальні засоби; залучення дітей до різних видів художньо-творчої діяльності на основі інтеграції мистецтв, що сприяє розширенню полікультурного простору, встановлення широких асоціативних зв'язків в реалізації художнього образу, самовираженню.

На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми формування художньо-естетичної культури констатовано, що у наукових працях приділено значну увагу означеній проблемі як одній із актуальних у новітніх умовах сучасної освіти. Проте встановлено, що у публікаціях не повною мірою висвітлено усі аспекти досліджуваного явища, що й обумовило мету наукової розвідки.

У результаті вивчення наукових джерел уточнено зміст і структуру поняття «художньо-естетична культура дошкільника», кваліфіковано її як складну інтегровану якість особистості дитини, що має прояв в емоційному відгуку на високохудожній зміст творів мистецтва; передбачає розвиненість емоцій, почуттів, інтересів, потреб, уподобань, оцінок, ставлення та інше. З-поміж ефективних форм і методів формування основ художньо-естетичної культури старших дошкільників можна назвати мистецтвознавчі бесіди, творчі вправи, завдання, ігри та інше, які спрямовані на активізацію природного потенціалу дитини.

Подальшого вивчення потребує питання особливості впливу на досліджуване явище різних соціальних інститутів та дошкільних навчальних закладів (загальноосвітніх і спеціалізованих), оскільки отримані під час дослідження дані не розглядаються як вичерпні, такі, що повністю вирішують зазначену педагогічну проблему.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол-в: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідєльнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К. : Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Искусство, т. 1. — 1994. — 541с.; т. 2, 1994. — 508 с.

3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
4. Выготский Л. С. Психология исскуств / Лев Семенович Выготский. — М. : Педагогика, 1987. — 344 с.
5. Дронова О. О. Педагогічна технологія розвитку у старших дошкільників художнього самовираження на засадах ідей Марії Монтессорі. Гуманізація навчально-виховного процесу / Ольга Олегівна Дронова // Спецвип. 4. Ч. І. — Словянськ, 2010. — С. 99-109.
6. Каган М. С. Эстетика как философская наука / Моисей Самойлович Каган. — СПб: Питер, 1997. — 248 с.
7. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : монографія / Олена Леонтіївна Кононко. — К. : Стилос, 2000. — 336 с.
8. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика: [монографія] / Людмила Михайлівна Масол. — К. : Промінь, 2006. — 432 с.
9. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00. — 1 / Миропольська Наталія Євгенівна. — К., 2003. — 425 с.
10. Чумичева Р. М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка / Раиса Михайловна Чумичева // Детский сад от А до Я. — 2005. — № 4. — С. 6-8.
11. Шевченко Г. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под. ред. Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова. — Луганск, 1990. — 180 с.

Стаття посвящена проблеме художественно-эстетической культуры личности ребенка. Обоснованы содержание и значение данной научной категории; основные пути и благоприятные педагогические условия для формирования художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста; раскрыта определяющая роль искусства и художественно продуктивной деятельности.

Ключевые слова: *культура, художественно-эстетическая культура, искусство, художественно-продуктивная деятельность.*

I. A. Onyshchuk

On the Problem of Formation of Artistic and Aesthetic Culture of Senior Preschoolers

Kremenetskyi Regional Humanitarian and Pedagogical Institute named after Taras Shevtshenko (1 Litseina Str., Kremenets, Ternopil region, Ukraine)

Making the creative potential of a child topical, formation of young people culture, including artistic and aesthetic one, are one of the main task of education at the modern stage of development.

One of the obligatory edutional lines of the Basic Component of Preschool Education «The Child in the World of Culture» indicates that the proper and optimal level of social and personal development of a child can be achieved through forming the feeling of beauty in its different manifestations, value attitude to the environment and culture, developing creative abilities, forming, among others, art-productive skills.

The article is devoted to the problem of artistic and aesthetic culture of the growing personality. In particular, the essence and components of this scientific category

are substantiated. The article outlines the main ways of formation of art and aesthetic culture of children of preschool age, discloses the defining role of art and art-productive activities.

Keywords: *culture; art and aesthetic culture; art; art-productive activities; growing personality.*

References

1. Bohush, A.M. (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [The Basic Component of Preschool Education] (new edition). Kyiv.
2. Berdiaev, N.A. (1994). *Filosofiia tvorchestva, kultury i iskustva* [Philosophy of Creativity, Culture and Arts].
3. Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Education of Personality. Person-Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]. Kyiv: Lybid.
4. Vygotskiy, L.S. (1987). *Psikhologiia isskustv* [Psychology of Arts]. Moscow: Pedagogika.
5. Dronova, O.O. (2010). Pedahohichna tekhnolohiia rozvytku u starshykh doshkilnykiv khudozhnoho samovyrazhennia na zasadakh idei Mariii Montessori [Educational Technology of Development of Elder Preschoolers' Artistic Self-Expression Based on the Ideas of Maria Montessori]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Spetsvypusk, 4 (1),* 99-109.
6. Kagan, M.S. (1997). *Estetika kak filosofskaia nauka* [Aesthetics as a Philosophical Science]. St. Petersburg: Piter.
7. Kononko, O.L. (2000). *Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (systemnyi pidkhid)* [Psychological Foundations of Personal Development of Preschooler (Systematic Approach)]. Kyiv: Stylos.
8. Masol, L.M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka* [General Art Education: Theory and Practice]. Kyiv: Promin.
9. Myropolska, N Ye. (2003). *Formuvannia khudozhnoii kultury uchniv zahalnoosvitnoii shkoly zasobamy mystetstva slova* [Formation of Artistic Culture of Secondary School's Students by the Means of Art Words]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
10. Chumicheva, R.M. (2005). Sotsiokulturnaia prostranstvenno-predmetnaia sreda razvitiia rebenka [Socio-Cultural and Spatially Objective Environment of Child Development]. *Detskii sad ot A do Ya, 4,* 6-8.
11. Shevchenko, H.P., & Yusova, B.P. (Ed.). (1990). *Vzaimodeistvie i integratsiia iskusstv v polykhudozhestvennom razvitii shkolnikov* [Arts Interaction and Integration in Polyartistic Development of Schoolchildren]. Luhansk.

УДК 373: 5.013.42

В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко,
м. Київ

СУТНІСТЬ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано складність соціокультурних умов в Україні, економічні і політичні суперечності, неврівноваженість соціальних процесів, криміногенність суспільства. Доведено, що подолання негативних факторів можливе через створення педагогічно збагаченого середовища, формування превентивного виховного середовища, яке стане вектором інтегративного впливу на процес розвитку і саморегуляції дітей, життєстійкості, життєздатності, життєвої компетентності особистості.

Ключові слова: *превентивне виховне середовище, превентивна виховна діяльність, характеристика середовища.*

В Україні особливої актуальності набуває проблема запобігання і подолання негативних проявів у поведінці дітей та молоді, спричинених складними соціокультурними умовами, економічними й політичними суперечностями, неврівноваженістю соціальних процесів, криміногенністю суспільства.

Спостерігається тенденція до загострення соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, які детермінують деструктивну поведінку школярів. Зростає чисельність дітей, які долучаються до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції, збільшується питома вага протиправної, агресивної поведінки підлітків під впливом алкогольного та наркотичного сп'яніння. Негативна поведінка школярів торкається усіх сфер соціального функціонування неповнолітніх і проявляється вербальною і фізичною агресивністю, негативним ставленням до оточення, нездатністю прогнозувати результати своєї поведінки, слабкою емоційною прихильністю до близьких, низьким рівнем сформованості комунікативних навичок тощо. Зростає дитяча злочинність.

У загальній системі злочинності кожний п'ятий злочин скоюється неповнолітніми. За даними МВС України, у період 2005-2012 років щорічно кількість вчинених школярами злочинів перевищує 30 тисяч, а, за даними Державної судової адміністрації, кількість засуджених у віці до 18 років становить понад 20 тис. осіб.

Знижуються показники здоров'я. За період навчання в школі здоров'я дітей значно погіршується. Зокрема, зір слабшає втричі, слух – у 1,3 раза; постава – у 4,6 раза; сколіоз – у 15 разів: хвороби нирок частішають – у 1,5 раза; органів травлення – у 2,5 раза; стан нервової системи погіршується у удвічі (слід зважити ще й на те, що кожна третя дитина народжується з різними відхиленнями у розвитку нервової системи); хвороби ендокринної залози частішають у 2,5

раза. Показово, що існує прямий зв'язок між захворюваннями і негативними проявами у поведінці школярів, можливостями опанувати навчальний матеріал. Ця проблема загострюється для половини хворих дітей. Україна продовжує передувати в Європі за темпами поширення наркоманії та ВІЛ/СНІДу.

Великі ризики несуть для фізичного та духовного здоров'я дітей і підлітків сучасні комп'ютерні ігри, Інтернет, телевідеопродукція з демонструванням жахів, насильства, статевої розпусти. Усе це створює загрозу для генофонду нації. За час навчання в школі учень втрачає третину свого здоров'я, насамперед через нездорову атмосфери, яка його оточує. У 18% учнів початкової школи знижені показники здоров'я.

Під час дослідження ми встановили такі детермінанти негативних проявів у поведінці школярів: погіршення стану здоров'я учнів та вживання психоактивних речовин; недоліки навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу; негативний вплив асоціальних груп, підліткової субкультури; послаблення виховної функції сім'ї; негативний вплив засобів масової інформації, Інтернету на розвиток девіантної поведінки школярів (комп'ютерна адикція); жорстоке поводження з дітьми: дитяча бездоглядність; суперечливості та неузгодженості у законодавстві, відсутність ювенальної юстиції.

Подолати ці причин можливо через створення педагогічно збагаченого середовища, формування превентивного виховного середовища, яке стане фактором інтегративного впливу на процес розвитку і саморегуляції дітей, життєстійкості, життєздатності, життєвої компетентності особистості.

Превентивне виховне середовище — це упорядкована цілісна сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину [2; 3].

Сенсом формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу є уможливлення реалізації педагогічної ідеї, покладеної в основу ставлення і розвитку особистості школяра; інтегрування усіх виховних впливів, спрямованих на дитину, в цілісний педагогічний процес, який забезпечує реалізацію ідей і завдань виховання й розвитку особистості в умовах конкретного навчального закладу.

Процес формування превентивного виховного середовища вбачається нами в узгодженій педагогічній активності, спрямованій на актуалізацію соціально значущих цінностей і потреб особистості та дезактуалізацію у свідомості дітей й учнівської молоді цінностей і потреб асоціального характеру.

Формуючи превентивне виховне середовища ЗНЗ, педагоги мають враховувати цілі навчального закладу як педагогічної системи і цілі самих дітей та об'єднувати зусилля усіх учасників навчально-виховного процесу — педагогів, батьків, учнів, громади.

Основою формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу є педагогічні дії з вивчення, добору, моделювання та використання потенціалів середовища життєдіяльності дитини, обмеження впливу його негативних та посилення позитивних факторів.

Це досягається превентивною виховною діяльністю і забезпечується системою економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, освітнього та організаційного змісту, спрямованого на формування позитивних соціальних установок, запобігання вживанню психоактивних речовин серед школярів, формуванню навичок безпечних статевих стосунків. Вона є пріоритетним напрямом діяльності держави, усіх соціальних інституцій і здійснюється в інтересах держави і суспільства.

Головним осередком превентивної виховної діяльності в умовах превентивного виховного середовища є загальноосвітній навчальний заклад як простір спільного буття педагогів, школярів і батьківської громади, де створено модель утвердження самоцінності дитини, максимального забезпечення її інтересів, ставлення до школярів як стратегічних партнерів, де реалізуються перспективні технології соціального захисту, педагогічної підтримки, соціального, психологічного, медичного супроводу дітей з різними життєвими проблемами [4].

Педагогічний аспект превентивної виховної діяльності полягає у сформованості такої позиції особистості, яка конкретизується культурою цінностей, самоактуалізацією, свідомим вибором моделей просоціальної поведінки. Превентивна діяльність має допомогти кожній дитині оволодіти мистецтвом самореабілітації — механізмом і здатністю до самодопомоги у подоланні кризових ситуацій, виході із скрутного становища, поверненні на тимчасово втрачену траєкторію життєвого шляху.

Соціальний аспект превентивної виховної діяльності передбачає об'єднання зусиль суб'єктів превентивної діяльності на міжгалузевому рівні, спрямованих на узгоджену і своєчасну реалізацію попереджувальних заходів, нейтралізацію і поступове усунення детермінант, які викликають негативні прояви у поведінці дітей та молоді.

Психологічний аспект превентивної виховної діяльності передбачає диференційований індивідуально-психологічний, статево-віковий підходи до виявлення генезису деструктивних проявів у поведінці особистості й розроблення науково обґрунтованих програм соціалізації та корекції девіацій.

Правовий аспект обумовлює потребу у розробленні нової стратегії захисту дитинства, визначенні виховної превентивної парадигми,

яка спрямована на найповнішу реалізацію в Україні Конвенції ООН про права дитини, створення сприятливих умов для фізичного, психологічного, соціального і духовного здоров'я дітей, їх соціально-правового захисту.

Тому завданнями формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу ми визначаємо [4]:

- формування пріоритетних напрямів превентивної виховної діяльності, удосконалення її змісту, методів та технологій реалізації в освітньому середовищі, підвищення її статусу в системі освіти та українському суспільстві загалом;
- розширення складу суб'єктів превентивної виховної діяльності, посилення координації їхніх зусиль стосовно вирішення проблем профілактики негативної поведінки;
- удосконалення форм і методів формування здорового способу життя;
- розроблення стратегії організації превентивної виховної діяльності в рамках міжсекторальної взаємодії зацікавлених міністерств і відомств та співпраці з міжнародними та вітчизняними громадськими організаціями;
- оптимізацію використання фінансових та кадрових ресурсів у сфері превентивної виховної діяльності за рахунок об'єднання зусиль усіх зацікавлених структур;
- розроблення та запровадження ефективних форм роботи з превентивної виховної діяльності;
- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів згідно із сучасними науково обґрунтованими підходами до проблеми превентивної виховної діяльності;
- забезпечення науково обґрунтованої допомоги сім'ї у розв'язанні численних проблем, в організації психолого-педагогічної просвіти батьків;
- проведення наукових досліджень, спрямованих на вивчення причин поширення девіацій у дитячому середовищі з розробленням науково обґрунтованих заходів профілактики цього явища;
- створення системи моніторингу превентивної виховної діяльності.

Принциповою концептуальною позицією є те, що превентивна виховна діяльність з неповнолітніми в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ не може і не повинна здійснюватись як відомчий проект. Суб'єктами такої діяльності є органи державного управління та місцевого самоврядування, наукові установи, заклади соціальної інфраструктури для дітей та молоді, широкі кола громадськості. Методологічним підґрунтям формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу є

такі підходи: аксіологічний, діяльнісний, системний, особистісно орієнтований, синергетичний, компетентнісний, середовищний.

Повноцінна реалізація зазначених вище підходів забезпечується дотриманням принципів превентивної виховної діяльності в умовах формування превентивного виховного середовища, які є тими вихідними концептуальними позиціями, що випливають з головної мети й цілей освітньої системи. Серед них: принцип гуманістичної орієнтації превентивного виховання, принцип врахування вікових, гендерних та індивідуальних особливостей школярів, принцип стратегічної цілісності, принцип наступності, принцип соціалізації школярів в колективі, принцип технологізації, принцип індивідуалізації, принцип соціальної адекватності, принцип соціального загартування школярів передбачає включення дітей в ситуації, які потребують вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, розвитку духовних і морально-вольових якостей, принцип проектування та конструювання превентивного виховного простору, принцип соціального партнерства.

Таким чином, ефективність та результативність формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу залежатиме від повної реалізації таких складових: цілеспрямованої організації об'єкт-суб'єктної взаємодії у превентивній виховній діяльності; подолання агресії та насильства серед школярів; удосконалення форм і методів формування здорового способу життя серед школярів; формування у школярів негативного ставлення до шкідливих поведінкових звичок, посилення ефективності механізмів подолання залежності від них; уведення проблематики профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у нових соціокультурних умовах у дослідницькі програми та плани наукових та навчальних закладів, проведення науково-практичних конференцій та семінарів; розроблення навчальних програм з підготовки педагогічних працівників до профілактичної діяльності, створення на базі обласних інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників гнучкої, оперативної системи науково-методичної підготовки й перепідготовки з проблеми; створення експериментальних центрів для опрацювань педагогічних інновацій на базі загальноосвітніх навчальних закладів; організація та забезпечення роботи педагогів щодо просвіти батьків з проблем профілактики негативної поведінки школярів, посилення ролі сім'ї у вихованні дітей; створення механізмів експертизи програм превентивної виховної діяльності школярів в умовах формування превентивного виховного середовища ЗНЗ на основі об'єктивних критеріїв їхньої ефективності; підтримка ініціатив неурядових організацій, громадських дитячих і молодіжних об'єднань з організації превентивної виховної діяльності; створення системи моніторингу профілактики негативної поведінки

з використанням сучасних наукових методів. Результати моніторингу мають використовуватися в аналізі ефективності профілактичної діяльності та програм і надалі у плануванні профілактичної роботи; використання засобів масової інформації для висвітлення досвіду роботи серед дітей і молоді; встановлення контактів з громадськими і міжнародними організаціями, реалізація спільних проектів з проблем формування превентивного виховного середовища.

Відповідними компонентами формування превентивного виховного середовища визначаємо концептуально-методологічний, предметно-просторовий, технологічно-інструментальний, функціонально-результативний. Для висвітлення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових компонентів доцільними є такі критерії та показники [1; 4]:

Для концептуально-метедологічного компонента — компетентність, який характеризується показниками: обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; визначення й усвідомлення ключових понять формування превентивного виховного середовища; суб'єкта участь у творенні і реалізації виховної політики закладу; предметно-просторового компонента — забезпеченість, а показниками: знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності; дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ: технологічно-інструментального компонента — технологічність, показниками якого виступають: вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію; готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища; сформованість виховної системи ЗНЗ; функціонально-результативного компонента — керованість, з такими показниками: психоемоційний клімат навчального закладу; ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу; організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу. Сформованість превентивного виховного середовища визначається за такими рівнями:

— розбалансований (низький) рівень — характеризується недостатнім розвитком компонентів превентивного виховного середовища: слабка обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища, існують загальні уявлення щодо визначення ключових понять формування превентивного виховного середовища, суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу поодинока; знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності недостатні для застосування їх на практиці, є порушення санітарно-гігієнічних

умов навчання і виховання, державних санітарно-гігієнічних правил і норм в процесі утримання й експлуатації матеріально-технічної бази навчального закладу, недотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ; відсутні вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища, готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища на низькому рівні, сформованість виховної системи навчального закладу слабка. Психоемоційний клімат у навчальному закладі характеризується негативно як у педагогічному та учнівському колективах, відмічається низька ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу, практично відсутня організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу;

— частково збалансований (середній) рівень — характеризується достатньою розвиненістю компонентів превентивного виховного середовища: педагогічний колектив обізнаний щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища, визначає і усвідомлює ключові поняття превентивного виховного середовища, суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу на середньому рівні, можлива епізодичність; знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності недостатні, не приділяється увага деяким напрямам діяльності, переважно дотримуються ергономічні стандарти організації життєдіяльності навчального закладу; наявні вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища, готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища на середньому рівні, сформованість виховної системи навчального закладу характеризується середніми показниками щодо превентивного виховання дітей, психоемоційний клімат у навчальному закладі позитивний як у педагогічному, так і в учнівському колективах, але відмічається напруженість, ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу на середньому рівні, відбувається організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу;

— збалансований (високий) рівень — характеризується розвиненістю компонентів превентивного виховного середовища відповідно до встановлених показників: педагогічний колектив добре обізнаний щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища, визначає і усвідомлює усі ключові поняття превентивного виховного середовища,

суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу на високому рівні; знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності відповідають сучасному рівню та знаходять відображення у навчальному закладі, дотримуються ергономічні стандарти організації життєдіяльності навчального закладу; відповідно до потреб навчального закладу здійснено вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища, готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови виховного середовища на високому рівні, сформованість виховної системи навчального закладу характеризується високими показниками щодо превентивного виховання дітей, психоемоційний клімат у навчальному закладі позитивний як у педагогічному, так і в учнівському колективах та між ними, ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу на високому рівні, здійснено організацію поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу.

Отже, нова соціокультурна реальність в Україні потребує пошуку стратегічних орієнтирів, моделей профілактики негативної поведінки в умовах формування превентивного виховного середовища, перспективних технологій соціального захисту, педагогічної підтримки, медичного, психологічного, соціального супроводу дітей з різними життєвими проблемами, вироблення якісно нового підходу до забезпечення дітям повноцінного розвитку відповідно до їхніх потреб.

Література

1. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Ольга Єжова. — Суми : МакДен, 2011. — 412 с.
2. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка: навч. пос. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. — О. : ТОВ «Інтерпрінт», 2006. — 284 с.
3. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. — Черкаси : Чабаненко Ю., 2008. — 375 с.
4. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : соціально-педагогічний аспект : монографія / Тетяна Федорченко. — Черкаси : ПП Чабаненко Ю. А., 2011. — 488 с.

В статье проанализированы сложные социокультурные условия в Украине, экономические и политические разногласия, неуравновешенность социальных процессов, криминогенность общества. Преодоление негативных факторов возможно через создание педагогически обогащённой среды, формирование превентивной воспитательной среды, которая станет вектором интегративного влияния на процесс развития и саморегуляции детей, жизнестойкости, жизненной компетенции личности.

Методологической основой превентивной воспитательной среды являются аксиологический, деятельностный, системный, личностно ориентированный, синергетический, средовой подходы.

Основным определен принцип гуманистической ориентации превентивного воспитания, учёт возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей школьников, стратегической целостности, последовательности, социализации школьников в коллективе, технологизации, индивидуализации, социальной закалки школьников, проектирования и конструирования превентивной воспитательной среды через социальное партнёрство.

Соответствующими компонентами превентивной воспитательной среды определены концептуально-методологический, предметно-пространственный, технологически-инструментальный и функционально-результативный с соответствующими критериями и показателями.

Ключевые слова: *превентивное воспитательное пространство, превентивная воспитательная деятельность, характеристика среды.*

V. M. Orzhechovska, T. E. Fedorchenko
The Essence of the Preventive Educational Environment of Secondary School

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article the complications of socio-cultural conditions in Ukraine are analyzed, as well as economic and political contradictions, mental instability of social processes, and criminality of society. We can overcome these negative factors through creating the pedagogically enriched environment, formation of a preventive educational environment, which will become the vector of integrative influence on the process of development and self-regulation of children, the viability, and vital competence of a personality.

Methodological foundations of preventive educational environment are axiology, activity, system, personality oriented, synergetic, environment approaches. Basic is the principle of humanism orientation of preventive education, taking into consideration the age, gender and individual features of students, strategic integrity, consistency, socialization of schoolchildren in a team, individualization, social tempering of children, planning and constructing a preventive educational environment through social partnership.

The components of preventive educational environment are determined, namely: conceptually methodological, object-spatial, technologically instrumental and functionally effective, with the proper criteria and indexes.

Keywords: *preventive educational environment; preventive educational activity; description of environment.*

References

1. Yezhova, O. O. (2011). *Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia v uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Formation of Value Attitude to Health of Vocational School Students]. Sumy: MakDen.
2. Orzhekhovska, V. M., & Pylypenko, O. I. (2006). *Preventyvna pedahohika* [Preventive Education]. Odesa: TOV «Interprint».
3. Orzhekhovska, V. M., & Fedorchenko, T. E. (2008). *Profilaktyka deviantnoi povedinky nepovnolitnikh* [Prevention of Non-Adults' Deviant Behavior]. Cherkasy: PP Chabanenko Yu. A.
4. Fedorchenko, T. E. (2011). *Profilaktyka deviantnoi povedinky shkoliariv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyshcha: sotsialno-pedahohichnyi aspect* [Prevention of Schoolchildren's Deviant Behavior in the Condition of Socio-Cultural Environment: Social and Psychological Aspect]. Cherkasy: PP Chabanenko Yu. A.

УДК 379.81

Я. Н. Оспанова, *г. Астана, Казахстан*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

Статья посвящена исследованию проблемы организации свободного времени детей и молодежи различными социальными институтами. Проанализированы направления культурно-досуговой деятельности в Республике Казахстан.

Автором представлена модель региональной программы развития досуговой деятельности учащихся, целью которой является объединение усилий различных социальных институтов по созданию условий для реализации досуговых запросов и интересов школьников по месту жительства.

Ключевые слова: *культурно-досуговая деятельность, досуг, социальные институты, внешкольное (дополнительное) образование детей.*

Культурно-досуговая деятельность является одним из важнейших средств развития сущностных сил человека и оптимизации социокультурной среды, окружающей его. Процесс культурно-досуговой деятельности можно представить как взаимодействие двух тенденций: социализации и индивидуализации. Если первая состоит в присвоении индивидом социальной сущности, то вторая — в выработке у него индивидуального способа жизнедеятельности, благодаря которым он получает возможность развиваться как индивидуальность.

Следует отметить, что в современном обществе все более распространеными становятсятакие негативные явления, как наркомания, бродяжничество, немотивированная агрессия и другие, которые за последние десятилетия «помолодели». Молодежь, переступая порог из детства к взрослости, все чаще становится транслятором такого поведения. Необходимость усиления внимания к подрастающему поколению и молодежи со стороны общественности налицо, особенно в сфере досуга. «В свободное время человек сам решает, чем ему заняться, социальный контроль за его деятельностью гораздо слабее, чем во время труда», — отмечает В.Н. Соколова [3, с. 14]. В связи с этим становится актуальной организация свободного времени детей и молодежи различными социальными институтами.

Анализ проблем организации культурно-досуговой деятельности был осуществлен в трудах А. Ахиезер, А. Демченко, Т. Дридзе и Э. Орловой, И. Ерошенкова, Т. Киселевой и Ю. Красильникова и других. Теоретико-методологические и исследовательские вопросы организации досуга рассмотрены Б. Мосалевым, З. Петровой, В. Чижиковым, М. Галагузовой и Л. Мардахаевым. Образовательной и педагогической стороне организации досуга посвящены труды

С. Афанасьева, А. Воловика и К. Поломис. Проблемы социальной реабилитации детей из социально незащищенных семей были описаны О. Трошиным, Е. Жулиной и В. Кудрявцевым, Т. Фалькович, а также Н. Шишмаковой, Т. Щербаковой и другими. Педагогические аспекты социального становления подрастающего поколения в процессе разнообразных видов культурно-досуговой деятельности рассматривались в трудах казахстанских ученых — педагогов и психологов, таких, как Р. Бурганова, К. Жампеисова, Я. Оспанова, С. Мусаева, Т. Абрашитова, Б. Абдыкаримов, К. Радионова, А. Сейтешев, Б. Муканова.

Цель статьи — представить некоторые результаты исследования проблемы организации свободного времени детей и молодежи различными социальными институтами в Республике Казахстан, а также модель региональной программы развития досуговой деятельности учащихся.

При рассмотрении состояния культурно-досуговой деятельности в Республике Казахстан было выявлено, что акцентируется внимание на организации внешкольного (дополнительного) образования, которое осуществляется по следующим основным направлениям.

Художественно-эстетическое дополнительное образование: через искусство, художественное творчество происходит передача духовного опыта человечества, способствующего восстановлению связей между поколениями. *Эколого-биологическое дополнительное образование* детей направлено на развитие интереса ребенка к изучению биологии, географии, экологии родного края, охране природы, является основной частью непрерывного экологического образования.

Приоритетным направлением в системе дополнительного образования учеников по праву является развитие детского и юношеского *туризма и краеведения*. В Республике Казахстан также развиваюся учреждения по организации *научно-технического творчества* учащихся.

Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в системе дополнительного образования школьников ориентирована на физическое совершенствование ребенка, формирование здорового образа жизни.

В последние годы в организациях дополнительного образования детей получили развитие *объединения социально-педагогического направления,* ориентированные на коррекцию и развитие коммуникативных, интеллектуальных способностей обучающихся, развитие лидерских качеств, организацию досуга детей и подростков. Эта деятельность способствует социальной адаптации, гражданскому становлению подрастающего поколения.

В республике действует множество *молодежных организаций,* которые объединяют в своих рядах более 45 тысяч учащихся от 14

до 17 лет. Деятельность детских организаций широко используется в воспитательной работе образовательных учреждений [1, с. 45].

Во всех городах Республики Казахстан функционируют общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, учреждения культуры, оздоровительные центры и т.д. Например, в г. Астана находятся 80 государственных и частных общеобразовательных школ, 10 учреждений внешкольного (дополнительного) образования: художественная школа, музыкальные школы, школа искусств, Дворец школьников, Центр технического творчества, Станция юных туристов, Оздоровительно-спортивный лагерь «Арман». В настоящее время в столице функционирует 17 клубов, из них: 11 на базе школ, шесть на базе кооперативов собственников квартир, которые охватывают своим вниманием около 3000 школьников.

Показателен опыт Павлодарской области в организации досуга школьников, где осуществляют деятельность 38 внешкольных организаций (охват 13 тысяч учащихся), действует 84 дворовых клуба (охват 7 тысяч детей), 27 спортивных школ (15,6 тысяч детей), 319 детских объединений (50 тысяч детей), 2,5 тысячи спортивных секций (40 тысяч учащихся).

В г. Караганда реализуется проект по организации досуга школьников во внеурочное время. Составлены социальные паспорта школ, характеристики каждого двора, собраны сведения по занятости учащихся во внеурочное время и др. Опыт пилотного проекта был внедрен во всех 80 школах города.

В Казахстане в разные годы был реализован ряд проектов Детского фонда ООН ЮНИСЕФ: «Город, дружественный к ребенку» (с 2006 года в г. Усть-Каменогорске, г. Семей), «Школа доброжелательного отношения к ребенку» (с 2005 года в г. Семей), «Клиника, дружественная к молодежи» (с 2003 года в г. Астана, г. Усть-Каменогорск, г. Семей) и другие. Особенность всех проектов — направленность на содержательное наполнение свободного времени школьников разнообразными видами досуговой деятельности.

Таким образом накоплен значительный опыт работы социальных институтов со школьниками по созданию условий для эффективной социализации личности. Вместе с тем, есть и проблемы в этой сфере. Несколько иная ситуация сложилась в сельской местности, где основным центром работы с подростками и молодежью является общеобразовательная школа и функционирует недостаточное количество учреждений дополнительного образования или они отсутствуют вовсе. Подрастающему поколению на селе затруднена возможность реализовать свои досуговые интересы.

Кроме того, анализ научной литературы по данной проблеме показал наметившиеся тенденции к увеличению пассивной позиции среди населения в сфере свободного времени, коммерциализации

деятельности учреждений культуры, оздоровительных и других центров, а в молодежной среде — популярность «уличного досуга».

В своих исследованиях Ю. Стрельцов остро поднимает вопрос о «приручении улицы», то есть места неорганизованного досуга необходимо подключать к системе клубной деятельности с различными категориями населения (дети, молодежь, молодые семьи и др.) [4]. «Учащаяся молодежь под воздействием совокупности факторов превращается по существу в группу повышенного риска в сфере свободного времени» (Б. Трегубов) [5, с. 28]. Это обусловлено тем, что изначально культурно-досуговая деятельность — деятельность по собственному выбору, который не всегда соответствует социальным нормам, ученый делает акцент на «социальной ответственности» молодежи.

Анализ организации культурно-досуговой деятельности в регионах Казахстана показал, что большинство городских школ осуществляет сотрудничество с учреждениями культуры, образования, спорта, начального профессионального образования, расположенных в микрорайоне школы, но значительная часть таких учреждений находится в отдалении и требует проезда на городском транспорте, что также затрудняет процесс сотрудничества и, соответственно, несколько ограничивает ребенка в процессах его досугового самовыражения и самореализации. Недостаточно организовано сотрудничество школ с молодежными организациями.

Для эффективной организации культурно-досуговой деятельности была разработана Модель региональной программы развития культурно-досуговой деятельности учащихся (Р. Буранова, Я. Оспанова, Т. Абрашитова, К. Радионова), включающая следующие аспекты:

I. Сотрудничество социальных институтов по организации культурно-досуговой деятельности учащихся:

- механизмы реализации сотрудничества социальных институтов;
- деятельность координационного центра по организации сотрудничества социальных институтов.

II. Организация процесса культурно-досуговой деятельности учащихся:

- этапы организации культурно-досуговой деятельности;
- цикличность этапов организации культурно-досуговой деятельности.

III. Структура сотрудничества социальных институтов по организации культурно-досуговой деятельности учащихся:

- структура сотрудничества социальных институтов;
- содержание сотрудничества социальных институтов по организации культурно-досуговой деятельности учащихся.

IV. Финансирование.

V. Порядок контроля и управления реализацией программы.

Основная цель программы — это объединение усилий различных социальных институтов по созданию условий для реализации культурно-досуговых запросов и интересов учащихся по месту жительства.

Работа по организации культурно-досуговой деятельности (КДД) учащихся имеет ряд специфических особенностей:

1. КДД учащихся организуется в сфере свободного времени; социальный контроль за деятельностью в свободное время школьников затруднен, а порой практически невозможен.

2. КДД учащихся организуется на добровольных началах.

3. При организации КДД необходимо учитывать возрастные социально-психологические особенности детей и молодежи. Предпочтительно создание разновозрастных досуговых коллективов.

4. Необходимо обеспечить доступность досуговых инфраструктур для всех возрастных категорий учащихся с целью реализации досуговых интересов и запросов детей и молодежи.

5. Организация КДД учащихся требует широкого разнообразия форм работы.

6. В организации КДД отсутствует четкая регламентация процесса; программы подвижны и многообразны, определяются воспитательными задачами, запросами и интересами детей и молодежи [2].

Непосредственная реализация региональной программы развития досуговой деятельности учащихся предполагает прохождение 10 ступеней:

1 ступень — определение органа управления для налаживания эффективного сотрудничества социальных институтов с целью организации КДД учащихся;

2 ступень — составление карты микрорайона (села);

3 ступень — проведение индивидуальных бесед с руководителями социальных институтов микрорайона города (села);

4 ступень — организация совместной встречи руководителей социальных институтов по вопросу взаимного сотрудничества;

5 ступень — определение круга заинтересованных лиц, которые будут осуществлять сотрудничество от организации (учреждения и т.д.) с различными социальными институтами (по месту жительства учащихся);

6 ступень — составление примерного плана сотрудничества, по организации культурно-досуговой деятельности учащихся;

7 ступень — поиск источников дополнительного финансирования для организации эффективного сотрудничества (участие в проектах, социальная ответственность бизнеса и др.);

8 ступень — согласование и утверждение плана сотрудничества;

9 ступень — организация сотрудничества социальных институтов в микрорайоне (селе);

10 ступень — мониторинг деятельности социальных институтов по организации сотрудничества (по необходимости — корректировка плана).

Эффективность сотрудничества будет зависеть от содержательного взаимодействия социальных институтов, их многообразия, наличия квалифицированных кадров, наполненности интересными для школьников видами деятельности и т.д.

Наряду с этим, содержание сотрудничества определяется рядом особенностей, характерных для любого социального института:

- целевые ориентиры деятельности;
- наличие достаточного количества квалифицированных кадров (профессиональное образование, стаж работы);
- деятельность социального института, связанная с детьми, подростками и молодежью;
- период функционирования данного социального института;
- специфические особенности типа поселения (город, село); территориальная отдаленность от областных центров, столицы и др.;
- количество социальных институтов данного типа в микрорайоне (на селе) и другие.

В связи с этим содержание деятельности социальных институтов по организации сотрудничества будет варьироваться в каждом отдельно взятом микрорайоне города (табл.) [2].

Таблица

Примерное содержание сотрудничества социальных институтов

Социальные институты		Содержание сотрудничества
Организации образования	*Общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, школы-интернаты и др.*	В сельской местности (и в ряде городских микрорайонов) исполняют роль координационных центров по организации сотрудничества социальных институтов; организация совместных досуговых мероприятий: акций, шествий, фестивалей с дворовым клубом и другими социальными институтами по месту жительства учащихся и др.
Медицинские организации	*Поликлиники и др.*	Проведение лекций, консультаций для учащихся; подготовка санитарных бюллетеней, листов; участие в реабилитационных программах, проводимых с детьми группы риска; открытие на базе учреждения кабинета (клиники), дружественного к ребенку и молодежи, центра формирования ЗОЖ; привлечение к работе с подростками и молодежью волонтеров и др.

	Лечебно-оздоровительные комплексы, санатории-профилактории и др.	Организация реабилитационных программ для детей, подростков, молодежи с ограниченными возможностями; организация комплексной поддержки по проблемам сохранения здоровья семьям, школьникам и др.
Организации культуры	*Музеи, театры, выставочные и концертные залы, кинотеатры, этнокультурные центры и др.*	Информирование учащихся, родителей, общественности о репертуаре учреждения; предоставление (по возможности) разовых скидок на билеты; организация экскурсий; проведение сотрудниками учреждений культуры в школах, дворовых клубах бесед, встреч; участие во внешкольных, в досуговых мероприятиях микрорайона и др.
Спортивные организации	*Спортивные комплексы, оздоровительные центры, стадионы, бассейны и др.*	Информирование учащихся, родителей, общественности о проводимых спортивных мероприятиях: соревнованиях, спартакиадах, Днях здоровья и т.д.; участие во внешкольных, в досуговых мероприятиях микрорайона (судейство, организация соревнований) и др.
Учреждения дополнительного образования	*Дворец школьников, Центр творчества, секции, кружки и др.*	Организация руководителем-профессионалом культурно-досуговой деятельности по реализации интересов школьников в свободное время; информирование учащихся о данных учреждениях и о деятельности в них (проведение выставок, соревнований, конкурсно-игровых программ в школах); участие в благотворительных акциях, досуговых программах микрорайона; организация совместных походов, экскурсий школьников и родителей; проведение Дней открытых дверей и др.
	Музыкальные школы, художественные школы, школы искусств и др.	Организация музыкальных концертов, вечеров, художественных выставок в школах, школах-интернатах, детских домах, дворовых клубах и т.д.; участие в досуговых мероприятиях, проводимых в микрорайоне (на селе), в школе; информирование школьников и их родителей, общественность о проводимых музыкальных концертах, художественных выставках в учебном заведении; организация встреч, бесед педагогов с учащимися в дворовых клубах, школах и др.; проведение экскурсий в музыкальные классы, художественные мастерские и др.

	Клубы для подростков и молодежи	Организация пространства социокультурной адаптации, социализации учащихся; помощь подросткам и молодежи в самоорганизации и реализации досуговых интересов; участие в досуговых программах социальных институтов и др.
	Дворовые клубы	В городских микрорайонах может быть координационным центром по организации сотрудничества; организация досуговой деятельности учащихся по месту жительства; привлечение родителей, пенсионеров, общественности к проведению мероприятий и др.
	Клубы по интересам, клубы общения и др.	Организация досуговой деятельности учащихся по интересам; создание среды комфортного досугового общения; участие в досуговых мероприятиях, организуемых в микрорайоне; участие в профориентационной работе старшеклассников в школах и др.
Правоохранительные органы	Управление по борьбе с наркобизнесом Департамента внутренних дел	Проведение социально-профилактической работы в школьной среде; приглашение специалистов разных профилей для организации свободного времени несовершеннолетних и др.
	Инспекция по делам несовершеннолетних (группы по делам несовершеннолетних, отдел по делам несовершеннолетних, подразделение по делам несовершеннолетних)	Работа с учащимися группы риска; профилактические беседы, встречи с учащимися; участие в тематических акциях, конкурсах и др.; тесное сотрудничество со школами, дворовыми клубами и др.
Молодежные организации		Помощь в организации досуговых мероприятий в школе; проведение акций, шествий, конкурсов; профилактическая, консультативная работа с учащимися и др.

Социальные службы для молодежи	*Социальные службы для молодежи*	Организация досуга и устранение риска возникновения отклоняющегося поведения в среде молодых людей посредством формирования у них здорового правосознания, социально-полезных навыков и интересов; развитие социальной активности и сознательной гражданской позиции; стимулирование к самостоятельному поиску путей решения собственных проблем и др.
	Телефон доверия	Оказание подросткам и молодежи экстренной психологической помощи по телефону; информирование школьника по вопросам реализации досуговых интересов в социальных учреждениях города (села)
Волонтерское движение		Волонтеры в свободное время безвозмездно работают на благо общества, совершая соціально значимую работу — по организации досуговой деятельности учащихся в микрорайоне (на селе)
СМИ		Информационная поддержка проводимых акций, шествий, аукционов творческих идей и т.д.; освещение в местных СМИ деятельности школ по организации досуговой деятельности учащихся, создание детских и молодежных программ; проведение конкурсов, участие в профориентационной работе старшеклассников в школах
Кооператив собственников квартир		Содействие в проведении досуговой деятельности учащихся по месту жительства; информирование общественности о проводимых досуговых мероприятиях и др.
Бизнес структуры	*Бизнес-организации*	Социальная ответственность бизнеса в содействии реализации идеи сотрудничества социальных институтов по организации досуговой деятельности учащихся
Семья учащегося		Активное сотрудничество с социальными институтами по организации и созданию условий для реализации досуговых интересов учащихся в свободное время и др.
Другие социальные институты		Реализация в деятельности идеи сотрудничества социальных институтов по организации досуговой деятельности учащихся

Рассматривая указанное выше, можно заключить, что теоретическое и практическое осмысление проблем досуга необходимо, так как ни один крупный практический вопрос не может быть решен без глубокого научного анализа, проникновения в суть явлений культурных процессов во всех их существенных взаимосвязях и целостности. Знание досуговой сферы связано с выявлением со-

циально-культурной реальности, степени приобщения человека к определенному культурному социуму, с выработкой социальных установок, норм, принципов поведения и досугового общения.

Литература

1. Бурганова Р. И. Основы подготовки социальных педагогов к работе со студенческой молодежью в сфере культурного досуга / Р. И. Бурганова. — Караганда, 2003. — 205 с.
2. Модель региональной программы развития досуговой деятельности школьников : методические рекомендации / Р. И. Бурганова, Т. А. Абдрашитова, Я. Н. Оспанова, К. В. Радонова. — Астана, 2009. — 92 с.
3. Соколова В. Н. Отцы и дети в меняющемся мире: книга для учителей и родителей / В. Н. Соколова, Г. Я. Юзефович. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
4. Стрельцов Ю. А. Общение в сфере свободного времени : учеб. пособие / Ю. А. Стрельцов. — М. : МГИК, 1991. — 116 с.
5. Трегубов Б. А. Свободное время молодежи : сущности, типология, управление / Б. А. Трегубов. — Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1991. — 151 с.

Ya. N. Ospanova

Cooperation of Social Institutions to Create Conditions for Leisure Time Activity of Pupils

Eurasian Humanities University (4 Zhumabaeva Str., Astana, Kazakhstan)

The article investigates the problem of organizing leisure time of children and young people by various social institutions. The paper analyzes the trends of leisure time activities in Kazakhstan, reveals the influence of the social environment on the formation of pupils' personalities in their spare time.

A model of regional development programs of leisure activities is presented. The main goals of these programs are to unite various social institutions for creating favorable conditions for children's active spare time, meeting recreational demands and interests of schoolchildren in the community. An important part of the programs is a scheme of interaction between social institutions in the community.

The author argues that the effectiveness of cooperation depends on the meaningful interaction of social institutions, their diversity, availability and qualified personnel, fun activities for children. The article reveals the features of social institutions activities that are determined by the content of cooperation.

The article presents in detail the content of cooperation between organizations of education, culture, additional education, health, sports, the police, NGOs, youth organizations and social services for young people, voluntary movements, the media, business circles, families, etc.

In conclusion, the author notes that the leisure time activity in Kazakhstan is aimed, above all, at the spiritual advance of a child's personality on the basis of interaction of the social environment and society as a whole.

Keywords: *cultural and leisure activities; leisure; social institutions; out of school (optional) children's education.*

References

1. Burganova, R. I. (2003). *Osnovy podgotovki sotsialnykh pedagogov k rabote so studencheskoi molodezhiu v sfere kulturnogo dosuga* [Basics of Preparation of Social Educators]. Karaganda.

2. Burganova, R. I., Abdrashitova, T. A., Ospanova, Ya. N., & Radonova, K. V. (2009). *Model regionalnoi programmy razvitiia dosugovoi deiatelnosti shkolnikov* [Model of Regional Program of Development of Schoolchildren's Leisure Activity]. Astana.
3. Sokolova, V. N., & Yuzefovich, G Ya. (1991). *Otsi i deti v meniaiushchemsia mire* [Parents and Children in a Changeable World]. Moscow: Prosveshchenie.
4. Streltsov, Ya. A. (1991). *Obshchenie v sfere svobodnogo vremeni* [Communication in a Leisure-Time Area]. Moscow: MGIK.
5. Tregubov, B. A. (1991). *Svobodnoe vremia molodezhi: sushchnosti, tipologiia, upravlenie* [Leisure-Time of Youth: Essence, Typology, and Management]. Moscow: Publishing House of St. Petersburg. University Press.

УДК 373.5.017.4: 331.101

З. В. Охріменко, *м. Київ*

ЗМІСТ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Система засобів професійної орієнтації має великі можливості для професійного розвитку та саморозвитку особистості в руслі бажаної професійної діяльності, що дає змогу використовувати їх з метою ефективного впливу на свідомість учня та досягти максимальних профорієнтаційних цілей. У статті розглянуто можливості формування самовимогливості старшокласників за допомогою змісту та педагогічних засобів професійної орієнтації.

Ключові слова: *професійна орієнтація, старшокласник, самовимогливість, засоби професійної орієнтації.*

На професійне становлення особистості в сучасних умовах чинять вплив фактори ринкової економіки. Отже, актуальними є завдання, пов'язані з підготовкою особистості до конкурентного середовища з його жорсткими вимогами до рівня професійної підготовки фахівця та здатності особистості до професійного зростання і саморозвитку. Щоб утримуватися на досягнутому рівні та рухатися вперед, фахівець має виявляти вимогливість до себе, прагнення до самовдосконалення. Сучасні дослідники підтверджують, що такі якості особистості, як: самостійність, індивідуалізм, розважливість, готовність до ризику, упевненість високо оцінюються роботодавцями. Дієвим чинником успішного кар'єрного росту, зазначає О. Мельник, є прагнення працівника до самовдосконалення, а також самовіддача, самореалізація, усвідомлення відповідальності, стабільність. Намагання виконувати все якнайкраще є потужним стимулом професійного самовдосконалення особистості, фундаментом її професійного саморозвитку [6].

Саме тому, на нашу думку, система шкільної професійної орієнтації має зосереджуватися не лише на професійному самовизначенні учня, а й виконувати завдання, пов'язані зі створенням виховного профорієнтаційного середовища, спрямованого на формування готовності особистості до переборювання труднощів, постійного навчання та активності у власному професійному становленні.

Незважаючи на зазначену вище актуальність, у психолого-педагогічній науці недостатньо приділяється уваги розкриттю змісту й окресленню шляхів формування самовимогливості. Крім цього, проведений нами констатувальний експеримент дає змогу стверджувати, що традиційно організований профорієнтаційний процес не забезпечує повною мірою формування у старшокласників самовимогливості як передумови професіоналізму в майбутньому.

Важливе значення для нашого дослідження мають наукові праці О. Бодальова, С. Карпенчук, О. Ковальова, П. Осипова, в яких вимогливість до себе розглядається як складова, неодмінна умова само-

виховання. Сучасні науковці, такі як: Ю. Барабаш Л. Барановська, В. Блюмкін, О. Ермолаєва, О. Зуброва, Н. Чабан, Т. Сорочан, Н. Тимченко та інші відносять вимогливість до професійно важливих якостей. На думку українських науковців В. Рибалки, В. Синявського, Б. Федоришина, Н. Чабан, вимогливість до себе та інших постає як ділова якість особистості. Отже, досягнення професіоналізму як якісної характеристики суб'єкта праці неможливе без високої вимогливості до себе і до всього, що стосується значущої справи.

Метою статті є розкриття профорієнтаційних можливостей формування самовимогливості у старшокласників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дає змогу розглядати професійну самовимогливість як вимогливість, що має суб'єктну спрямованість. На нашу думку, це самоактивність, що постає як усвідомлена взаємодія із самим собою, та детермінується внутрішньою потребою особистості. По суті це і є самосубєктна дія, завдяки який, за М. Боришевським [7], людина приводить свої внутрішні ресурси у відповідність з умовами зовнішнього середовища, певними вимогами, і як результат досягає успіху в оволодінні особисто значущою (професійною) метою. Таке тлумачення самовимогливості уможливило її розгляд як компонента самосвідомості, що характеризується критичним (вибірковим) сприйняттям вимог навколишньої дійсності, виробленням власних вимог до себе та своєї діяльності й поведінки та прийняттям відповідальності за їх здійснення.

Виходячи з вищезазначеного, було визначено компоненти, критерії та показники самовимогливості. Так, пізнавально-рефлексивний компонент самовимогливості характеризують система знань старшокласника щодо соціально-професійних стандартів професій та індивідуальних особливостей, їх оцінка і самооцінка, а також узгодження цих знань. Критеріями сформованості цього компонента нами визначена когнітивна складність й адекватна самооцінка системи знань про себе та соціально-професійні стандарти професій. Показниками емоційно-ціннісного компонента є інтерес до професії і до себе як суб'єкта професійного саморозвитку, мотиви самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії, намір свідомої самозміни до рівня вимог бажаної професії. Критеріями сформованості цього компонента в учнів старшої школи є активно-позитивне ставлення до вимог професій і самоставлення до себе як майбутнього професіонала. Показниками практично-дієвого компонента визначені самостійність у реалізації досягнень, відповідальність за процес і результат досягнень та самоконтроль результатів власної діяльності. Критеріями практично-дієвого компонента є цілеспрямованість, автономність, конструктивність профорієнтаційної діяльності. Таким чином, розвивальний рух старшокласника здійснюється від уявлення про соціально-професійні стандарти професії до усвідомлення

себе як суб'єкта професійного становлення (самопізнання); від позитивного ставлення до майбутньої професії до емоційно-ціннісного самоставлення як суб'єкта професійної діяльності (самоставлення), у якій він досягне професіоналізму; від активності учня в оволодінні практичними способами діяльності до внутрішньої роботи над собою, формулювання здатності до досягнення бажаних стандартів (саморегуляція). Поєднує ці ланки самодіяльність учня, спрямована на зрівноваження соціально-професійних стандартів професії (вимог) із суб'єктивними чинниками особистості учня.

Виходячи з того, що необхідність професійного самовизначення активізує самосвідомість юнака та визначає її змістову характеристику [10, с. 76], на думку науковців, процес стимулювання самосвідомості учнів повинен мати професійну спрямованість. Саме тому формування механізмів саморозвитку в контексті особистісно орієнтованого підходу постає одним із головних завдань в системі сучасної шкільної профорієнтації.

Професійна орієнтація є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів та засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні. Профорієнтація є обов'язковим елементом ринку праці, оскільки забезпечує оптимальний розподіл і використання робочої сили відповідно до можливостей працівника та потреби у представниках певних професій [2]. Психолого-педагогічна функція профорієнтації полягає у вивченні й формуванні інтересів, нахилів, здібностей особистості, у допомозі в пошуку свого покликання, у засвоєнні системи знань, що дають змогу вибрати і здійснити професійну діяльність, у визначенні шляхів і способів ефективного управління професійним самовизначенням.

Існує багато поглядів щодо особливостей побудови сучасної системи профорієнтації відповідно до її завдань. Так, В. Синявський зазначає, що профорієнтаційна робота має здійснюватися таким чином, щоб старшокласник оволодів способами вияву й аналізу своїх індивідуально-психологічних особливостей, нахилів, здібностей, які мають суттєве значення для вибору чи зміни професії. Ознайомлення учнівської молоді в процесі профорієнтації з професіографічними характеристиками професій стимулює їхнє аналітичне мислення щодо зіставлення своїх індивідуально-психологічних особливостей з вимогами конкретної професії до психологічної структури працівника, розвиває самопізнання і самовиховання професійно важливих якостей, дає можливість сформувати в учнівської молоді чіткий професійний план. Щоб розвивати у процесі самовиховання і саморозвитку свої позитивні якості, долати або компенсувати інші, особистості необхідно їх знати й уміти зіставляти з вимогами різних професій [8]. О. Мельник, І. Уличний зазначають, що актуальною те-

мою в сучасній системі професійної орієнтації є активізація професійного самовизначення на основі особистісно орієнтованого підходу, який передбачає актуалізацію головних механізмів саморозвитку особистості (самооцінки, самовдосконалення, самоактуалізації) [6]. Т. Становська, розглядаючи формування професійної спрямованості старшокласників на сфери управлінської діяльності, звертає увагу на те, що формування професійного інтересу, мотивів вибору професії, розвиток професійно-важливих якостей передбачає залучення школярів до відповідної навчально-практичної діяльності (ділові, рольові ігри, аналіз професіографічних досліджень) [9]. З метою самовиховання вольових якостей Л. Ахтарієва пропонує створення програми самовиховання, необхідними елементами якої мають бути: допомога учневі у визначенні ідеалу, самооцінка своїх якостей, зміна установки з «я повинен» на «я хочу» [1].

За особистісно орієнтованим підходом до професійної орієнтації, цей процес детермінований внутрішніми психологічними чинниками, які спрямовані на вирішення особистісних суперечностей суб'єкта професійного вибору та вимог обраної професії, при цьому особистісні аспекти відіграють провідну роль у професійному самовизначенні (В. Рибалко, В. Сидоренко, В. Синявський Б. Федоришин, С. Чистякова). Як зазначає І. Бех, виховний простір має сповна асимілювати особистісно-розвивальні можливості процесу навчання [3]. Саме тому, на нашу думку, важливим є створення такої системи, яка б за рахунок взаємодії внутрішнього і зовнішнього виховного впливу (система педагогічних засобів профорієнтації) створювала умови для детермінації внутрішніх процесів особистості, спрямованих на формування самовимогливості старшокласника в контексті професійного зростання. Отже, система професійної орієнтації є середовищем, яке згідно з особистісно зорієнтованим підходом спрямоване на активізацію особистісних аспектів професійного самовизначення та професійного становлення особистості. Таким чином, зміст, форми та методи професійної орієнтації мають містити потенціал самовиховання особистості, що охоплює самоаналіз, самокритику, самоконтроль [4, с. 43], а отже, є шляхом до самовдосконалення особистості.

Під методами професійної орієнтації учнів слід розуміти способи спільної діяльності педагога й учнів, які забезпечують підготовку школярів до професійного самовизначення. Методи профорієнтації характеризуються: способами профорієнтаційної роботи педагога і способами діяльності учнів у їхньому взаємозв'язку; специфікою їхньої діяльності з досягнення різних профорієнтаційних цілей. Методи поділяються на пояснювально-ілюстративні, або репродуктивні (бесіда, розповідь, пояснення, лекція, демонстрація та ілюстрація явищ і процесів); інформаційно-пошукові (проблемний виклад, евристичні бесіди, методи організації дослідницької діяльності, спостереження,

робота з літературою); активні методи (ділові ігри, метод занурення з елементами гри, мозковий штурм, контекстне навчання, ігри-вправи, розгляд і аналіз ситуацій, тематичні дискусії, виробничі задачі з використанням різних ситуацій, змагальні методи). Активні методи дають змогу формувати знання та вміння учнів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності, при цьому активізуються всі психологічні механізми забезпечення діяльності школярів. Ці методи формують складні психічні новоутворення особистості, її спрямованість, характер, здібності, розвивають емоційно-вольову сферу. Виходячи з особливостей цілеспрямованого формування особистості, закладених у положеннях К. Платонова щодо шляхів формування особистості, О. Мельник, зазначає, що зміст, форми та методи профконсультаційної роботи у старшій школі мають пом'якшувати стихійний вплив, забезпечувати достатній рівень професійного самовизначення і спонукати до процесів самовиховання і самовдосконалення, тобто самостійного узгодження власних уподобань і можливостей з вимогами бажаної професії [6]. Вибір методів педагогічної взаємодії визначається: загальними цілями виховання і розвитку учнів, особливостями змісту профорієнтаційної роботи, метою, завданнями і змістом матеріалу конкретного профорієнтаційного заходу, часом, відведеним на вирішення тієї чи іншої проблеми, віковими особливостями учнів, їхніми потенційними можливостями, рівнем освіченості учнів, матеріальним оснащенням. Поєднання цих методів створює умови для максимального включення старшокласника у процес власного професійного саморозвитку. До виховних активізуючих технологій науковці відносять тести, тести-анкети, інтерактивні методики (бесіда, інтерв'ю, семінари, диспути), корегувально-діагностичні методи (рольові ігри), метод проектів професіографчного характеру, який дає учням змогу самостійно здобувати знання чи застосовувати одержані раніше (пошукові та дослідницькі дії).

Більшість науковців зазначає, що форми, методи, засоби впливу на особистість старшокласника у процесі професійної орієнтації мають активізувати механізми самовиховання особистості шляхом самопізнання, самооцінки та самовдосконалення. На думку вітчизняних учених, уведення в навчально-виховний процес профільних курсів профорієнтаційного спрямування «Людина і праця» (Н. Побірченко, О. Сергеєнкова, І. Підтілок), «Побудова кар'єри» (І. Бех, Л. Гуцан, О. Мельник, О. Морін, І. Ткачук, М. Шабдінов) та «Основи вибору професії» (О. Пилипчук, М. Тименко, М. Янцур) є обов'язковою і невід'ємною складовою підготовки старшокласників до усвідомленого професійного самовизначення. Зміст професійного самовизначення слугує системоутворювальною основою для узагальнення учнем отриманих знань про світ професій та напрями побудови майбутньої професійної кар'єри, дає учневі можливість усвідомити

себе суб'єктом власного професійного становлення. Таке розуміння змісту форми та методів професійної орієнтації уможливлює їх використання з метою ефективного впливу на свідомість учня, що дає можливість досягти максимальних профорієнтаційних цілей.

Професійна вимогливість до себе є результатом усвідомлення вимог професії. Механізмом розвитку вимогливості до себе постають суперечності між соціально-професійними стандартами професій та рівнем розвитку вимог до себе. Зважаючи на те, що старшокласник перебуває у сфері вимог майбутнього професійного середовища, об'єктивно виникає потреба в узгодженні знань вимог професії зі знаннями власних індивідуальних особливостей, що викликає певні переживання особистості і спонукає учня до свідомої самозміни відповідно до рівня вимог бажаної професії. Достатній рівень самопізнання та пізнання вимог майбутньої професії, їх оцінка, стійка і глибока мотиваційна сфера спонукає старшокласника до самовдосконалення у напрямі зрівноваження особистісних можливостей та вимог майбутнього професійного середовища.

Виходячи з вищезазначеного, у підборі змісту та педагогічних засобів формування самовимогливості у процесі професійної орієнтації ми керувалися такими положеннями:

1. Важливим для людини є те, що вона здобуває власними зусиллями, що співзвучно з потребами у самовизначенні, самореалізації і самоствердженні [7].

2. Виховний простір має сповна асимілювати особистісно розвивальні можливості процесу навчання. Виховний простір системою своїх впливів зорієнтований на забезпечення оптимальних умов для особистісного розвитку кожного вихованця. Головною при цьому є висока інтелектуальна та емоційно смислова насиченість життєдіяльності школярів (взаємопов'язана сукупність видів діяльності, за допомогою яких особистість задовольняє потреби і долучається до певних суспільно значущих цінностей. Ідейним орієнтиром життєдіяльності слугує соціальна активність і відповідальність, за те що відбувається довкола. Важливо, щоб всі задачі, що виникають в межах виховного простору, відкривали можливість для творчості, ініціативи вихованців [3].

Педагогічні засоби є інструментарієм, що використовується для розв'язання виховних завдань [4, с. 154]. На думку М. Тименка, педагогічні засоби профорієнтації становлять собою багатофункціональну конструкцію, що охоплює фрагмент змісту освіти, способи його структурування в навчально-виховних урочних та позаурочних цілеспрямованих ситуаціях, психолого-педагогічні умови реалізації відповідних програмно-методичних матеріалів. Педагогічними засобами реалізації цілей управління процесом професійного самовизначення, на думку науковця є: ознайомлення зі світом професій,

організація спільної роботи вчителів з батьками, курс профорієнтаційного спрямування [5].

Зважаючи на це, зміст та педагогічні засоби професійної орієнтації мають забезпечити необхідні умови для розроблення учнями власної програми досягнення професіоналізму в майбутньому. Нами визначено такі педагогічні засоби: модуль програми профорієнтаційного спрямування «Побудова кар'єри» для учнів 10 класів, розрахований на 35 годин, професіографічна дослідницька діяльність учнів, індивідуальні професійні консультації, залучення старшокласників до спеціально організованої навчально-практичної профорієнтаційної діяльності, яка передбачає здійснення професійних проб у формі імітаційної (рольові ігри) та реальної трудової діяльності. Зміст програми та інших профорієнтаційних засобів спрямований на ознайомлення старшокласників не лише зі світом професій, а й з конкретними видами професійної діяльності (управлінська, виконавська, підприємницька) у межах кожної професії. Такий розподіл дає учневі можливість узгодити власні індивідуальні можливості з диференційованими вимогами професійної діяльності в межах обраної професії та активізувати власне професійне самовизначення та кар'єрне становлення. У процесі здійснення профорієнтаційного супроводу учень оволодіває навичками самоаналізу, самооцінки, а також самостійного, відповідального та самокритичного ставлення до себе. Самовдосконалення до вимог обраної професії відбувається шляхом формування самовимогливості учня до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності

Спонукальною силою розвитку особистості виступають динамічні вимоги ринкового професійного середовища. Відомо, що невміння працювати над собою, докладати зусиль може стати серйозною перешкодою, оскільки навіть талановитій людині важко досягти професійного успіху без чітких вимог до себе. Отже, така якість, як самовимогливість у професійній сфері є актуальним запитом суспільства та самої особистості. Потреба в професійному самовизначенні детермінує саморозвиток юнака, перед яким постає завдання знаходження суб'єктивних підстав власного вибору, знаходження особистісного сенсу майбутньої професії. Усе це потребує активної роботи над собою, виявлення самостійності, відповідальності критичності та вимогливості до себе. Саме система засобів професійної орієнтації несе в собі великі можливості для професійного розвитку та саморозвитку особистості в руслі бажаної професійної діяльності. Орієнтована на особистість старшокласника система профорієнтаційної роботи є однією з найдієвіших умов забезпечення розвитку особистості в напрямі її дорослості, здатності до адекватної самооцінки себе, своїх можливостей, самореалізації в конкретних сферах професійної діяльності.

Література

1. Ахтариева Л. Г. Развитие предпринимательских способностей у старшеклассников : учеб. пособ. / Л. Г. Ахтариева. — Уфа : Уфимский технологичесий ин-т сервиса, 2001. — 167 с.
2. Барабаш Ю. Г. Психолого-педагогічні основи вибору професії : навч. посіб. / Ю. Г. Барабаш, Ю. Г. Позінкевич. — Луцьк : РВВ «Вежа Волинського держ. університету ім. Лесі Українки», 2003. — 201с.
3. Бех І. Д. Особистість в духовному розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи навчання і виховання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Т. В. Троцько. — Х. : ОВС, 2002. — 400 с.
5. Профорієнтаційна робота зі школярами : метод. посібник для вчителів / [за ред. М. П. Тименка]. — Рівне, 1992. — 130 с.
6. Профорієнтаійна робота зі школярами в умовах профільного навчання : наук.-метод. посібник для вчителів / О. В. Мельник, І. Л. Уличний ; [за ред. О. В. Мельника]. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 128 с.
7. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. М. Й. Боришевського]. — К. : ІЗМН, 1998. — 192 с.
8. Синявський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії : навч. посіб. / В. В. Синявський. — К. : ІПК ДСЗУ, 2010. — 89 с.
9. Становська Т. В. Формування професійної спрямованості старшокласників на професійні сфери управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Т. В. Становська. — К., 2001. — 17 с.
10. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М. : Педагогика, 1981. — 96 с.

Система приемов и методов профессиональной ориентации имеет большие возможности для профессионального развития и саморазвития личности в русле желаемой профессиональной деятельности, что обуславливает их использование с целью эффективного влияния на сознание ученика, достижения максимальных профориентационных целей. В статье рассматриваются возможности формирования самотребовательности старшеклассников с помощью использования педагогических приемов и методов профессиональной ориентации.

Ключевые слова: *профессиональная ориентация, старшеклассник, самотребовательность.*

Z. V. Okhrimenko

The Content and Pedagogical Tools of Formation of Senior Pupils' Self-Demanding in the Process of Career Guidance

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

Modern market conditions call forth the need to educate independent and responsible employees that are capable of constant self-development and self-improvement. These professional demands are the employer's requests. The system of career guidance in Ukraine has great opportunities for the professional development and self-development of a person, securing the possibility to choose the desired career. The proper study of the content of career guidance forms and methods allows

using them for the purpose of effective influence on the students' awareness and achievement of career goals.

Career guidance technologies should be age-appropriate for senior pupils and based on the principles of person-centered education. For this purpose, a set of pedagogical tools has been developed. Their content is aimed at familiarizing senior students with not only the world of jobs, but also specific professional activities (management, execution, business) within every occupation.

This strategy enables students to coordinate their individual abilities with the differentiated requirements of professional work in their chosen career and to improve their own professional self-determination and career building.

During career guidance the student learns the skills of self-awareness, self-esteem, as well as independent, responsible and self-critical attitude to himself (herself). Self-improvement of student occurs when the demands to himself (herself) as a subject of future career are formed.

Keywords: *career guidance; high school students; self-demanding.*

References

1. Akhtareva, L. G. (2001). *Razvitie predprinimatelsiykh sposobnostei u starsheklasnikov* [Development of Enterprising Abilities of Schoolchildren]. Ufa: Ufimskii tekhnologicheskii universitet.
2. Barabash, Yu. H., & Pozinkevych, Yu. H. (2003). *Psykholoho-pedahohichni osnovy vyboru profesii* [Psychological and Pedagogical Foundations of an Occupational Choice]. Lutsk: RVV «Vezha Volynskoho derzhavnoho universytetu im. L. Ukrainky.
3. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the Sphere of Spiritual Development]. Kyiv: Akademvydav.
4. Lozova, V. I. Trotsko, T. V. (2002). *Teoretychni osnovy navchannia i vykhovannia* [Theoretical Foundations of Education]. Kharkiv: «OVS».
5. Tymenko, M. P. (Ed.). (1992). *Proforiientatsiina robota zi shkoliaramy* [Vocational Guidance of Schoolchildren]. Rivne.
6. Melnyk, O. V. (Ed.). (2008). *Proforiientatsiina robota zi shkoliaramy v umovakh profilnoho navchannia* [Vocational Guidance of Schoolchildren in the Condition of Profile Education]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
7. Boryshevskii, M. Y. (Ed.). (1998). *Psyholohiia samoaktyvnosti uchniv u vykhovnomu protsesi* [Psychology of Pupils' Self-Activity in Educational Process]. Kyiv: IZMN.
8. Syniavskyi, V. V. (2010). *Psykholohichni osnovy proforiientatsiinoii profesiohrafii* [Psychological Foundations of Vocational Guidance of Professiography]. Kyiv: IPK DSZU.
9. Stanovska, T. V. (2001). *Formuvannia profesiinoi spriamovanosti starshoklasnykiv na profesiini sfery upravlinskoi dialnosti* [Formation of Professional Orientation of High School Pupils' to Professional Areas of Activity] (Dissertation Abstract, Kyiv).
10. Shavir, P. A. (1981). *Psykhologiia professionalnogo samoopredeleniia v rannei yunosty* [Psychology of Professional Self-Determination in Early Youth]. Moscow: Pedagogika.

УДК 37.091.12.011.3: 17.022.1
К. М. Павицька, *м. Київ*

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ

Стаття присвячена проблемі виховання у майбутніх учителів поваги до дитини. Досліджено та обґрунтовано використання різних форм та методів виховання у студентів поваги до дитини в навчально-виховному процесі педагогічних університетів, розкрито особливості їх застосування у педагогічній практиці. Наголошено на необхідності впровадження сучасних педагогічних технологій та методик для оптимізації виховної діяльності з означеної проблеми у педагогічному виші.

Ключові слова: *повага до дитини, майбутні учителі, форми та методи виховання, студентська молодь.*

У Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції виховання гуманістичних цінностей» тощо пріоритетними напрямами визнано гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу, що свідчить про оновлення та модернізацію української вищої освіти. Окреслені документи порушують низку важливих науково-практичних проблем, однією з яких є виховання поваги до дитини як професійно необхідної якості майбутніх учителів.

Важливо зазначити, що ефективність виховання студентської молоді значною мірою залежить від спрямованості сучасного навчально-виховного процесу, що вимагає застосування нових виховних технологій, методик, форм, принципів тощо.

Теоретико-методологічні засади проблеми виховання студентської молоді відображені у працях В. Андрущенка, І. Беха, В. Євтуха, В. Сластьоніна, М. Шкіля. Умови професійної майстерності майбутніх учителів досліджували Ю. Азаров, Г. Грінченко, І. Зязюн, О. Мудрик, Н. Ничкало.

Приділили увагу питанню технологізації у навчально-виховному процесі І. Дичківська, В. Євдокимов, А. Нісімчук, О. Пєхота, Г. Селевко та інші. Зміст, форми та особливості позааудиторної роботи в системі підготовки вчителів у вищих навчальних педагогічних закладах розкриваються у низці праць сучасних науковців (А. Бойко, Л. Кондрашова, Л. Пелех та інші).

Упровадження методу проектів започаткували Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, С. Шацький, теоретичні засади групової проектної діяльності були обґрунтовані Є. Полат, Р. Славіним, зокрема у роботі зі студентами — Н. Савельєвою, О. Шевнюк та іншими.

Зважаючи на актуальність поставленої педагогічної проблеми, *мета статті* полягає у розкритті комплексу різних форм та методів виховання у майбутніх учителів поваги до дитини та обґрунтуванні

необхідності їх використання у навчально-виховному процесі для оптимізації виховної діяльності з означеної проблеми у педвиші.

У результаті попередньо проведеного нами дослідження було виявлено, що однією з умов, які мають забезпечити ефективне виховання у майбутніх учителів поваги до дитини, є дотримання особистісно орієнтованого спрямування змісту, форм та методів виховання студентів, що передбачає засвоєння ними відповідної інформації в різних формах навчально-виховної роботи, набуття навичок та умінь прояву поваги до дитини, педагогічний вплив на особистість студентів шляхом формування їхньої свідомості.

У довідковій літературі методи — це способи досягнення певної мети, розв'язання конкретного завдання, сукупність засобів чи операцій практичного або теоретичного пізнання дійсності. Методами виховання є сукупність найзагальніших способів вирішення виховних завдань і здійснення виховних взаємовпливів [5, с. 314]. До них належать методи зміни діяльності і спілкування, методи зміни відносин та методи зміни компонентів виховної системи, які взаємопов'язані та доповнюють один одного.

Відомо, що навчально-виховний процес у педагогічному університеті здійснюється через упровадження відповідних форм роботи із молоддю, які регламентують спільну діяльність викладача та колективу студентів. Форми роботи зі студентами поділяються на індивідуальні, групові (колективні), масові (прості і комплексні), позааудиторні тощо. Найчастіше у педагогічному університеті використовуються традиційні форми й методи роботи, наприклад такі, як лекції, семінарські та практичні заняття, бесіди, консультації, виховні години із куратором тощо.

Визначити ефективний зміст, форми й методи, які б сприяли підвищенню рівнів вихованості поваги до дитини у студентів-майбутніх учителів, нам допомогло вивчення процесу управління навчально-виховною діяльністю студентів, спостереження за ними під час педагогічної практики (адже педагогічна практика — це реальне соціально-психологічне поле, де інтенсивно здійснюється процес ствердження й розвитку професійного «Я» майбутнього педагога, у тому числі формуються взаємини із дітьми), вивчення практичного досвіду вчителів, методистів, викладачів та кураторів, їх опитування та опрацювання анкет тощо.

Серед сучасних форм та методів, названих респондентами, досить рідко використовувалися тренінгові методики, метод проектів, метод диспутів, участь в акціях тощо. Це свідчить про те, що наразі не всі педагоги готові до модернізації навчально-виховного процесу в педагогічних університетах шляхом впровадження нових чи нестандартних форм роботи зі студентами, засобів та методів, відмови від жорстких рамок усталеної традиційної системи.

Саме тому, з метою збагатити та урізноманітнити традиційний навчально-виховний процес та враховуючи, що виховання поваги у студентів педагогічних університетів до вихованців охоплює весь педагогічний процес, включаючи навчання, позааудиторну діяльність та спілкування за межами навчального закладу, під час формувального експерименту ми використовували такі методи виховання досліджуваної якості: тренінги та метод проектів, колективні творчі справи, педагогічні задачі, конкурси, рольові ігри, диспути, соціальну взаємодію, благодійну діяльність тощо. Бесіди, лекції, виконання вправ та розв'язання проблемних ситуацій, консультації, тематичні виховні години становили також невід'ємну частину роботи зі студентами.

Питання технологізації сучасного навчально-виховного процесу в педагогічному процесі є досить актуальним нині. У нашому дослідженні увага спрямована на технологію виховання у майбутніх учителів поваги до дитини, і тому вважаємо правомірним віднести її (згідно з класифікацією Г. Селевко) [6] до типу гуманно-особистісних технологій, оскільки процес виховання ґрунтується на принципах допомоги та підтримки студентів, передбачає оптимістичне прогнозування розвитку їхньої особистості.

У розробленій нами технології виховання поваги до дитини у майбутніх учителів використання інтерактивних методів (наприклад, дискусії, моральні дилеми, ділові ігри, комунікативні вправи тощо) мало на меті забезпечити ефективність виховних впливів, наповнивши процес виховання сучасним змістом, та зацікавити студентів, спонукати їх до активної участі у навчально-виховному процесі.

Підкреслимо, що однією із найефективніших форм виховання майбутніх учителів у навчально-виховному процесі університету, зокрема у позааудиторній роботі, ми вважаємо тренінг.

Під час проведення тренінгів ми використовували методики та елементи тренінгових технік А. Гольдштейна, Девіза В. Джонсона, І. Авдєєвої та І. Мельникової, В. Ромека, авторські методики Н. Дятленко, І. Руснак, Н. Клюєвої та М. Свістун, які ми модифікували, ураховуючи особливості та специфіку підготовки студентів вишу та досліджуваної проблематики.

Загальна структура тренінгів складається з двох частин — інформаційної та корекційної, що дало змогу сформувати у студентів відповідні знання, уміння й навички для розвитку розуміння особистості дітей, емпатії та діалогічному підходу в міжособистісному спілкуванні з учнями. Нами застосовувалися такі інтерактивні методи, які, своєю чергою, виступали компонентами тренінгу: презентація (інформаційні повідомлення, міні-лекція), інструктаж і коментарі тренера, питання і відповіді, групова дискусія (наприклад, круглий стіл), вправи, демонстрації, тестування, мозковий штурм, рольові

та імітаційні ігри, читання посібників (текстів), підготовка і захист проектів, моделювання ситуацій, проведення тестів та анкет тощо.

Зазначимо, що основу майже всіх форм виховної роботи становить спілкування, що може здійснюватися у різних діалогових формах (зіткнення позицій, диспут, дебати, суперечка тощо). Одним із досить ефективних елементів тренінгу виявилася групова дискусія, оскільки вона забезпечувала розвиток у студентів комунікативних умінь, можливість проявити себе, висловити та відстояти свою думку, приймати та розуміти думку інших тощо, а ведучому — отримати різні погляди на питання, яке розглядається, що сприяло актуалізації певних знань та умінь, усуненню непорозумінь у групі, формуванню партнерських толерантних взаємин. Предметом дискусій виступали різні ситуації морально-етичного спрямування, у процесі вирішення яких майбутні вчителі не просто засвоювали моральні норми на рівні знань, а були активними учасниками виховного процесу.

Успіх мали також рольові ігри, які сприяли тренуванню відповідних умінь та навичок у майбутніх учителів (опануванню нових форм спілкування, вияву емоційних реакцій, прояву особистісних та професійних якостей тощо). Студенти, виконуючи ролі різних суб'єктів відносин у педагогічному процесі (вчитель, учень, батьки тощо), могли наблизитися до майбутньої професії, розкрити власний потенціал.

Такий метод сприяє активізації мислення студентів, розвиває їхній творчий пошук, надає можливість для самоствердження та самовдосконалення.

Вважаємо важливим у формуванні особистості студентів спрямованість виховного процесу на особистісні структури, зокрема такі, як ціннісні орієнтації, моральні та загальнолюдські якості майбутніх учителів. Тому ми надавали суттєвого значення методу моделювання ситуацій, який на сьогодні досить активно використовується у багатьох тренінгах і передбачає створення ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами, а взаємостосунки між учасниками ситуацій організовуються під керівництвом викладача.

Зацікавленість у цьому методі пояснюється й тим, що студенти мали змогу самостійно сформулювати певну моральну проблему та відшукати спосіб її вирішення, що, своєю чергою, стимулювало їхню пошукову діяльність, уміння аналізувати та приймати правильне рішення, розвивало психологічну готовність до схожих ситуацій у реальному житті (у педагогічній діяльності).

Ефективним у формуванні необхідних переконань студентів виявився метод вирішення педагогічних задач, який спонукав молодь до роздумів, осмислення інформації, вироблення власної педагогічної позиції. Педагогічні задачі передбачали аналіз різних варіантів поведінки чи реакції суб'єктів взаємин у певних ситуаціях стосов-

но досліджуваної нами якості та прийняття правильного рішення для розв'язання поставленої проблеми. Водночас студенти працювали із реальними ситуаціями, які траплялися під час педагогічної практики, ділилися власним досвідом.

З метою забезпечення зворотного зв'язку у виховному процесі проводилося обговорення окремих вправ та заняття загалом, обмін почуттями, враженнями тощо. Для цього студентам ставилися запитання: Що вам дало виконання цього завдання? Що допомагало вам у цій вправі, а що заважало? Які почуття виникли у вас, коли ви спілкувалися із партнером або слухали про себе? Чи хотіли б ви щось додати? тощо, доповнювалися речення: Головне, що я отримав на занятті, це ..., У майбутньому я хочу отримати інформацію / навички щодо... та ін.

Завдяки використанню окреслених вище методів відбувалося привнесення моральних та загальнолюдських цінностей у досвід майбутніх учителів, де дитина розглядається як найвища суспільна цінність і головний рівноправний суб'єкт їхньої майбутньої професійної діяльності.

Широкі виховні можливості для студентської молоді відкриває метод проектів, адже проектна діяльність спрямована як на духовне, так і на професійне становлення особистості студента через активні засоби дії.

В основі такого методу лежить розвиток як когнітивного компонента досліджуваної якості, так і діяльнісного, оскільки майбутні учителі набувають пізнавальних та творчих навичок поряд із умінням конструювати свою діяльність та приймати нестандартні рішення, виробленням у них особистісного ставлення до проблеми, розвитком співробітництва, комунікативних якостей та відповідальності.

Робота над проектом мала на меті вирішення студентами (індивідуально чи групою) якої-небудь проблеми, пов'язаної із проявом поваги до дітей. Це передбачало, з одного боку, використання різних дослідницьких, творчих та пошукових методів та засобів навчально-виховного процесу, а з іншого — інтегрування знань з різних галузей та їх практичне застосування.

Окрім того, розроблений нами комплекс методів та засобів був доповнений курсом лекцій, у яких розкривались основні поняття актуальних для нашого дослідження тем, пояснювалася їхня сутність, розглядалися основні ідеї тощо. До кожної теми був підготовлений перелік завдань та питань для самостійної роботи студентів, список рекомендованої літератури. Слухання лекції та активна участь у ній з боку студентів (наприклад, постановка запитань), — це ефективний засіб розвитку процесів мислення (пам'яті, уяви та уваги) студентів, що спрямовує їх на аналіз певних наукових проблем, надає можливість отримати за короткий проміжок часу найсуттєвішу інформацію з теми, що вивчається.

На нашу думку, не варто недооцінювати таку традиційну форму організації навчально-виховного процесу, як лекція, що наразі посідає провідне місце у системі вищої освіти. Зокрема йдеться про авторські лекційні спецкурси, адже: «Лекційні спецкурси звичайно виходять за рамки навчальної програми, значно розширюючи й поглиблюючи наукові знання, одержані в рамках програми, полегшують їхнє творче осмислення. Через спецкурси студенти вводяться в проблематику певної наукової школи, проходять школу творчого пошукового мислення» [3].

У роботи зі студентами підкреслюємо важливість стилю спілкування лектора із студентською аудиторією, а надто жвавість та виразність мовлення, емоційність та силу морального впливу викладача на особистість майбутніх педагогів. Окрім того, відомо, що з якостей особистості викладача студенти найбільше цінують об'єктивність в оцінюванні їхніх знань, повагу до них, доброзичливість і такт, вимогливість, зацікавленість в їхніх успіхах.

Вивчення нормативної документації, що регламентує навчально-виховну роботу в педагогічних університетах, засвідчило, що виховна робота проходить здебільшого в процесі організованих куратором позааудиторних заходів. Тому, нарівні із окресленими вище формами й методами, вважаємо невід'ємним у процесі виховання у майбутніх учителів поваги до дитини участь студентів у виховних заходах у позааудиторній роботі.

Запропонована тематика виховних заходів охоплювала тематичні години куратора (наприклад, «Хочеш, щоб тебе поважали — поважай сам», «De se ipso modifice: Про себе скромно говори, а про інших з повагою» тощо), конкурси, КВК, виставки, благодійні акції, тематичний тиждень і т. ін.

Отже, як показали експериментальні дослідження з апробації окреслених вище форм та методів виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів, у особистості студентів були помічені позитивні зрушення: значно підвищився рівень обізнаності з морально-етичними нормами та гуманістичними цінностями, що регулюють стосунки, із сутністю поваги, її значенням для людини та дитини зокрема, основними способами її прояву у взаєминах; наявність у студентів емоційно-позитивного ставлення до моральних норм, що регулюють прояви поваги до особистості дитини, визнання дитини найвищою суспільною цінністю, бажання виявляти емпатію, здійснювати альтруїстичні вчинки та запобігати зневажливим учинкам стосовно дітей, їх приниженню, бажання допомогти в складних життєвих ситуаціях. У студентів стало помітним набуття рис шанобливої поведінки до дітей: уміння оцінювати ситуацію з погляду необхідності прояву поваги, налаштованість на прояв поваги у взаєминах під час педагогічної співпраці, а також навички особистісної рефлексії тощо.

Таким чином, ефективними формами й методами виховання у майбутніх учителів поваги до дитини є ті, що ґрунтуються на багатосторонньому спілкуванні та діяльнісному підході у вихованні, орієнтовані на гуманістичні та загальнолюдські цінності, спрямовані на вирішення особистісно та суспільно значущих питань та забезпечують перехід від традиційного до нового типу виховання й збагачують виховний процес. Продуктивний характер використаних нами методів полягає в наповненні їх сучасним змістом, створенні ситуації успіху, формуванні та розвитку рефлексивних здібностей, адекватної самооцінки студентів.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо вивчення потенціалу навчальних дисциплін гуманітарного циклу щодо формування у майбутніх учителів поваги до дитини.

Література

1. Абдулов Р. М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения) : учеб.-метод. пособие / Р. М. Абдулов. — Павлоград : ЗПИЭУ, 2003. — 137с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848 с.
3. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. О. Г. Мороза. — К. : НПУ, 2003. — 267 с.
4. Нове педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2002. — 202 с.
5. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 314 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

Статья посвящена проблеме воспитания у будущих учителей уважения к ребенку. Исследовано и обосновано использование различных форм и методов воспитания у студентов уважения к ребенку в учебно-воспитательном процессе педагогических университетов, раскрыты особенности их применения в педагогической практике. Отмечается необходимость внедрения современных педагогических технологий и методик для оптимизации воспитательной деятельности по данной проблеме в педвузе.

Ключевые слова: *уважение к ребенку, будущие учителя, формы и методы воспитания, студенты.*

K. M. Pavytska

Forms and Methods of Future Teachers' Education of Respect For a Child

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article deals with a set of different forms and methods of education of future teachers' respect for the child. The necessity of using them in the educational process to optimize the educational activities of this direction in pedagogical universities is substantiated. Specifically, our work has proved that the most effective

methods are training, project method, the solution of pedagogical tasks, discussions, moral dilemmas, business games, communication exercises, and more. Using a set of such forms and methods of work with future teachers on the education of respect for children, we followed person-centered, dialogic, and technological approaches. The components of education of future teacher's respect for a child are defined as follows: cognitive component, emotional-evaluative component, and activity component. The productive character of our methods is in creating a situation of success, forming and developing reflective abilities, self-esteem of students.

Keywords: *respect for a child; future teachers; forms and methods of upbringing; student youth.*

References

1. Abdulov, R.M. (2003). *Organizatsiia vneauditornoi vospitatelnoi raboty so studentami (negosudarstvenye vysshye uchebnye zavedeniia)* [Organiztion of Extracurricular Educational Work with Students (Private Institutions of Higher Education)]. Pavlograd: ZPIEU.
2. Bekh, I.D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
3. Moroz, O.H. (Ed.). (2003). *Pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly* [Pedagogy and Psychology of Higher School]. Kyiv: NPU.
4. Polat, E.S. (Ed.). (2002). *Novye pedagogicheskiie i informatsionye tekhnologii v systeme obrazovaniia* [New Pedagogical and Information Technologies in System of Education]. Moscow: Academiia.
5. Yarmachenko, M.D. (Ed.). (2001). *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical Dicitionary]. Kyiv: Pedagogichna dumka.
6. Selevko, G.K. (1998). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern Educational Technologies]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.

УДК 37.015.31: 17.022.1: 373.3: 792 ***Я. Ф. Паніна**, м. Чернігів*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙНЯТТЯ ВИСТАВ ТЕАТРУ ЛЯЛЬОК

У статті розглянуто теоретичні засади виховання моральних цінностей молодших школярів у процесі сприйняття вистав театру ляльок в ретроспективі. Акцентується увага на театрі, який розглядається як засіб виховання у моральному становленні особистості. У висновках визначено чинники, що сприяють процесу морального виховання молодших школярів, та визначено перспективи подальшої роботи в напрямі виховання моральних цінностей.

***Ключові слова:** моральне виховання, моральні цінності, театр, театр ляльок, лялькова вистава, сприйняття, діти молодшого шкільного віку.*

В умовах інтегрування України до європейського співтовариства найважливішим орієнтиром є людина як найвища цінність, пріоритет морального і духового розвитку, що забезпечує гідне місце людини у сучасному співтоваристві.

Однак на сьогодні в українському суспільстві мають місце кризові явища, які негативно позначаються на моральному здоров'ї підростаючого покоління. Моральна невизначеність дітей часто штовхає їх на аморальні вчинки.

Молодший шкільний вік — найскладніший етап у житті дитини, період адаптації до нових соціальних умов. Діти цього віку інтенсивно розвиваються і засвоюють моральні цінності, важлива роль при цьому відводиться школі, її виховним можливостям.

Виховання моральних цінностей у молодших школярів знайшло своє відображення у Програмі виховання дітей та учнівської молоді, Програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-11-х класів загальних навчальних закладів України», Концепції виховання гуманістичних цінностей у дітей та учнівської молоді, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Метою статті є дослідження теоретичних засад виховання моральних цінностей молодших школярів у процесі сприйняття лялькової вистави.

Окремі аспекти моральних цінностей у молодших школярів висвітлювали у своїх дослідженнях: І. Бех, В. Киричок, Т. Назаренко, В. Сухомлинський, К. Чорна, С. Таряга, О. Докукіна, К. Журба.

Попри те, що кожна епоха ставила свої вимоги до морального виховання, виховання моральних цінностей, таких як чесність, доброта, справедливість, повага до батьків, любов до Батьківщини, перебувало у центрі уваги педагогів в усі часи.

Такі філософи, як Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт заклали фундамент виховання, поставивши за мету формування гармонійної людини, досконалої, прекрасної зовні і всередині [3, с. 17].

Важлива роль на той час відводилася театру, в якому на загал виносилися проблеми добра і зла, любові і обов'язку, служіння Батьківщині і зради, краси і потворності тощо.

У Середні віки виховання моральних цінностей здійснювалося на основі християнського вчення, яке ставило за мету виховання слухняної, покірної, благочестивої особистості, а окремі види театру, такі як вертеп, використовувались з метою емоційного впливу Церкви на світосприйняття людини.

Ситуація змінилася лише у період Відродження, коли людина почала розглядатися як цінність, а її моральне виховання стає пріоритетом, чому значною мірою сприяє і театр того часу, в якому культивуються цінності добра, любові, дружби, патріотизму, героїзму.

За виховання високих моральних цінностей у дітей виступали М. Монтень, Ф. Рабле, які критикували схоластичне навчання та лицемірне виховання і стверджували, що діти повинні більше спілкуватися з навколишнім світом, виховуватись природними, життєрадісними, а не позбавленими радощів аскетами.

В епоху Просвітництва Я. А. Коменський та Ж.-Ж. Руссо розробили періодизацію виховання дитини та формування у неї моральних цінностей. Спеціально для цього Я. А. Коменським були написані п'єси, які він використовував у моральному вихованні дітей [3, с. 33, 35].

Такий підхід знайшов підтримку у І. Геберта, який пов'язував моральне виховання з позитивними моментами, що переживає або до яких причетна дитина.

Глибоке розуміння зв'язку виховання моральних цінностей з театральним мистецтвом знаходимо у педагогів-реформаторів Е. Кея, А. Біне, А. Лайа, котрі пов'язували виховання із залученням дитини до творчості, що мало яскраво виражений виховний ефект.

Вітчизняна педагогіка протягом століть стоїть на засадах гуманізму, гармонійного і морального розвитку особистості, використовуючи як засоби народну культуру, фольклор, літературу, мистецтво тощо.

З дохристиянській Русі дійшли до нас твори усної народної творчості, які свідчать про розуміння нашими пращурами значення виховання моральних цінностей. «Поучившись старому, зануримо душі наші в нього, бо є то наше...» [2, с. 20].

Засобами морального виховання в Київській Русі були ігрища, забави, обрядові дійства. «Ми, русичі, славимо богів співами, танцями, ігрищами й видовищами. Сядемо на землю і прикладемо їх до ран своїх» [2, с. 25]. З хрещенням Київської Русі у X–XIст. з'являються «школи грамоти», які велику увагу приділяли релігійному вихованню. Моральні цінності дітей виховувались під впливом історичних легенд, билин, казок, які розповідались, а іноді розігрувались дорослими для кращого та яскравого сприйняття слухачами.

Це знайшло відображення в «Повчанні» Володимира Мономаха, де перелічуються вчинки, які мають бути притаманні доброчесній людині. До найважливіших моральних цінностей Володимир Мономах відносить: милосердя, щедрість, доброту, повагу, скромність, любов, небайдужість, працелюбність.

«Повчання» Володимира Мономаха відображають основні тенденції і підходи до виховання моральних цінностей, які визнавалися пріоритетними на той час (патріотизм, повага до старших, ввічливість, сором'язливість, слухняність, совість) і були результатом християнського виховання.

Зазначені моральні цінності слугували предметом виховання та проповідувались на службах, закріплялися вдома у життєдіяльності сім'ї. Дітей не відокремлювали від родинних справ. Діти, поки батьки поралися по господарству, перебували поряд і бавилися саморобними ляльками, наглядали за молодшими братиками чи сестричками та розважали.

Учений-гуманіст Ю. Дрогобич мав значний вплив на розвиток гуманістичних ідей в українському суспільстві, про що свідчить його праця «Прогностична оцінка нинішнього 1481року».

До українських гуманістів належав П. Русин, який займався педагогічною діяльністю. У своїй поезії «До книжечки», «До читача» він звертав увагу на важливість виховання у дітей таких моральних цінностей, як любов до батьків, повага до традицій, свобода.

З XVI ст. в Україні виникають братські школи у Турові, Володимиро-Волинському, Острозі, в яких культивуються гуманістичні ідеї західної Європи.

В Острозькій школі, а згодом і в Київському колегіумі влаштовувалися театралізовані драматичні вистави, в яких брали участь учні. В антрактах ставилися інтермедії на побутові теми. Також на теренах України набуває популярності вертеп.

У XVII ст. в Україні формується своєрідна система моральних цінностей, про яку згадує у своїй роботі «Громадянство звичаїв дитячих» Епіфаній Славінецький. Нашу увагу привертає той факт, що навчання в січових і козацьких школах супроводжувалося дитячими забавами, іграми та різноманітними видами мистецтва, які забезпечували ефективність виховного процесу в тогочасних школах.

Видатний український філософ та просвітитель-гуманіст Г. Сковорода, взявши за основу досвід попередників, використовував у своїй роботі нетрадиційні форми виховання, які полягали у проведенні уроків на природі чи серед простого люду. Навчання проходили у вигляді бесід на різноманітні теми про моральні цінності.

У своїх притчах «Вбогий жайворонок», «Притча, яку названо єродій» та байках «Собака та Кобила», «Бджола та шершень» тощо, Г. Сковорода особливу увагу приділяв природовідповідності та куль-

туровідповідності, які є основою виховання дитини, її морального розвитку і становлення.

У своїй багатій виховній практиці Г. Сковорода використовував різні види мистецтва: малювання, спів, гру на музичних інструментах, літературу, що допомагало йому, спираючись на емоції і почуття, долучати вихованців до моральних цінностей.

Пізніше, у 1832 р., представниками української інтелігенції М. Шашкевичем, І. Вагилевичем, Я. Головацьким був створений просвітницький гурток «Руська трійця», що ставив за мету національно-культурне відродження. Завданням цього гуртка було поширення освіти серед дітей засобами народної творчості: літератури, пісень, традицій, обрядових дійств з використанням ляльок та опудал. Погляди передової прогресивної української інтелігенції: Т. Шевченка, М. Костомарова, П. Куліша, що входили до Кирило-Мефодіївського товариства, збігаються щодо мети виховання, яка полягає, зокрема, у використанні народної і культурної спадщини, залученні до неї підростаючого покоління. Школа, на їхню думку, повинна долучати до таких моральних цінностей, як: любов до батьків, повага до Батьківщини і рідної мови; мистецтва: поезії, фольклору, музики, драматургії; традицій та обрядів народу.

Займаючись просвітницькою діяльністю і закликаючи до глобальних реформ у галузі освіти, М. Драгоманов надавав великого значення національному вихованню. Учений віддавав перевагу етичному та естетичному вихованню з використанням народних традицій, звичаїв, фольклору, творчості і всіх культурних та наукових вітчизняних надбань у вихованні моральних цінностей: чесності, ввічливості, доброти, любові, поваги та ін.

Наприкінці XIXст. у статуті культурно-освітнього товариства «Просвіта» були визначені завдання його діяльності, що полягали у пропагуванні літературно-музичних творів, проведенні концертів, аматорських та театральних вистав. Велике значення приділялося театральному мистецтву як просвітницькому й універсальному засобу морального виховання дітей.

Наприкінці XIX — на початку XX ст. видатні громадські діячі та педагоги (С. Русова, І. Огієнка) вважали, що в основний зміст виховного процесу входить: розвиток природних здібностей дітей, розвиток моральних і духовних цінностей, виховання їх на кращих українських традиціях.

У радянську добу особливу увагу моральному вихованню дітей засобами театру у своїй виховній практиці приділяв А. С. Макаренко. Намагаючись розкрити внутрішній світ дітей та виявити в них природну обдарованість, педагог використовував театр, в якому грали майже всі вихованці комуни. Театральні ролі розкривали художні фантазії і творчі можливості дитини, її світогляд, допомагали

вихованцям знаходити в соціальних тривіальних обставинах вихід із складних ситуацій.

У своїй педагогічній діяльності В. Сухомлинський прагнув розвивати природні здібності дитини. Педагог вчив дітей спостерігати, уміти бачити незвичайне у звичайному, бути терплячим, уміти переживати. У Павлиській школі В. Сухомлинським була заснована «кімната казки», де вчений проводив довготривалий виховний експеримент, засобом якого виступала казка. «Дитина мислить образами», ось чому спілкуючись з природою, слухаючи вчителя, діти осмислювали отриману інформацію, що спонукала їх складати казки та будила їхню фантазію, уяву, творчий потенціал, переживати найяскравіші моменти.

На сучасному етапі засобом театральної діяльності вирішуються проблеми: розвитку творчої активності (Г. Костюшко), творчого розвитку (І. Демченко), ціннісних орієнтацій (Г. Єскін), виховання школярів (І. Наливайко), естетичного розвитку (Т. Голінська), формування емоційно-почуттєвої сфери (Т. Шевчук), формування естетичної культури (Л. Сєрих), виховання підлітків засобом шкільного театру ляльок (Л. Чуріліна) тощо [4, с. 50].

Сучасні педагоги вважають, що засобами виховання моральних цінностей у дітей є українська народна казка (Н. Гагарін), казки народів світу (С. Бакуліна), національний фольклор (О. Барабаш, М. Стельмахович, А. Богуш, С. Горбенко), театральна творчість (Т. Шевчук), кіномистецтво (О. Кузмич, Т. Селіванова) тощо.

У цьому контексті театр ляльок і лялькова вистава також виступають важливим засобом у моральному вихованні молодших школярів, де важлива роль відводиться сприйняттю дітьми лялькової вистави.

У філософському словнику під редакцією І. Т. Фролова поняття «сприйняття» пояснюється як синтез окремих відчуттів: від цілісного образу предмета у живому споглядані в сукупності усіх його сторін.

До проблеми «сприйняття» мистецтва зверталися Л. Г. Суріна, А. В. Петровський, К. В. Юдова-Романова, П. М. Якобсон. Автори акцентували увагу на впливові і сприйнятті різних видів мистецтва школярами і підлітками.

Л. Г. Суріна у своїй дисертаційній роботі «Педагогический анализ восприятия подростком нравственных идей спектакля» проаналізувала рівні сприйняття і їхню залежність від ідейно-художніх особливостей вистави, розкрила проблему взаємодії підлітка з театром [8, с. 3]. Через «сприйняття» лялькової вистави до дітей доносяться такі поняття, як «добро», «зло», тобто ті цінності, які є визначальними у моральній сфері дитини.

У професійному театрі є чимало чинників, які забезпечують емоційний контакт між актором і дітьми, до яких належать: правильно,

відповідно до вікової категорії, підібрана режисером п'єса, сценографія, музика, звук, світло, склад акторів.

У своїй роботі «Искусство играющих кукол» Н. І. Смірнова відстежує етапи становлення театру ляльок. Перші згадки йдуть із території Єгипту і сягаютьXVI ст. до н. е. У V ст. до н. е. театр ляльок набув популярності у Давній Греції. В Україні у XVI ст. н. е. набуває популярності вертеп [7, с. 7].

Значення театру у своїй роботі «До молодих режисерів» розкриває П. Саксаганський. Автор вбачає у спостереженні і сприйнятті глядачем подій, які відбуваються на сцені, найголовнішу метою діяльності театру. П. Саксаганський був переконаний, що театр є школою з наочним методом виховання, який через виставу діє на почуття і впливає на думку та формує моральні цінності [5, с. 26].

Ляльки мають великий вплив на дитину, оскільки допомагають розібратися з внутрішніми проблемами завдяки емоціям, які дитина переживає під час перегляду вистави. На емоційному стані дитини позначається уся система управління лялькою, а представлена вистава допомагає подолати проблеми.

В усі часи існування людства ляльки були невід'ємними супутниками дитинства, виконували роль оберегів, широко використовувалися в обрядових дійствах, служили медицині, використовувались у навчанні і вихованні.

Виховання моральних цінностей молодших школярів у процесі сприйняття лялькової вистави обумовлюється спрямованістю державних завдань на морально-духовне становлення дітей та учнівської молоді; зорієнтованістю не гуманістичний ідеал людини як найвищої цінності; спрямованістю професійного театру ляльок на збагачення морального досвіду школярів; розвиток у них потреби у морально-духовному вдосконаленні; здатністю професійної лялькової вистави формувати у дітей базові моральні цінності; можливістю ляльки спроектувати через виставу модель поведінки людини у реальному житті [4, с. 51].

Суттєву роль у вихованні молодших школярів відіграють професійні театри ляльок, які задовольняють інтереси, індивідуальні запити, створюють умови для розвитку творчої особистості, виховують, розвивають та закріплюють стереотипи моральної поведінки у молодших школярів.

Актуальним і суттєвими є чинники, що сприяють процесу виховання моральних цінностей:

- спрямованість професійного театру ляльок на збагачення морального досвіду школярів, розвиток у них потреби у морально-духовному вдосконаленні;
- здатність професійної лялькової вистави виховувати у дітей базові моральні цінності;

– можливість ляльки спроектувати через виставу модель поведінки дитини у конкретному життєвому випадку.

Виховання моральних цінностей молодших школярів у процесі сприйняття лялькових вистав професійного театру ляльок є невід'ємною частиною системи морального виховання дітей, розвитку їхньої емоційної сфери, культури, сприйняття.

Таким чином, театр ляльок завжди виступав важливим засобом виховання моральних цінностей дітей молодшого шкільного віку, оскільки через емоції і переживання допомагає дітям краще розуміти глибинну суть моральних категорій, інтеріоризувати моральні цінності та розкрити їх у відповідній моральній поведінці.

Подальшого впровадження потребують методики використання лялькових вистав у моральному становленні особистості молодшого школяра та взаємодії професійного театру ляльок зі школою і сім'єю.

Література

1. Демченко І.І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І.І. Демченко. — К., 2005. — 20 с.
2. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кремня. — К. : Знання, КОО, 2003. — 766 с.
3. Лемківський М.В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. / М.В. Лемківський. — К., 2008. — 190 с.
4. Паніна Я.Ф. Формування моральних цінностей школярів молодших класів в процесі сприйняття лялькових вистав / Я.Ф. Паніна, К.О. Журба // Историко-правовые и социально-экономические аспекты развития общества : материалы международной науч.-практ. конф. — Чернигов, 2012. — С. 50-51.
5. Режисер і вистава : збірник / [Волошин І., Саксаганський П., Харченко В. та ін. ; за ред. П. Птиціна]. — К. : «Жовтень». — 156 с.
6. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. — К. : Освіта, 1996. — 303 с.
7. Смирнова Н.М. Искусство играющих кукол : Смена театральных систем / Н.М. Смирнова. — М. : Искусство, 1983. — 270 с.
8. Сурина Л.Г. Педагогический анализ восприятия подростком нравственных идей спектакля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л.Г. Сурина. — Л., 1977. — 21 с.
9. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.
10. Філософія: посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Є. М. Причепій, А.М. Черній, В.Д. Гвоздецький, Л.А. Чекаль]. — К. : Видавничий центр «Академія», 2001. — 576 с.
11. Чуриліна Л.М. Морально-естетичне виховання підлітків засобами шкільного театру ляльок : дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Чуриліна. — К., 1995. — 250 с.

В статье рассматриваются теоретические основы воспитания моральных ценностей младших школьников в процессе восприятия спектаклей театра кукол в ретроспективе. Акцентируется внимание на театре кукол,

который рассматривается как способ воспитания моральних ценностей. Раскрыты возможности театра кукол и кукольного спектакля, которые способствуют процессу морального воспитания младших школьников.

Ключевые слова: *моральное воспитание, моральные ценности, театр, театр кукол, кукольный спектакль, восприятие, дети младшего школьного возраста.*

Ya. F. Panina

Theoretical Foundations of Moral Values Cultivating in Children of Primary School Age in the Process of Perception of Puppet Theater Performances

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article covers the theoretical foundations of cultivating moral values in children of primary school in the process of perception of puppet theater performances. The article's aim is to analyze the research and publications dealing with problems of moral upbringing of children. Attention is focused on the theater, which is considered to be a means of moral development of a personality. The author has tried to disclose the features of puppet theatres and puppet performances that develop and reinforce the stereotypes of younger students' moral behavior. The findings identify the factors that contribute to the process of moral education of primary school children, and the perspectives for further work relating to moral values cultivating. The author argues that the methods of puppet theater performances should be introduced in school practice. The interaction of professional puppet theater and family and school requires further research.

Keywords: *moral education; moral values; theatre; puppet theatre; puppet performance; perception; children of primary school age.*

References

1. Demchenko, I. I. (2005). *Tvorchyi rozvytok uchniv pochatkovoi shkoly zasobamy obrazotvorchoho mystetstva* [Creative Development of Primary Schoolchildren by Means of Art]. (Dissertation Abstract, Kyiv).
2. Kremin, V. H. (2003). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky* [History of Ukrainian School and Pedagogy]. Kyiv: Znannia, KOO.
3. Lemkivskyi, M. V. (2008). *Istoriia pedahohiky* [History of Pedagogy]. Kyiv.
4. Panina, Ya. F., & Zhurba, K. O. (2012). Formuvannia moralnykh tsinnostei shkoliariv molodshykh klasiv v protsesi spryiniatia lialkovykh vystav [Formation of Moral Values of Primary Schoolchildren in Perception of Puppet Show]. In *Istoriko-pravovye i sotsialno-ekonomicheskie aspekty razvitiia obshchestva* (pp. 50-51). Chernigov.
5. Ptytsin, P. (Ed.). *Rezhyser i vystava* [Theatre Director and Performance]. Kyiv: Zhovten.
6. Rusova, S. F. (1996). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected Pedagogical Works]. Kyiv: Osvita.
7. Smirnova, N. M. (1983). *Iskusstvo igraiushchikh kukol: Smena teatralnykh sistem* [Art of Puppet Performance: Change of Theatrical Systems]. Moscow: Iskusstvo.
8. Surina, L. G. (1977). *Pedagogicheskii analiz vospryiatiia podrostkom nravstvennykh idei spektaklia* [Pedagogical Analysis of Adolescent's Perception of Moral Ideas of Performance] (Dissertation Abstract, Kyiv).

9. Frolov, I.T. (Ed.), (1991). *Filosofskii slovar* [Philosophic Dicitionary]. Moscow: Politizdat.
10. Prychepii, Ye. M., Chernii, A. M., Hvozdetskyi, V. D., & Chekal, L. A. (2001). Filosofiia [Philosophy]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr «Akademiia».
11. Churylina, L. M. (1995). *Moralno-estetychne vykhovannia pidlitkiv zasobamy shkilnoho teatru lialok* [Moral and Aesthetic Education of Adolescents by means of School Puppet Show] (Doctoral dissertation, Kyiv).

УДК 373.5: 63-057.84 (043.3)

О. М. Пархоменко, *м. Київ*

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЙ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА ТА СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті розглянуто теоретичні основи формування у старшокласників загальноосвітньої школи готовності до вибору професій в умовах профільного навчання, проаналізовано різні підходи до проблеми готовності старшокласників до професійного самовизначення, визначено структуру готовності старшокласників до вибору професій сільського господарства і підприємництва як інтегральної якості особистості.

Ключові слова: *готовність, професійне самовизначення, допрофесійна підготовка, професії сільського господарства, підприємницька діяльність, підприємництво.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, входження української освіти в європейський простір забезпечення належного рівня допрофесійної підготовки набуває особливої актуальності. Це зумовлено тим, що сьогодні дедалі більше аспектів життя потребують високого рівня застосування економічних знань і вмінь, а відтак розширюється коло школярів, для яких економічна підготовка стає професійно значущою, особливого значення набуває проблема активізації самовиховання учнів. Нагального вирішення потребує ряд суперечностей: запровадження профільного навчання в старшій школі та необхідність уточнення змісту, форм і методів профорієнтаційної роботи в профільних класах; зростання вимог сучасного професійного середовища до фахівців на ринку праці та гостра потреба в методах, методиках і технологіях активізації професійного самовизначення; необхідність реалізації професійного потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності в сільському господарстві та недостатня робота в напрямі економічного виховання старшокласників.

Гуманізація освіти спрямована на створення необхідних умов для розвитку суб'єктивних якостей учня, здатності до самостійного визначення напряму своєї майбутньої професійної діяльності, до побудови й реалізації життєвих планів, до життєтворчості. Актуальності набуває проблема підготовки молодої людини до вибору майбутньої професії, результатом якої є професійне самовизначення особистості — одна зі сторін цілісного життєвого самовизначення людини. Загальні проблеми профорієнтації досліджували Л. Йовайша, Є. Клімов, В. Мадзігон, Є. Павлютенков, Б. Федоришин, С. Чистякова та інші дослідники. Професійному самовизначенню старшокласників, готовності до вибору професій певного виду присвячено роботи М. Беха, Д. Закатнова, Н. Ковтуненко, А. Колиханової, Г. Лев-

ченка, Д. Тхоржевського, В. Плахути, М. Тименка, Л. Чеботарьової, О. Ястремської та інших. Дослідники В. Васильєв, Д. Закатнов, Н. Захаров, В. Зінченко, Є. Павлютенков, Н. Пряжніков, М. Тименко, Б. Федоришин, М. Янцур вважають, що розуміння старшокласником себе, уміння зіставляти знання про себе та про майбутню професійну діяльність мають визначати форми та методи профорієнтаційної роботи з учнями старших класів.

Проаналізувавши роботи К. Абульханової-Славської, С. Батишева, Б. Душкова, Д. Кікнадзе, Г. Костюка, Б. Ломова, Г. Лооса, В. Рубахіна, М. Пряжнікова, А. Журкіної, С. Чистякової та інших дослідників з проблеми професійного самовизначення старшокласників, можна зробити висновок про те, що одним із показників ефективності навчально-виховної роботи школи за цим напрямом є рівень сформованості готовності учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів до свідомого вибору майбутньої професії.

Проблемі формування готовності до вибору професій присвячені філософські, соціологічні та психолого-педагогічні дослідження. Серед філософів та соціологів, які досліджували цю проблему, можна назвати Є. Головаху, В. Матусевича, В. Оссовського та інших. Проблему вибору старшокласниками майбутньої професії з погляду специфіки юнацького віку, особливостей соціалізації учнів старших класів аналізували психологи Р. Бернс, Л. Божович, І. Кон, В. Рибалка, П. Шавір та інші. Психолого-педагогічним аспектам проблеми професійного самовизначення особистості присвячені роботи О. Губенка, Є. Клімова, О. Капустіної, В. Мадзігона, Н. Мосол, Є. Павлютенкова, К. Платонова та інших дослідників. Особливості формування готовності до вибору певних професій в учнів загальноосвітніх навчальних закладів досліджували А. Бас, О. Губенко, Л. Гуцан, Н. Ковальська, В. Мачуський, О. Мельник, О. Мерзлякова, О. Морін, А. Назарчук, Л. Пасєчнікова, А. Пашинський, О. Пащенко, О. Сафронова, Н. Шевченко та інші. Ряд сучасних досліджень присвячені підготовці старшокласників до підприємницької діяльності (В. Дрижак, О. Павелків, Н. Побірченко), психологічним особливостям мотивації підприємницької діяльності (Н. Худякова), готовності старшокласників до вибору професій у сфері сільського господарства (Н. Ковальська), проблемі підготовки старшокласників до професій сфери економіки (Д. Закатнов). Проте потребує детального вивчення проблема формування у старшокласників готовності до вибору професій сільського господарства та підприємництва в умовах профільного навчання.

Метою статті є з'ясування сутності та структури готовності учнів старших класів до вибору професій сільського господарства та підприємництва в умовах профільного навчання.

Поняття «готовність» у науковій літературі трактується порізному. У тлумачному словнику української мови за редакцією

В. Дубічинського готовність — це «бажання зробити що-небудь» [8, с. 210]. Словник В. Даля трактує готовність як «стан або властивість готового» [3, с. 388]. У словнику С. Ожегова готовність визначається як «стан, при якому все зроблено, все підготовлено для будь-чого». Словник із психології окреслює готовність як «стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію» [7, с. 2]. В. Копоруліна в Українсько-російському психологічному словнику трактує готовність, як «активно-дієвий стан особистості, установку на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання» [10, с. 57].

Проблема формування готовності є не новою, але достатньо складною. Спочатку готовність досліджувалась науковцями на психологічному рівні. Різні автори неоднаково трактують «готовність». У психологічній літературі розглядаються конкретні форми готовності: установка (Є. Конюхова, Д. Узнадзе); передстартовий стан (В. Алаторцев, А. Ганюшкін М. Левітов, О. Чернікова та інші) [5]; готовність до виконання бойового завдання (М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Столяренко та інші); мобілізація готовності в спорті (Ф. Генов, А. Пуні та інші); стан пильності оператора (В. Бодров, Л. Нерсесян, В. Пушкін), адаптованість особистості в економічних ролях (А. Вяткін) тощо. Загалом у психолого-педагогічній науці можна виділити кілька підходів до розгляду поняття готовності: функціонально-психологічний (ураховується стан психічних функцій людини), діяльнісний (наголошується готовність до тієї чи іншої діяльності: навчальної, спортивної, військової, трудової тощо), особистісний (поняття готовності визначене як певна характеристика або набір характеристик особистості). Різні трактування готовності обумовлені специфікою структури діяльності, що вивчалась у кожному конкретному випадку, та відмінністю теоретичних підходів дослідників.

Представники функціонального підходу вважають, що готовність — це функціональний стан, який сприяє успішній діяльності та забезпечує високий її рівень. Поняття «функціональна система» розробив П. Анохін, Є. Ільїн визначив поняття стану як реакцію функціональних систем; дослідники М. Дяченко та Л. Кандибович вважають, що настанова та психологічна готовність є станами, які відрізняються один від одного за своєю психологічною природою (в одному випадку має місце актуалізація сформованих на основі попереднього досвіду психічних явищ, в іншому — психологічне утворення виникає під впливом задачі, вимог, обставин). На думку вчених, тільки в деяких випадках стани настанови та готовності збігаються, готовність є активнодіючим станом особистості, настановою на певну поведінку, змобілізованістю сил виконувати завдання [4].

Дослідженням готовності в контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності займалися такі науковці: М. Зязюн, Л. Кад-

ченко, М. Дяченко, П. Дітюк, Л. Кандибович, Н. Левітов, Л. Кондрашова, Е. Лукаш, С. Манукова, О. Міщенко, Л. Нерсесян, Р. Ню, С. Поплавська, А. Пуні, В. Пушкін, В. Різник, А. Семенова, О. Ухтомський та інші. Якщо розглядається готовність до діяльності на функціональному тлі, то враховують передусім стан психічних функцій. Готовність як психічне явище найчастіше відносять до класу психічних станів [5, с. 8], тому часто використовується поняття «психологічна готовність до діяльності». Основним аргументом введення поняття «психологічна готовність до діяльності» стала необхідність виділення психологічного компонента як чинника, що зумовлює продуктивність діяльності і, за певних умов, відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. На думку вчених, готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності водночас є її результатом.

Для розуміння суті психологічної готовності до діяльності важливе значення мають дослідження Д. Узнадзе, який розглядає будь-які психічні явища з точки зору установки. Установку, як готовність до діяльності, слід розуміти, за Д. Узнадзе, не як частковий психологічний феномен, а як універсальний стан цілісного суб'єкта. З таких позицій готовність формується під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх умов, свідомого та неусвідомленого сприйняття інформації [5]. Готовність до діяльності розглядає також М. Левітов, який розрізняє довготривалу готовність і тимчасовий стан готовності — «передстартовий стан». М. Левітов виділяє три види передстартового стану: звичайна (перед діяльністю, яка не потребує підвищених вимог), підвищена (стан, викликаний новизною і творчим характером діяльності) та знижена готовність (викликана слабкою, неконтрольованою мотивацією особистості) [5]. Учений розрізняє психічні стани залежно від того, які психічні функції переважають: пізнавальні, вольові чи емоційні. Цікаве тлумачення стану готовності до діяльності пропонує О. Ухтомський, розуміючи його як «оперативний спокій».

Окрім готовності як психічного стану, розглядається готовність як стійка характеристика особистості. У дослідженнях А. Ковальова, М. Левітова, В. М'ясищева, А. Пуні психічний стан трактується як цілісний прояв особистості. У працях Д. Узнадзе установка, як готовність до дії, визначається як стан особистості загалом, а не певний відокремлений психічний процес. Адже за своїм динамічним характером психічний стан посідає проміжне місце між психічними процесами і психічними властивостями: психічні процеси (такі, як увага, емоції та ін.) за певних умов можуть розглядатися як стани, а такі стани, що мають тенденцію часто відтворюватися, сприяють розвитку відповідних властивостей особистості.

У дослідженнях, де готовність розглядається як інтегральне особистісне утворення, вона має різні назви: загальна (А. Деркач,

А. Ісаєв, Є. Романова); довготривала готовність (М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов); підготовленість (М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Киричук, Є. Козлов, В. Крутецький, М. Левченко, С. Максименко, О. Мороз, А. Пуні, С. Терещук, Т. Щербан та інші).

Готовність визначається також як наявність у людини комплексу відповідних здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); як особистісне утворення, до якого входять мотиваційні, психічні і характерологічні особливості особистості (М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Ковальов); як синтез певних якостей особистості (С. Дибін, В. Крутецький, А. Фокшек); як інтегральна якість особистості (К. Платонов, В. Ширінський); як складне особистісне утворення (Ю. Гільбух). На думку І. Підласого, В. Сластьоніна, особистісний підхід розглядає готовність як складне особистісне утворення, багатопланову, багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дать конкретному суб'єктові змогу успішно виконувати діяльність. Науковці С. Максименко та О. Пелех визначають готовність як цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки.

Отже, готовність як стійку властивість особистості називають по-різному: підготовленість, тривала чи стійка готовність. Тривала готовність становить собою структуру, до якої входять: необхідні для успішної діяльності знання, уміння, навички; позитивне емоційне ставлення до певного виду діяльності, мотивація; адекватні вимогам діяльності вольові якості, риси характеру, здібності, темперамент. Тимчасова і тривала готовність перебувають в єдності. Дослідники розглядають готовність до вибору професій як такий психологічний стан суб'єкта, що характеризується розвинутими (відповідно до вікових особливостей учнів) компонентами інтелектуальної та операційної сфер (здібностями, відповідними знаннями, уміннями, навичками, досвідом трудової діяльності), визначеними орієнтаціями на професійну діяльність (вираженими професійними інтересами, професійними намірами, професійними планами, сформованими мотивами вибору, настановами тощо), підкріпленими вольовими проявами (рішення про вибір професії, зусиллями, спрямованими на здійснення рішення, цілеспрямованими діями тощо).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що більшість науковців розглядає готовність у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості. На готовність старшокласників до вибору професій сільського господарства та підприємництва, на емоційну готовність загалом впливає психічний стан особистості, але наукових даних з такого виду впливу недостатньо. Тому ми дійшли висновку, що готовність старшокласників до вибору професій

сільського господарства і підприємництва необхідно розглядати як інтегральну якість особистості, і формування готовності повинно охоплювати комплекс педагогічних впливів, спрямованих на різні сторони розвитку індивіда: пізнавальну діяльність; емоційно-вольові реакції, які регулюють міру активності людини, а також мотиви вибору професій фермерського спрямування, усвідомлення котрих сприяє ефективності формування стану готовності. Методологічною основою нашого дослідження стали праці І. Беха з проблеми особистісно орієнтованого виховання, Н. Побірченко — вікової періодизації готовності учнів до підприємницької діяльності, В. Рибалки — особистісного підходу в профільному навчанні, Б. Федоришина — системи професійної орієнтації, Є. Павлютенкова — управління професійним самовизначенням школярів, В. Сидоренка — формування готовності учнів до майбутньої праці, В. Русової — самоактуалізації особистості як умови профільного навчання, Л. Пасєчнікової — формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху.

У сучасній науці при виділенні компонентів у структурі готовності чіткої узгодженості немає. На думку більшості науковців, готовність — це полікомпонентне особистісне утворення, або стійка та динамічна характеристика особистості, яка складається із сукупності певних компонентів. М. Левітов розглядав готовність як комплекс об'єднаних у три групи змінних: мотиваційні компоненти, у яких відображена оцінка професії, її суспільне значення; компоненти підготовки до майбутньої трудової діяльності, які охоплюють відповідні знання, уміння, навички; індивідуальні психологічні властивості особистості [5, с. 86]. У своїх дослідженнях М. Дяченко і Л. Кандибович готовність розглядають як складне психологічне утворення з мотиваційним (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші стійкі професійні мотиви), орієнтаційним (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості), операційним (володіння засобами і прийомами професійної діяльності, відповідність її вимогам до особистості); вольовим (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінним (самооцінка своєї професійної підготовленості, встановлення відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) структурними компонентами [4, с. 20].

Дослідники В. Рибалка, С. Максименко, О. Главник виділяють п'ять обов'язкових компонентів готовності: потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючо-програмуючий, операційно-результативний, емоційно-чуттєвий компонент [8]; на думку В. Сєрікова, структура та зміст готовності старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії повинні відповідати вимогам соціального середовища до рівня загальної та спеціальної під-

готовки і визначатися тими функціями, які виконуватиме в майбутньому працівник. Д. Закатнов виділяє мотиваційний, когнітивний та практичний компоненти у структурі готовності старшокласників до професійного самовизначення [6]. У дослідженні В. Мачуського, який вивчав готовність старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності, виділені когнітивний, мотиваційний, практично-дійовий, психологічний, креативний та самооцінювальний компоненти; у структурі готовності старшокласників до вибору професій в умовах МНВК О. Мельник окреслив мотиваційний, когнітивний, практичний та «Я» (компонент самосвідомості) компоненти, а Н. Ковтуненко, що досліджував формування у старшокласників готовності до вибору інженерно-технічних професій, виділив мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний компоненти. Дослідник С. Гриншпун визначає три складові готовності: моральну, психологічну, професійну; Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен зосередилися на мотиваційному (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку), орієнтаційному (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості), операційному (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетенціями), вольовому (самоконтроль, самомобілізація, уміння управляти діями), оцінному (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) компонентах.

Таким чином, аналіз літературних джерел щодо структури готовності дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців включає до структури цього складного інтегрального утворення три компоненти: 1) когнітивний (пізнавальний); 2) мотиваційно-ціннісний; 3) практично-операційний. Формування феномену готовності здійснюється шляхом формування усіх її компонентів, за домінуючої ролі того чи іншого компонента, залежно від виду діяльності в умовах спеціально організованого навчання і виховання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями. Автори по-різному висвітлюють процес формування готовності залежно від специфіки вибору майбутньої трудової діяльності, кожен із компонентів у різних моделях має своє навантаження.

Визначення компонентів готовності учнівської молоді до професійного самовизначення актуалізовано необхідністю вдосконалення якості підготовки підростаючого покоління до майбутнього життя. З-поміж усіх існуючих педагогічних засобів підготовки старшокласників до вибору професії сільського господарства і підприємництва ми зосередили свою увагу на організаційних та методологічних аспектах конструювання змісту підготовки та засобів її реалізації в загальноосвітніх школах в умовах профільного навчання, де готовність до вибору професій формується в навчально-виховній діяльності.

Готовність до вибору професій сільського господарства та підприємництва у старшокласників — це інтегральна якість особистості, що формується у спілкуванні і діяльності, а з іншого боку — це результат спілкування і діяльності (у сучасному тлумачному словнику української мови «якість» — та чи інша ознака, властивість кого-небудь [10, с. 1004], «інтеграція» [лат. integratio — відновлення, поповнення, цілий] — об'єднування чого-небудь у єдине ціле [8, с. 365]). Проявами готовності є позитивне ставлення до праці, певний рівень оволодіння економічними знаннями, уміннями і навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; моральні риси особистості тощо.

Професії сфери сільського господарства та підприємництва — це професії, які пов'язані з фермерською діяльністю, а також фінансовою та фінансово-кредитною діяльністю. Визначення цих професій як професій сільського господарства та підприємництва є умовним. Сьогодні будь-яка професія пов'язана зі сферою економіки. Відповідно до класифікації професій за Є. Клімовим, професії сільського господарства та підприємництва умовно належать до трьох основних типів професій: «людина — природа» (садовод, зоотехнік, агроном та ін.), «людина — людина» (підприємець, менеджер, маркетолог та ін.) та «людина — знакова система» (бухгалтер, економіст, фінансист тощо). Відповідно до певної професії, у трудовій діяльності переважає один із зазначених типів професій (фермер може виконувати певні економічні розрахунки, а підприємець може працювати з клієнтами). За Д. Закатновим, економічні професії типу «людина — людина» можна умовно поділити на діагностико-оперативний підтип (передбачає управління людьми та виконання завдань керівництва, організації тощо) та підтип обслуговування людей. Ми погоджуємось із Д. Закатновим, який вважає, що формування готовності старшокласників до усвідомленого вибору професій сфери економіки передбачає надання їм педагогічної допомоги, яка спрямована на одержання ними знань про себе (формування образу «Я»), про світ професійної праці (аналіз професійної діяльності), зіставлення знань про себе і про професійну діяльність (професійна проба). У процесі професійної проби в учнів активізуються отримані знання й уявлення про конкретну сферу професійної діяльності, формуються початкові професійні вміння і погляди на себе як на суб`єкта цієї діяльності. Адже професійна проба містить технологічний аспект, характеризує операційну сторону професії, дає змогу виявити рівень оволодіння учнем певними професійними вміннями. Його реалізація передбачає виконання вправ на відпрацювання учнем прийомів роботи зі знаряддями праці, які використовуються у певній професії [6].

Аналіз зазначених вище, а також інших досліджень дав нам змогу виділити у структурі готовності до вибору професій сільського гос-

подарства та підприємництва як інтегральної якості особистості мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний компоненти. Перший, мотиваційно-ціннісний, компонент виражає позитивне ставлення до професії, мотиви вибору професії та цінність орієнтацій щодо майбутньої професійної діяльності.

За домінування структурного підходу до вивчення мотивації особистості, мотивація розглядається як складна структура, що охоплює певні ієрархічні компоненти: мотиви, потреби, інтереси, намагання, цілі, потяги, установки, ідеали тощо. На нашу думку, мотивація — це ядро особистості, до якого сходяться такі її якості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціальні й психолого-педагогічні характеристики.

Література

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психол. труды / под ред. Д. И. Фельдштейна ; Академия педаг. и социал. наук, Моск. психолого-социальный ин-т. — М., 1995. — 352 с.
2. Готовність до профільного навчання / упорядник В. Рибалка ; за заг. ред. С. Максименка, О. Главник. — К. : Мікрос-СВС. 2003. — 112 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского язика: в 4 т. — М. : Русский язык, Т. 1. А-З. — 1989. — 699 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. — Мн., 1976. — 176 с.
5. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М., 1964. — С. 103-142.
6. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / упоряд. Л. Шелестова. — К. : Вид. дім «Шкіл. Світу» ; Вид. Л. Галіцина, 2006. — 128 с.
7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. — К. : Вища школа, 1982. — 215 с.
8. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. — Харків : ВД «Школа», 2006. — 1008 с.
9. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. — М., 1986. — С. 140-183.
10. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт.-упор. В. М. Копуліна. — Харків : Факт, 2006. — 400 с.

В статье рассмотрены теоретические основы формирования у старшеклассников общеобразовательной школы готовности к выбору профессий в условиях профильного обучения, проанализированы разные подходы к проблеме готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, определена структура готовности старшеклассников к выбору профессий сельского хозяйства и предпринимательства как интегрального качества личности.

Ключевые слова: *готовность, профессиональное самоопределение, допрофессиональная подготовка, профессии сельского хозяйства, предпринимательская деятельность, предпринимательство.*

O. M. Parkhomenko

The Essence and Structure of Senior Pupils' Readiness to the Choice of Professions of Enterprise and Agriculture

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlinskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article the theoretical bases of formation of general school senior pupils' readiness to the choice of professions of enterprise and agriculture are considered. Different approaches to the problem of readiness of senior pupils to professional self-determination are analyzed; the structure of readiness of senior pupils to the choice of professions of agriculture and enterprise as an integral quality of a personality is ascertained. At the modern stage of development of Ukrainian society, when Ukrainian education becomes part of European space, the provision of the proper level of economic training is urgent. It is determined that today all aspects of life need the high level of application of economic knowledge and abilities, and the circle of pupils for whom economic training becomes meaningful professionally broadens consequently. Important is the problem of activation of self-education of students. The row of contradictions needs the proper decisions: the introduction of vocational guidance studies at senior school and the clarification of content, forms, and methods of vocational guidance work. The modern professional environment demands the high level of professionalism of specialists at the labour market and requires innovative methods and technologies of activation of professional self-determination. There is a need to realize the professional potential of a person in the spheres of economic activity, agriculture, and enterprise. The insufficient work in the economic education of senior pupils needs special attention.

Keywords: *readiness; professional self-determination; vocational guidance; professions of agriculture; enterprise.*

References

1. Bozhovich, L. I. (1995). *Problemy formirovaniia lichnosti: Izbrannye psihologicheskie trudy* [The problems of Formation of personality: Selected Psychological Works]. Moscow: Mosk. psikhologo-sotsialnyi in-t.
2. Rybalko, V., Maksymenko, S., & Hlavnik, O. (Eds.). (2003). *Hotovnist do profilnoho navchannia* [Readiness to Profile Education]. Kyiv: Mikros-SVS.
3. Dal, V. (1989). *Tolkovyi slovar zhivogo velikorusskogo yazyka: Vol. 1* [Explanatory Dictionary of Russian Language]. Moscow: Russkii yazyk.
4. Diachenko, M. I., & Kandybovich, L. A. (1976). *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deiatelnosti* [Psychological Problems of Preparation to Action]. Minsk.
5. Levitov, N. D. (1964). *O psikhologicheskikh sostoianiiakh cheloveka* [About Psychological States of Human]. Moscow.
6. Shelestova, L. (Ed.). (2006). *Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv* [Professional Self-Determination of Senior Pupils]. Kyiv: Shkilnyi Svit.
7. Voitko, V. I. (Ed.). (1982). *Psykholohichnyi slovnyk* [Psychological Dictionary]. Kyiv: Vyshcha shkola.
8. Dubichynskyi, V. V. (Ed.). (2006). *Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy 65000 sliv* [Modern Ukrainian Explanatory Dictionary 65,000 words]. Kharkiv: VD «Shkola».
9. Uznadze, D. N. (1986). *Obshchee uchenie ob ustanovke. Psikhologicheskie issledovaniia.* [General Theory about Aims. Psychological Studies]. Moscow:
10. Koporulina, V. M. (Ed.). (2006). *Ukrainsko-rosiiskyi psykholohichnyi tlumachnyi slovnyk* [Ukrainian-Russian Psychological Explanatory Dictionary]. Kharkiv: Fakt.

УДК 371.385

Т. П. Пернарівська, *м. Ірпінь*

ДІАГНОСТИКА СПРЯМОВАНОСТІ У СПІЛКУВАННІ ЯК ПОКАЗНИКА СФОРМОВАНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

Охарактеризовано психологічні особливості студентів і роль студентської групи у ролі дієвих факторів впливу на їхнє становлення як суб'єктів міжособистісних відносин, розкрито зміст, методику і наведено результати констатувального етапу експерименту щодо діагностики спрямованості у спілкуванні як показника сформованості у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин.

Ключові слова: *готовність до гармонізації міжособистісних відносин, спрямованість у спілкуванні, студенти, констатувальний етап експерименту.*

Активна взаємодія із соціальними утвореннями суспільства, входження до різних соціальних груп створюють сприятливі умови для залучення індивіда до міжособистісного спілкування і міжособистісних відносин. Адже жодна людська спільнота не може здійснювати повноцінну спільну діяльність, якщо в ній відсутній контакт між людьми, не досягнуто належного взаєморозуміння.

Особливого значення ці питання набувають для студентів, які за віковою періодизацію належать до періоду зрілої юності.

Юність — це час самоаналізу і самооцінювання, яке здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Однак ідеальне «Я» ще недостатньо стійке і може позначатися випадковістю, а реальне «Я» — недостатньо усвідомлене самою особистістю. Ця об'єктивна суперечність спричинює появу в юнаків і дівчат внутрішньої невпевненості, яка часом супроводжується зовнішньою агресивністю, розв'язністю або почуттям незрозумілості [5, с. 124].

У цей період відбувається становлення ідентичності, що тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою насамперед когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних відносин, потребою подолання внутрішніх конфліктів. За допомогою ідентичності реалізується потреба в самоусвідомленні, зумовлена суперечностями між уявленнями про себе, що існували в ранній юності, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе [6]. Розвиток рефлексії та самосвідомості є основною умовою діалогічності у період зрілої юності.

У процесі навчання у вищій школі студент засвоює зразки поведінки, визнані в суспільстві та в соціальних групах «за належністю до них», співвідносить свою поведінку з їхніми нормами і цінностями. Одним із найближчих соціальних оточень, через яке суспільство впливає на студента в сфері вищої освіти, є навчальна група, яка також становить особливу форму життєдіяльності студентів.

Студентські групи належать до формальних груп, оскільки підпорядковуються єдиній структурі — статуту університету, в якому студенти навчаються, у них є певні обов'язки і права, встановлений час, протягом якого відбувається їхня взаємодія і спілкування.

Система міжособистісних відносин у студентській групі в силу своєї внутрішньої психологічної зумовленості (симпатія чи антипатія; байдужість чи неприязнь; дружба чи ворожнеча та інші психологічні залежності між учасниками групи) складається часом стихійно; у більшості випадків ця система організаційно не оформлена, особливо на початковому етапі свого існування. Однак вона має велике значення для встановлення та розвитку міжособистісних відносин, тому потребує вивчення й осмислення, оскільки на основі цих відносин формуються всі інші компоненти психології малої групи: взаємні вимоги і норми спільної життєдіяльності; міжособистісні оцінювання, співпереживання і співпочуття; психологічне суперництво і змагання, наслідування і самоствердження. Усі вони певною мірою виступають стимулами спільної діяльності й поведінки людей, механізмами формування і саморозвитку малої групи [7, с. 121].

Міжособистісні відносини у студентській групі зазвичай мають неоднозначний, а іноді й суперечливий характер. У цих відносинах набувають прояву численні й різноманітні колізії, ситуації, які позначаються на поведінці, діях, вчинках, самопочутті і настрої не лише того чи іншого члена групи, а й усієї групи в цілому, на її згуртованості і результатах діяльності [7, с. 93].

Студентська група — це соціально-психологічна система, позначена специфічними особливостями, які детерміновані значною кількістю факторів і зумовлюють необхідність створення комфортного середовища для оптимального розвитку майбутнього фахівця та актуалізації його прихованих можливостей, розкриття потенціалу, трансляції та збагачення знань [4].

У цьому контексті актуалізується важливість формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин — складного особистісного утворення, що охоплює знання про норми і правила міжособистісної взаємодії, орієнтацію на їх дотримання і вміння використовувати у реальних ситуаціях спілкування і спільної діяльності.

Сьогодення вирізнило нові практичні завдання і критерії ефективності виховного процесу у ВНЗ. У педагогічній площині цей процес може бути представлений як перехід до нової парадигми виховання, в якій особистість виступає не лише як об'єкт соціальних змін і перетворень, а насамперед як мета суспільного розвитку. Необхідність врахування цих ідей зумовлена тим, що студентські роки — час становлення активної соціальної самостійності й особистісної свободи (О. Винославська, Г. Дубчак, І. Липський, В. Рябченко, С. Савченко,

О. Севастьянова). Тому перед вищою школою постає вимога — чітко з'ясувати, які соціально-моральні задачі ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а перед кожною окремою молодою людиною з метою допомогти їй виробити єдино правильну індивідуальну життєсмислову програму (І. Бех). Одержані С. Даньшевою результати засвідчили, що, з одного боку, студенти прагнуть гармонійного розвитку своєї особистості шляхом самовиховання, а з іншого, — не мають достатнього досвіду для його здійснення. Це актуалізує проблему педагогічного керівництва самовихованням студентів, під яким розуміється оптимальна організація їх життєдіяльності, акцентування уваги на питаннях саморозвитку, формування відповідальності за самих себе, своє сьогоднішнє і майбутнє, стимулювання самовиховної діяльності під час навчально-виховного процесу.

Дослідженню специфіки міжособистісних відносин студентів присвятили свої наукові розвідки Н. Анікеєва, О. Батуріна, Н. Вересова, Н. Грішина, І. Зарецька, В. Ковальов, Я. Коломінський, Г. Массон, Р. Немов та інші. Згідно з поглядами науковців, міжособистісні відносини — це взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно переживаються й усвідомлюються, і в основу яких покладаються різні емоційні стани. Найчастіше міжособистісні відносини розглядаються крізь призму взаємовідносин, спілкування та взаємодії. Одним із важливих показників, від характеру прояву якого залежить ефективність взаємовідносин і взаємодії, дослідники вважають спрямованість особистості у спілкуванні.

Незважаючи на доволі ґрунтовне висвітлення сутності міжособистісних відносин, визнання вагомого впливу на їхній характер наявного в студентській групі мікроклімату і реальних проявів, розробки різноманітного діагностичного інструментарію для вимірювання їхнього змісту, поза увагою дослідників залишилося таке питання, як виявлення кореляційних зв'язків між спрямованістю особистості у спілкуванні та її готовністю до гармонізації міжособистісних відносин.

Мета статті — на основі узагальнення теоретичного аналізу наукових джерел визначити особливості міжособистісних відносин, розкрити зміст і результати констатувального етапу експерименту щодо виявлення сформованості у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин за показником спрямованості у спілкуванні.

На сьогодні безумовного визнаним є той факт, що процес спілкування і міжособистісної взаємодії не може завжди відбуватися рівно, без будь-яких внутрішніх суперечностей. У деяких ситуаціях виявляється антагонізм позицій, в якому набувають утілення наявні в партнерів взаємовиключні цінності, завдання, цілі, що подеколи призводить до взаємної ворожнечі, конфліктів. Причиною остан-

ніх можуть бути також невизначені змістові бар'єри у спілкуванні, які утруднюють встановлення взаємодії між тими, хто спілкується. Змістовий бар'єр у спілкуванні — це відсутність у партнерів збігу змістів висловленої вимоги, прохання, наказу, що створює перепони для їхнього взаєморозуміння і взаємодії [3].

Не можна не зважати й на те, що крім загальновизнаної системи значень, слова так само, як і інші факти свідомості людини, мають деякий особистісний зміст, деяке особливе значення, індивідуальне для кожного. Досліджуючи співвідношення значень та особистісного змісту, О. Леонтьєв зазначає: «На відміну від значень, особистісні змісти... не мають свого «наднндивідуального», свого «не психологічного» існування. Якщо зовнішня чуттєвість пов'язує у свідомості суб'єкта значення з реальністю об'єктивного світу, то особистісний зміст пов'язує їх з реальністю самого його життя в цьому світі, з його мотивами. Особистісний зміст і створює пристрасність людської свідомості». Особистісного змісту, тобто особливої значущості для людини набуває те, що «пов'язує цілі діяльності з мотивами її здійснення, те, в чому набувають утілення її потреби» [7, с. 195].

Отже, можна стверджувати, що змістові бар'єри, спричинені наявністю особистісного змісту, утруднюють міжособистісне спілкування, перешкоджають встановленню і гармонізації міжособистісних відносин. Для їх подолання необхідно знати реальний стан готовності студентів до таких відносин, зокрема, за таким показником, як характер їхньої спрямованості у спілкуванні. Це питання з'ясовувалося у змісті констатувального етапу експерименту, яким були охоплені студенти 1-2-х курсів Національного університету державної податкової служби України.

Для вимірювання названого показника застосовували методику діагностики спрямованості особистості у спілкуванні (СОС), розроблену С. Братченком [2, с. 50-61] і призначену для кількісного та якісного визначення глибинних настановлень людини у процесі спілкування, а також ціннісно-змістових критеріїв її ставлення до інших. Теоретичною основою цієї методики є концепція діалогу М. Бахтіна, згідно з якою людина формується як людина тому, що має абсолютну потребу в іншій людині. Діалог як протистояння «Я» й «Іншого» — об'єктивна умова осягнення світу як «буття — події». Саме ставлення до «Іншого» означає самоствердження особистості, умову її існування та пізнання. Тобто, діалог — це спосіб взаємодії двох свідомостей. Розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості: актуальний смисл належить не одному (одиничному) смислу, а тільки двом смислам, які зустрілися і доторкнулися один до одного [1, с. 305-306].

Звідси основна відмінність між діалогом і звичайним спілкуванням полягає в тому, що спілкування може здійснюватися заради

самого факту спілкування, тоді як кожний конкретний діалог має свою певну мету, а успішність його визначається рівнем її реалізації, характером спрямованості індивідів, які його створюють.

Згідно з позицією С. Братченка, під спрямованістю особистості у спілкуванні розуміється сукупність більш або менш усвідомлених особистісних змістових настановлень і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування, індивідуальна «комунікативна» парадигма, що містить уявлення про сенс спілкування, його засоби, бажані і припустимі способи поведінки. Комунікативна спрямованість передбачає певне ставлення людини до партнера й водночас до самої себе, певний спосіб залучення нею власної особистості до взаємодії з іншими. З одного боку, ця спрямованість набуває прояву у формі готовності до сприйняття впливів партнера, а з іншого — у певній спрямованості комунікативної поведінки стосовно нього.

Загалом можна вести мову про існування різних видів (типів) спрямованості особистості у спілкуванні. В основу розробленої С. Братченком методики покладено шість із них:

1. Діалогічна спрямованість (Д СОС) — орієнтація на рівноправне спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі та довірі, на взаєморозумінні, взаємній відкритості і комунікативному співробітництві, прагненні до взаємного самовияву. Найбільш суттєвою ознакою цього виду спрямованості є конгруентність (відповідність, подібність) людини, яка обирає більш зрозумілу комунікацію, характеризується відсутністю захисту, а отже, володіє більшою свободою для вислуховування чужої позиції, розуміння партнера. Необхідна умова діалогічного спілкування — високий рівень довіри особистості до самої себе і до партнера; це спілкування детермінується не стільки ззовні (метою, умовами, ситуацією, стереотипами), скільки внутрішньо (індивідуальністю, настроєм людини, її ставленням до партнера).

2. Авторитарна спрямованість (Ав СОС) — орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення придушити особистість партнера, підпорядкувати його собі. Цей вид спрямованості пов'язаний із «комунікативною агресивністю» і комунікативною ригідністю людини, когнітивним егоцентризмом, відсутністю поваги до чужих поглядів. При цьому зазвичай спостерігається «вимога» бути зрозумілим (точніше — вимога погодження з власною позицією, вимога одержання підтримки і безумовного прийняття іншим). Людина, в якої домінує авторитарна спрямованість, орієнтована насамперед на саму себе і свої інтереси, надає перевагу стереотипному «спілкуванню-функціонуванню».

3. Маніпулятивна спрямованість (М СОС) — орієнтація на використання партнера і спілкування загалом у власних цілях для одержання різного роду вигоди; ставлення до партнера як до засобу,

об'єкта своїх маніпуляцій. За такої орієнтації людина прагне зрозуміти («вирахувати») співрозмовника, щоб одержати потрібну їй інформацію. Будь-які якості партнера мають для неї важливість остільки, оскільки вони можуть стати у нагоді для неї, для досягнення її мети. При цьому сама людина зазвичай залишається «закритою», приховує свої справжні цілі й почуття або ж використовує певні способи самопрезентації, орієнтовані на те, щоб продемонструвати якості та особливості, які можуть надати вигоду в конкретній ситуації і принести успіх у процесі взаємодії саме з цим партнером. Отже, людина, яка характеризується цією спрямованістю під час спілкування, схильна розглядати будь-яку ситуацію як «цільову» і для досягнення своєї мети здатна маніпулювати не лише партнером, а й собою.

4. Альтероцентристська спрямованість (Ал СОС) — добровільна «центрація» на партнері, орієнтація на його цілі, потреби, почуття, безкорисливе жертвування власними інтересами й ігнорування власних цілей. Ця спрямованість пов'язана з альтруїзмом, із прагненням людини зрозуміти потреби іншого, максимально задовольнити їх, вона готова надати допомогу, підтримку, сприяти благополуччю партнера, не очікуючи нічого навзаєм, а часом навіть на шкоду власному благополуччю.

5. Конформна спрямованість (К СОС) — відмова від рівності у спілкуванні на користь партнера, орієнтація на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе, некритичні згоду й уникнення протидії. Людина з такою спрямованістю у спілкуванні схильна до наслідування, реактивної взаємодії. Вона зазвичай легко підпадає під навіювання, готова «підлаштовуватися» під партнера, відмовитися від власних поглядів. Їй властива готовність до компромісів, бажання в будь-який спосіб уникнути конфліктів і зіткнень, відсутність прагнення до справжнього взаєморозуміння з партнером.

6. Індиферентна спрямованість (І СОС) — домінування орієнтації на вирішення суто ділових питань, на ділову комунікацію і предметну взаємодію, уникнення спілкування як такого. За цього виду спрямованості і партнер як особистість, і саме спілкування з усіма його проблемами, по суті, ігноруються, будь-які ситуації сприймаються насамперед як «діяльнісні».

За своїм змістом опитувальник СОС містив 20 незакінчених речень, до кожного з яких подавалося п'ять можливих варіантів закінчень. До запропонованих варіантів не вводився той, що відповідав діалогічній спрямованості особистості, оскільки респонденти зазвичай найчастіше обирають саме його. Натомість, до кожного незакінченого речення подавався шостий, «відкритий» варіант відповіді для самостійного її формулювання. Кожний вибраний варіант закінчення речення оцінювався в один бал (згідно з ключем) на користь відповідної категорії.

Для інтерпретації самостійно сформульованих відповідей їхній зміст співвідносився з наведеними вище характеристика СОС, йому давалася якісна характеристика і присвоювалася певна категорія: «Д», «Ав», «М» тощо. Після цього за кожною категорією вираховувався підсумковий кількісний показник (сума балів) і визначалася «формула» комунікативної спрямованості студента.

Аналіз та узагальнення одержаних за допомогою цієї методики результатів засвідчив, що серед студентів-першокурсників, які брали участь у констатувальному етапі експерименту, 37,2% характеризуються маніпулятивною спрямованістю, 21,1% студентів — авторитарною спрямованістю, 23,6% студентів — конформною спрямованістю, 14,2% — індиферентною спрямованістю, 3,9% студентів — альтероцентристською спрямованістю.

На другому курсі названі тенденції набувають подальшого розвитку і зміцнення, позначаються більшою усвідомленістю і сталістю. Маніпулятивна спрямованість зафіксована у 39,6% студентів, авторитарна спрямованість — у 24,3% студентів, конформна спрямованість — 24,1% студентів, індиферентна — у 8,0% студентів, альтроцентрична — у 4,0% студентів.

У жодного студента (як на першому, так і на другому курсі), за результатами застосування методики, не було виявлено діалогічної спрямованості.

Отже, для більшості студентів, які брали участь у констатувальному етапі експерименту, характерна орієнтація на використання партнера і загалом спілкування у власних цілях, центрація на власних потребах та інтересах, домінування над іншим, використання іншого для задоволення власних мотивів, ставлення до іншого як до засобу, об'єкта своїх маніпуляцій. Майже кожний четвертий студент відзначався авторитарною або, навпаки, конформною спрямованістю. У цих випадках можна припустити можливість певного «балансу» у взаємовідносинах, що складаються в студентській групі, але його наявність не тільки не свідчить на користь сформованості у респондентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин, а й спонукає до пошуку способів подолання у студентів орієнтації на домінування в першому випадку та орієнтації на підкорення в другому. Адже жодний із цих видів спрямованості у спілкуванні не може забезпечити досліджувану нами гармонізацію.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що на встановлення і розвиток міжособистісних відносин негативний вплив справляють антагонізм позицій партнерів, властиві їм взаємовиключні цінності, невизначені змістові бар'єри у спілкуванні та особистісні змісти, тобто те, що пов'язує цілі спілкування з мотивами його здійснення.

В узагальненому вигляді названі параметри набувають утілення в такому показнику сформованості готовності до гармонізації

міжособистісних відносин, як характер спрямованості у спілкуванні (глибинні настановлення, ціннісно-змістові критерії ставлення до інших). Його вимірювання здійснювалося в процесі констатувального етапу експерименту за допомогою методики діагностики спрямованості особистості у спілкуванні.

Аналіз та узагальнення одержаних результатів засвідчили, що для значної кількості студентів характерна маніпулятивна спрямованість у спілкуванні, а також домінування авторитарної чи, навпаки, конформної спрямованості. При цьому названі негативні тенденції набувають зміцнення і більш чіткого вираження від першого до другого курсу. Ці дані дають змогу констатувати недостатню сформованість у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин за показником спрямованості у спілкуванні.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробленні педагогічних умов, спрямованих на подолання виявлених недоліків і підвищення рівня готовності студентів до гармонізації міжособистісних відносин.

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : сб. избр. тр. / Михаил Михайлович Бахтин / [прим. С. С. Аварийцева]. — М. : Искусство, 1979. — 423 с.
2. Дьяконов Г. В. Диалогические методы психологического исследования : учеб. пособие для высшей школы / Г. В. Дьяконов. — Кировоград : Изд-во КИРУЭ — ЛУГ — КОД, 2004. — 60 с.
3. Журавлев А. Л. Социальная психология личности и малых групп : некоторые итоги исследования / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. — 1993. — № 4. — С. 4-15.
4. Эльконин Д. Б. Педагогика : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 2006. — 324 с.
5. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношения в малых группах / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 123-129.
6. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1980. — 207 с.
7. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 246 с.

Охарактеризованы психологические особенности студентов и роль студенческой группы как действенных факторов влияния на их становление как субъектов межличностных отношений, раскрыто содержание, методику и приведены результаты констатирующего этапа эксперимента по диагностике направленности в общении как показателя сформированности у студентов готовности к гармонизации межличностных отношений.

Ключевые слова: *готовность к гармонизации межличностных отношений, направленность в общении, студенты, констатирующий этап эксперимента.*

T. P. Pernarivska

Diagnostics of Communicative Orientation as an Index of Students' Readiness to Harmonization of Interpersonal Relations

National State Tax Service University (31, K Marx Str., Irpin, Ukraine)

The psychological features of students and the role of a student group as effective factors of influence on the formation of students as subjects of interpersonal relations are described. The features of the students that belong to the age of youth are ascertained: the development of reflection, which, in its turn, determines new cognitive formations; change of social relations; a need to overcome the internal conflicts; search of a realistic vision of the world and himself (herself).

The importance of the study is substantiated: on the basis of features of interpersonal relations in a student group, the students' mutual requirements and norms of general vital functions are formed, co-experience or psychological rivalry prevails, and conformism or self-affirmation dominates.

Antagonism of partners' positions, mutually exclusive values, indefinite semantic barriers in intercourse are proved to have a negative impact on the character of interpersonal relations.

In general, the adopted parameters are reflected in indices such as readiness to harmonization of interpersonal relations, a kind of orientation in intercourse, convictions, value attitude toward others. These indices were measured in the process of the diagnostic stage of the experiment conducted by the author via the method of diagnostics of the orientation of a personality in intercourse.

The analysis and generalization of the results testified that most students have a manipulated orientation in intercourse, and also an authoritarian or, opposite, a conformism orientation prevails. These negative tendencies become more strong and clear from the 1 to the 2-th course. That enables us to evaluate the students' readiness to harmonize interpersonal relations as insufficient according to the index of orientation in intercourse.

Keywords: *readiness to harmonization of interpersonal relations; orientation in intercourse; students; diagnostic stage of experiment.*

References

1. Bakhtin, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics Philological Creativity]. Moscow: Iskusstvo.
2. Diakonov, G. V. (2004). *Dialogocheskie metody psikhologicheskogo issledovaniia* [Dialogic Methods of Psychological Study] Kirovograd: Izd-vo KIRUE-LUG-KOD.
3. Zhuravlev, A. L. (1993). Sotsialnaia psikhologiia lichnosti i malykh grupp: nekotorye itogi issledovaniia [Social Psychology of Personality and Small Groups: Some Resume of Research]. *Psikhologicheskii zhurnal, 4,* 4-15.
4. Elkonin, D. B. (2006). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Pedagogika.
5. Kolominskii, Ya. L. (2000). Psikhologiia vzaimootnoshenii v malykh gruppakh [Psychology of Interrelations in Small Groups]. *Voprosy psikhologii, 2,* 123-129.
6. Kon, I. S. (1980). *Psikhologiia starsheklassnika* [Psychology of High School Pupil]. Moscow: Prosveschenie.
7. Leontiev, A. A. *Psikhologia obshchenia* [Psychology of Communication]. Moscow: Smysl, 1999.

УДК 377. 36

М. В. Петренко, *м. Київ*

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПРОФЕСІОГРАМ І ПРОФЕСІОГРАМ МІЖНАРОДНОГО ЗРАЗКА

У статті висвітлено загальну структуру професіограм державного та міжнародного зразків, здійснено їх порівняльний аналіз. Обґрунтовано ефективність використання професіограм міжнародного зразка на прикладі систематизованих довідників, які надають детальну інформацію про сотні професій і є широко розповсюдженими за кордоном (США).

Ключові слова: *професіограми міжнародного зразка, профільна освіта, учні старшого шкільного віку.*

Розгортання соціально-економічних процесів в Україні, зміни в способі життя та поведінки кожної людини, конкуренція та безробіття суттєво вплинули на сучасну молодь. Тому на сьогодні стає очевидним високий попит на якісну та ефективну профільну освіту. З огляду на це й модернізується традиційний зміст, форми та методи професійної орієнтації в процесі технологічної підготовки. Одним з ефективних шляхів удосконалення профорієнтаційної діяльності є ознайомлення учнів якомога детальніше з вимогами та особливостями обраної або бажаної майбутньої професії. Це можна зробити, використовуючи професіограми визначених професій та їх аналіз.

Метою статті є аналіз специфіки побудови професіограм у вітчизняній та зарубіжній практиці.

Під професіограмою ми розглядаємо документ, у якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктивних характеристик професії і сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини [1, с. 6]. Для цього з'ясуємо спочатку вимоги, які є загальними для професіограм державного зразка. Професіограма містить:

- загальні відомості про професію та її динаміку у зв'язку з розвитком науки і техніки, соціальне та економічне значення;
- виробничу характеристику професії, опис трудового процесу (наводяться назви знарядь праці, за допомогою яких виконується робота, вказується рівень фізичного і психологічного напруження (значне, помірне, незначне), робоча поза тощо;
- санітарно-гігієнічні умови праці з виділенням професійних шкідливостей і переліком фізіологічних умов та медичних протипоказань;
- перелік обсягу знань і умінь, які необхідні для успішної професійної діяльності, з виділенням тих, що визначають професійну майстерність;
- характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливості підвищення кваліфікації;

– психограму, тобто характеристику психологічних вимог професії до людини з виділенням основних і бажаних психічних особливостей, а також психофізіологічних протипоказань [2, с. 211].

Перелічивши вимоги до професіограм, які є загальними для державного зразка, зазначимо, що вони певною мірою не відповідають сучасним вимогам. Враховуючи швидкий науково-технічний прогрес, розвиток ринку праці та попит закордонних роботодавців на працівників нашої держави, є доцільним, по-перше, розгляд професіограм, які надають детальну інформацію про професію, по друге, оновлення психограми щонайменше раз на два роки і, по-третє, удосконалення механізму їх представлення для учнівської молоді. Розглянемо це на прикладі довідників, які надають інформацію про сотні професій за кордоном (США) і не є широко розповсюдженими в Україні.

У довідниках кожен вид занять представлений в окремій главі, або «заяві», в якій обговорюється *характер роботи*, що виконується, умови роботи, освіта та професійна підготовка, що відповідає вимогам, можливості для кар'єрного росту і відповідний заробіток. Кожна інструкція представлена в стандартному форматі, що дає змогу з легкістю порівняти професії.

Оскільки довідник охоплює так багато професій, ним краще користуватися як еталоном, він не призначений для читання від початку до кінця. Читачі повинні почати з розгляду змісту, в якому аналогічні професії згруповані в кластери, або, дивлячись на індекс, в якому професії перелічені в алфавітному порядку. На перших сторінках довідника висвітлено основні професійні характеристики, що обговорюються в заявці. Потім йде роз'яснення, що працівники роблять на роботі, якими інструментами і обладнанням вони користуються і як контролюються робочий процес — усе це обговорюється в цьому розділі. Ознайомлення з професією пожежогасіння, наприклад, дає докладну інформацію про обов'язки пожежників, які охоплюють також надання першої медичної допомоги, підтримання устаткування в робочому стані.

Довідник переглядається в середньому кожні два роки з кількох причин. Однією з них є виникнення нових спеціальностей. Наприклад, веб-майстри, які відповідають за технічні аспекти роботи веб-сайту, — спеціальність, що поєднує комп'ютерних учених і адміністраторів баз даних. Інша причина для перегляду — зміна в технології, яка впливає на спосіб виконання роботи. Наприклад, посадові обов'язки можуть зазнати змін через модифікацію ділової практики, таку, як реорганізація, або зміни у відповідь на нові постанови уряду.

У підрозділі *робоче середовище* обговорюються робочі місця, фізична діяльність, а також робочий день працівників. Описуються

можливості неповного робочого дня, ступінь необхідності подорожей, будь-яке спеціальне обладнання, яке використовується, щоб зменшити ризик отримання травми працівниками.

На багатьох роботах люди працюють звичайні 40 годин на тиждень, з понеділка по п'ятницю, але багато хто цього не робить. Графік роботи може варіюватися від працівників лікарні, торговельного центру до морської нафтової платформи, також враховуються індивідуальні характеристики працівників. Водії можуть бути сприйнятливі до травм, а фельдшери мають високий рівень стресу, пов'язаний з роботою.

Інформація про різні характеристики працівника, наприклад, середня кількість відпрацьованих годин на тиждень, отримана з поточного дослідження населення — дослідження домашніх господарств, проведеного Бюро перепису населення в Бюро статистики праці (БСП).

Економісти в БСП консультуються з багатьма джерелами, перш ніж вносити зміни в розділ «Характер роботи» або будь-який інший розділ у довіднику. Звичайні джерела охоплюють статті з газет, журналів та професійних журналів, а також веб-сайти професійних асоціацій, спілок і торговельних груп. Інформація, знайдена в Інтернеті або в періодичних виданнях, перевіряється за допомогою інтерв'ю з особами, що працюють на посадах, у професійних асоціаціях, союзах та іншими, хто має професійні знання, такі, як викладачі університетів і консультанти з питань кар'єри.

У розділі *навчання, підвищення кваліфікації та просування по службі* пояснюються всі кроки, необхідні для трудової діяльності та вдосконалення в обраній професії.

Перший підрозділ зазначеного вище розділу — *навчання* — описує найбільш значущі джерела навчання і професійної підготовки, тип освіти або професійної підготовки, якого вимагають роботодавці, і відповідний термін навчання. Деякі загальні форми навчання включають диплом середньої школи, неофіційну підготовку на роботі, досвід роботи і вищу освіту. Інші види підготовки, містять, але не обмежуються цим, формальне навчання (включаючи стажування), службу у збройних силах, а також вищу освіту або професійний ступінь. Тип освіти або професійної підготовки, необхідної для кожної професії, у довіднику змінюється, і дві аналогічні професії можуть мати дуже різні вимоги. Наприклад, досвід продажів особливо важливий для багатьох вакансій з продажу, але й інші торговельні роботи вимагають офіційної вищої освіти.

У пункті видача дозволів описані види обов'язкових ліцензій або сертифікатів, пов'язаних із професіями. Щоб мати сертифікат і ліцензію, працівнику зазвичай потрібно закінчити один або декілька навчальних курсів та здати один або кілька іспитів. Деякі професії

мають численні професійні повноваження, що надаються різними організаціями, і в цьому випадку найбільш широко визнані організації, які перелічені у довіднику.

У підрозділі *інші кваліфікаційні вимоги* обговорюються додаткові характеристики, які не включені до попередніх пунктів, такі, як бажані навички, здібності і особистісні характеристики, яких шукають роботодавці. Роботодавці зазвичай прагнуть знайти людей, які вміють добре читати, писати і говорити, точно рахувати, логічно мислити, швидко навчатися; знаходити швидко спільну мову з іншими людьми і демонструють надійність. Цей пункт також містить інформацію про добровільну сертифікацію початкового рівня.

В останньому підрозділі — *просування по службі* — детально розглядаються можливості подальшого вдосконалення працівником своїх умінь та навичок після отримання досвіду на роботі. Удосконалення може здійснюватися в декількох формах, включаючи просування по роботі, такі, як просування на керівну посаду, просування в інших професіях, такі, як залишити роботу адвоката, щоб стати суддею, і просування до індивідуальної трудової діяльності, наприклад автомобільний технік відкриває власний магазин ремонту.

Інформація, яка дається в розділі *навчання, підвищення кваліфікації та просування по службі*, отримана з особистого інтерв'ю з окремими співробітниками, що працюють на посадах, з веб-сайтів, опублікованих навчальних матеріалів та інтерв'ю з організаціями, які надають сертифікати, ліцензії або іншим чином пов'язані з професією.

Дуже важливим є розділ *зайнятість*. У цьому розділі вказується кількість робочих місць у певний проміжок часу, ключові галузі, в яких ці роботи були знайдені, і, що важливо, кількість або частка працівників з індивідуальною трудовою діяльністю, тобто тих людей, які працюють самі на себе.

Джерелом оцінки зайнятості в окремих професіях є спеціально створене бюро, яке надає інформацію про поточну і прогнозовану зайнятість для 311 деталізованих промисловостей і 754 професій за 2006-2016 період. Оцінка загальної чисельності зайнятих в кожній професії довідника поєднує в собі дані з декількох різних джерел. Також висвітлюється географічний розподіл робочих місць, тобто перелічуються держави, які використовують значну кількість працівників певної професії.

Плануючи професійну діяльність на майбутнє, важливо враховувати потенціал зростання робочих місць та можливості працевлаштування.

У розділі *перспективи роботи* описуються фактори, які впливають на зростання зайнятості та її зниження, а в деяких випадках описується залежність між кількістю тих, хто шукає роботу, і кількістю вакансій.

Також висвітлюється дуже детально пункт *зміна зайнятості*. Цей пункт відображає процентні зміни в зайнятості за період 2006-2016. Багато факторів розглядаються при проектуванні зміни зайнятості для кожної професії. Одним із таких факторів є зміна в технологіях. Нова технологія може створити нові робочі місця або ліквідувати ті, які вважаються застарілими для роботи. Інтернет збільшив попит на робочу силу в галузях комп'ютерних і інформаційних технологій, таких, як фахівець комп'ютерної підтримки та системний адміністратор.

Іншим фактором, що впливає на тенденції у сфері зайнятості, є демографічні зміни. Шляхом впливу на послуги, демографічні зміни можуть впливати на професійне зростання або падіння. Наприклад, старіння населення буде вимагати більше медичних послуг, що призведе до зростання кількості робітників охорони здоров'я.

Іншим фактором, що впливає на зростання зайнятості та її зниження, є зміни в бізнес-практиці, такі, як реструктуризація підприємств або аутсорсинг (контрактів) роботи. Корпоративна реструктуризація зробила багато організацій «плоскими», що може призвести до зменшення середньої ланки управління. Крім того, в останні кілька років страхові компанії здійснювали аутсорсинг робіт з продажів та прийняття заявок у великі 24-годинні центри обробки викликів з метою скорочення витрат. Вакансії в деяких професіях, таких, як комп'ютерні програмісти і представники обслуговування клієнтів, перемістилися до зарубіжних країн з низькою заробітною платою.

Заміна одного продукту або послуги іншою може також вплинути на прогнози зайнятості. Наприклад, споживання пластмасових виробів зросло, коли вони замінили металеві в споживчих і промислових товарах останніми роками. Процес, ймовірно, триватиме і має призвести до підвищення попиту на операторів машин з пластику, ніж у металі.

Конкуренція зовнішньої торгівлі, як правило, має негативний вплив на зайнятість. Часто іноземні виробники можуть виробляти товари набагато дешевше і економія коштів може бути подана у вигляді зниження цін, з якою виробники на внутрішньому ринку не зможуть конкурувати. Посилення міжнародної конкуренції є однією з основних причин зниження зайнятості серед текстильної, швацької та меблевої професій.

Ще одним фактором є зростання числа робочих місць або скорочення в ключових галузях промисловості. Якщо професії зосереджені в промисловості, яка швидко зростає, цілком ймовірно, що зайнятість буде швидко рости. Наприклад, зростаюча потреба в бізнес-досвіді підживлює попит на консалтингові послуги. Очікується, що це спричинить швидкий ріст у сфері управління, галузі наукових і технічних консультаційних послуг.

У довіднику інколи подається інформація про кількість прогнозованих відкритих вакансій певної професії, тобто, висвітлюється перспектива трудової діяльності. Ця інформація відображає прогнозовані зміни у сфері зайнятості, а також потреби у заміні.

Також довідник показує процентне співвідношення між кількістю тих, хто шукає роботу, і кількістю вакансій. Можливості працевлаштування залежать від декількох факторів, у тому числі від створення нових робочих місць, кількості людей, які потрібні для роботи, і кількості людей, які звільняються. У деяких професіях існує тісний баланс між тими, хто шукає роботу, і вакансіями. В інших професіях роботодавці можуть мати труднощі з пошуком кваліфікованих кандидатів, у результаті чого з'являються перспективні робочі місця. Усе ж багато професій характеризується надлишком заявників, що призводить до гострої конкуренції за робочі місця. Зміна робочих місць у промисловості, рівень освіти, розмір фірми або географічне положення також можуть бути обговорені.

Наведені таблиці прогнозованої зайнятості показують статистику зайнятості в цифровій та відсотковій формі. Числа нижче десяти тисяч округлені до найближчої сотні, більші десяти тисяч округлені до найближчої тисячі і відсотки округлені до найближчого цілого числа.

У розділі *доходи* розглядаються приблизні прибутки і те, як працівники отримують виплати, за допомогою щомісячної зарплатні, погодинної заробітної плати, комісійних, відрядної, чайові або бонуси. У рамках кожної професії, заробіток залежить від досвіду, відповідальності, ефективності, строку повноважень та географічної області.

Додатково до представлення даних про доходи, деякі розділи містять дані про середню пропоновану зарплату в певному році для випускників зі ступенем бакалавра, магістра або кандидата на докторський ступінь у певних галузях, яка надається Національною асоціацією коледжів та роботодавцями. Пільги, такі, як оплачувана відпустка, медичне страхування і відпустка через хворобу, можуть не згадуватись у довіднику, оскільки вони поширені. У деяких розділах професій відсутність цих традиційних переваг вказується. Хоча не так часто, як традиційні переваги, гнучкий графік роботи і планів розподілу прибутку може бути запропонований для залучення та утримання висококваліфікованих працівників. Менш загальні вигоди також передбачають догляд за дітьми, навчання на утриманців, житлову допомога, літні канікули і безкоштовні або зі знижкою товари або послуги.

Дуже цікавим є пункт *схожі професії*, де перелічені професії, пов'язані з аналогічними обов'язками, навичками, інтересами, освітою і навчанням.

Останній пункт — *додаткові джерела інформації*. У довіднику перелічені поштові адреси асоціацій, урядових установ, профспілок та інших організацій, які можуть забезпечити професійною інформацією. У деяких випадках також вказуються безкоштовні телефонні номери і адреси в Інтернеті. Безкоштовні або відносно недорогі публікації вказують на те, що більш детальна інформація може бути доступна в бібліотеках, у центрах зайнятості, у консультаціях або в Інтернеті. Більшість організацій, вказаних у цьому розділі, були джерелами інформації про характер роботи, навчання і пошук роботи, що обговорюються в довіднику [2].

Отже, висвітливши загальну структуру професіограм державного та міжнародного зразків (на прикладі США), ми можемо зазначити перевагу щодо останніх, оскільки вони подані у систематизованих довідниках, які постійно оновлюються, є набагато інформативнішими і, зрозуміло, ефективнішими, особливо коли йдеться про швидкий розвиток усіх сфер людської діяльності.

Література

1. Основи професіографії : навч. посібн. / [С. Я. Карпіловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський, Б. О. Федоришин та ін.]. — К. : МАУП, 1997. — 148 с.
2. Фізіологія і психологія праці : навч. посібн. / Я. В. Крушельницька. — К. : КНЕУ, 2000. — 232 с.
3. Occupational Outlook Handbook, 2008-2009 Edition, printed in the United States of America, Bureau of Labour Statistics. — 890 p.

В статье освещена общая структура професиограмм государственного и международного образца, их сравнительный анализ. Обоснована эффективность использования профессиограмм международного образца на примере систематизированных справочников, которые предоставляют подробную информацию о сотнях профессий и широко распространены за рубежом (США).

Ключевые слова: *профессиограммы международного образца, профильное образование, ученики старшего школьного возраста.*

M. V. Petrenko

The Comparison of the Structure of National Professiogram and Professiogram of the International Standard

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The deployment of social and economic processes in Ukraine, changes in lifestyle and individual behavior, competition and unemployment significantly influence the modern youth. So, today the high demand for quality and efficiency of vocational education is obvious. With this in mind, the traditional content, forms and methods of vocational guidance are being updated in the process of technological training. One of the most effective ways to improve career guidance is to familiarize students as full as possible with the requirements and features of the chosen or desired future profession.

Thus, the article highlights the general structure of national and international samples of professiograms and their comparative analysis. The effectiveness of us-

ing professiograms of the international standard is proved on the example of systematic guides that provide detailed information on hundreds of occupations and are widely adopted abroad (USA). They are constantly updated and much more informative than the samples used in Ukraine since the Soviet times.

Keywords: *international standard of profesiogram; vocational education; senior pupils.*

References

1. Karpilovska, S Ya., Mitelman, R. Y., Syniavskyi, V. V., & Fedoryshyn, B. O. (1997). *Osnovy profesiohrafii* [The foundations of Professiography]. Kyiv: MAUP.
2. Krushelnytska, Ya. V. (2000). *Fiziolohiia i psykholohiia* [Physiology and Psychology]. Kyiv: KNEU.
3. *Occupational Outlook Handbook*. (2008-2009). USA: Bureau of Labour Statistics.

УДК 37.017.4

Ж. В. Петрочко, *м. Київ*

ПІДТРИМКА СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ ЯК УМОВА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ЩОДО ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ

У статті схарактеризовано сутність та концептуальні засади технології виховної роботи з учнями щодо профілактики торгівлі людьми, визначено етапи розвитку соціальних ініціатив, висвітлено проектну діяльність щодо підтримки соціальних ініціатив як умови впровадження зазначеної технології.

Ключові слова: *соціально-педагогічна технологія, соціальна ініціатива, протидія торгівлі людьми.*

Українське суспільство на сучасному етапі свого розвитку стикається із загрозливою проблемою поширення явища торгівлі людьми. Як не прикро, але нині Україна є країною походження, транзиту та кінцевого пункту призначення для жертв торгівлі людьми. Однією із найбільших груп ризику торгівлі людьми є діти — особи з незрілими моральними позиціями та із сильним бажанням економічної незалежності, юні представники сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Подолання негативних наслідків явища торгівлі людьми для розвитку підростаючої особистості вимагає розроблення та впровадження інноваційних технологій, форм та методів виховної роботи з дітьми, що передбачають залучення до відповідної діяльності не лише педагогів чи інших фахівців соціальної сфери, а й ініціативних представників місцевих громад.

Вирішення питань протидії торгівлі людьми стало загальною ціллю спільної діяльності Всеукраїнської благодійної організації «Український фонд «Благополуччя дітей» і наукових співробітників Інституту проблем виховання НАПН України у період з 2009 по теперішній час під час реалізації двохфазового багатокомпонентного проекту «Попередження торгівлі людьми шляхом розвитку соціальної роботи та мобілізації громад». Проект ініціювало Представництво Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні за фінансової підтримки Швейцарської Конфедерації та відповідно до угоди про співробітництво з Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Лише протягом першої фази (етапу експериментального апробування розроблених матеріалів (2009-2011 рр.) у проекті брали участь 6262 учні 7-11-х класів 46 шкіл, 302 педагоги та працівники соціальної сфери із Донецької, Івано-Франківської, Львівської областей та АР Крим.

Мета статті — охарактеризувати технологію виховної роботи з учнями щодо профілактики торгівлі людьми, розкрити її специфіку

та концептуальні засади і зокрема висвітлити діяльність щодо підтримки соціальних ініціатив з протидії торгівлі людьми.

Технологія виховної роботи з учнями щодо профілактики торгівлі людьми є соціально-педагогічною. Таку технологію можна визначити як оптимально підібраний комплекс соціальних і педагогічних засобів, методів, процедур, ресурсів й алгоритму їх застосування для ефективного вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем за допомогою чітко визначених критеріїв такої ефективності [1, с. 58].

Особливість упровадження соціально-педагогічних технологій відбивається у цілісному баченні дитини в різних взаємодіях — від взаємодії у конкретній ситуації із представниками найближчого оточення у сім'ї, із педагогом, до взаємодій ресурсів, необхідних для розв'язання відповідних проблем. Правомірно вважати, що коли говорять про соціально-педагогічні технології, то мають на увазі педагогізацію соціального середовища, формування основ педагогічного мислення у різних суб'єктів соціуму, які беруть участь у роботі з дітьми; розвиток здатностей і вмінь приймати найефективніші (з позиції педагогічної доцільності) рішення стосовно дитини; оволодіння суб'єктами соціуму інноваційними соціальними технологіями, здатними привести в дію механізми розвитку соціальних ініціатив самих дітей і повноцінно використовувати можливості сім'ї, інших соціальних інститутів для забезпечення соціальної турботи щодо дотримання прав дітей, підвищення якості їхнього життя.

Основними функціями соціально-педагогічних технологій є: інтегративно-освітня, охоронно-профілактична, мобілізуюча. Відповідно, ключовими завданнями реалізації соціально-педагогічних технологій виховної роботи визначено: формування у дітей соціально значущих цінностей та життєвих умінь, навчання безпечної поведінки; сприяння набуттю позитивного соціального досвіду; допомога у прийнятті самостійних і відповідальних рішень щодо власної життєдіяльності; формування умінь конструктивної, командної взаємодії й активної життєвої позиції.

Виховна технологія профілактики торгівлі людьми охоплює: мету й завдання, принципи, програмно-змістове забезпечення, сукупність форм і методів роботи й соціально-педагогічні умови (методичний супровід, підготовка педагогів, підтримка соціальних ініціатив учнів, їхніх батьків, інших представників громади).

Інноваційність технології полягає у новому підході до організації виховної роботи з учнями, у тому числі через акцентування уваги на розвитку соціальних ініціатив особистості, громади під час спланованих заходів і після їх завершення.

Змістову основу зазначеної технології становить Програма «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція» [2], яка у вересні 2011 р. отримала схвалення від Міністерства освіти і науки,

молоді та спорту України щодо використання у загальноосвітніх навчальних закладах для здійснення виховної роботи з учнями 7-11-х класів з питань попередження торгівлі людьми.

Особливість Програми «Особиста гідність. Безпека життя. Громадська позиція» презентована в тому, що вона, з одного боку, є першою спробою представити систему профілактичної роботи з учнями шляхом формування в них внутрішнього ціннісного стрижня та необхідних життєвих умінь, а з іншого — пропагує новітні засоби методичного забезпечення виховного процесу у ЗНЗ.

Згідно із Програмою основними змістовими векторами виховної роботи з учнями з профілактики торгівлі людьми означено: формування власної гідності учнів, сприяння їхньому самопізнанню, самореалізації, самоствердженню; розвиток умінь відповідальної і водночас безпечної поведінки, виваженого прийняття рішень у різноманітних, у тому числі складних життєвих ситуаціях; формування громадянської позиції особистості.

Це знайшло конкретизацію у завданнях Програми: активізація особистісного потенціалу; зміцнення сімейних стосунків, утвердження адекватної самооцінки школярів (розуміння себе як цінності, людини з правами, свободами, інтересами); актуалізація знань й умінь школярів щодо критичного оцінювання, ухвалення рішень, управління собою в ситуаціях, що можуть призвести до потрапляння у тенета торгівлі людьми; формування позитивної мотивації школярів до засвоєння інформації щодо протидії торгівлі людьми та наявних соціальних послуг у разі потрапляння в складну життєву ситуацію; організація взаємодії, спілкування школярів через активне залучення їх до навчально-виховної інтерактивної діяльності тощо.

Принципи побудови та впровадження Програми: комплексність, варіативність, поступове ускладнення викладення матеріалу. Зокрема, Програма для усіх класів (7-11-х) складається з чотирьох тематичних блоків: «Ставлення до себе», «Ставлення до інших», «Ставлення до діяльності», «Ставлення до навколишнього світу». Кожен блок об'єднує ряд тем. Наприклад, темами для учнів 8-го класу є: блок «Ставлення до себе» — «Розуміти себе»; блок «Ставлення до інших» — «Дружба, закоханість, кохання», «Спілкування у безпечному Інтернеті», «Соціальні ролі (гендерний аспект)», «Дитяча праця»; блок «Ставлення до діяльності» — «Розв'язання складних ситуацій (проблем)», «Торгівля дітьми як небезпека життя»; блок «Ставлення до навколишнього світу» — «Розмаїття та єдність світу», «Міжнародна солідарність проти найгірших форм дитячої праці». У кожному наступному класі засвоєний матеріал повторюється, а його зміст поглиблюється, розкривається в інших аспектах.

У базис Програми «Особистісна гідність. Безпека життя. Громадянська позиція» покладено ідею, що передбачає формування

у школяра вміння вирізняти небезпеку й водночас не боятися труднощів, активно користуватися своїми правами, свідомо керувати своїм життям, не допускати маніпуляцій з боку інших — однолітків чи старших, бути небайдужим до гострих соціальних проблем міжнародного масштабу.

Основний виховний захід за Програмою — тематична виховна година, що об'єднує різні методи роботи (бесіду, тематичне малювання, мозковий штурм, роботу в групах, інформування, переконання, навіювання, роз'яснення, приклади, творчу майстерню, розв'язання складних життєвих ситуацій). Варіативність Програми дає змогу обрати оптимальну кількість часу для проведення таких організаційних форм у кожному класі (від 16 до 19 год.). У результаті реалізації проекту розроблено повні конспекти тематичних виховних годин із додатками для учнів 7-10-х класів [3]. Програма доцільно об'єднує тематичні виховні години з іншими заходами (тренінги для учнів 11-х класів, станційний експрес, диспут, конкурс малюнків / плакатів тощо).

Частота проведення профілактичних заходів може бути різною і залежить від бажання самих педагогів та ряду інших організаційних моментів. До проведення окремих тематичних виховних годин доцільно залучати працівників центру зайнятості, районного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, кримінальної міліції у справах дітей.

Реалізація технології виховної роботи з протидії торгівлі людьми передбачає комплексне забезпечення педагогічних працівників та фахівців соціальної сфери різними методично-інформаційними матеріалами. Зокрема, безперечною перевагою й особливою ознакою технології є розроблення і застосування таких інноваційних засобів, як профілактичні настільні ігри та комікси.

Упровадження Програми «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція» вносить своєрідні корективи в структуру та зміст усієї навчально-виховної роботи в школах, оскільки різні варіанти вибіркового компонування форм і методів виховної роботи, передбачених Програмою, стимулюють до творчої діяльності класних керівників, психологів, соціальних педагогів, педагогів-організаторів, соціальних працівників ЦССССДМ. Іншими словами, «пробуджується» соціальна ініціативність учнівського і педагогічного колективів. Відповідно, ключовою умовою впровадження технології має стати підтримка соціальних ініціатив дітей і дорослих щодо протидії торгівлі людьми.

Основними етапами розвитку соціальних ініціатив визначено: аналіз існуючих проблем, виявлення недоліків, суперечностей, які повинні бути усунені; стимулювання емоційного відгуку особистості щодо негативних суспільних явищ, і зокрема торгівлі людьми;

акумулювання засобів змін: визначення форм і сценаріїв розвитку соціальних ініціатив; заява про ініціативи та початок їх реалізації.

Ініціативи можуть проявлятися у численних заходах, не передбачених у плані впровадження технології: тренінги, КВК, батьківські збори, тематичні заняття психологів з дітьми, круглі столи, засідання дискусійних клубів, зустрічі з односельцями, які перебували за кордоном, тощо.

Одним із популярних способів забезпечення участі дітей у житті громади є створення дитячих і молодіжних ініціативних груп для розроблення і реалізації значущих для громади соціальних проектів. Такі групи можуть організовувати спільні засідання з місцевою адміністрацією чи органами самоврядування, розгортати волонтерську діяльність на користь співтовариства тощо. Наприклад, тренерами Українського фонду «Благополуччя дітей», педагогами пілотних шкіл здійснювалася методична підтримка ініціативних груп шляхом проведення навчання з розроблення соціальних проектів за темами: «Визначення проблем, специфічних для дітей та молоді вашої громади», «Збір інформації про проблему, яка вирішуватиметься групою», «Пояснення проблеми», «Розвиток плану дій», «Визначення кошторису (вартості) проекту», «Структура та написання проекту».

Основним досягненням реалізації технології має стати залучення батьків учнів до розроблення різних інформаційно-методичних матеріалів, активізація місцевих громад щодо протидії торгівлі людьми. Зокрема, у рамках проекту ряд змістовних місцевих ініціатив було реалізовано у Донецькій області, а саме створення: сільського центру профорієнтації — Челюськінська ЗОШ I — III ст., с. Козацьке Новоазовського району, проведення інформаційної кампанії в зазначеному районі; створення ресурсного центру СаРС» (виготовлення, презентація та розповсюдження власних відеороликів на тему торгівлі людьми та на інші соціальні теми); організація перегляду на перервах в коридорах соціальних роликів з проблем торгівлі людьми — Кіровський НВК «Школа — гімназія» № 2 тощо. У багатьох школах учні виготовили інформаційні стенди «Попередження торгівлі людьми»; на Львівщині у Тартаківському НВК «ЗОШ I-III ст. — ліцей» серед учнів 7-11-х класів проведено конкурс стінгазет «Торгівля людьми: моє бачення», а у Сокальському НВК «ЗОШ I-III ст. № 2 — ліцей» — конкурс комп'ютерної графіки «Скажемо «Ні» торгівлі людьми!»

Потужним засобом підтримки і розвитку соціальних ініціатив на місцях й водночас чинником, що певною мірою забезпечує успішність впровадження технології протидії торгівлі людьми, може стати організація і проведення конкурсу міні-грантів за участі загальноосвітніх навчальних закладів. Реалізація проектів (міні-грантів) перетворюється на фундамент повномасштабної комплексної роботи з

попередження торгівлі людьми, сміливішого використання власних ресурсів громад у формуванні правової культури громадян, їхній самореалізації у соціально корисних справах.

У рамках проекту конкурс міні-грантів було підтримано Міжнародною організацією з міграції. Перед проектами, що приймалися до конкурсу, ставилося завдання: підвищення обізнаності дітей та молоді у громаді щодо питань трудової міграції та торгівлі людьми (проведення інформаційних кампаній, конкурсів, тематичних диспут-клубів, вікторин, видання місцевих інформаційних бюлетенів тощо); формування інформаційного ресурсу з питань працевлаштування, навчання та трудової міграції як напряму попередження торгівлі людьми/дітьми; формування умінь організації безпечного дозвілля дітей та молоді (організація творчих конкурсів, змагань, клубів за інтересами, КВК, театралізованих свят, екскурсій, наметових таборів, тощо); збереження традицій району, міста, родини (створення музеїв за різними тематиками: міста, школи; підтримка традицій та створення нових, історія місцевості, етнографічні винаходи) для зміцнення ідентичності учнів; проведення заходів, спрямованих на формування соціальної відповідальності дітей та молоді.

Загалом у конкурсі взяла участь 21 школа, було підтримано 29 проектних пропозицій. Так, учасники пришкільного табору в ЗОШ № 2 м. Рогатина у партнерстві з класними керівниками провели опитування жителів міста щодо їхнього ставлення до проблеми торгівлі людьми. Метою опитування було визначення рівня поінформованості дітей і дорослих про ризики, небезпеки та проблеми, пов'язані із виїздом за кордон. Учні (20 осіб) опитали 210 жителів Рогатина різного віку. Аналіз анкет показав: 74% людей вважають проблему торгівлі людьми актуальною для України і їхнього регіону; 3% опитаних особисто стикалися з цією проблемою; 47% вважають, що для їхніх рідних, знайомих існує ризик потрапити в тенета торгівців людьми; 63% мають бажання поїхати на роботу за кордон, незважаючи на ризики. За допомогою результатів опитування учні переконалися в необхідності нагальної профілактичної діяльності з питань торгівлі людьми у їхній громаді.

Ініціативою може бути проведення заходів, спільно організованих різними ЗНЗ. Як правило, такі заходи об'єднуються у процесі клубної роботи. Наприклад, під час проекту засідання спільних клубів ЗНЗ у Кіровському районі АР Крим відбувалися за темами: «Соціальні проекти дітей і дорослих у селищі Кіровське», «Молодіжна політика в Кіровському районі», «Попередження для молоді: як не стати жертвою трафіка», «Школа сьогодні — це Україна завтра», «Наше дозвілля», «Соціальні проблеми сучасного життя».

Однак у процесі реалізації технології виховної роботи з профілактики торгівлі людьми можливі певні труднощі, серед причин яких:

завантаженість педагогів участю у різних виховних програмах національного, регіонального та місцевого рівнів; недостатність розуміння педагогами концепції впровадження програми; невисокий рівень тренерських умінь педагогів; застосування залишкового принципу розподілу часу для виховних годин; неузгодженість дій класних керівників, соціальних педагогів та психологів щодо проведення виховних заходів за Програмою; відсутність спеціальних приміщень та обладнання (фліп-чарту, мультимедійної апаратури) для проведення виховних заходів, плинність кадрів тощо.

Водночас, беручи до уваги зазначене вище, зростання соціальної ініціативності дітей і дорослих, упровадження соціальних ініціатив на місцях є вирішальним надбанням упровадження технології виховної роботи з профілактики торгівлі людьми. «Життєздатність», подальше розгортання діяльності, передбаченої технологією, забезпечило: зростання інтересу дітей до своєї родини, її історії, культурної спадщини своєї громади; урізноманітнення форм та методів виховної роботи у соціальному просторі; зацікавленість учнів і батьків у продовженні профілактичної діяльності; наявність підготовлених фахівців до подальшої роботи з протидії торгівлі людьми, реалізації профілактичних програм; налагодження міжвідомчої взаємодії на районному рівні (співпраця з відділами освіти, службами у справах дітей, ЦССДМ, центрами зайнятості, бібліотеками, редакціями газет, міліцією, прокуратурами та ін.) для підтримки шкіл у їхній профілактичної роботи; зміцнення та розвиток громад шляхом реалізації соціальних проектів (міні-грантів), ініційованих учнівськими та педагогічними колективами.

Таким чином, досягнуто подвійного соціально-педагогічного ефекту: вдалося актуалізувати у громаді гостру суспільну проблему, розкрити її причини і наслідки, розвинути соціальні ініціативи щодо протидії торгівлі людьми, а також сформувати в учнів життєві вміння, що стануть у нагоді в різних складних життєвих обставинах.

Зважаючи на актуальність досліджуваної проблеми, перспективами подальших наукових пошуків є обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності соціально-педагогічних умов розвитку соціальних ініціатив учнів під час впровадження інших технологій профілактичної роботи. Рекомендовано Програму «Особиста гідність, Безпека життя. Громадянська позиція» розглядати як орієнтир для побудови різних профілактичних програм, а також новітній змістово-методичний засіб пропагандистсько-просвітницької діяльності, що гарантує захищеність підростаючого покоління.

Література

1. Воспитание : современные парадигмы : монография / А. К. Быков, И. А. Липский, Л. Е. Никитина, О. Г. Прохорова [и др.] / под общ. ред. З. А. Багишаева и А. К. Быкова. — М. : Московский Север, 2005. — 160 с.

2. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : програма для виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми : 7-11 класи / наук. кер. та ред. Звєрєвої І. Д., Петрочко Ж. В. — К. : ТОВ «Основа», 2011. — 88 с.
3. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : комплект метод. посіб. для виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми: 7-11 класи / за заг. ред. Звєрєвої І. Д., Петрочко Ж. В. — К. : ТОВ «Основа», 2011.

В статье охарактеризована сущность и концептуальные основы технологии воспитательной работы с учащимися по предупреждению торговли людьми, определены этапы развития социальных инициатив, описана проектная деятельность для поддержки социальных инициатив как условие реализации вышеназванной технологии.

Ключевые слова: *социально-педагогическая технология, социальные инициативы, предупреждение торговли людьми.*

Zh. V. Petrochko

Support of Social Initiatives as a Condition for the Introduction of the Educational Technology of Human Trafficking Resistance

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The present article deals with the essence of the educational technology of human trafficking resistance that is being introduced in several educational establishments. This technology is considered as an optimized complex of social and pedagogical tools, methods, procedures, resources and algorithms for effective human trafficking resistance — an urgent social problem of today. The effectiveness of the technology is estimated according to exactly defined criteria.

The article analyzes the program «Personal Dignity. Safety of Life. Civil Position» that is the basis of the technology of educative work with students on human trafficking resistance. Its objectives, principles of structure and implementation (complexity, variability, gradual complication of exposition) are defined.

In the paper the stages of social initiatives growth are determined; examples of social support of initiatives on the project activity for children and adults are provided. Some difficulties the participants of implementation of the educational technology face are considered.

Keywords: *social and educational technology; social initiative; human trafficking resistance.*

References

1. Bagishaeva, Z. A., & Bykov, A. K. (Eds.). (2005). Vospitanie: sovremennye paradigmy [Education: The Modern Paradigms]. Moscow: Moskovskii Sever.
2. Zvierieva, I. D., & Petrochko, Zh. V. (Eds.). (2011). Osobysta hidnist. Bezpeka zhyttia. Hromadianska pozytsiia: prohrama dlia vykhovnoi roboty z uchniamy z pytan protydii torhivli liudmy: 7-11 klasy [Personal Dignity. Safety of Life. Civil Position: Program for Educative Work with Students on Human Trafficking Resistance: 7-11 Grades]. Kyiv: TOV «Osnova».
3. Zvierieva, I. D., & Petrochko, Zh. V. (Eds.). (2011). Osobysta hidnist. Bezpeka zhyttia. Hromadianska pozytsiia: komplekt metodychnykh posibnykiv dlia vykhovnoi roboty z uchniamy z pytan protydii torhivli liudmy: 7-11 klasy [Personal Dignity. Safety of Life. Civil Position: Complete Set of Methodic Manuals for Educative Work with Students on Human Trafficking Resistance: 7-11 Grades]. Kyiv: TOV «Osnova».

УДК 373.5.017.4: 331.101

Т. В. Пещеріна, *м. Київ*

ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

У статті розглянуто теоретико-методологічні засади дослідження готовності старшокласника до професійного самоствердження. Обґрунтовано, що самоствердження є спрямованістю особистості на реалізацію своєї «самості» на основі сформованої системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе (образів «Я»). Багатоаспектність феномену самоствердження дає змогу віднести його до важливих складових професійного зростання людини, досягнення нею успіху.

Ключові слова: *самоствердження, суб'єктність, готовність до професійного самоствердження.*

Проблема професійної самореалізації завжди була актуальною для людини. Особливої значущості вона набуває в сучасних соціально-економічних умовах буття, які, з одного боку, надають людині необмежені можливості для саморозвитку, а з іншого — спонукають її до постійного здійснення смислових вчинків. При цьому кожний вибір, зокрема й професійний — це відмова від можливих інших варіантів. Таким чином, для людини важливе утвердження себе в полі власного вибору. Особливо гостро згадана проблема постає перед сучасними старшокласниками. Адже молоді люди, перебуваючи на порозі власного дорослого життя, часто переживають безпомічність, втрату життєвих орієнтирів, що негативно позначається на процесах життєвого і професійного самовизначення. Саме тому, на нашу думку, актуальною потребою теорії та практики професійної орієнтації учнівської молоді є підготовка старшокласників до свідомого самоствердження як у професійному виборі, так і в майбутній професійній діяльності.

Наголосимо, що феномен «самоствердження» є достатньо вивченим у сучасній психолого-педагогічній літературі. Однак різне розуміння вченими сутності цього поняття призводить до нечіткості його визначення, а відповідно, і до різноспрямованості шляхів його формування. Так, зокрема, в науці й досі актуальними залишаються питання щодо детермінант становлення і розвитку сучасної особистості (І. Бех, Л. Виготський, І. Зязюн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, К. Платонов, П. М'ясоїд, С. Максименко та інші). У контексті згаданого вище дослідження самоствердження особистості здійснювалося в рамках теорій і концепцій професійного самовизначення з урахуванням вікових особливостей старшокласника (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Л. Божович, О. Вітковська, І. Кон, В. Синявський, М. Тименко, О. Федоришин, С. Чистякова, П. Шавір, Б. Янцур та інші). Сучасна концепція особистісного само-

ствердження у суспільно значущій діяльності розробляється О. Безкоровайною.

Однак, незважаючи на багатоаспектність вивчення самоствердження особистості, готовність до професійного самоствердження не обиралася предметом окремого наукового дослідження. Саме тому *метою статті* є психолого-педагогічний аналіз поняття «готовність до професійного самоствердження».

Самоствердження найчастіше розглядають як соціально-психологічну та філософську категорії. Інтерес до проблеми самоствердження виникає у зв'язку з вивченням факторів, що спонукають людину до розвитку та саморозвитку. У вітчизняній психолого-педагогічній науці дослідження процесів самоствердження здійснювалося в руслі вивчення суб'єктності особистості. Після появи теорії суб'єктності, започаткованої С. Рубінштейном, особистість характеризується як суб'єкт тією мірою, якою вона використовує свій інтелект, свої здібності, підкоряє свої нижчі потреби вищим, будує своє життя співвідносно до власних цінностей та принципів. Категорія суб'єкта стала основоположною в розвитку теорій активності, діяльності, самодіяльності, самовизначення і саморозвитку. Вона дала змогу розглядати не лише залежність особистості від її життя, але й залежність життя від особистості. Суб'єктність — це нова якість буття (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Асмолов Л. Брушлинський, В. Петровський та інші), що передбачає здатність до самостійної життєтворчості, здатність здійснювати зміни в світі та в самому собі.

Таким чином, внаслідок людської активності світ є таким буттям, котре змінюється діями в ньому суб'єкта. Буття людини — це перетворення людиною себе і сукупність пов'язаних з ним суспільних й особистих відносин. Свідомість і діяльність, думки і вчинки є не лише засобами перетворення буття, вони виражають суто людські способи існування. І одним із головних є специфіка розуміння суб'єктом світу [6]. За Л. Брушлинським, суб'єкт завжди є активним творцем, який перетворює себе та навколишню дійсність [2]. Утвердження власного буття шляхом перетворення світу відбувається через боротьбу з діючими обмеженнями [3, с. 175]. Буття особистості — це неповторна цілісність взаємообумовлених феноменів внутрішнього світу людини, її організмічних станів, поведінкових моделей і подій зовнішнього світу, в якому вона втілила свою суб'єктність.

Буття особистості представлене багатьма просторами, в яких вона може успішно реалізувати себе. Теоретичні передумови для диференціації буття особистості на різноманітні простори започатковані в працях Б.Г. Ананьєва (суб'єкт діяльності, суб'єкт ставлень, суб'єкт пізнання). З часом з'явилися можливості для більш диференційованого розгляду і визначення можливих відмінностей суб'єктності в різних просторах. Професійне буття, структурування осо-

бистістю свого вільного часу, організація предметно-просторового середовища — усе це різні простори буття особистості, в яких вона з різним ступенем успішності перетворює свою суб'єктність, реалізуючи ключову модальність, якою наділений суб'єкт, а саме: здатність перетворювати зовнішнє за законами внутрішнього. Особистість самоактуалізується, реорганізуючи об'єктивні простори власного життя у співвідношенні зі структурою особистісних смислів і перетворюючи тим самим їх на простори свого буття.

До основних потреб, що обумовлюють динаміку особистості, належать: потреба в самоактуалізації, в експансії та розширенні «Я», що виявляється через тенденцію до оволодіння зовнішнім простором, потреба у внутрішній узгодженості і збереженні цілісності, потреба в надбанні і підтримці цілісності зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного простору психіки людини [5, с. 149]. Задовольняючи свої потреби як необхідні умови життя, людина отримує з навколишнього середовища потрібні для цього джерела, набуває знань, планує свої дії, визначає методи й шляхи їх здійснення, докладає великих зусиль, щоб досягти певної мети. Усе це є психічною активністю людини, зазначає С. Максименко. Потреби особистості — це прагнення у втіленні свого «Я» в світі [3, с. 175].

Отже, виходячи із зазначеного вище, ми можемо зробити висновок, що розвиток особистості є розширенням сфер її буття, відповідно до яких і відбувається самоутвердження особистості, як утвердження власного «Я» відносно «не Я».

Самоствердження є однією з потреб, яка викликає в особистості прагнення проявити себе в процесі своєї життєдіяльності, спираючись на наявний потенціал, і на цій основі набути суспільного визнання, упевненості у власних силах і почуття самозадоволення. Здійснюючи аналіз поняття самоствердження, О. Безкоровайна звертає увагу на те, що самоствердження найчастіше розкривається через такі поняття, як: суспільне визнання, соціальний статус, успіх, упевненість у собі, прагнення до особистісної значущості, престиж, імідж, потреба в досягненнях і домінуванні, що розкривають певні сторони самоствердження [1, с. 19]. У словнику самоствердження — це стійке прагнення людини до високої оцінки і самооцінки своєї особистості, що спонукає її до активної діяльності і поведінки [4].

Слід зазначити, що попри вивчення самоствердження в контексті суб'єктно-діяльнісного, гуманістичного підходів, частіше розглядається результативний (зовнішній) бік самоствердження, через потребу успіху, соціального визнання, статусу тощо. Однак внутрішній аспект самоствердження часто залишається поза увагою дослідників. Мабуть тому О. Безкоровайна підкреслює, що самоствердження виступає як готовність до активних позитивних дій, ствердження себе поза своєю самістю для потреби інших. Утвердження може ста-

ти самоствердженням лише за умови віддачі себе, своєї «самості», своїх індивідуальних можливостей на благо інших [1, с. 19].

Самоствердження виступає як утвердження своєї активної суб'єктної сутності, своєї людської унікальності [1, с. 29]. При цьому чітко простежується процес дихотомічної взаємодії індивідуального й суспільного. Смисл гармонійного розвитку особистості полягає в автономній ідентичності й ототожненні з іншими. Людині властиве самоутвердження, що припускає відчуження від інших та ідентифікацію з іншими [5, с. 44]. У роботах К. Абульханової-Славської, А. Брушлинського, М. Боришевського, Л. Анциферової, А. Осницького та інших дослідників обґрунтовано уявлення про суб'єктність як цілісну характеристику активності особистості, спрямованої на оволодіння собою та світом, на перетворення себе та світу з метою досягнення та збереження ідентичності. Загалом аналіз робіт з проблеми взаємозв'язку «особистість — середовище» дає нам змогу стверджувати, що становлення і розвиток особистості є процесом зміни змісту цих взаємозв'язків, і визначити, що суб'єктність зростає у прагненні особистості екстеріоризувати себе в середовище, привносячи в нього своє, перетворюючи його власними смислами. Для характеристики цього процесу використовується поняття «оволодіння».

У процесі оволодіння новими просторами особистість розширює власні кордони, персоналізуючись у цих просторах. Таким чином вона оволодіває ними. Оволодіваючи об'єктивними просторами буття, особистість як суб'єкт створює і трансформує середовище свого життя, свій організм, свою поведінку [5, с. 148]. Розвиток особистості і набуття людиною особистісної зрілості пов'язані з появою і збільшенням здатності до породження нових утворень всередині простору смислів і самоактуалізацією. Внаслідок цього, наголошує О. Леонтьєв, об'єктивні простори стають буттєвими просторами особистості, її продовженням і частиною [5, с. 149]. Напевно, немає таких способів активності, зазначає з цього приводу П. М'ясоїд, які б урівноважували потребу в самореалізації, самоствердженні, творчості. Вони завжди відкриті [3, с. 175].

Суб'єктивне і об'єктивне переплітається в самоствердженні особистості. З одного боку, процес особистісного самоствердження суб'єктивний, оскільки пов'язаний з необхідністю свободи, життєвого успіху, з індивідуальним формуванням своєї особистості, прагненням бути не таким як усі. З іншого боку — самоствердження об'єктивне, оскільки пов'язане з відтворенням встановлених ідеалів того чи іншого суспільства, тієї чи іншої соціальної групи, прагненням стати таким як всі, щоб не бути ізольованим від суспільного оточення [1, с. 133]. Таким чином, у самоствердженні закладені процеси адаптації, інтеграції та індивідуалізації.

Протилежними до самоутвердження є самозаперечення і самовідчуження. Самозаперечення є результатом життя людини «поза контекстом буття» і виявляється в нездатності співвіднести себе з ним, у неспроможності рухатися вперед, визначати перспективу власної життєвої долі, у повній байдужості щодо власної долі. Самовідчуження — результат діалектичного заперечення «себе минулого» заради «себе майбутнього».

У своїй монографії О. Безкоровайна дає вичерпну класифікацію самоствердження. Учена наголошує, що самоствердження можна класифікувати за цілеспрямованістю: самоцільні, цілеспрямовані і нецілеспрямовані; засобами: зовнішні і внутрішні; результатами: доособистісні (інклюзивні і змагальні) та особистісні; механізмами: самоствердження шляхом заперечення іншого (інших) «Я», самоствердження шляхом самоподолання. Педагог повинен знати і розуміти механізми самоствердження. Саме тому потрібно керувати цим процесом, підкреслює вчена [1, с. 129].

Як зазначає О. Безкоровайна, самоствердження можна розглядати з трьох боків: з боку діяльності, свідомості і суб'єктно особистісного [1, с. 133]. Виходячи з цього, приходить до висновку вчена, самоствердження є специфічним видом діяльності. Категорія діяльності є центральною для системно-діяльнісного підходу в психології. Діяльність розглядається як одиниця життя, система активних взаємин людини зі світом, що опосередковується і регулюється психікою. Діяльність завжди ґрунтується на певних потребах. Особливим класом потреб особистості є потреба в самореалізації, самоствердженні та творчості [3, с. 189]. Саме тому інтерес науковців зосереджується на визначенні детермінант формування та розвитку цих потреб. Якщо розглядати самоствердження як специфічний вид діяльності, то процес самоствердження можна представити так: потреба в самоствердженні — мотив самоствердуватися — самоствердитися (предмет діяльності) [1, с. 134].

Будь-якій людині притаманна потреба ствердуватися в тій чи іншій діяльності, прагнення домагатися успіху. Самоствердження особистості — складний процес, котрий пронизує всю діяльність особистості і сприяє досягненню поставлених цілей самовдосконалення [1, с. 129]. Саме ця характеристика самоствердження дає підстави для обґрунтування необхідності цілеспрямованого впливу на вихованців з метою формування у них самоствердження. Самовдосконалення особистості реалізується через потребу в самоствердженні. Лише сильна особистість, яка спроможна сміливо розробляти власні стратегії поведінки, самостійно і нетрадиційно мислити, здійснювати моральний вибір і нести за нього відповідальність, тобто особистість, що самоствердується і саморозвивається, у змозі зробити своє життя змістовним і цікавим [1, с. 6]. Без самоствердження — як

прагнення, як процесу і як результату — немає і не може бути особистості [1, с. 17].

Самоствердження — це утвердження своєї позиції в соціумі. Отже, можна говорити, що самоствердження відіграє значну роль у соціалізації та професіоналізації особистості, адже воно є складовою саморозвитку. При цьому «готовність», яка розглядається в сучасних дослідженнях як активно-дієва змобілізованість емоційних, вольових, інтелектуальних і поведінкових зусиль людини на виконання завдання, дає нам змогу уточнити сутність поняття «готовність до професійного самоствердження». Його ми визначаємо як інтегративну єдність властивостей і якостей особистості, які поєднують розуміння й усвідомлення відповідальності, бажання досягнути успіху, уміння визначити послідовність дій і способів для досягнення особистісно і професійно значущих цінностей, здійснення самого себе в професійній діяльності, пошук і реалізацію свого особливого шляху в професійному становленні.

Наголосимо, що перш ніж стверджувати себе, потрібно себе усвідомити, своє особисте начало, свою індивідуальність, визначити цілі свого подальшого розвитку. Тому ефективність процесів самоствердження визначається рівнем усвідомлення особистістю цілей і можливостей свого розвитку. Досягнення самоствердження пов'язане з постановкою не будь-яких цілей, а лише тих, які мають певне значення для особистості, цінність. Потреби завжди задовольняються, співвідносячись із ціннісними установками, які становлять собою один з основних механізмів взаємодії особистості і суспільства [1, с. 137].

У вітчизняній науці широко вивчається прагнення до самоствердження у світі дорослих через досвід отримання автономії у підлітковому віці. Підлітковий вік є періодом посиленого формування моральних почуттів. Більшість підлітків зорієнтовані на розвиток почуття відповідальності за себе, за інших, на необхідність самостійно приймати рішення в повсякденному житті. Відповідальність у вчинках дає підліткові змогу самоствердитися, зрозуміти свої можливості. Отже, завданнями підліткового віку є самопізнання, самоствердження і самовизначення в соціумі, зазначають науковці. Сутність самоствердження підлітка пов'язана з відчуттям своєї «самості» (унікальності) та відокремленості від інших; із прагненням до рольового самовизначення; із потребою бути самоцінним, визнаним, вільним; показати себе, стати предметом уваги інших; відстояти власну гідність, досягнути переваг, мати владу над собою, набути впевненості в собі і стати авторитетом для інших. У зв'язку з цим В. Сухомлинський зазначав, що духовний розвиток школяра залежить від того, наскільки глибоко відбувається його самоствердження в усіх видах діяльності і ставлень в колективі, в інтелектуальному житті, праці, у формуванні моральної переконаності. Діяльність під-

літків має дуже велике значення в моральному розвитку і самоствердженні особистості, наголошував педагог [7, с. 291].

Особливо гостро проблема самоутвердження постає перед старшокласниками у зв'язку з необхідністю вибору і утвердження себе в певній професійній сфері. Старший шкільний вік є найбільш сенситивним для вирішення завдань, котрі пов'язані із самоствердженням особистості, адже в цьому віці актуальною стає потреба зайняти певну позицію (І. Бех, Л. Божович, І. Кон). Ранній юнацький вік, зазначає О. Безкоровайна, є найбільш сприятливим для формування позиції самоствердження — специфічного свідомого ставлення до різних сторін дійсності: до предметного світу і свого місця в ньому, до людей і свого положення серед них; до себе і своєї людської унікальності [1, с. 11].

Виходячи з того, що сутність самоствердження особистості закладається в шкільні роки, сучасний навчально-виховний процес має надати учневі досвід переживання ситуацій виявлення свого «Я», навчити адекватним методам самовиявлення і самовтілення, спонукати до саморозвитку. Саме у виховній задачі, наголошує Н. Мойсеюк, як одиниці виховного процесу здійснюється самореалізація і самоствердження особистості. Отже, одним із завдань педагогів є виховання самоствердження особистості як передумови майбутньої життєвої і професійної самореалізації особистості.

Самоствердження пов'язане з прагненням виявити себе, утвердити свою індивідуальність, розкрити свої можливості. Професійна діяльність постає як поле реалізації людини. Пошук сфер власного утвердження є позитивним явищем у саморозвитку особистості. Однак професійна діяльність може бути успішною лише у разі максимального зосередження всіх сутнісних сил особистості. Тобто, особистість має готувати себе до постійної тривалої роботи над собою в рамках певної професії. Лише в цьому випадку, на нашу думку, вона досягне професійного самоствердження, а відповідно, і професійної самореалізації. Засоби самоствердження можуть бути різними, саме тому, стверджує О. Безкоровайна, якість і цінність освіти повинні визначатися тими можливостями, які вона надає учням для їхнього особистісного самоствердження.

Література

1. Безкоровайна О. В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : монографія / О. В. Безкоровайна. — Рівне : РДГУ, видавець Олег Зень, 2009. — 470 с.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Институт психологии РАН, 1994. — 109 с.
3. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посібн. / П. А. М'ясоїд. — К. : Вища школа, 2000. — С. 439-446.

4. Педагогічна енциклопедія / [автор-упоряд. О. М. Степанов]. — К. : Академвидав, 2006. — 315 с.
5. Психология личности : учебн. пособие / [под ред. П. Н. Ермаковой, В. А. Лабунской]. — М. : Эксмо, 2008. — 653 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
7. Сухомлинський В. А. Избранные произведения : в 5 т. — К. : Радянська школа, 1979. — Т.1. : Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / А. В. Сухомлинський. — 1979. — С. 55-208.

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы исследования готовности старшеклассника к профессиональному самоутверждению. Обосновано, что самоутверждение является направленностью личности на реализацию своей «самости» на основе сложившейся системы внутренне согласованных представлений о себе (образов «Я»). Многоаспектность феномена самоутверждения позволяет отнести его к важным составляющим профессионального роста человека, достижения успеха в нем.

Ключевые слова: *самоутверждение, субъектность, готовность к профессиональному самоутверждению.*

T. V. Peshcherina

Readiness to Professional Self-Affirmation: the Essence of the Concept

The National Center «Minor Academy of Sciences of Ukraine» (20 Esplanadna Str., Kyiv, Ukraine)

The article deals with the theoretical and methodological bases of research of readiness to professional self-affirmation. Based on the analysis of psychological and educational literature, professional self-affirmation is considered in terms of the notional approach. It manifests as the aspiration of personality for a specific type of activity, and is associated with the motivation to learn, life competence and self-determination.

Self-affirmation is the orientation of the personality to realization of «self» based on the formation of internally consistent representations of oneself (self-images). The multiple aspect of the phenomenon of self-affirmation can be attributed to its important components of professional activity, success in it. Readiness for professional activity is an active concentration of human abilities in accordance with perceived needs and motives of the personality. So, readiness to professional self-affirmation is a dynamic system, and its components are directed at the disclosure of potential professional opportunities and determine personal growth.

Keywords: *self-assertion; subjectivity; readiness for professional self-affirmation.*

References

1. Bezkorovaina, O. V. (2009). *Vykhovannia kultury osobystisnoho samostverdzhennia v rannomu yunatskomu vitsi* [Education of Culture of Personal Self-Affirmation in Early Youth]. Rivne: RDGU, vydavets Oleh Zen.
2. Brushlinskii, A. V. (1994). *Problemy psikholohii subekta* [Problems of Psychology of Person]. Moscow: Institut psikhologii RAN.
3. Miasoid, P. A. (2000). *Zahalna psykholohiia* [General Psychology]. Kyiv: Vyshcha shkola.
4. Stepanov, O. M. (Ed.). (2006). *Pedahohichna entsiklopediia* [ ]. Kyiv: Akademvidav.

5. Ermakova, P.N., Labunska, V.A. (Eds.). (2008). *Psikhologiia lichnosti* [Psychology of Personality]. Moscow: Eksmo.
6. Rubinshtein, S.L. (2002). *Osnovy obshhei psikhologii* [Foundations of General Psychology]. St. Petersburg: Piter.
7. Sukhomlinskii, V.A. (1979). *Izbrannye proizvedeniia: Vol. 1* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola.

УДК 374

***А. Л. Пикина**, г. Ярославль, Россия*

ОПЫТ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕГО, ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья рассматривает заказ российского государства на работу с одарёнными детьми в сфере образования. Определяет научную и содержательную основу сопровождения одарённых детей. Раскрывает идейную сущность понятия «тьютор» и «тьюторское сопровождение». В статье обобщается российский опыт тьюторского сопровождения развития одарённого ребёнка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования. Представлены некоторые обобщённые модели.

***Ключевые слова:** взаимодействие общего, дополнительного и профессионального образования, тьюторское сопровождение, одаренный ребенок.*

В настоящее время в системе образования России активно развивается практика работы с одарёнными детьми, подкреплённая научными исследованиями в этой области. Обращение к проблемам одарённости связано с заказом государства на взращивание будущих субъектов развития экономических, политических и других сфер деятельности в интересах российских граждан (национальный проект «Образование», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы, Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), Указ президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» и др.). Научной и содержательной основой работы с одарёнными детьми является «Рабочая концепция одарённости» (2003 г.) под редакцией Д. Б. Богоявленской, которая отражает ключевые позиции в области психологии одарённости.

Одним из ведущих подходов, обеспечивающих получение положительных результатов на уровне одарённого ребёнка, считается системный подход. Система развития одарённости ребёнка предполагает тщательное выстраивание и ориентацию на индивидуализацию. Системность работы с одарёнными детьми, её индивидуализация, достигается посредством тьюторского сопровождения.

Идеи научного обоснования и оформления российской тьюторской педагогической практики связываются с такими учёными, как П. Г. Щедровицкий, Т. М. Ковалева, М. С. Бернштейн, Н. К. Гончаров, Т. А. Ильина, А. Г. Рыбалкина, Н. В. Чернявская, Л. В. Бендова, С. В. Дудчик и другие. На основании их идей можно констатировать,

что заниматься тьюторством — значит облегчать, организовывать условия для самообразования, сопровождать, поддерживать, мотивировать обучающегося на приобретение знаний, умений и навыков.

Целью статьи является представить: сущность понятия «тьютор» и «тьюторское сопровождение»; российский опыт тьюторского сопровождения развития одарённого ребёнка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования, а также некоторые обобщённые модели такого сопровождения.

Существует большое количество разнообразных трактовок понятия «тьютор», но нет единообразия в его смысловой сущности. Наиболее полно, на наш взгляд, отражает смысловую сущность тьютора в дополнительном образовании определение Т. М. Ковалевой, Н. В. Рыбалкиной, П. Г. Щедровицкого. По их мнению, тьютор — это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. Сопровождение — системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в процессе взаимодействия в информационно-образовательной среде [4, с. 129].

Тьютор (позиционно) — это тот, кто организует и мотивирует учащегося на приобретение знаний, умений и навыков, организует условия для складывания и реализации его индивидуальной образовательной траектории. Первостепенные задачи тьютора, которые он должен решать, — быстро уяснить, как помочь ребёнку наверстать упущенное; понять, правильно ли ребёнок развивается, где отстаёт. Под тьюторским сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия обучающимся оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора.

Тьютор помогает сориентироваться в предметной культуре. Он больше практик, чем теоретик, владеющий определёнными методиками, технологиями. Тьютор может научить ребёнка учиться, определить его траекторию развития с целью применения в жизни, научить определять своё место в разных жизненных обстоятельствах. В тьюторской работе реализуются ценности индивидуализации, свободы, самоопределения, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам, возрастному движению. Это непосредственно связано с задачами гуманизации образования: научить человека (подростка, юношу) использовать себя в связи со своими целями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс [1, с. 53].

Сфера тьюторской работы направлена на построение на материале реальной жизни подопечного (учебной, трудовой) практики

расширения его собственных возможностей, на самоопределение, подключение субъектного отношения к собственному продвижению к успеху. Тьютором используется совокупность педагогических технологий, характерных для модели открытого образования. Ведущую роль играют технологии и методы активного обучения — диалог, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, тренинги, портфолио. Тьютор широко использует информационные технологии для организации взаимодействия с обучающимися на расстоянии.

Современная ситуация заставляет целенаправленно и планомерно заниматься тьюторством в работе с одарённым ребёнком. С этой целью в региональных образовательных пространствах выстраиваются модели, основанные на идеях интеграции (Г. И. Батурина, Б. С. Гершунского, Э. Н. Гусинского, Л. Б. Соколовой, Г. Ф. Федорец, Н. К. Чапаева, И. П. Яковлева, А. В. Золотарёвой и других) и социального партнёрства (Н. В. Зайцевой, Т. Ф. Асафовой, Г. А. Беловой и других). Осуществляется вертикальное взаимодействие учреждений, в которых проводится сопровождение одарённых детей, с органами управления образованием, участие в межрегиональных мероприятиях для одарённых детей и педагогов; организация переговорных площадок, где обсуждаются проблемы и пути их решения, стажировок, семинаров, рабочих встреч со специалистами образовательных учреждений; организация межрегиональных творческих групп педагогов-тьюторов, распространение информационно-методических материалов.

Механизмом реализации идеи тьюторского сопровождения ребёнка в муниципальном образовательном пространстве являются образовательные проекты, программы, целевые ориентиры которых заключаются в создании условий для выявления, поддержки и развития одарённых детей в образовательных учреждениях разных типов и видов, координации деятельности всех организаций и учреждений, решающих эту проблему.

Сегодня происходит интенсивное конструирование индивидуальных и групповых программ сопровождения, в том числе индивидуальных программ обучения, групповых факультативных занятий, групповых сессионных занятий (образовательных программ летнего отдыха), программ тьюторского сопровождения талантливых детей. Проекты и программы предусматривают активное использование индивидуальных образовательных программ ученика, индивидуальных учебных планов школьника, индивидуальных образовательных траекторий ребёнка.

Исключительная роль в тьюторском сопровождении индивидуальных образовательных программ одарённого обучающегося отводится созданию обогащённой развивающей информационно-образовательной среды, способствующей полноценному развитию

личности каждого ребёнка, его успешной самореализации в различных видах познавательной и творческой деятельности на всех образовательно-возрастных этапах обучения. Необходимыми составляющими такой среды является возможность выбора; ориентация на успех; инициативность и интеграция.

Сегодня проблему сопровождения одарённых детей не может обойти вниманием ни одно образовательное учреждение. Одарённость представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных субъектов.

В российской образовательной практике накоплен опыт сопровождения дошкольников (О. Е. Баютова, Н. В. Матвеева, А. И. Соколова, Л. В. Трубайчук и другие) в условиях интеграции с учреждениями дополнительного образования. В его основе — предоставление дошкольнику возможности проявить одарённость в различных сферах деятельности, активное использование игровой, проектно-исследовательской деятельности, сказкотерапии. Тьюторскую позицию занимают воспитатели, социальные педагоги ДОУ, психологи, педагоги дополнительного образования. Руководством к действию является заказ родителей. Выявление признаков одарённости происходит на основе психологической диагностики.

Тьюторы наблюдают за подопечными, ведут дневники наблюдений, в которых фиксируют интересы ребёнка, динамику развития мышления, внимания, памяти, воображения, эмоциональной сферы и др.

Сопровождающий владеет информацией о спектре услуг и возможностях учреждений-партнёров и доносит её до родителей и детей. В индивидуальных образовательных маршрутах отражается ответ на главный вопрос дошкольника «Что я хочу?». Тьютор использует такие формы сопровождения дошкольника, как авторские выставки, концерты, представления, утренники, беседы-общения, диалоги и др.

Взаимодействие образовательных учреждений осуществляется на основе следующих нормативно-правовых документов: «Положение о тьюторском сопровождении», в котором отражаются цели, содержание тьюторской работы, документация тьютора, и договора о сотрудничестве между всеми участниками сопровождения ребёнка.

Оформляются практики тьюторского сопровождения младшего школьника (Е. В. Конькова, Т. В. Яковлева, А. И. Соколова, Ф. А. Сулейманова, Е. Н. Шибаева, А. Х. Азизова и др.) в условиях интеграции с учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, обеспечивающие возможность развития ребёнка, позволяющие работать с интересом каждого ученика, помогать школьникам осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их познавательные запросы. Допускается использование образовательным учреждением

основного образования возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, учреждений культуры и спорта при организации внеурочной деятельности обучающихся.

Тьюторскую позицию занимают классные руководители, социальные педагоги школы, психологи, педагоги дополнительного образования, родители. Их деятельность осуществляется на основе диагностических результатов. Диагностика проводится с целью анализа и оценки тех факторов, которые определят организационную и содержательную направленность программы индивидуального сопровождения.

В основе сопровождения индивидуальных образовательных программ одарённых детей применяются четыре подхода: «ускорение», «углубление», «обогащение», «проблематизация» [4, с. 122]. В индивидуальных образовательных маршрутах отражается ответ на главный вопрос младшего школьника «Что я могу?».

Одной из наиболее эффективных и распространённых индивидуальных форм, применяемых сегодня в практике тьюторской деятельности, является консультация. В условиях конструктивного сотрудничества педагогами и психологами используются различные виды тренингов — коммуникативные, мотивационные и др. Коллективная массовая деятельность осуществляется в различных формах, сходных с формами воспитательной работы: праздник, экскурсия, встреча с интересными людьми, конкурс и др.

Тьютором активно используются и традиционные, и инновационные формы развития одарённого ребёнка: научные общества, научно-исследовательские и творческие проекты, форумы, семинары, курсы, мастер-классы, интеллектуальные, деловые и ролевые игры, мастерские и лаборатории, экспедиции и др.

В качестве инструмента фиксации результатов взаимодействия тьютора с младшим школьником становится портфолио достижений. Для обучающегося это возможность самостоятельного определения уровня своих достижений, динамики развития.

Имеется опыт сопровождения одарённых старшеклассников в условиях интеграции с вузами (А. В. Золотарёва, М. А. Яковлева, Т. Л. Сухарева, О. Г. Левина и другие), в основе которого лежит проектирование социального становления личности, его профессионального самоопределения.

Тьюторскую позицию занимают классные руководители, учителя-предметники, психологи, педагоги дополнительного образования, преподаватели вузов, родители. Значительно возрастает роль учителей-предметников и преподавателей вузов.

В индивидуальных образовательных маршрутах старшеклассников отражается их рефлексивная позиция «Что я делаю?». Особое место в работе тьютора с обучающимся занимает свободный выбор,

факультативные занятия, организация работы в малых группах, объединённых одной проблематикой, участие в работе исследовательских секций, элективные курсы.

Одним из инструментов взаимодействия школы и вуза является проектная технология, ориентирующая педагогов-тьюторов на моделирование такой учебной деятельности, в которой старшеклассник может максимально самореализовываться, развивать умения самостоятельно добывать знания из различных источников, анализировать факты, делать выводы и обобщения.

Актуально использование дистанционных образовательных технологий в качестве средства реализации профильного обучения.

Тьюторы организуют работу психологических служб вузов, направленную на:

- самопознание;
- овладение навыками эффективного общения, уверенного поведения, выхода из кризисных ситуаций;
- овладение способами релаксации и снятия эмоционального напряжения;
- профессионального самоопределения;
- психологической подготовки к ЕГЭ и т.д.

Опыт практиков показывает рациональность связи работы по профориентации, выбору профиля обучения с психологической подготовкой к ЕГЭ.

Регламентируют деятельность тьютора одарённого ребёнка в условиях взаимодействия «школа — вуз» следующие документы: Устав образовательного учреждения, образовательные программы и программы развития образовательных учреждений, положения («Положение о старшей школе», «Положение о работе с одарёнными детьми», «Положение о мониторинге». «Положение о конкурсном отборе педагогов-тьюторов одарённых детей»), договора, должностные инструкции педагогов-тьюторов и др.).

Однако развитие идей тьюторства и совершенствование технологий в работе с одарёнными детьми приводит педагогических работников к пониманию необходимости сохранения здоровья обучающегося, недопустимости перегрузок при использовании любой модели сопровождения. Благодаря формированию здоровьесберегающих технологий обучающиеся не только узнают правила техники безопасности, но и учатся применять их, заботясь о собственном здоровье и личной безопасности.

Тьюторское сопровождение — это длительный и непрерывный процесс. Непрерывное тьюторское сопровождение детей позволит педагогу наиболее глубоко осмыслить свою роль в личностном росте обучающегося, приобрести опыт грамотного подбора форм взаимодействия с учеником. В последний период времени наблюдается

стремление к непрерывности сопровождения за счёт выхода за рамки одного, двух учреждений.

Появляются модели сопровождения «детский сад — школа — вуз». Связь «детский сад — школа» обеспечивает преемственность в воспитании и обучении дошкольника, преемственность образовательных программ, способствует созданию особого эстетического пространства, актуализации художественно-творческих способностей средствами искусства, музыки, занятий по развивающим технологиям. Связующим звеном являются школы раннего развития, созданные на базах общеобразовательных учреждений или на базах учреждений дополнительного образования, куда привлекаются педагогические работники школ.

Тьюторы организуют участие дошкольников в днях открытых дверей школ, днях науки и искусства, творческих конкурсах и мероприятиях, праздниках. Создаётся система комплексного психолого-педагогического сопровождения воспитанников, совершенствуются условия для раннего выявления и развития талантливых детей.

Связь «школа — вуз» обеспечивает разработку исследований, подготовку публикаций, организацию и проведение семинаров-практикумов по обмену опытом и других совместных мероприятий. Сотрудники вузов непосредственно участвуют в процессе обучения и привносят в него самые современные достижения науки и техники, поддерживают выпускников образовательных учреждений в период их обучения в вузах, применяют разработки ребят.

Формами взаимодействия становятся ресурсные центры по поддержке одарённых детей и подростков на базе вузов, тьюторские службы. Они обеспечивают выявление одарённых детей и мониторинг их развития, интеграцию образовательных учреждений разных типов в работе с одарёнными детьми, непрерывное социально-педагогическое сопровождение одарённых детей и подростков, организацию подготовки педагогических кадров к работе с одарёнными детьми, обеспечение мотивационной поддержки, развитие техносферы, научно-методическое и информационное обеспечение процесса выявления, поддержки и развития одарённых детей и подростков.

В процессе анализа практики удалось увидеть следующие формирующиеся механизмы создания тьюторами целостного образовательного пространства для одарённых детей.

Во-первых — интеграция образования, проявляющаяся на уровне взаимного сотрудничества учреждений различных сфер образования и на уровне субъектов: детей, родителей, педагогов.

Во-вторых — индивидуализация, заключающаяся в создании условий для выстраивания ребёнком индивидуальной образовательной траектории. При этом ребёнок выступает субъектом, выбирая цель, содержание и формы организации.

В-третьих — профилизация, направленная на выявление профессиональных способностей, разработку программ профессионального обучения.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что педагогические работники пришли к пониманию того, что проблемы и потребности одарённых детей достаточно разнообразны и пути их решения уникальны. Традиционные способы преодоления проблем в условиях одного учреждения неприемлемы. Необходимо строить работу с одарённым ребёнком на условиях сетевого взаимодействия учреждений различных сфер образования, позволяющего обеспечивать свободу выбора путей развития одарённого обучающегося.

Анализ тьюторской практики позволил выявить не только преимущества тьюторского сопровождения, но и его проблемы в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования:

- недостаточная подготовка педагогов в области психологии одарённого ребёнка;
- слабая работа по сопровождению такой категории одарённых детей, как подростки;
- отсутствие разработанных механизмов тьюторского сопровождения подростков;
- отсутствие качественного юридического оформления нормативно-правовых документов;
- регламенты тьюторского сопровождения единичны, нормативно-правововое обеспечение тьюторского сопровождения не имеет системного характера;
- ограниченные возможности совместной работы педагога с другими специалистами.

Эти проблемы позволяют наметить перспективы развития тьюторской практики в работе с одарёнными детьми. Они могут быть решены в масштабах России. Организация совместной деятельности — наиболее актуальная, оптимальная и эффективная форма достижения целей развития одарённого ребёнка. Учреждения образования готовы выстраивать партнёрскую модель тьюторского сопровождения одарённых обучающихся на условиях взаимного сотрудничества.

Литература

1. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение : организационные формы и образовательные эффекты / Г.М. Беспалова // Директор шк. — 2007. — №7. — С. 51-58.
2. Опыт работы с одарёнными детьми в современной России : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Н.Ю. Синягина, Н. В Зайцева. — М., 2010. — 312 с.

3. Тьюторское сопровождение развития одарённости : материалы Всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. проф. А. В. Золотарёвой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. — 78 с.
4. Эффективные модели выявления и поддержки молодых талантов : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. — 352 с.

Статья рассматривает заказ российского государства на работу с одарёнными детьми в сфере образования. Определяет научную и содержательную основу сопровождения одарённых детей. Раскрывает идейную сущность понятия тьютор и тьюторское сопровождение. В статье обобщается российский опыт тьюторского сопровождения развития одарённого ребёнка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования.

Ключевые слова: *взаимодействие общего, дополнительного и профессионального образования, тьюторское сопровождение, одаренный ребенок.*

A. L. Pikina

Experience of Tutor's Support of Gifted Children in the Conditions of Interaction of General, Additional and Vocational Education

The Management of Education Department of FSBEI HPE «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky» (108 Respublikanskaya Str., Yaroslavl, Russia)

The article considers the order of the Russian state to work with gifted children in education. It defines the scientific and meaningful basis of support for gifted children, reveals the ideological essence of the concept of a tutor and tutor support. In the article the Russian experience in tutoring support of development of the gifted child in interaction of general, supplementary and vocational education is revealed. Some generic models are presented:

— a support model for preschool children in terms of integration with the institutions of further education, which is based on providing preschoolers with opportunities to show their talent in various fields of activity, the active use of games, design research, fairy-tale-therapy;

— a tutor support model for younger pupils in terms of integration with the institutions of further education, culture and sports that provide the possibility of child development, allowing to work with each student's interest and help students learn how to identify new knowledge, to respond to their educational needs;

— a support model for gifted high school students in terms of integration with universities based on the design of social formation of personality, his (her) professional self. The model is realized in the «kindergarten — school — high school» chain.

On the basis of analysis of the experience, the problems of gifted child support are identified, which allows us to see the prospects of development of tutor practice in working with gifted children.

Keywords: *tutor's support; gifted child; interaction of general, additional and vocational education.*

References

1. Bespalova, G. M. (2007). Tiutorskoe soprovozhdenie: organizatsionnye formy i obrazovatelnye effekty [Tutor's Support: Organizational Forms and Educational Effects]. *Direktor shkoly, 7,* 51-58.

2. Siniagina, N Yu., & Zaitseva, N.V. (Eds.). (2010). *Opyt raboty s odarennymi detmi v sovremennoi Rossii* [Experience of Work with Gifted Children in Modern Russia]. Moscow.
3. Zolotareva, A.V. (Ed.). (2012). *Tiutorskoe soprovozhdenie razvitiia odarennosti* [Tutor's Support of Development of Gifts]. Yaroslavl: Izd-vo YaGPU.
4. Gruzdev, M.V., & Zolotareva, A.V. (Eds.). (2012). *Effektivnye modeli vyiavleniia i podderzhki molodykh talantov* [Effective Model of Management and Support of Young Talented Person]. Yaroslavl: Izd-vo YaGPU.

УДК 37.018.1: 173: 165.742

Л. В. Повалій, *м. Київ*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СФОРМОВАНОСТІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У РОБОТІ ШКОЛИ З СІМ'ЄЮ

У статті проаналізовано складові моделі сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин, а саме: цілемотиваційний блок (мета і завдання), концептуальний блок (компоненти гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку, педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин), діагностичний (критерії, показники, рівні сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку) та процесуальний блок (змістове і методичне забезпечення роботи з дітьми означених вікових категорій та їхніми батьками).

Ключові слова*: сім'я, гуманні батьківсько-дитячі взаємини, структурно-функціональна модель, форми і методи.*

Сучасний демократичний розвиток політичних, економічних, соціокультурних відносин України з країнами близького і далекого зарубіжжя зумовлює зростання національної самосвідомості, підвищує вимоги до культури людських взаємин, зокрема, актуалізує проблему формування гуманних міжособистісних взаємин між батьками і дітьми, в основі яких — довіра й повага один до одного, усвідомлення і визнання самостійної цінності особистості, прояв поваги, тактовності, чуйності один до одного та ін.

Актуальність проблеми зумовлена також динамічними змінами соціокультурної ситуації, негативними тенденціями в життєдіяльності сучасної сім'ї: зниженням її ролі в формуванні особистості дитини, наростанням кризи інституту сім'ї, самоусуненням батьків від виховання власних дітей, руйнуванням традиційної структури сім'ї. Усі ці чинники ускладнюють процес виховання молодого покоління, різко розширюючи сферу негативних впливів.

Теоретичні положення гуманізації виховного процесу в сучасних умовах розроблені Ш. Амонашвілі, І. Бехом, В. Білоусовою, О. Бондаревською, О. Вишневським, Щ. Газманом, С. Гончаренко, К. Дорошенко, В. Жуковським, К. Журбою, І. Зязюном, А. Капською, О. Кононко, В. Киричок, В. Кузем, О. Лисенко, О. Сухомлинською, О. Теплою, Г. Троцько, Є. Тягущевою, А. Фоменко, Л. Хоружою, К. Чорною та іншими дослідниками.

Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин здійснено у дослідженнях А. Варги, Ю. Гіппенрейтер, В. Гарбузова, О. Захарова, Е. Ейдеміллера, О. Сидоренко, Е. Юстицкіса.

Моделюванню як методу наукового дослідження присвячені роботи філософів Б. Глінського, Б. Грязнова, Б. Диніна, Є. Нікітіна, В. Штоффа; педагогів А. Архангельського, А. Бєляєва, В. Безпалько, В. Журавльова, А. Кірсанова, В. Краєвського, І. Логінова й інших.

Мета статті — розглянути і проаналізувати складові моделі сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Сім'я є провідним мікрофактором виховання і соціалізації підростаючої особистості, оскільки виступає персональним середовищем її життя і розвитку. Значна роль у вирішенні проблеми гуманізації взаємин батьків і дітей шкільного віку відводиться і школі, оскільки вона є центром організації й координації впливу, спрямованого як на окрему особистість (дитину, батька чи матір), так і колектив (клас, сім'ю) в цілому.

Успіху в розв'язанні специфічних завдань формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин можна досягти, якщо виховання у школі й сім'ї розглядати як єдиний процес. В умовах зміни системи освіти, становлення й розвитку нової парадигми освіти й виховання, усвідомлення педагогічним колективом необхідності внесення істотних змін у практику виховання учнів і прагнення досягти максимальної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості дитини виникає необхідність у спільній діяльності педагогів з батьками. Така робота на сучасному етапі розвитку освіти має бути зорієнтованою на пошуки нових способів взаємодії школи з батьками, метою яких є розвиток активної педагогічної позиції батьків у процесі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, а також нейтралізація негативних моментів, що існують у цих взаєминах.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема створення комплексу оптимальних умов для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю.

Педагоги визначають умови ефективності діяльності як об'єктивні й суб'єктивні передумови, реалізація яких дає змогу досягти запланованої мети за найбільш раціонального (оптимального) застосування сил і засобів; як суттєвий компонент педагогічного процесу, який охоплює зміст, методи, організаційні форми виховання [5, с. 54]. Оскільки ці визначення орієнтовані на внутрішній світ вихованця, вони не суперечать один одному і розглядаються як діючі етапи педагогічної системи, що забезпечують досягнення поставленої мети.

У своїй роботі ми виходили з того, що педагогічними умовами формування гуманних взаємин між батьками і дітьми молодшого шкільного і підліткового віку в сім'ї є:

- підвищення педагогічної грамотності батьків з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї;
- формування знань дітей молодшого шкільного та підліткового віку про гуманні якості та взаємини в сім'ї, мотивів і потреб гуманного ставлення до батьків, що в єдності визначають їхню гуманну поведінку стосовно батьків;
- єдність виховних позицій класних керівників і батьків у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин;

– дотримання в роботі школи з батьками і дітьми головних положень аксіологічного та особистісно орієнтованого підходів.

Здійснюючи пошуки оптимального вирішення проблеми підвищення рівнів сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у контексті означених педагогічних умов, скористалися методом моделювання.

Означений метод використовується з метою дослідження процесів і явищ навколишньої дійсності, він дає змогу глибше зрозуміти взаємини, що виникають усередині досліджуваного предмета.

Словники характеризують поняття «модель» як: а) об'єкт-замісник, який в певних умовах може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи його властивості і характеристики. Відтворення здійснюється як в наочній (макет, пристрій, зразок), так і в знаковій формі (графік, схема, програма, теорія) [6, с. 54]; б) спрощений уявний або знаковий образ об'єкта або системи об'єктів, що використовується як їх «замінник» [3, с. 76].

Дослідники (В. Штофф, В. Краєвський, Б. Глінський) під моделлю розуміють уявну або практично створену структуру, яка має такі властивості: відтворює ту або іншу частину дійсності в спрощеній (ідеалізованій або схематизованій) та наочній формах; відображає об'єкт дослідження; здатна заміщувати об'єкт; надає нову інформацію про об'єкт [7; 5].

Отже, модель виступає у вигляді сукупності понять і схем. Вона висвітлює педагогічний процес не безпосередньо в складній єдності всіх різноманітних проявів і властивостей, а узагальнено, акцентуючи увагу на подумки виокремлюваних властивостях.

Звертаючись до методу моделювання, дослідники (В. Краєвський, Б. Глінський) характеризують його як пізнавальну рефлексію, засновану на поняттях, принципах і закономірностях. Разом із тим науковці відзначають, що поряд із найпростішою його функцією (відтворення властивостей і відносин предметів і процесів), його специфічною рисою як методу наукового пізнання виокремлюється його дослідницька роль [5, с. 29].

Об'єктивною можливістю моделювання дослідники вважають закономірний зв'язок компонентів, що входять у цілісні предмети. Компоненти, включені в предмет, повинні закономірно узгоджуватися один з одним. Разом із тим компоненти і відносини, що складають модель, зобов'язані відповідати компонентам і відносинам, що належать оригіналу. Оригіналом є об'єкт, що безпосередньо цікавить дослідника й заміщається моделлю, однак під оригіналом розуміють не цілісний об'єкт у його якісно-кількісній специфіці, у багатстві різноманітних властивостей, зв'язків і відносин, а саме ті, які безпосередньо стосуються предмета дослідження [7, с. 176].

Отже, моделювання як метод дослідження дає змогу розглянути освітньо-виховний процес як цілісне явище, а також його елементарну структуру в статичному плані й динамічному розвиткові.

Об'єктом нашого моделювання є формування гуманних взаємин між батьками і дітьми молодшого шкільного і підліткового віку у роботі школи з сім'єю.

Перш ніж здійснювати побудову обраної моделі, необхідно визначити її тип. Нами було обрано структурно-функціональну модель, що імітує внутрішню організацію структури оригіналу. Необхідність обрання такого типу моделі обумовлена рядом обставин. По-перше, для виявлення сутності будь-якого об'єкта необхідно розкрити його структуру, що відображає найбільш суттєві взаємовідношення між елементами та їх групами (компонентами, підсистемами), які, мало змінюючись при змінах у системі, забезпечують існування цієї системи та її основних властивостей. По-друге, важливими у межах системи є функції об'єктів, що належать цій системі. Під функцією, згідно з філософським словника А. Грицанова, розуміємо не лише діяльність, роль об'єкта в межах належності його системи, але й вид зв'язку між об'єктами, коли зміна одного з них спричиняє зміну іншого, при цьому другий об'єкт також виконує роль функції першого [6, с. 607].

Отже, створення структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю розглядаємо як схематичне відображення роботи, спрямованої на підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку.

Під час розроблення структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї ми враховували такі методологічні вимоги:

- виокремлення серед різноманітних впливів чинників, які визначають результати процесу, та встановлення субординації, тобто взаємозв'язку основних та довільних чинників;
- урахування безперервних змін, розвитку досліджуваних елементів у педагогічній системі в цілому [4, с. 210].

Виходячи з цього, структурно-функціональна модель формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю охоплює: цілемотиваційний блок (мета і завдання), концептуальний блок (компоненти гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку, педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин), діагностичний блок (критерії, показники, рівні сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку); процесуальний блок (змістове і методичне забезпечення, форми і методи роботи класного керівника з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку та їхніми батьками) (рис.).

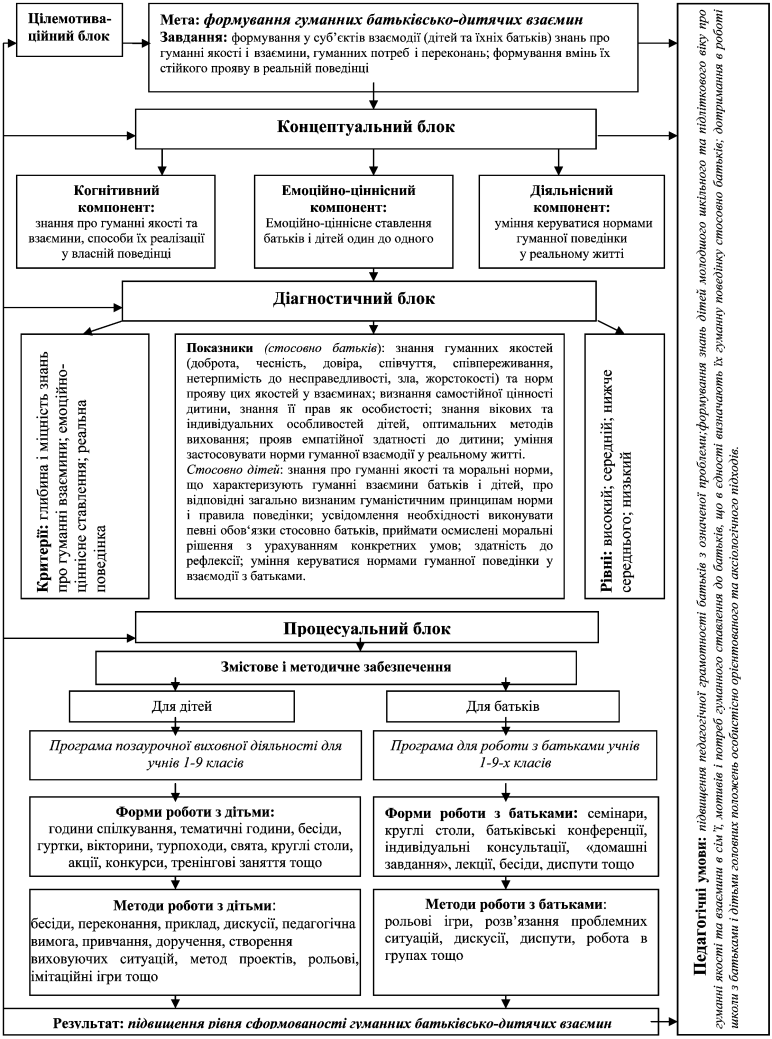

Рис. Структурно-функціональна модель сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю

Побудова структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю була здійснена в руслі концепцій: аксіологічного підходу (М. Євтуха, В. Кременя, В. Огнев'юка, Н. Ткачової); особистісно орієнтованого підходу (І. Бех).

Аксіологічний підхід спрямований на реалізацію завдань гуманізації суспільства і виховного процесу зокрема, оскільки передбачає створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини; повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, прояв довіри до неї; людяність у ставленні вчителів, батьків до дитини; демократизацію взаємин.

В основі аксіологічного підходу у нашому дослідженні — орієнтування на дитину як головну цінність, що дає можливість підпорядкувати зміст, форми і методи формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї такому ставленню до дитини. Як педагогічна норма, гуманізм виражається у визнанні дитини поза залежністю від віку й інших яких-небудь особливостей гідною поваги вже тому, що вона має від народження природне право на повагу.

Гуманізм виражається у визнанні людини вищою цінністю й категоричною забороною стосовно неї будь-яких форм насильства, захисту її особистих і цивільних прав, у тому числі права на вільну особистісну самореалізацію.

Витоки концепції особистісно орієнтованого підходу у вихованні (І. Бех) вбачаємо в гуманістичній теорії (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фромм, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та інші). За гуманістичною теорією, дитина є самостійним суб'єктом, здатним діяти за власним вибором, бажаннями, переконаннями, а виховувати дитину гуманно — це, по-перше, створювати найкращі умови для її цілеспрямованого особистісного, соціального і педагогічно значущого розвитку, виховання, збагачення знаннями і досвідом, а по-друге, керувати цим процесом у злагоді з потребами її внутрішніх сил, з позиції самої дитини, її інтересів.

З позиції суб'єкт-суб'єктного підходу (І. Бех, О. Бондаревська, О. Кононко, Є. Степанов, Т. Фролова, Н. Шуркова та інші), дитина є активним учасником виховного процесу, здатним істотно впливати на нього, перебудовувати його згідно з власними потребами та інтересами саморозвитку, а її якості первісно закладені природою як потенціал власного особистісного саморозвитку. Виходячи з цього, гуманне виховання здійснюється як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснований на діалозі, обміні думками, співробітництві її учасників. Зміст спільної діяльності не регламентується, має відкритий характер і стає особистісно орієнтованим. Таке виховання передбачає обов'язкове врахування нового трактування індивідуального підходу, яке передбачає: відмову від орієнтації на середнього; пошук кращих якостей особистості в дитині; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості дитини (інтереси, здібності, спрямованість, «Я» — концепція, якості характеру, особливості психічних процесів); урахування особливостей особистості у виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, корекції розвитку [2, с. 155-156].

Означена модель має такі структурні частини.

1. Цілемотиваційний блок — охоплює мету та завдання формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку в сім'ї. Метою у нашому дослідженні є: підвищення ефективності формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї. Її реалізація припускає розв'язок низки завдань: формування у суб'єктів взаємодії (дітей молодшого шкільного і підліткового віку та їхніх батьків) знань про гуманні якості і взаємини, гуманних потреб і переконань; формування прагнення до їх стійкого прояву в реальній поведінці.

2. Концептуальний блок моделі охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний компоненти; педагогічні умови формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку.

3. Діагностичний блок структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин в сім'ї охоплює: а) критерії (стосовно дітей молодшого шкільного та підліткового віку і їхніх батьків): знання про гуманні взаємини; ціннісні орієнтації; реальна поведінка; б) показники (стосовно дітей молодшого шкільного і підліткового віку): знання про гуманні якості (любов, доброзичливість, повага, чуйність, турботливість тощо); моральні норми і правила поведінки, що характеризують гуманні взаємини батьків і дітей; усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, приймати осмислені моральні рішення з урахуванням конкретних умов; емоційно-ціннісне ставлення до особистості батька (матері); потреби відчувати переживання інших людей (батьків), емпатійно співчувати їм; альтруїстичні прагнення творити добрі вчинки на користь батькам, родині; здатність проявляти почуття любові, доброзичливості, поваги, турботливості, чуйності стосовно батьків; надання безкорисливої допомоги батькам, прояв привітності у спілкуванні з ними; здатність виявляти самостійність у прийнятті моральних рішень; стосовно батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку: знання сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини»; знання про вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого і підліткового віку, усвідомлення і визнання самостійної цінності кожної дитини, знання її прав; знання оптимальних методів виховання та виховних стратегій і тактик; прояв емпатійної здатності, поваги, тактовності, чуйності до дитини; прагнення виявляти відповідні почуття до дитини, визнавати її самостійну цінність й надавати необхідну і вчасну допомогу в її особистісному розвитку; уміння виховувати дітей на гуманістичних принципах, здатність визнавати самостійну цінність дитини й надавати необхідну і вчасну допомогу в її особистісному розвитку, здатність до самостійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик і залагоджування

конфліктних ситуацій; в) рівні сформованості гуманних взаємин між дітьми молодшого шкільного та підліткового віку та їхніми батьками: високий, середній, нижче середнього, низький.

4. **Процесуальний блок** структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин охоплює: змістове і методичне забезпечення процесу формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин: програму позаурочної виховної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку (1-4-й клас) та взаємоузгоджену програму роботи з їхніми батьками; програму позаурочної виховної діяльності з дітьми підліткового віку (5-9-й клас) і узгоджену програму роботи з їхніми батьками; форми роботи з молодшими школярами та підлітками: години спілкування, тематичні години, бесіди, гуртки, вікторини, свята, круглі столи, акції, конкурси, тренінгові заняття, тематичні зустрічі тощо; методи роботи з молодшими школярами та підлітками: бесіди, переконання, приклад, дискусії, педагогічна вимога, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій, метод проектів, рольові, імітаційні ігри тощо; форми роботи з батьками: семінари, круглі столи, тренінгові заняття, індивідуальні консультації, лекції, бесіди, диспути тощо; методи роботи з батьками: рольові ігри, розв'язання проблемних ситуацій, робота в групах та ін.

Організація процесу формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин здійснювалась на засадах таких основних принципів:

- принцип цілеспрямованості та цілісності: спрямування виховної роботи на досягнення чітко визначеної мети; виховні впливи здійснюються не за послідовно-паралельною схемою, а комплексно;
- принцип гуманізації: створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини; передбачає повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіри до неї;
- принцип особистісно орієнтованого підходу: орієнтація на особистість як найвищу цінність у вихованні; повага її гідності; створення умов для розвитку світогляду, самосвідомості, емоційної сприйнятливості, соціально виправданої поведінки кожної дитини;
- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії: рівноправні взаємини між учасниками виховного процесу, які визнають право один одного на власну думку, зважають на психічний стан, звички та цінності інших;
- принцип єдності вимог школи, сім'ї і громадськості: одна з умов оптимізації виховного процесу, яка передбачає активну партнерську роботу всіх виховних інститутів, виявляється у змісті, формах навчання та виховання, у стилі життя, традиціях школи, сім'ї і всього суспільства;

– принцип превентивності: запобігання негативним проявам у поведінці як дорослих, так і дітей; вироблення у них поведінкових табу, несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності боротися з ними.

Запропонована нами структурно-функціональна модель сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю розкриває особливості основних структурних елементів (блоків), їх змістове наповнення та взаємозв'язок. Проаналізувавши особливості означеної структурно-функціональної моделі, доходимо висновку, що її реалізація припускає розв'язок низки завдань: формування у суб'єктів взаємодії (дітей молодшого шкільного і підліткового віку та їхніх батьків) знань про гуманні якості і взаємини, гуманних потреб і переконань; формування прагнення до їхнього стійкого прояву в реальній поведінці, а результативність полягає у підвищенні рівня сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Література

1. Архангельский Л. М. Социально-этические проблемы теории личности / Л. М. Архангельский. — М., 1982. — 192 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К. : Либідь, 2003. — 278 с.
3. Большой психологический словарь / [сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
4. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : [монографія] / Любов Вікторівна Канішевська. — К. : ХмЦНІІ, 2011. — 368 с.
5. Краевский В. В. Содержание образования : вперед к прошлому / В. В. Краевский — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 361 с.
6. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. — Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. : Наука, 1966. — 218 с.

В статье осуществлен анализ составных модели сформированности гуманных взаимоотношений родителей и детей, а именно: целеполагающий блок (цель и задачи), концептуальный блок (компоненты гуманных взаимоотношений родителей с детьми младшего школьного и подросткового возраста, педагогические условия формирования гуманных родительско-детских взаимоотношений), диагностический (критерии, показатели, уровни сформированности гуманных взаимоотношений родителей с детьми младшего школьного и подросткового возраста) и процессуальний блок (содержательное и методическое обеспечение работы с детьми определенных возрастных категорий и их родителями).

Ключевые слова: *семья, гуманные родительско-детские взаимоотношения, структурно-функциональная модель, формы и методы.*

L. V. Povaliy

A Structural and Functional Model of Formation of Humane Parents-Child Relations in the Work of School with Family

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article a model of formation of humane parents-child relations is considered. This model consists of motivational unit (goal and tasks), conceptual unit (components of humane relations between parents and their children of primary school age and adolescents, pedagogical conditions of formation of humane parent-child relations), diagnostic (criteria, factors, levels of formation of humane relations of parents with their children) and procedural units (semantic and methodological support of work with children and their parents). The pedagogic conditions of formation of humane parents-child relations are highlighted, i. e. improving parents' pedagogical competence in the sphere of the mentioned problem; for children of primary school age and adolescents — the formation of knowledge about humane qualities and relations in the family, motives and necessities of humane attitude to parents, all of which together determine their humane behavior and communication with their parents; maintenance of the main principles of personality oriented and dialogic approaches in the work of school with parents and children. This model has been implemented through the introduction of programs of extracurricular educative activities with children of primary school age (1-4 forms) and adolescents (5-9 forms) and mutually agreed programs of work with their parents into extracurricular activities of schools of general education; the methodical design for tutors «Humanization of relations between parents and children of primary school age and adolescents» on the mentioned problem.

Keywords: *family; humane parent-child relations; structural and functional model; forms and methods.*

References

1. Arkhangelskii, L. M. (1982). *Sotsialno-eticheskie problemy teorii lichnosti* [Social and Ethical Problems of Theory of Personality]. Moscow.
2. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Education of Personality. Person-Oriented Aprroach: Theoretical and Technological Foundations]. Kyiv: Lybid.
3. Meshcheriakov, B. G., & Zinchenko, V. P. (Eds.). (2007). *Bolshoi psykhologicheskii slovar* [Great Psychological Dicitionary]. St. Petersburg: Prime-EVROZNAK.
4. Kanishevska, L. V. (2011). V*ykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti* [Education of Senior Pupils' Social Maturity at Secondary Boarding Schools in Extracurricular Activity]. Kyiv: KhmTsNII.
5. Kraevskii, V. V. (2001). *Soderzhanie obrazovaniia: vpered k proshlomy* [Content of Education: Forward to Past]. Moscow: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii.
6. Gritsanov, A. A. (Ed.). (1998). *Noveishyi filosofskii slovar* [The Newest Philosophic Dicitionary] Minsk: Izd. V. M. Skakun.
7. Shtoff, V. A. (1966). *Modelirovanie i filosofiia* [Modeling and Philosophy]. Moscow: Nauka.

УДК 37.091

Т. С. Попова, *м. Київ*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлено аналіз сучасного стану профорієнтаційної роботи, розкрито основні аспекти проблеми свідомого вибору майбутньої професії та з'ясовано актуальність застосування сучасних засобів інтернет-технологій у процесі профорієнтаційної діяльності в умовах інформатизації суспільства. Проаналізовано можливості ресурсів мережі Інтернет, які існують в українському просторі всесвітньої мережі. Визначено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: *профорієнтаційна робота, інформатизація суспільства, інтернет-ресурси, сайт, портал, інтернет-технології.*

Протягом останніх десятиліть на території України відбувається стрімкий розвиток ринку праці та освітніх послуг, який, своєю чергою, вимагає активного впровадження нових інформаційних технологій у навчальний простір та у процес професійної орієнтації учнівської молоді. Щороку проблема професійної орієнтації стає дедалі актуальнішою і важливішою, адже сучасний професійний світ вимагає кваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів.

Сьогодні майбутні випускники повинні бути не тільки носіями певного набору знань, а й мати чітке уявлення про те, де вони зможуть використовувати отримані знання і навички. Тільки тоді вони будуть затребувані на сучасному ринку праці і матимуть можливість стати успішними у професійному зростанні, а саме це є головним завданням професійної орієнтації.

У зв'язку з постійним удосконалення мережних технологій та їх поширенням на всі сфери людської діяльності, особливої актуальності набуває проблема здійснення ефективної профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді з використанням можливостей інтернет-технологій. Такий підхід сприятиме розширенню доступу до інформації про професії, ринок праці, можливості працевлаштування та навчання, створенню умов до кращого самопізнання через проходження великої кількості методик та розв'язання тестів, одержанню допомоги у плануванні власної професійної кар'єри через онлайн-профконсультування.

Важливість теми дослідження обумовлена сучасними тенденціями у сфері профорієнтаційної роботи, адже впровадження нових інформаційних технологій створює умови для здійснення особистістю самостійного та усвідомленого життєвого і професійного виборів. Процес профорієнтації досліджувався та досліджується багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями. Важливими чинниками, що забезпечують розвиток інформаційного суспільства та інформа-

тизації України, є ухвалені документи, зокрема Закон «Про національну програму інформатизації» (1998), Концепція Національної програми інформатизації (1998), Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000), Концепція державної системи професійної орієнтації населення (2008).

У Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки зазначено, що інформаційні та комунікаційні технології становлять вагому частку світового виробництва, що спричиняє глобальний перерозподіл як ринку праці, так і ринку освітніх послуг. Крім того, створення єдиного європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу істотно підвищує їхню роль в освіті, сприяє створенню глобальних відкритих освітніх та наукових систем, з одного боку, сприятиме накопиченню наукових знань, а з другого, розширенню доступу широких верств населення до різноманітних інформаційних ресурсів [2].

Питання, пов'язані з організацією профорієнтаційної роботи за допомогою засобів інтернет-технологій, сьогодні широко досліджуються.

Серед досліджень, що присвячені теоретичним і методичним засадам розв'язання проблеми організації профорієнтаційної роботи, важливими для нашого наукового пошуку є праці таких вітчизняних дослідників, як Г. Балл, Г. Костюк, О. Мельник, В. Сидоренко, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин.

Різні аспекти дослідження використання освітніх можливостей мережі Інтернет висвітлені в публікаціях Р. Гуревича, Н. Морзе, А. Співаковського. Серед сучасників, які досліджували педагогічні засади функціонування інформаційно-освітнього порталу з професійного консультування молоді у мережі Інтернет, слід відзначити вітчизняного науковця В. Осадчого.

Проведений нами аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що проблема реалізації профорієнтаційної роботи засобами мережі Інтернет є недостатньо висвітленою та суспільно актуальною.

Проаналізувавши особливості організації профорієнтаційної роботи, які наводять у своїх працях відомі вчені, зазначимо, що профорієнтація в сучасних умовах все ще не досягає своїх основних цілей — формування професійного самовизначення в умовах свободи вибору сфери діяльності відповідно до своїх можливостей, здібностей і з урахуванням вимог ринку праці. На жаль, зміст, форми й методи професійної орієнтації сьогодення не відповідають вимогам сучасної молоді, у зв'язку з цим виникає необхідність упровадження засобів новітніх інформаційних технологій у профорієнтаційну роботу, які б задовольняли її інтереси.

Мета статті — проаналізувати ефективність застосування сучасних засобів інтернет-технологій у здійсненні профорієнтаційної діяльності.

«В основі післяіндустріального розвитку лежить прагнення людини до реалізації свого професійного потенціалу, досягнення нею вершин професійної майстерності у вчасно обраній сфері трудової діяльності. Досягається це також завдяки системі професійної орієнтації, яка покликана забезпечити умови для усвідомлення людиною свого ставлення до себе як суб'єкта професійної праці та поведінки, що передбачає здійснення нею розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професії з урахуванням передусім власних інтересів і можливостей, а лише згодом кон'юнктури ринку праці» [7, с. 19].

Звідси випливає, що суть профорієнтаційної роботи полягає у допомозі суспільству в професійному становленні молодого покоління. Як відомо, в найбільш повному обсязі вона здійснюється підрозділами державної служби зайнятості**,** а лише окремі її елементи застосовуються в дошкільних, загальноосвітніх, професійних та вищих навчальних закладах.

Завдяки розширенню диференціації навчання, мережі шкіл і класів з поглибленим вивченням предметів, формуванню мережі навчальних закладів нового типу (ліцеїв, гімназій, коледжів) та навчально-виховних комплексів створюються умови для розвитку професійних здібностей і схильностей учнів. Проте у створенні профільних класів недостатньо враховуються індивідуальні особливості учнів, їх відбір проводиться без належного психологічного обґрунтування. Більше того, психологічні служби в школах приділяють недостатню увагу профорієнтаційній роботі.

Можна виділити такі основні недоліки організації профорієнтаційної роботи:

- відсутність спеціалістів-профорієнтологів у штатах загальноосвітніх шкіл та інших навчальних закладів;
- недостатня профорієнтаційна підготовка педагогічних працівників;
- низький рівень відповідного матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення;
- відсутність чіткої взаємодії різних учасників профорієнтаційного процесу (органів працевлаштування, народної освіти, охорони здоров'я та ін.);
- профорієнтація, по суті, так і не стала складовою навчально-виховного процесу в школі;
- профорієнтаційні заходи, як правило, розраховані на середнього учня, відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості;

– використовуються, переважно, словесні, декларативні методи, без надання можливості кожному спробувати себе в різних видах діяльності;
– низький рівень інформації про потреби суспільства в кадрах [3, с. 122].

Варто наголосити на меті, з якою здійснюється професійна орієнтація:
– забезпечення соціальних гарантій вільного вибору професій, форми зайнятості і шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин;
– досягнення збалансованості між професійними інтересами людини, її психофізіологічними особливостями і можливостями ринку праці;
– прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності;
– сприяння безперервному росту професіоналізму особистості як найважливішої умови її задоволеністю працею і власним соціальним статусом, реалізації індивідуального потенціалу, формуванню індивідуального здорового способу життя і матеріального добробуту [6, с. 8].

Отже, зважаючи на вищесказане, слід зазначити, що якість спеціалістів, насамперед, залежить від ефективності здійснення професійної орієнтації молоді.

На сучасному етапі, у період інформатизації суспільства, актуальність проблеми профорієнтаційної роботи з молоддю зростає, разом із тим розширюються можливості їх вирішення. Саме використання мережі Інтернет забезпечить допомогу у підвищенні якості профорієнтаційної діяльності серед нинішнього молодого покоління.

Сучасні інформаційні технології дають змогу вирішити багато проблем діяльності структур професійної орієнтації. Перехід до комп'ютеризації управління процесами професійної орієнтації є порівняно недорогим, економним і досить перспективним способом. Упровадження інформаційних технологій у систему профорієнтації є одним з найперспективніших способів розв'язання покладених на неї задач, що забезпечує:
– зменшення управлінських витрат на забезпечення потреб ринку у кваліфікованих працівниках;
– економію ресурсів на підготовку та перепідготовку фахівців;
– зростання ефективності реалізації проектів та програм;
– підвищення швидкості працевлаштування шукачів роботи [5, с. 164].

Всесвітня мережа Інтернет дає змогу комплексно вирішувати різні завдання щодо організації профорієнтаційної роботи. Тут можна пройти профорієнтаційне тестування, отримати рекомендації з

пріоритетних професій і вивчити сайти, де наводяться описи спеціальностей, з метою зорієнтування молодих людей у світі різноманітних професій і допомоги визначення правильного шляху до вибору певної професійної кар'єри.

В українському сегменті мережі Інтернет існує значна кількість ресурсів, які забезпечують вирішення проблем професійної орієнтації молоді. Загалом, їх можна поділити на декілька основних типів:

- сайти навчальних закладів, які інформують про умови вступу навчання і напрями підготовки;
- освітні портали;
- ресурси працевлаштування;
- тестувальні ресурси [1, с. 46].

Ґрунтуючись на цій класифікації, нами було проаналізовано найбільш відвідувані та цікаві ресурси мережі Інтернет.

Таким чином, на сьогодні більшість навчальних закладів має свої власні сторінки в Інтернеті, і знайти їх буває досить просто за допомогою відомих пошукових систем або через базу даних на загальноосвітніх порталах. Ці сайти надають можливість, не витрачаючи багато часу, дізнатися найбільш докладну та достовірну інформацію про навчальні заклади, особливості вступу та навчання: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (http://kpi.ua/), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (http://www.univ.kiev.ua/), Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана (http://kneu.edu.ua/ua/).

Освітні ресурси мережі, які гідні уваги всіх, хто перебуває в процесі вибору чи навчання професії, — це освітні портали. Завдяки цим засобам ми можемо знаходити вичерпну інформацію про всі аспекти, що стосуються освіти в Україні загалом. На таких серверах можуть бути представлені каталоги освітніх ресурсів, вищих навчальних закладів, докладна інформація про системи освіти найбільш розвинутих країн, гранти, виставки, конференції: Освітній портал (http://osvita.org.ua/), Educational Network Ukraine (http://www.ednu.kiev.ua/).

Ресурси працевлаштування є одними з найпоширеніших серед профорієнтаційних засобів мережі Інтернет. За допомогою таких сайтів можна отримати відомості про ярмарки вакансій, про їхні особливості та додаткові вимоги, пропозиції роботи з описом підприємства, а також встановити контакт із роботодавцем: «Работа — карьера профессионала» (http://www.rabota.ua/), «Работа 2000» (http://jobsearch.com.ua/), «Work.ua» (http://www.work.ua/).

Перелік різних психологічних тестів пропонують нам тестувальні ресурси, з метою подальшого надання рекомендацій щодо вибору майбутнього фаху: «Профорієнтація — зроби свідомий вибір»

(prof.osvita.org.ua), «Профориентация. Сделай правильный выбор» (http://proforientator.com.ua/), «Профориентация, как выбрать профессию?» (http://vubor-profesii.org.ua/).

За допомогою онлайн-тестування молодь дізнається про рівень свого інтелекту, характер, здібності, власні психофізіологічні особливості та яким чином використати індивідуальні можливості при виборі професії.

Як відомо, підлітки, враховуючи їхні психологічні особливості, не щирі у своїх відповідях під час спілкування з психологом, а коли перед ними з'являється комп'ютер — вони почувають себе впевнено, тому що це — саме те, що цікавить сучасну молодь. І лише наодинці з комп'ютером їм немає чого приховувати від себе, вони більш реально та правдиво відповідають на питання, розуміючи, що це важливо знати. Головною перевагою комп'ютерних тестів є те, що результати тестування можна одразу переглянути і вони, своєю чергою, допоможуть самовизначитися у майбутньому професійному напрямі.

Відповідно до аналізу використаних джерел, існує класифікація подібних ресурсів стосовно питань професійного консультування, професійної орієнтації та працевлаштування молоді, що можуть бути використані українськими користувачами мережі Інтернет:

- сайти, що надають інформацію та послуги у працевлаштуванні;
- проекти з наданням послуг у професійному консультуванні;
- сайти державних структур зайнятості населення;
- проекти, що поєднують надання послуг та інформації у працевлаштуванні та сфері професій з професійним консультуванням [4, с. 223].

Спираючись на вищеподану інформацію науковця В. Осадчого, нижче ми розглядаємо наявні ресурси мережі.

В українському просторі мережі Інтернет поширюється функціонування ресурсів із професійного консультування та профорієнтації, що надають матеріали, які допомагають зробити вибір щодо професійного майбутнього та отримати швидку допомогу від профконсультантів через інтерактивне спілкування: Портал професійного консультування (http://www.profi.org.ua/), Інтернет-проект «Профорієнтація» (http://prof.osvita.org.ua/), Молодіжно- інформаційна консультативна служба «Світ професій» (http://www.4uth.gov.ua/trade/).

Головне завдання проектів — допомогти сучасній молоді свідомо підходити до вибору майбутньої професії залежно від індивідуальних психологічних схильностей, показати реальну ситуацію з дефіцитом професіональних кадрів на ринку України. Проекти покликані допомогти користувачам визначитися з майбутньою спеціальністю, довести, що професійно-технічні спеціальності можуть бути так само успішні, як і престижна вища освіта; показати нерозривний зв'язок

між бажаною професією й необхідною освітою; розкрити тенденції розвитку ринку праці в різних регіонах України; описати специфіку різних спеціальностей; виправити негативний імідж «непрестижних» спеціальностей; надати користувачам необхідну контактну інформацію державних і недержавних організацій, що займаються питаннями профорієнтації й працевлаштування. [8; с. 240]

Використання нових інформаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, є доречним, інтерактивним та мобільним способом для проведення професійного консультування. Він, на нашу думку, має ряд переваг перед роботою профконсультанта-психолога: цілковита анонімність та конфіденційність; індивідуальний підхід; доступність у будь-який час доби; відсутність емоційно-суб'єктивної оцінки; неупередженість; зворотний зв'язок, що створюється за допомогою електронної пошти; відсутність черг і можливість термінового одержання послуг шодо сприяння зайнятості; скорочення терміну роботи з метою отримання професійної консультації та подальшого працевлаштування за рахунок швидкої обробки результатів профдіагностики; добровільна участь, шо стимулює бажання; територіальна незалежність; власний темп роботи [4, с. 224].

У всесвітній мережі ми з легкістю можемо виявити велику кількість сайтів державних структур зайнятості населення, серед яких: Державна служба зайнятості (http://www.dcz.gov.ua/), Львівський міський центр зайнятості (http://www.rec.lviv.ua/), Менський районний центр зайнятості (http://menarcz.wordpress.com/).

Професійна орієнтація у державній службі зайнятості спрямована на активізацію дій людини у вирішенні індивідуальних проблем зайнятості та має на меті сприяти громадянам, які звертаються до державної служби зайнятості, в отриманні в оптимально стислі терміни підходящого місця роботи відповідно до своїх особистих інтересів, потреб роботодавців та вимог ринку праці.

Основними завданнями профорієнтації у службі зайнятості є:

- забезпечення умов для оптимізації професійного самовизначення особи, вибору або зміни нею виду трудової діяльності, професії, кваліфікації, роботи та напряму подальшого навчання;
- сприяння досягненню балансу між професійними якостями, уподобаннями та індивідуальними особливостями людини і потребами ринку праці у працівниках відповідних професій і кваліфікацій;
- захист населення, зокрема молоді, від загрози безробіття.

Нещодавно в Україні з'явився інтерактивний медіа-портал, що поєднує в собі надання послуг та інформації у працевлаштуванні та сфері професій із професійним консультуванням: інтернет-портал «Труд» (http://trud.gov.ua/). Проект пропонує надання соціаль-

них послуг шукачам роботи та роботодавцям, вибір гідних вакансій кращих роботодавців, ознайомлення з інформацією про діяльність підприємств та їхньою потребою в кадрах, проходження тестування для визначення нахилів, здібностей та напрямів побудови кар'єри. Також на інтернет-порталі можна знайти корисні та цікаві матеріали щодо кар'єри, навчання, першого трудового досвіду відомих людей.

У результаті проведених досліджень нами було розкрито можливості вдосконалення, підвищення якості та ефективності профорієнтаційної діяльності за допомогою сучасних засобів інтернет-технологій.

Таким чином, завдяки швидкому розвитку комп'ютерних та інформаційних технологій, оптимальним вирішенням проблеми вибору майбутнього професійного шляху молоді на місцях є мережа Інтернет.

Загалом, можемо зробити висновок, що впровадження ресурсів мережі у процес профорієнтаційної роботи сприятиме активізації інтересу до самостійного ознайомлення із сучасними професіями, знаходження інформації про потреби в кадрах, орієнтованого виявлення психофізіологічних особливостей, здібностей і нахилів молоді до певних видів діяльності. Більше того, завдяки всесвітній мережі профорієнтаційні послуги є доступними для кожного у будь-який час доби.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми і не претендує на всебічне розкриття визначеної теми. Так, предметом подальшого вивчення може стати проблема необхідності створення єдиного профорієнтаційного порталу, завдяки якому молодь мала б змогу оптимізувати процес вибору професії та побудови професійної кар'єри згідно з особистими інтересами, можливостями та потребами ринку праці.

Література

1. Берко А. Ю. Інформаційне забезпечення інтелектуальних систем професійної орієнтації / А. Ю. Берко, У. Я. Коляса // Інформаційні системи та мережі : [зб. наук. пр.] / відповідальний редактор В. В. Пасічник. — Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2010. — 396 с. : іл. — (Вісник / Національний університет «Львівська політехніка»; № 673). — С. 41-49.
2. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF. — Назва з екрана.
3. Москалик Г. Ф. Філософські засади професійної орієнтації особистості в загальноосвітній школі в системі ринкових трансформацій : дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти»/ Г. Ф. Москалик. — К., 2009. — 181 с.
4. Осадчий В. В. Використання Інтернет-технологій для професійного консультування молоді : [класифікація укр. та заруб. ресурсів] / В. В. Осадчий // Неперерв. проф. освіта : теорія і практика. — 2004. — Вип. 3/4. — С. 221-225.

5. Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / В. В. Осадчий. — К., 2005. — 242 с.
6. Отрощенко Н. Л. Профорієнтація учнів загальноосвітньої школи як соціально-педагогічна проблема / Н. Л. Отрощенко // Науковий портал Донбасу : електрон. журн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. — 2007. — № 1. — Режим доступу: http://alma-mater.lnpu.edu.ua/elect_v/N1/r2/07onlysp.pdf.
7. Розвиток професійної орієнтації в Україні : наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.] ; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Стельмах Н. А., Ніколюк Л. І. ; наук. ред.: Рогова П. І., Чепурна Н. М. ; наук. консультант Мельник О. В. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]. — К. ; Черкаси : [б. в.], 2009. — 196 с.
8. Хоменко А. П. Використання новітніх інформаційних технологій у профорієнтаційній діяльності соціального педагога / А. П. Хоменко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. — Випуск 96. Серія: Педагогічні науки: [збірник]. — Чернігів : ЧНПУ, 2012. — № 96. — С. 238-240.

В статье представлен анализ современного состояния профориентационной работы. Раскрыты основные аспекты проблемы сознательного выбора будущей профессии и выяснена актуальность применения современных средств интернет-технологий в процессе профориентационной деятельности в условиях информатизации общества. Проанализированы возможности ресурсов сети Интернет, которые существуют в украинском пространстве всемирной сети. Определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: *профориентационная работа, информатизация общества, интернет-ресурсы, сайт, портал, интернет-технологии.*

T. S. Popova

Implementation of Vocational Guidance Activities via Modern Means of Internet Technologies

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

An analysis of the current state of career guidance is done in this article. The main aspects of the problem of conscious choice of future profession are disclosed, the urgency of using modern means of internet-technologies in the process of career guidance activities under conditions of informatization of society is clarified. Attention is paid to the major drawbacks of the organization of vocational guidance work in educational institutions, leading to the necessity of improvement of the contents and methods of vocational guidance. The basic classifications of internet resources according to the analysis of recent research and publications on this topic are also given. The possibilities of network resources which exist in the Ukrainian space of the world network are analized. It is found out that the Internet allows solving various problems concerning the organization of vocational work: you can take career-oriented testing, get recommendations on priority occupations and assistance in determining the right choice of professional career and youth employment, study sites, which provide the description of occupations. This work underlines that the implementation of network resources in the process of vocational guidance helps to activate the interest of self-acquaintance with modern occupations, to find information about the demands and needs in staff, to determine own physiological

characteristics, abilities and aptitudes to certain activities. The prospects for further research in this direction are determined.

Keywords: *vocational guidance work; informatization of society; internet resources; website; portal; internet technologies.*

References

1. Berko, A. Yu. (2010). Infomatsiine zabezpechennia intelektualnykh system profesiinoi oriientatsii [Information Supporting of Intellectual Systems of Vocational Guidance]. In V. V. Pasichnyk (Ed.), *Informatsiyni systemy ta merezhi* (pp. 41-49). Lviv: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika».
2. Ministry of Education and Science of Ukraine. *Derzhavna prohrama «Informatsiini ta komunikatsiini tekhnolohii v osviti i nautsi» na 2006-2010 roky* [Government Program «Information and Communication Technologies in Education and Science» 2006-2010] Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF.
3. Moskalyk, H. F. (2009). *Filosofski zasady profesiinoi oriientatsii osobystosti v zahalnoosvitnii shkoli v systemi rynkovykh transformatsii* [Philosophical Foundations of Professional Orientation of Personality at Secondary School in tne System of Market Transformations] (Doctoral dissertation, Kyiv).
4. Osadchyi, V. V. (2004). Vykorystannia Internet-tekhnolohii dlia profesiinoho konsultuvannya molodi: klasyfikatsiia ukrainskykh ta zarubizhnykh resursiv [Using Internet Technology for Vocational Consulting the Youth: Classification of Ukrainian and Forign Expiriences]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, 3/4,* 221-225.
5. Osadchyi, V. V. (2005). *Pedahohichni zasady profesiinoho konsultuvannia molodi zasobamy Internet* [Pedagogical Foundations of Vocational Consulting the Youth by means of Internet] (Doctoral dissertation, Kyiv).
6. Otroshchenko, N. L. (2007). Proforiientatsiia uchniv zahalnoosvitnoi shkoly yak sotsialno-pedahohichna problema [Vocational Guidance of the Pupils of Comprehensive School as a Social and Pedagogical Problem. *Naukovyi portal Donbasu, 1.* Retrieved from http://alma-mater.lnpu.edu.ua/elect_v/N1/r2/07onlysp.pdf.
7. *Rozvytok profesiinoyi oriientatsii v Ukraini* [Development of Vocational Guidance in Ukraine]. (2009). Kyiv; Cherkasy
8. Khomenko, A. P. (2012). Vykorystannia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii u proforiientatsiinii diialnosti sotsialnoho pedahoha [Using Modern Information Technologies in Vocational Guidance Activity of a Social Educator]. In *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Seriia «Pedahohichni nauky»: Vol. 96*. Chernihiv: ChNPU.

УДК 159.923.3: 17.023.32

Т. В. Потапчук, *м. Рівне*

ФОРМИ, ФУНКЦІЇ ТА РІВНІ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті подано форми національно-культурної ідентичності — етнічна індиферентність, етнонігілізм, етноегоїзм, етноізоляціонізм, національний фанатизм, імпліцитність, експліцитність, компліцитність та планетарна форма. Описано функції (пізнавальна, емоційно-ціннісна, регулятивна, орієнтації в метаіндивідуальному світі, екзистенційна, інтеграції у простір загальнолюдського досвіду, трансцендентна) та рівні національно-культурної ідентичності.

Ключові слова: *когнітивно-мотиваційний, емоційний та конативний компоненти, дифузна, позитивна та негативна ідентичність, гіперідентичність, етноегоїзм, етнонегативізм та етнонігілізм, національний фанатизм.*

У формуванні різних видів національно-культурної ідентичності важливу роль відіграють якісні характеристики та характер співвідношення «Я-образу» особистості, який формується в результаті ідентифікації особи з певною національною спільнотою, й образів власної та інших національних спільнот, які, з точки зору Г. У. Солдатової, посідають центральне місце в структурі цілісної сукупності уявлень про національні феномени. Зазначені компоненти складають головний зміст національно-культурної ідентичності як когнітивно-мотиваційного ядра національної самосвідомості [12].

Дифузна національно-культурна ідентичність проявляється в невизначеності національної належності, її неактуальності для особистості. Така людина байдуже ставиться до національно-культурних феноменів загалом і до власної національної належності зокрема. Різновидом дифузної ідентичності є національна індиферентність.

Позитивна та негативна національно-культурна ідентичність можуть проявлятися у своїх крайніх (іноді навіть дискримінаційних) формах. Так, гіперпозитивна ідентичність виникає в результаті гіпертрофованого прагнення особистості до позитивної національно-культурної ідентичності. Вона характеризується домінуванням виключно позитивних характеристик у національному «Я-образі» особистості та автостереотипі й негативних характеристик у гетеростереотипах, що призводить до абсолютної упевненості людини у вищості своєї групи над іншими, віри у винятковість власної нації.

Емоційний компонент таких настанов набуває яскраво негативної спрямованості, що виражається в неповажному ставленні до інших народів, недовірі, ворожості, неприязні стосовно них, в ігноруванні або приниженні їх досягнень і гідності.

Конативний компонент такого типу ідентичності реалізується різними формами нетерпимості щодо представників інших націо-

нальних спільнот, прагненням до домінування над ними, в агресивному стилі розв'язання конфліктів [12]. В індивідуальній поведінці негативний гегеростереотип може проявлятися не лише на вербальному рівні (в негативних судженнях, висловлюваннях та оцінках усіх представників іншої нації), але й у реальній негативній поведінці щодо них [11, с. 64-74].

Гіперпозитивна ідентичність має такі конкретні форми свого вияву, як етноцентризм, етноегоїзм, етноізоляціонізм або національний фанатизм. В етноцентризмі одвічно не є закладеним вороже ставлення до інших народів. У ньому знаходимо прояви природної тенденції до позитивної оцінки представників власного етносу (так званий внутрішньогруповий фаворитизм). Для виховання та підтримання позитивного автостереотипу використовуються прийоми сакралізації та доповнення інформації (тобто прагнення відсунути походження свого народу якомога далі вглиб історії, знайти для нього «славетних» етнічних предків, відтінити «національних ворогів» та більш випукло показати «національних героїв» [8, с. 80-100]. Не менш широко застосовується також прийом рафінування інформації (офіційні курси історії акцентують на фактах, які слугують зміцненню почуття гордості за свою країну, свій народ). Відтінку ворожості етноцентризм набуває лише під впливом ідеології та національної політики держав, системи освіти та виховання [1, с. 23-44].

Етноегоїзм є відносно лояльним типом гіперідентичності, він може проявлятися в необразливій формі на вербальному рівні як результат сприйняття крізь призму конструкта «мій народ». Однак, етноегоїстичні тенденції можуть проявляться у вигляді відчуття напруги та роздратування в ситуації спілкування з представниками інших етнічних груп або у відстоюванні права свого народу «розв'язувати проблеми за рахунок інших».

Формування ідентичності за типом етноізоляціонізму являє собою більш глибоку трансформацію національної самосвідомості людини. Переконаність у вищості свого народу, визнання необхідності вживання заходів очищення власної національної культури, негативне ставлення до міжнаціональних шлюбів тощо — такими є прояви цього типу ідентифікації з національною спільнотою.

Крайню форму гіперідентичності представляє національний фанатизм — готовність до будь-яких дій на шляху відстоювання національних інтересів аж до етнічних чисток, відмови в праві користування ресурсами та соціальними привілеями представникам інших етносів, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдання будь-яких жертв у боротьбі за добробут свого народу [12].

Гіперпозитивній національній ідентичності притаманна перевага в автостереотипі та «Я-образі» негативних характеристик, тоді як інші спільноти оцінюються більш високо порівняно зі своєю гру-

пою. Така ідентичність викликає відчуття національної неповноцінності, меншовартості, почуття сорому за представників своєї нації та в зв'язку з власною національною належністю. Це породжує небажання людини підтримувати цінності власної національної спільноти, відчуження від неї, приглушає прагнення до творення та плекання національних здобутків [12].

Особливо яскраво негативізм в оцінках власної групи може проявлятися в представників малих етнічних груп, включених у гомогенний етнічний масив (так званих етнічних меншин). При цьому, негативні оцінки власної етнічної спільноти можуть виникати в результаті невідповідності систем цінностей, що склалися в домінуючій та власній групах [11, с. 64-74]. Окремими проявами такого типу національно-культурної ідентичності можна вважати етнонегативізм та етнонігілізм [12].

Зазначені вище типи ідентифікації з національною спільнотою є певними трансформаціями відносно позитивної національної ідентичності, яку характеризують позитивний образ власної національної спільноти, позитивний національний «Я-образ» та позитивне ставлення до представників інших націй. Такий баланс толерантності щодо своєї та інших спільнот дозволяє вважати позитивну національну ідентичність, з одного боку, умовою самостійного та стабільного існування нації, а, з іншого — умовою мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному середовищі. Такий тип ідентичності є найбільш оптимальним з точки зору адаптації до умов національного буття і притаманний більшості людей.

Подібне позитивне ставлення до свого та інших народів жодним чином не означає емоційної однозначності цих ставлень. Людині з нормальною національно-культурною ідентичністю властиве природне надання переваги культурним цінностям власного народу. Але цей, так би мовити, початковий рівень етноцентризму характеризується тим, що прагнення до позитивної національної ідентичності особистості поєднується з повагою до культурних надбань інших етнічних спільнот.

В основі системи виховання, яка складається в руслі народної педагогіки, закладені механізми формування в підростаючого покоління позитивних настанов щодо цінностей власної культури, адже саме це є основною психологічною умовою збереження національної спільноти як цілісного та неповторного організму в етнокультурному багатоманітті світу.

Однак, сприяючи процесові формування позитивної національно-культурної ідентифікації молоді, необхідно також постійно дбати про виховання шанобливого ставлення до інших культур, які збагачують скарбницю загальнолюдських цінностей, про виховання гуманності й толерантності щодо представників інших національних

спільнот. Нехтування зазначеного принципу національного виховання може призвести до формування негативних форм ідентифікації особистості з нацією. Особливо небезпечними подібні трансформації національної самосвідомості стають у випадку, коли вони виникають у представників еліти нації. Такі тенденції у розвитку самосвідомості елітарної особистості стають причинами антигуманної, агресивної поведінки у міжнаціональних контактах.

Особистість, у якої сформована позитивна національно-культурна ідентичність, переживає почуття національної гордості та самоповаги, усвідомлює власну відповідальність за долю нації. Тільки в такої національно свідомої людини може виникнути «почуття національної відповідальності». Через прагнення до позитивної національно-культурної ідентичності особистість не лише підвищує власну самооцінку, не тільки задовольняє потребу в самоповазі, але й прагне підвищити престиж і статус своєї національної спільноти [12]. Таке прагнення є конкретним виразом готовності індивіда служити інтересам нації.

Отже, нціонально-культурна ідентичність має соціокультурний та етнічний характер, формується філогенетично, закріплюється в культурно-історичному досвіді людства й засвоюється індивідуально як у процесі онтогенетичного розвитку, як і в результаті більш пізньої соціалізації студента на етапах власне професійної діяльності. Індивідуальна національно-культурна ідентичність доповнюється ще й суб'єктивною практикою кроскультурної взаємодії конкретної людини з іншими соціальними, етнічними групами, відображуючи те середовище, реальне соціокультурне оточення, у якому живе індивід [14].

У структурі національно-культурної ідентичності знаходяться як чуттєві (афективні), так і раціональні (когнітивні, ціннісно-смислові тощо) атрибути соціального і культурно-історичного досвіду (соціальна регламентація, орудійна й знаково-символічна опосередкованість [3], суб'єктивна належність (індивідуальний онтогенетичний або (і) суспільний досвід свого покоління) [9, с. 5-12], позитивна спрямованість особистості на предмети та явища національної дійсності.

Спираючись на дослідження Ю. Арутюняна, Л. Дробіжевої, З. Сінкевича, А. Сусоколова щодо форм етнічної ідентичності, нами було визначено такі форми національно-культурної ідентичності:

– етнічна індиферентність (розуміється як байдуже ставлення людини до проблем етнічності та міжетнічних відносин, до цінностей свого та інших народів, суб'єктивне переживання свободи від норм і традицій);
– етнонігілізм (виражається у трансформації етнічної ідентичності, гіпоідентичності;

– етноегоїзм (відносно лояльна форма гіперідентичності; спирається на категорію «мій народ» і призводить до некритичної переваги своєї етнічної групи);
– етноізоляціонізм (переконаність у перевазі своєї етнічної групи над іншими, визнанні необхідності «очищення» національної культури, негативному ставленні до шлюбних міжнаціональних шлюбів);
– національний фанатизм (готовність йти на будь-які дії заради так чи інакше зрозумілих етнічних інтересів — аж до етнічних «чисток»; відмова іншим народам у праві користування ресурсами та соціальними привілеями, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини);

Крім цих форм, сформульованих за аналогією поняття «етнічна ідентичність», ми запропонували власне авторські форми національно-культурної ідентичності особистості, а саме:

– *імпліцитна* національно-культурна ідентичність (визначається прихованістю змісту, непевністю того національного змісту, який може бути виявлений лише опосередковано через свої зв'язки з іншими об'єктами або процесами);
– *експліцитна* (передбачає явний, чітко виражений, розгорнутий текст чи дію, доступні для розуміння і спостереження;. виявляється у чітко осмислених програмах, сформульованих концептах, інформаційних бюлетенях, повідомленнях, наукових матеріалах, а також у жартах, приказках, прислів'ях);
– *компліцитна* національно-культурна ідентичності (забезпечується суб'єктивною значущістю того, що є у складі імпліцитно-експліцитного змісту світосприйняття й формує основу для прийняття рішень, вчинків, здійснення окремих дій та діяльності в цілому щодо соціально-культурного середовища. Ця форма є однією з основних для визначення сутності національно-культурної ідентичності. Саме до неї слід прагнути, формуючи національно-культурну ідентичність студентів під час їх навчання у вищій школі);
– *планетарна форма* (відображає умови існування, суб'єктно-особистісні стосунки, когнітивні та етноментальні сенси).

Серед функцій національно-культурної ідентичності найбільш значущими є: пізнавальна, емоційно-ціннісна, регулятивна. Окрім цього, нами визначено такі функції національно-культурної ідентичності, як *функція орієнтації в метаіндивідуальному світі, екзистенційна функція, функція інтеграції у просторі загальнолюдського досвіду, трансцендентна функція*.

Так, метаіндивідуальний світ являє собою полісистему, яка підкоряється принципу подвійності якісної визначеності, оскільки індивідуальність та її соціально-культурне оточення взаємодіють як системи і підсистеми один одного.

Екзистенційна функція на перший план висуває домінування біологічного в походженні людини. Національно-культурна ідентичність — це саме та сфера духовного життя людини, яка зберігає важливе значення біологічної потреби у підтримці, збереженні та відтворені самого життя як окремої людини, так і людства в цілому.

Функція інтеграції у просторі загальнолюдського досвіду проявляється в тому, що людина з моменту свого народження перебуває у світі культури, де накопичений і зафіксований у різний спосіб загальнолюдський досвід.

Трансцендентна функція відповідає як за формування ціннісно-смислової сфери особистості, так і за створення відповідної когнітивної картини світу суб'єкта, що вміщує не лише цінності, а і сенси.

Формування та засвоєння національно-культурних цінностей — досить складний, тривалий процес. Особливого значення набуває суб'єктне уособлення системи цінностей особистості, що спрямоване на створення відповідної когнітивної картини світу суб'єкта. Національно-культурна суб'єктивізація зумовлена взаємодією індивідуальної національно-культурної ідентичності з груповими та масовими національними настановленнями, національно-культурними настроями, а також геопсихічними явищами суспільної свідомості.

Суб'єктивізація національно-культурної ідентичності є досить близькою за змістом до поняття «інтеріоризація» (від лат. iniesios — внутрішній) — процес, який здебільшого нагадує соціалізацію, але за своєю суттю — це є процесом привласнення особистісних ідей чи цінностей безпосередньо у структуру індивідуального перетворення значущих для людини фактів зовнішнього середовища, реальних дій, побоювань чи вчинків у внутрішні, ідеальні, образні уявлення, — у суб'єктну ментальність. У процесі такого перетворення відбуваються специфічні світоглядні, трансцендентні трансформації, узагальнення, вербалізації, а, головне, — зовнішні, розгорнуті уявлення здійснюють свій подальший розвиток у складі структури індивідуальних цінностей на внутрішньо-особистісному плані. У разі відсутності власного досвіду, суспільно-культурної практики взаємодії з явищами чи подіями, які оцінюються як громадянські, національні чи культурні, індивідуальна свідомість іноді потребує зовнішньої підтримки для того, щоб вибудувати внутрішню логіку подій, що відбуваються, презентувати ці події у вигляді діяльнісно розгорнутих форм взаємодії з ними, а також суб'єктивно прихованих підсвідомих щодо цього сенсо-ціннісних позицій.

Слід зазначити, що в науковій літературі відсутнім є виокремлення та характеристика рівнів національно-культурної ідентичності. Це пояснюється, на нашу думку тим, що, по-перше, національно-культурна ідентичність як цілісне поняття взагалі не є

проаналізованим на належному теоретико-методологічному рівні, відсутнім є його структура та особливості (якщо не брати до уваги авторський теоретичний доробок); по-друге, відсутніми є емпіричні дослідження національно-культурної ідентичності, які дадуть змогу з великою мірою ймовірності стверджувати про рівні, на яких функціонує даний феномен. Проте, в літературі є наробки, які стосуються, зокрема, рівнів етнічної ідентичності. Зокрема, М. С. Джунусова [6, с. 106] стверджує, що етнічна ідентичність виявляється на таких рівнях: рівні етнонаціональної ідентифікації (усвідомлення етнонацио-нальної приналежності); подання (та їх інтерпретація) про культуру, мову, територію, історію, державність народу — «образ ми»; рівні етнонаціональні почуття; рівні етнічних стереотипів; рівні національно-економічних інтересів і національної єдності на основі культурної, етнографічної та соціально-економічної спільності.

На думку Л. М. Дробижевої [7], з теоретичної точки зору важливо виділити два рівні етнічної ідентичності — ідеологічний і соціально-психологічний. Ідеологічний рівень виникає в результаті цілеспрямованої, усвідомленої, спеціалізованої діяльності різного роду соціальних установ, організацій і груп спільнот [5, с. 111]. Найважливіші аспекти впливу ідеологічних чинників на національно-психологічні явища виявляються при розгляді етнона-національних потреб та інтересів, ціннісних орієнтації і т.д. Однак далеко не всі ідеї, ідеологеми стають уявленнями людей. Повсякденна свідомість може виробляти і власні стереотипи поведінки.

Ідеологічний рівень опирається в процесі свого виникнення на соціально-психологічний рівень, між ними існує взаємозв'язок, тісна взаємодія. В ідеологічних побудовах, з одного боку, узагальнюються і виражаються назрілі етнонаціональні потреби, відображені на рівні етнонаціональних почуттів, емоцій, громадських настроїв, з іншого — ідеологія впливає на соціально-психологічний рівень етнічної самосвідомості змістом політичних, правових, моральних, філософських та інших поглядів і уявлень.

Ми вважаємо, що національно-культурна ідентичність може виявлятися на двох рівнях — *індивідуальному та груповому*. Так, про індивідуальний рівень йдеться, коли ми говоримо про національно-культурну ідентичність особистості, про груповий — цілої нації.

Таким чином, національно-культурна ідентичність студентів розглядається нами не як колекція його окремих атрибутів (структурних компонентів та елементів), а як утворення зі зв'язною організацією ментальних (когнітивно-смислових репрезентацій), конативних та ціннісно-смислових репрезентацій. При цьому джерела цих репрезентацій можуть бути як внутрішні (наприклад, роздуми про національні символи, ідеали, національний характер), так і зовнішні (наприклад, стратегії соціальної поведінки).

У контексті висвітлених положень перспективим і доцільним є аналіз рівнів сформованості національно-культурної ідентичності студентів різних регіонів України, а також обгрунтування технології становлення національно-культурної ідентичності особистості в студентському віці та окреслення теоретико-методичних засад її використання у вищій школі.

Література

1. Бекхер Х., Фрейда Н. Национальный характер и национальные стереотипы. Современная зарубежная етнопсихологія : реферат сб. / Х. Бекхер, Н. Фрейда / ред. кол. : Яремин Г. И. (отв. за вып.) и др. — М., 1979. — С. 23-44.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь : Психологические исследования / Л. С. Выготский. — М: Лабиринт, 1996. — 414 с.
3. Горелов И. Н. Проблема функционального базиса языка в онтогенезе / И. Н. Горелов. — Челябинск, 1974. — 147 с.
4. Гумилев Л. Н. Сочинения. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев / Сост. Н. В. Гумилева. — М. : Танаис ; ДИ-ДИК, 1994. — 637 с.
5. Грушин Б. А. Массовое сознание / Б. А. Грушин. — М., 1987. — С. 111.
6. Джунусов М. С. Национализм в различных измерениях / М. С. Джунусов. — Алма-Ата, 1990. — С. 106.
7. Дробижева Л. М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России / Л. М. Дробижева — М., 2003. — 376 с.
8. Козлов В. И. Этнос и территория / В. И. Козлов // Советская этнография. — 1971. — №6. — С. 80-100.
9. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольнои активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 5-12.
10. Коул М. Культурно-историческая : психология : наука : будущого / М. Коул. — М. : Когито-Центр, 1997. — 432 с.
11. Левкович В. П., Панкова Н. Г. Социально-психологический поход к структуре этночиского сознания / В. П. Левкович // Психологический журнал. — 1983. — №. 4. — С. 64-74.
12. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. — М. : Смысл, 1998. — 390 с.
13. Хобсбаум Е. Нації та націоналізм після 1780 р. / Е. Хобсбаум; пер. з англ. — СПб. : Алетейя, 1998. — 306 с.
14. Яковлев А. Р. Языковое сознание. Содержание и функционирование / А. Р. Яковлев. — М. : МГУ, 2000. — 286 с.

В статье представлены формы национально-культурной идентичности, а именно: этническая индифферентность, этнонигилизм, этноэгоизм, этноизоляционизм, национальный фанатизм, имплицитность, эксплицитность, комплицитность и планетарная форма. Описаны функции (познавательная, эмоционально-ценностная, регулятивная, ориентации в метаиндивидуальном мире, экзистенциальная, интеграции в пространство общечеловеческого опыта, трансцендентная) и уровни национально-культурной идентичности.

***Ключевые слова**: когнитивно-мотивационный, эмоциональный и конативный компоненты, диффузная, позитивная и негативная идентичность, гиперидентичность, етноегоизм, етнонегативизм и етнонигилизм, национальный фанатизм.*

N. V. Potapchuk

Forms, Functions, and Levels of the National and Cultural Identity of Students

Rivne State Humanitarian University (Rivne, Ukraine)

The article presents the forms of national and cultural identity, namely: ethnic indifference, national fanaticism. In addition to these forms, formulated by analogy to the concept of «ethnic identity», the forms of national and cultural identity of the individual are revealed, namely: implicitness, explicitness, complicitness and planetary form. The functions (cognitive, emotional-valuable, regulatory, orientation in the meta-individual world, existential, integration in the space of human experience, transcendent) and levels of national-cultural identity are described. The meta-individual world is a multisystem subordinated to the double principle of quality because the individuality and the social and cultural environment interact as systems and subsystems of each other. Existantial function envisages primarily the domination of biological components in humans. National and cultural identity is the sphere of the person's spiritual life that secures the importance of biological needs in the support, preservation and continuinity of the existence of a human being and society as a whole. The function of integration in the space of human experience manifests itself in the person's involvement in the world of culture, where human experience is accumulated. Transcendent function corresponds to the formation of the value-sense sphere of a personality and the creation of the cognitive outlook that comprises values and senses.

Keywords*: kognitive-motivational; emotional and konative komponents; diffuse, positive and negative identity; hyperidentity; etnoegoizm; etnonegativizm and etnonigilizm; national fanaticism.*

References

1. Bekkher, Kh., & Freida, N. (1979). Natsionalnyi kharakter i natsionalnye stereotipy [National Character and National Stereotypes]. In G.I. Yaremin (Ed.), *Sovremennaia zarubezhnaia etnopsikhologiia* (pp. 23-44). Moscow.
2. Vygotskii, L.S. (1996). *Myshlenie i rech: Psikhologicheskie issledovaniia* [Thinking and Speech: Psychological Researches]. Moscow: Labirint.
3. Gorelov, I.N. (1974). *Problema funktsionalnogo bazisa yazyka v ontogeneze* [Problems of Functional Basis of Language in Ontogenesis]. Cheliabinsk.
4. Gumilev, L.N. 1994. *Sochineniia. Etnogenez i biosfera Zemli* [The Works. Ethnogenesis and Biosphere]. Moscow: «Tanais»; DI-DIK.
5. Grushin, B.A. (1987). *Massovoe soznanie* [Mass Consciousness]. Moscow.
6. Dzhunusov, M.S. (1990). *Natsionalizm v razlichnykh izmereniiakh* [Nationalism in Different Dimensions]. Alma-Ata.
7. Drobizheva, L.M. (2003). Sotsialnye problemy mezhnatsionalnykh otnoshenii v postsovetskoi Rossii [Social Problems of Interethnic Relations in Post-Soviet Russia]. Moscow.
8. Kozlov, V.I. (1971). Etnos i territoriia [Ethnos and Territory]. *Sovetskaia etnografiia, 6,* 80-100.
9. Konopkin, O.A. (1995). Psikhicheskaia samoreguliatsiia proizvolnoi aktivnosti cheloveka [Psychic Self-Regulation of Arbitrary Activity of a Person]. *Voprosy psikhologii, 1,* 5-12.
10. Koul, M. (1997). *Kulturno-istoricheskaia psikhologiia: nauka budushchego* [Cultural and Historical Psychology: A Science of the Future]. Moscow: Kogito-Tsentr.

11. Levkovich, V. P., & Pankova, N. G. (1983). Sotsialno-psikhologicheskii podkhod k strukture etnicheskogo soznaniia [Social and Psychological Approach to a Structure of Ethnic Consciousness]. *Psikhologicheskii zhurnal, 4*, 64-74.
12. Soldatova, G. U. (1998). *Psikhologiia mezhetnicheskoi napriazhennosti* [Psychology of Interethnic Tension]. Moscow: Smysl.
13. Khobsbaum, E. (1998). *Natsii ta natsionalizm pislia 1780 roku* [Nations and [Nationalism after 1780]. St. Petersburg: Aleteiia.
14. Yakovlev, A. R. (2000). *Yazykovoe soznanie. Soderzhanie i funktsionirovanie* [Linguistic Consciousness. Content and Functioning]. Moscow: MGU.

УДК373.5.015.311: 502/504

О. Л. Пруцакова, *м. Київ*

ПРИНЦИП СИСТЕМНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

Принцип системної диференціації в екологічні освіті, як свідчать результати нейрофізіологічних досліджень, виявляється у структуруванні тем співвідносно трьох етапів — інтеграційно-мотиваційного, комунікативно-практичного, оцінно-рефлексивного. Єдність і взаємозв'язок цих етапів сприяють формуванню у школярів необхідних для сучасного світу відповідального, ціннісного ставлення до природи, навичок прийняття екологічно доцільних рішень і вчинків у природному середовищі і побутовому ресурсоспоживанні.

Ключові слова: *принципи екологічної освіти, системна диференціація, когнітивні структури, екологічна поведінка, рефлексія.*

Сучасна екологічна освіта ґрунтується як на системі загальнопедагогічних принципів, так і специфічних, що стосуються власне процесів формування екологічної свідомості (наприклад, міждисциплінарності, єдності свідомості, переживання і дії, прогностичності, комплементарності, взаємозв'язку глобального, регіонального та локального рівнів розгляду екологічних проблем тощо). Освітні принципи роблять поставлені педагогічні цілі (і навчальні, і виховні) оптимально досяжними. Загалом це стійка і, водночас, динамічна система, що може бути доповнена і вдосконалена, хоча кожний її елемент сприймається апріорі.

Успіхи антропологічних наук дають змогу розширити наявну систему загальних педагогічних принципів, глибше зрозуміти процеси розвитку особистості дитини, збагатити зміст чи інтерпретувати систему принципів.

Одним із сучасних, доповнювальних педагогічних принципів виступає принцип системної диференціації. Обґрунтування його нейрофізіологічних основ і загалом використання даних природничих досліджень підвищує його ранг і валідність. Однак саме в екологічному вихованні він досліджений недостатньо, хоча і є його важливою закономірністю [1].

Метою статті є визначення можливостей і прояву принципу системної диференціації в екологічному вихованні школярів, а саме у формуванні їхньої поведінки у довкіллі.

Дослідження трансформації цього принципу у площину функціонування психіки особистості мають переважно дискретний характер. Розроблення деяких проблем системної диференціації відображено у працях І. М. Сєченова, А. А. Потебні, Ж. Піаже, Л. С. Виготського, психологів французької і женевської школи (Т. Рібо, Е. Клапаред), однак створення цілісної концепції системної диференціації належить психологу Н. І. Чуприковій [4; 5]. А спроба дослідити цей

принцип в екологічній освіті — Г. Б. Каропі. У дослідженнях наголошується, що процеси розвитку особистості відбуваються послідовно і поетапно, постійно поглиблюючись та розгалужуючись. Таким чином організовується і розум. Системна диференціація є науковим фактом і однією із найважливіших закономірностей інтелектуального розвитку людини.

Н. І. Чуприковою визначено внутрішній матеріальний субстрат, що в процесі зовнішніх (у тому числі педагогічних) впливів та саморозвитку переходить на якісно новий рівень, що розвивається з віком і в процесі навчання дитини. Це когнітивні структури психіки, які є носіями розумових здібностей особистості — «внутрішні відносно стабільні системи репрезентації знань у найширшому сенсі слова, які до того ж є й системами вилучення і зберігання поточної інформації» [4, с. 31]. Ці когнітивні структури — відносно стабільні системи динамічних процесів аналізу, синтезу, абстрагування й узагальнення. Вони складаються в процесі роботи аналізаторів і реалізують генетично закладені можливості розвитку. Передумовою розвитку когнітивних структур є здатність до абстракції.

Н. І. Чуприкова обґрунтовує висновок, що інформація з навколишнього світу вилучається і використовується індивідом відповідно до можливостей наявних у нього когнітивних структур [4]. Тобто, залежно від рівня розвитку когнітивних систем — своєрідних психічних «фільтрів» — особистість отримує, вилучає та засвоює інформацію про навколишнє середовище, себе, своє місце і роль у ньому.

Важливим моментом у вченні про когнітивні системи психіки є те, що вони здатні розвиватись і формуватись під дією зовнішніх впливів і саморозвитку, що дає змогу на цій основі передбачати й навчально-виховні впливи. Саме тому значення рівня сформованості і розвитку когнітивних структур особистості в теорії і практиці освіти є непересічним.

Особистісний розвиток когнітивних структур має вектор прогресивного ускладнення і відповідає системним закономірностям: складніші, розчленованіші й упорядкованіші когнітивні структури поетапно розвиваються з простіших, дифузних чи погано розчленованих структур шляхом їх поступової диференціації [4, с. 31-32].

Головним чинником, «рушійною силою» розчленування є мова і мовна діяльність — основне знаряддя системної диференціації когнітивних структур і розвитку мислення загалом. Розглянемо значення мови у розвитку когнітивних структур. У процесі етногенезу мовна система формується, відображаючи природні особливості материнського ландшафту та внутрішні соціальні стосунки. Для наступних поколінь особливості мовної системи і мовного набору є чинником розуміння світу, його організації і різноманіття. Мова також фіксує досягнуті результати знання, словами виражаються думки і сам про-

цес мислення втілюється у відповідних словах. Отже, особистість опановує світ, засвоюючи світ слів і думок і ставлень, виражених словами. Чим багатша мова, тим краще розчленування і логічне мислення [1].

Оскільки системне диференціювання різних властивостей і відношень об'єктів є нейрофізіологічним механізмом і необхідною умовою інтелектуального розвитку індивіда [5], це має безпосередньо впливати як на підходи до конструювання змісту екологічної освіти, так і на застосовувані у ній технології, що сприяють формуванню відповідального ставлення до природи, екологічних ціннісних орієнтацій, навичок екологічно доцільної поведінки у довкіллі.

У процесі розвитку мислення когнітивні структури сприяють набуттю як здатності засвоювати теоретичні положення, так й умінню конкретизувати найважливіші вихідні відносини конкретними емпіричними фактами. Усе це характеризує розвинену здатність аналітичних переходів від загального до часткового і навпаки. Ставлення, що формуються, мають підтверджуватися різними прикладами і фактами самими школярами, призводячи до формування у них власних принципів пояснення і розуміння довкілля. Ці принципи можуть бути застосовні до більшості споріднених випадків. Це слугує основою формування екологічно доцільної поведінки і діяльності людини у природі. Ефективнішому вирішенню цих завдань має сприяти і практична діяльність школярів з дослідження екологічних проблем «зони відповідальності» школярів, особливо побутового ресурсоспоживання.

Сучасний шкільний еколого-освітній процес оперує доволі широким спектром методів і технік. Однак його основна частина дотримується регламенту класно-урочного навчання, ефективність якого, своєю чергою, визначається обумовленими у навчальних програмах навчальними досягненнями і прийнятими стандартами освіти. Здебільшого досягнення у царині екологічного виховання (ціннісного ставлення до природи, екологічних ціннісних орієнтацій і мотивації, екологічної доцільності у поведінці в довкіллі) ігноруються, оскільки фактично не внесені ні у вимоги, ні у стандарти. А саме ці риси і якості є визначальними для подальшого життя особистості, стійкості і збалансованості суспільного розвитку, і, врешті-решт, стану природного середовища. Отже, для актуалізації саме виховних аспектів бажано скорегувати структуру навчальних програм з екології, вважаючи структурною одиницею не конкретний урок, а навчальну тему. Саме у такому разі риси як якості особистості, від яких залежить екологічна позиція, цінності, поведінка у довкіллі мають можливість виявитись і відкорегуватись. Доцільним є впровадження трьох фаз (стадій, етапів) вивчення теми. Загалом наявність кількох етапів (скажімо, трьох-чотирьох) не є унікальною технологічною складовою екологіч-

ної освіти, оскільки застосовується у надпредметних технологіях розвитку критичного мислення [6] чи колективної розумової діяльності [2]. Однак, навіть у зовні схожій «етапності» є суттєві відмінності.

Технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ — «critical thinking»), запропонована у 90-і роки XX століття американськими вченими К. Мередіт, Ч. Темпл, Дж. Стіл, — методика, що відповідає на запитання: як вчити мислити? У ній об'єднано ідеї колективних та групових способів навчання, а також співробітництва, розвивального навчання. Технологія розвитку критичного мислення становить собою цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією переважно через читання та письмо. Вона застосовує різноманітні прийоми, спрямовані на те, щоб зацікавити учня, пробудити в ньому дослідницьку, творчу активність, потім надати йому умови для осмислення матеріалу і сприяти узагальненню набутих знань. Тому технологія реалізується через триетапну схему уроку: виклик, реалізація, рефлексія. Основна ідея полягає у створенні такого навчального середовища, в якому учні спільно з учителем активно працюють, свідомо розмірковують над процесом навчання, відстежують, підтверджують, спростовують або розширюють знання, нові ідеї, почуття або думки про навколишній світ.

На стадії «виклику» пробуджується інтерес до вивчення понять, формулюються особисті цілі, актуалізуються опорні знання. Під час «реалізації» відбувається основна робота з новим понятійним змістом, спрямована на зростання глибини засвоєння, узагальнення й усвідомленості застосування. У процесі «рефлексії» здійснюється аналіз і оцінка власної когнітивної діяльності, усвідомлення труднощів і досягнень, здатності і готовності до наступного аналізу понять. Таким чином застосування ТРКМ надає можливість оцінити когнітивні здатності учнів.

Технологія спільної розумової діяльності теж спрямована на розвиток потреб і здібностей у процесі вирішення проблемних ситуацій, що відбувається теж у кілька етапів: введення у ситуацію, робота у мікрогрупах, обговорення і захист позицій, визначення нової проблеми.

Як бачимо, специфіка багатьох педагогічних технологій є поетапною. Однак ці етапи перетікають один в одного практично у межах одного уроку. До того ж жоден з етапів означених технологій не передбачає формування навичок прийняття рішень, враховуючи ціннісні і моральні аспекти. Водночас, вони не спрямовані на формування власне цих аспектів: мотивів, ставлення, цінностей, виробів, вчинків тощо, не ставлячи це за мету педагогічної технології. Таким чином, ці та інші методики можуть бути з успіхом застосовані в екологічній освіті і вихованні, однак, навіть судячи з назв, можуть впливати лише на розвиток когнітивної сфери особистості, сприяти зростанню

«якості» мисленнєвих процесів, формуванню навичок вирішення інтелектуальних і проблемних завдань і задач, у тому числі у площині вивчення екологічних проблем. Найповніше відповідає завданням екологічної освіти триетапна технологія, запропонована О. І. Пометун для стійкого (збалансованого) розвитку суспільства [3].

Навчання екології відповідно до принципу системної диференціації має відбуватись із ускладненням навчальних завдань. Тому Г. Б. Каропа вважає, що воно має містити такі основні компоненти: вступо-орієнтувальний, операційно-пізнавальний (робочий) і оцінно-результативний. Зазначимо, що поряд із беззаперечно цінною ідеєю трикомпонентної технології в екологічній освіті, надане обґрунтування етапів містить аналіз насамперед інтелектуальних, когнітивних процесів, мислення учнів. Авторка фактично не торкається формування тих сфер і якостей особистості, що забезпечують екологічність свідомості, світогляду і поведінки. Розглянемо детальніше особливості кожного з вищевказаних етапів.

Так, вступо-орієнтувальний етап забезпечує розуміння школярем сутності досліджуваної теми, її місце і значення в екологічній науці, усвідомлення того, для чого і навіщо треба вивчати тему, соціальної і наукової необхідності того, що буде вивчатися. Також школярі мають чітко уявляти мету, завдання та передбачувані результати теми. Пізнавальна діяльність школярів організовується як процес вирішення навчальних завдань. Г. Б. Каропа справедливо вважає, що це створює необхідну орієнтовну основу діяльності, викликає у школярів відповідну навчальну мотивацію. Однак, звернімо увагу — йдеться лише про навчальну мотивацію, а не, скажімо, природоохоронну. Загалом на цьому етапі вчитель узагальнено викладає і пояснює сутність нового для школярів матеріалу й організовує діяльність учнів щодо подальшого диференційованого вивчення.

Однак цей початковий етап є необхідним для формування не тільки екологічних знань, а й екологічних мотивів, ставлень, виборів, вчинків. І тому не лише його дидактичну, навчальну значущість, а й можливість спрямовування школярів на вирішення саме природозбережувальних завдань — основних у екологічному вихованні — слід окремо дослідити. Екологічна проблематика, особливості взаємодії людини і природи, стійкого (збалансованого) розвитку відрізняються від всіх інших змістових навчальних проблем тим, що до їх виникнення і вирішення причетні всі громадяни. Адже екологічні проблеми виникли як наслідок специфічної взаємодії людства і природи та оцінюються як проблеми тільки тоді, коли починають набувати соціальних й економічних наслідків. Отже, переростають у проблеми збалансованого розвитку суспільства. Формування почуття особистої причетності до екологічних проблем — те основне, що слугує підґрунтям до формування спеціальних мотивів — не навчальних, а, насамперед,

природозбережувальних, природоохоронних, ресурсозберігаючих, самообмежувального споживання, збалансованості тощо, які слугують основою сформованої екологічної мотивації та ціннісного ставлення до природи і поведінки у довкіллі. Усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем можливе тільки в тому разі, коли у змісті екологічної освіти відображені ті проблеми, які безпосередньо стосуються школярів, — проблеми «зони відповідальності». Метою цього етапу є певна «інтеграція» учнів у суть екологічної проблематики, актуалізація їхніх екологічних потреб, стимулювання мотивації збереження довкілля. Методи, що використовуються на цьому етапі, можуть бути як демонстраційними, так і практично-дослідницькими, при чому перші представляють глобальні аспекти проблеми, а останні — її прояв у «зоні відповідальності» школярів. У цьому випадку пропонуємо перший етап вважати інтеграційно-мотиваційним.

Під час операційно-пізнавального етапу школярі власне вивчають тему, засвоюють загальні відношення або закони, конкретизують та диференціюють, оволодівають інтелектуальними вміннями і навичками, що дають змогу використовувати теоретичні положення для вирішення тих чи інших навчальних завдань. Зміст засвоюється через розв'язання дискретних завдань. Отже, знову ж таки, розвиваються когнітивні здатності і структури.

Звернемо увагу й на методи, що пропонує Г. Б. Каропа: у процесі фронтальної роботи школярів доречні пояснення, ілюстрування, демонстрація дослідів, проведення експериментів і спостережень для конкретизації, диференціації та підтвердження прикладами досліджуваного матеріалу. І хоча іноді вивчення бажано починати з пропозицій наочного матеріалу та такого, що впливає на емоційну сферу, наголошено, що вивчення теоретичного матеріалу рекомендується спочатку представити в абстрактному вигляді, схематично [1]. Таким чином, методи, що пропонуються, спрямовані на активну взаємодію з матеріалом з метою його засвоєння. Однак вони, знову ж таки, практично не спонукають учнів ні до спілкування, ні до практичної діяльності з природоохоронною метою. Еколого-виховні аспекти цього етапу теж бажано доповнювати і розширювати. Саме на цьому етапі мають формуватись аспекти ставлення до природи, уміння приймати рішення і діяти так, щоб завдавати довкіллю найменшої шкоди. Це, власне, стає основою екологічно доцільної поведінки у навколишньому середовищі. Переважними методами цього етапу можуть бути такі, що мають високий рівень інтерактивності та практики: ігри, дискусії, виконання проектів, навчання інших, дослідження і практичні роботи. Основною особливістю цього етапу є максимальна комунікація між учасниками навчального процесу. До того ж роль вчителя змінюється з керівної на координаційно-спрямовувальну. Отже, основне обговорення здійснюється між

учнями. При чому це — своєрідне «дидактично-виховне» обговорення — спілкування на навчальні теми, що, поряд із задоволенням і компенсацією характерної для сучасних школярів міжособистісної комунікації, полімотивує екологічну діяльність, визначає варіанти вибору дій і вчинків, стратегій поведінки. Ефективність активних міжучнівських обговорень екологічної проблематики доволі висока, що активно використовується і підтверджується соціальною технологією «рівний рівному». До того ж будь-яке знання буде засвоєне лише тоді, коли ґрунтуватиметься на власному досвіді (К. Роджерс). Отже, можемо вважати цей етап комунікативно-практичним.

Оцінно-результативний етап передбачає узагальнення отриманих під час навчання знань, набутих умінь і навичок, сформованих способів діяльності. Школярі оцінюють і співвідносять отримані результати з поставленими цілями і завданнями, аналізують виконану ними навчальну роботу. Аналізуючи, вони оцінюють свою навчальну діяльність загалом і окремі дії зокрема, роблять висновки про можливість недопущення в майбутньому зроблених помилок. Важливе завдання цього етапу навчання полягає у розвитку в учнів рефлексивної діяльності, в усвідомленні школярами самого процесу власного вчення, у розумінні психологічних механізмів засвоєння знань (Г. Б. Каропа). Рефлексія, на думку дослідниці, є внутрішньо необхідною складовою будь-якого процесу навчання, вона розвиває у школярів активність, усвідомленість і довільність — якості, без яких немає і не може бути особистості з відповідальним ставленням до природи.

Однак, зупинимося на виховних аспектах рефлексії. Рефлексія — це завжди утворення нового у свідомості особистості, процес самопізнання нею внутрішніх психічних актів і станів; це особистісна властивість, один із найважливіших факторів розвитку особистості, формування її цілісної психічної культури, і, нарешті, процес і результат самоаналізу свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів і станів власного досвіду. У рефлексії екологічної тематики важливою є риса, характерна для «соціальної» рефлексії, — це не тільки самооцінка, а й усвідомлення, як особистість оцінюється іншими індивідами, як ними сприймається. Це — здатність уявного відображення власної позиції з іншої точки зору.

Розвиток виступає домінантою будь-якого педагогічного процесу, у тому числі й екологічного. Він виявляється у змінах, що відбуваються з його учасниками: зростанні екологічності мотивів діяльності, емоцій і почуттів, дієвості знань, умінь, екологічності поведінки тощо. Оцінка й соціальна та екологічна значущість цих змін здійснюється суб'єктом через самоспостереження і самоаналіз, тобто через рефлексію.

Отже, рефлексія в педагогічному процесі — це процес і результат фіксування його учасниками стану свого розвитку, саморозви-

тку і причин цього. Це явище набагато ширше, глибше і значущіше, аніж роздумування про причини засвоєння-незасвоєння навчальної проблематики. І в екологічному виховному процесі саме рефлексія виступає тим психологічним феноменом, що сприяє інтеріоризації екологічно доцільних досягнень суспільної екологічної культури у переконання, ставлення і поведінку у довкіллі підростаючих поколінь.

Суть рефлексії у процесі екологічної освіти і виховання розширюється порівняно з іншими освітніми процесами, адже повинна бути не лише виявом самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії зі сформованою педагогічної ситуацією, а й охоплювати самоідентифікацію з екологічною ситуацією — станом довкілля як результатом людської (часто — власної) діяльності і поведінки, рівнем привласнення позитивних аспектів суспільної екологічної культури. Цей заключний етап з огляду на надзвичайну значимість психологічних механізмів рефлексії пропонуємо назвати *оцінно-рефлексивним*.

Слід визначити також локалізацію й організаційну специфіку трьох етапів. Доволі логічною видавалась би їх інтеграція у стандартну, поурочну схему екологічної освіти. Однак у такому разі стикатимемось зі звичною проблемою нестачі часу переважно на мотиваційно-рефлексійні аспекти. Отже, оптимальним видається структурувати навчальні програми так, щоб кожна тема (проблема) розглядалася впродовж трьох уроків, кожний з яких відповідає завданням етапу. Цього разу триетапна технологія трансформується у триурочну.

Таким чином, як в екологічному навчанні загалом, так і під час вивчення тієї чи іншої теми, згідно з принципом системної диференціації, повинні мати місце три вищевказані етапи — інтеграційно-мотиваційний, комунікативно-практичний, оцінно-рефлексивний. Саме вони через мову (як основний механізм передачі і трансформації досвіду взаємодії з природою) і спілкування забезпечують ті душевні і духовні метаморфози, результатом котрих є формування екологічно доцільної поведінки і діяльності у навколишньому середовищі. Тільки єдність і взаємозв'язок зазначених компонентів процесу призводять до очікуваних результатів, ефективного формування в особистості екологічних мотивів, відповідального, ціннісного ставлення до природи, природозбережувальних стратегій екологічної поведінки. Принцип системної диференціації, обґрунтований у психології і педагогіці на основі нейрофізіологічних особливостей, дає змогу вдосконалити і технологізувати процес екологічної освіти й виховання, активніше й цілеспрямованіше формувати необхідні для сучасного світу навички прийняття екологічно доцільних рішень і вчинків.

Подальші розвідки у площині обґрунтування триетапної (триурочної) технології формування екологічної поведінки полягатимуть

як у конкретизації змісту відповідно до «зони відповідальності» школярів, так і її інтерактивних комунікативно-рефлексивних технік і методик, що сприяють формуванню природозбережувальних типів екологічної поведінки.

Література

1. Каропа Г. Н. Принцип системной дифференциации в экологическом образовании школьников [Электронный ресурс] / Г. Н. Каропа. — Режим доступа: http: //www. hr-portal. ru/article/princip-sistemnoy-differenciacii-v-ekologicheskom-obrazovanii-shkolnikov. — Название с экрана.
2. Левис Д. Современные образовательные технологии / Д. Левис. — Новосибирск: [б. и.]. — 1999. — 147 с.
3. Пометун О. І. Методичний посібник для вчителів з навчального курсу за вибором для учнів 9 (10) класу загальноосвітніх навчальних закладів. Уроки для сталого розвитку / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. — 120 с.
4. Чуприкова Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект / Н. И. Чуприкова // Вопр. психол. — 1990. — № 5. — С. 31-39.
5. Чуприкова Н. И. Психика и сознание как функции мозга / Н. И. Чуприкова. — М. : Наука, 1985. — 200 с.
6. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. — М. : Центр., 2009. — 144 с.
7. Шумилова О. Н. Формирование функциональных компетенций в области профессионального экологического образования : инновационный подход [Электронный ресурс] / О. Н. Шумилова. — Режим доступа: http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-311/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-311/7414-formation-of-functional-competence-in-education-innovative-approach. — Название с экрана.

Принцип системной дифференциации в экологическом образовании, как свидетельствуют результаты нейрофизиологических исследований, проявляется в структурировании тем сообразно трех этапов — интеграционно-мотивационного, коммуникативно-практического, оценочно-рефлексивного. Единство и взаимосвязь этих этапов способствуют формированию у школьников необходимых для современного мира ответственного, ценностного отношения к природе, навыков принятия экологически целесообразных решений и поступков в среде и бытовом ресурсопотреблении.

Ключевые слова: *принципы экологического образования, системная дифференциация, когнитивные структуры, экологическое поведение, рефлексия.*

O. L. Prutsakova

The Principle of System Differentiation in the Context of Promoting Environmental Behavior of Schoolchildren

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

One of the modern general education principles in environmental education is the principle of system differentiation. It is based on the results of neurophysiological studies, namely on the gradual complication and phased process of development

of cognitive structures of the brain. In environmental education, which is implemented according to the principle of system differentiation and in the process of study of a particular topic, three phases should be taken into account: integrating-motivational, communicative and practical, evaluative-reflective. These phases have been suggested to be considered as a unit of environmental education process that covers some particular topic rather than a lesson. That topic should be structured in accordance with the defined phases. Thus, the technique efficiency of breeding environmental behavior of schoolchildren, which includes three lessons, has been substantiated. It is realized by means of the language (as the primary mechanism for transferring and transforming experience of interaction with nature) and communication that evoke the changes in a personality's consciousness, which result in the promotion of pro-environmental behavior and activities in the environment. Only the unity and interrelation of these stages bring in the expected results, effective formation of a person's responsible, axiological attitude to nature, her (his) activities in nature and in the process of resource consumption, i.e. environmental behavior. The principle of system differentiation, substantiated in psychology and pedagogy on the basis of neurophysiologic features, can improve the process of environmental education and training, form necessary for the modern world skills of making pro-environmental decisions and actions more actively and purposefully.

Keywords: *principles of environmental education; system differentiation; cognitive structures; environmental education; reflexion.*

References

1. Karopa, G P*rintsip sustemnoi differentsiatsii v ekologicheskom obrazovanii shkolnikov* [Principle of Systemic Differentiation in Ecological Education of Schoolchildren]. Retrieved from http://www.hr-portal.ru/article/princip-sistemnoy-differenciacii-v-ekologicheskom-obrazovanii-shkolnikov.
2. Levis, D. (1999). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern Educational Technologies]. Novosibirsk.
3. Pometun, O., Pylypchatina, L, & Sushchenko, I. (2011). *Metoduchnyi posibnyk dlia vchuteliv z navchalnoho kursy za vyborom dlia uchniv 9 (10) klasu. Uroky diya staloho rozvytky* [Handbook for Teachers of Elective Course in 9 (10) Grade. Lessons for Sustainable Development]. Kyiv: Osvita.
4. Chuprikova, N. (1990). Printsip differentsiatsii kognitivnykh struktur v umstvennom razvitii. Obuchenie i intellekt [Principle of Differentiation of Cognitive Structures in Mentality. Education and Intellect]. *Voprosy psikhologii, 5,* 31-39.
5. Chuprikova, N. (1985). *Psikhika i soznanie kak funktsii mozga* [Psychics and Consciousness]. Moscow: Nauka.
6. Shamova, T. I., & Davydenko, T. M. (2009). *Upravleniye obrazovatelnym protsessom v adaptivnoi shkole* [Management of Educational Process at an Adaptive School]. Moscow: Tsentr.
7. Shumilova, O. N. *Formirovanie funktsionalnykh kompetentsii v oblasti proffesionalnogo ekologicheskogo obrazovaniia: innovatsionnyi podkhod* [Formation of Functional Competence in a Field of Ecological Education: Innovative Approach] Retrieved from http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-311/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-311/7414-formation-of-functional-competence-in-education-innovative-approach.

УДК 330.1

А. В. Репина, *г. Ярославль, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрыты особенности формирования региональной инновационной инфраструктуры и организации инновационной деятельности в современных условиях на уровне региона, муниципального образования и образовательного учреждения, дана характеристика особенностей и типов сетевого взаимодействия образовательных учреждений в процессе разработки и реализации инновационных проектов, рассмотрены формы сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, региональная инновационная инфраструктура, региональный ресурсный центр, региональная инновационная площадка, сетевое взаимодействие.*

В региональных системах образования представлено большое количество образовательных проектов, инновационных площадок от школьного до федерального уровней. Все они возникают в разное время и имеют различную глубину проработки, ориентированы на различные целевые группы, решают различные задачи, имеют разные теоретические основания, но существуют достаточно изолированно по отношению друг к другу. Такое многообразие обычно представлено педагогическими, социокультурными, инновационными и другими инициативами, которые выстроены независимо друг от друга, имеют разные образовательные ценности, различные системы описания, нормативное обеспечение деятельности, оцениваются по различным параметрам качества в каждом конкретном случае.

С одной стороны, сам факт многообразия различных инициатив в определенной мере обеспечивает самостоятельность, инициативность и ответственность людей, реализующих каждую отдельную инициативу. С другой стороны, при такой организации инновационной деятельности не формируется продуктивное взаимодействие между отдельными направлениями, инициативами, субъектами системы, а соответственно, возникают проблемы в развитии регионального образования как целостной системы. Для того чтобы региональная система образования получала систематические новые импульсы в развитии, требуются специальные организационные усилия не столько на уровне образовательного учреждения, сколько на муниципальном и региональном уровнях.

Разработка идей организации инновационной деятельности в региональной системе образования осуществлялась на основе анализа основных теорий инновационного развития (Н. Д. Кондратьев, Й. Шумпетер, С. Ю. Глазьев), основных подходов к инновационному менеджменту (А. И. Базилевич, В. Г. Медынский, А. И. При-

гожин, Р. А. Фатхутдинов, В. А. Швандар и другие). А. И. Пригожин определил «нововведение» как целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения (организацию, поселение, общество и т. д.) новые относительно стабильные элементы. Нововведение же суть процесса, т. е. переход некоторой системы из одного состояния в другое. «Переход! Вот, собственно говоря, основной предмет инноватики как науки о нововведениях и ее центральная проблема» [2, с. 758]. Таким образом, инновационный процесс должен рассматриваться как условие, обеспечивающие успешность перевода системы в новое качественное состояние. Существует множество изменений, возникающих стихийно, не имеющих конкретных целей. Нас интересуют подходы к организации инновационных процессов, которые должны регулироваться, планироваться и контролироваться.

Основная *цель* статьи — показать новые подходы к сопровождению инновационной деятельности на уровне региональной системы образования, раскрыть особенности региональной инновационной инфраструктуры, показать на примере практического опыта сетевые формы организации инновационной деятельности на уровне региона, муниципального образования, а также определить перспективы его развития.

Основная база исследования — региональная система образования Ярославской области. Предпосылкой для создания нормативных, финансовых, организационных условий для инновационной деятельности стал приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования».

В процессе исследования были определены и апробированы такие основные понятия, как: инновационная инфраструктура, инновационная площадка, ресурсный центр, сетевое взаимодействие образовательных учреждений.

Под региональной инновационной инфраструктурой понимается созданная в рамках системы образования совокупность региональных инновационных площадок и региональных ресурсных центров, направленная на развитие региональных инновационных процессов. Региональная инфраструктура позволяет выстраивать коммуникации на различных уровнях региона и управлять этим процессом, получать качественные результаты инновационной деятельности, ориентироваться на потребителя инновационных продуктов, формировать спрос на новые продукты. Основными элементами инновационной инфраструктуры региональной системы образования являются инновационные комплексы, инновационные площадки и ресурсные центры, которые создаются на базе государственных образовательных учреждений. При этом должен быть определён по-

рядок присвоения статуса региональной инновационной площадки, порядок создания региональных ресурсных центров и их функционал, закреплены полномочия региональных координаторов.

В процессе создания инновационной инфраструктуры необходимо провести анализ ресурсного обеспечения и оценку возможностей государственных образовательных учреждений, позволяющих обеспечить сопровождение приоритетных направлений развития региональной системы образования. Из общего анализа состояния инновационной инфраструктуры ярославского региона следует, что 34 % образовательных учреждений области участвуют в инновационных процессах, но, в то же время, в региональной программе отсутствуют приоритетные направления развития инновационной деятельности в системе общего образования.

Для решения проблем развития инновационных процессов, департаментом образования Ярославской области был создан *научно-методический совет*, в состав которого вошли представители органов управления образованием, специалисты департамента образования области, педагогической общественности, научные работники, ведущие педагоги-практики. К полномочиям научно-методического совета относится внесение предложений по приоритетным направлениям развития региональной системы образования, о присвоении статуса регионального ресурсного центра, региональной инновационной площадки и др. Кроме того, в Ярославской области утверждена Концепция областной целевой программы развития и поддержки инновационной деятельности на 2012-2014 годы, которой определены основные цели и задачи: создание инновационной инфраструктуры в регионе; развитие нормативно-правового обеспечения инновационной деятельности; развитие информационного и кадрового потенциала в сфере инновационной деятельности; стимулирование роста инновационной деятельности.

Сегодня на базе государственных образовательных учреждений Ярославской области функционирует 15 региональных ресурсных центров по таким направлениям, как профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, патриотическое воспитание, экологическое воспитание, сопровождение введения ФГОС, развитие информационно-коммуникационных технологий, развитие дошкольного образования, дополнительного образования, физкультурно-спортивной работы с обучающимися, по координации работы с одарёнными детьми и др. Региональным ресурсным центрам делегированы отдельные управленческие функции по принятию решений, связанных с развитием приоритетных направлений региональной системы образования. Также они выполняют функции проводников в образовательные учреждения нового эффективного педагогического опыта, организаторов различных мероприятий ре-

гионального значения, проводят консультирование по проблемным вопросам. Все виды работ, которые осуществляют региональные ресурсные центры, определены в государственном задании образовательному учреждению и дополнительно — финансируются из областного бюджета. Практика работы показала, что при такой организационной структуре совершено по-новому определяется статус государственного учреждения. Государственное учреждение не только оказывает образовательные услуги, но и выступает координатором приоритетного направления развития региональной системы образования. У руководителя государственного учреждения — регионального ресурсного центра появляется мотивация к совершенствованию содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения, выстраивания различных сетевых форм взаимодействия с муниципальными образовательными учреждениями. В нормативные документы, определяющие объёмные показатели учреждений, введены такие дополнительные показатели, как наличие статуса регионального ресурсного центра, муниципального ресурсного центра, региональной инновационной площадки, муниципальной инновационной площадки и определены дополнительные баллы, позволяющие руководителю учреждения и учреждению перейти в более высокую группу по оплате труда.

Одним из положительных моментов создания региональных ресурсных центров стало развитие новых механизмов, форм и методов управления образованием на разных уровнях, в первую очередь на муниципальном уровне. В муниципальных образованиях области появились муниципальные ресурсные центры, которые стали проводниками новых идей, технологий, организационной культуры. Статус муниципального ресурсного центра определяется приказом муниципального органа управления образования, при этом по итогам экспертизы материалов региональных инновационных площадок научно-методическим советом может быть рекомендовано муниципальным органам управления образованием использовать то или иное учреждение, которое являлось региональной инновационной площадкой в качестве муниципального ресурсного центра.

Принципиально новым этапом развития региональной инновационной инфраструктуры является создание инновационных комплексов. В инновационный комплекс входит региональный ресурсный центр, региональные инновационные площадки, муниципальный ресурсный центр и муниципальные инновационные площадки по одному из приоритетных направлений развития региональной системы образования. Координацию деятельности инновационных комплексов может осуществлять региональный институт

развития образования, он же обеспечивает организационное, информационное и методическое сопровождение деятельности площадок различного уровня, организацию проведения экспертизы учебных пособий, инновационных проектов, программ, в том числе с привлечением внешних экспертов.

Одним из важных достижений проведённой работы в Ярославской области стало то, что сформированы региональные инновационные площадки по направлениям деятельности, в состав которых вошли образовательные учреждения различных типов и видов, определены региональные координаторы инновационных направлений деятельности. Всего сформировано 28 региональных инновационных площадок, которые выступают как региональные инновационные команды. В состав таких команд входит от двух до десяти образовательных учреждений.

В процессе развития инновационной деятельности в регионе неизбежно возникает проблема обустройства образовательного пространства с целью более широкого распространения инновационного опыта, а также создания универсальных (применимых для многих) инновационных продуктов. Наиболее эффективным способом решения данной проблемы является организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений. Теоретический анализ проблемы сетевого взаимодействия в системе социальных отношений вообще (Г.С. Батыгин, Г.В. Градосельская, С.М. Ильченко, М. Кастельс, М.М. Чучкевич и другие) и в системе образования в частности (А.И. Адамский, Е.В. Василевская, Н.Н. Давыдова, А.М. Цирульников и другие) позволил нам выявить особенности сетевого взаимодействия в процессе организации инновационной образовательной деятельности. При внедрении механизма сетевого взаимодействия в инновационную деятельность происходит принципиальное изменение в понимании организации системы образования. Образовательная деятельность приобретает динамичный характер, теряет свою повторяемость, образовательная услуга приобретает уникальность применительно к каждому обучающемуся, возникает потребность в гибкости, адаптируемости каждого образовательного учреждения в контексте решения той или иной образовательной задачи [1].

Сеть в рамках региональной инновационной инфраструктуры создаётся как открытая система. Региональные инновационные площадки (РИП) из различных муниципальных образований области, у которых единые цели и задачи, объединяются на добровольной основе в сообщество. Данное сетевое сообщество создается не по иерархическому принципу, а по принципу саморегулирования. При взаимодействии между учреждениями образуются устойчивые горизонтальные связи. Уникальность сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов

заключается в том, что каждый участник предлагает свои ресурсы, идеи, не дублируя друг друга, а дополняя, обучая друг друга, внося свой неповторимый вклад в общий, конечный продукт деятельности «сообщества образовательных учреждений».

Среди всего многообразия сетей можно выделить два типа: распределённые и иерархические. Опыт формирования сетевых сообществ при реализации инновационных проектов в системе образования показал, что преобладают в основном распределённые сети. В ходе объединения образовательных учреждений появилась необходимость определения неких договоренностей в отношениях, и эти договоренности должны быть закреплены в сетевых соглашениях (договорах), включающих организационную, материальную, финансовую и другие виды обеспеченности.

Можно выделить несколько особенностей организации сетевого взаимодействия при организации инновационных процессов в системе образования:

- использование сетевого взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений позволяет преодолеть ограниченность взаимодействия личными связями, отдельными проблемными вопросами педагогической практики и приводит к появлению новых форм взаимодействия, созданию проектных групп и ресурсного центра (головного учреждения) образовательной сети;
- возможности сетевого взаимодействия позволяют развивать технологии проектирования, расширяющие масштаб инновационной деятельности педагогов, позволяющие увидеть ее значимость и обеспечить вовлеченность большего количества педагогов и руководителей;
- при сетевом взаимодействии выстраивается новая форма совместной организации повышения квалификации, которая строится вокруг предмета коллективных разработок;
- создание сети образовательных учреждений при реализации инновационных проектов предполагает создание эффективных коммуникаций в сети, единой информационной системы для инновационного развития образовательных учреждений;
- управление сетевым взаимодействием требует создания ресурсного центра, который организует сопровождение и поддержку сетевого взаимодействия, создаётся на базе образовательного учреждения и не является структурным подразделением данного учреждения;
- работой «сетевого сообщества» руководит научный руководитель, также в сети могут быть распределены следующие функции: менеджер образовательного проекта, тьютор, тре-

неры, эксперты, модератор, аналитик, методист, методолог, редактор сайта и веб-мастер;

– использование сетевого взаимодействия позволяет преодолеть локальность инновационных процессов, расширить масштаб внедрения инновации, повысить инновационный потенциал разработок, выйти на более высокий уровень, в том числе и федеральный.

Раскроем механизмы сетевого взаимодействия образовательных учреждений на примере реализации инновационного проекта «Воспитание гражданской идентичности обучающихся сельских школ в процессе реализации социально значимых проектов» образовательных учреждений Ярославской области. Образовательные учреждения, которые получили статус региональной инновационной площадки, входят в региональный инновационный комплекс, который включает в себя восемь общеобразовательных учреждений из шести муниципальных районов, региональный ресурсный центр, муниципальные методические службы. В целях координации деятельности региональными инновационными площадками на добровольной основе был создан координационный совет, который является методическим и организационным органом и осуществляет планирование и проведение совместной работы по разработке, апробации и внедрению инноваций в области воспитания гражданской идентичности личности. Основными направлениями деятельности координационного совета являются: отслеживание результатов реализации программ и проектов по работе с сельскими школьниками; повышение качества образования и уровня коммуникативных компетенций сельских школьников через реализацию социально значимых проектов; повышение профессиональной и творческой активности педагогов; стимулирование деятельности профессиональных групп педагогов (предметных лабораторий, методических объединений в образовательных учреждениях; инициативных, творческих групп для взаимодействия между образовательными учреждениями) и др. Руководство координационным советом осуществляют научный руководитель и руководитель региональной инновационной площадки. В его состав входят по одному представителю от каждого образовательного учреждения — участника региональной инновационной площадки.

Несмотря на то, что каждая школа реализует собственное направление в общей теме площадки, взаимодействие является необходимым для определения общих концептуальных подходов к разработке проблемы, выработки совместных планов и принципов работы, координации усилий, обмена опытом и пр. В процессе совместного планирования и целеполагания происходит определение общих ориентиров работы, а также выбор собственного направления деятельности в рамках основной темы. В каждой школе проводится коллекти-

вное обсуждение инновационной темы, осуществляется постановка целей и планирование работы с учетом интересов и возможностей всех участников образовательного процесса. Результаты этой работы обсуждаются на встрече представителей школ (рабочей группы), планы уточняются, а затем окончательно утверждаются в конкретных школах. Анализ работы осуществляется примерно по такой же схеме.

В Положении об инновационной инфраструктуре в Ярославской области определена такая форма работы, как проблемная группа по реализации проекта. Именно данная группа является своеобразным «ядром» в работе региональной инновационной площадки, осуществляя координационную работу в формате совместных обсуждений, планирования и анализа текущей работы. Такие общие встречи (примерно четыре-пять в год) позволяют проанализировать уже имеющийся опыт и определить ориентиры для дальнейшей деятельности. Сетевое взаимодействие позволило организовать обучающие и взаимообучающие семинары, мастер-классы. Как правило, организатором мастер-класса является образовательное учреждение, имеющее определенные достижения в том или ином направлении реализации проекта. Важным и убедительным результатом инновационной деятельности образовательных учреждений в условиях РИП является проведение научно-практических конференций, подготовка публикаций, методических пособий и рекомендаций.

Особую значимость развитие инноваций в Российской Федерации приобретает в современных условиях введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО). Для каждого образовательного учреждения введение и реализация новых стандартов является серьёзным «капитальным ремонтом» либо «реконструкцией» всей организационной культуры, содержания образования, организации образовательного процесса, системы оценивания результатов. Существует дефицит практики при реализации новых стандартов, не отработаны новые механизмы управления, финансовых и правовых отношений между уровнями власти, образовательными учреждениями.

Таким образом, инновационная педагогическая деятельность является фактором развития образовательных систем. Её результаты определяют структурные и содержательные изменения в работе организаций образования, образовательной системы, а при определённых условиях — создание качественно новой педагогической практики, направленной на реформирование всей образовательной системы и, как следствие, социально-экономическое развитие региона.

Литература

1. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования : монография / под ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. — 176 с.
2. Пригожин А. И. Методы развития организации / А. И. Пригожин. — М. : МЦФЭР, 2003. — 758 с.

A. V. Repina

Organization of Innovative Activity in the Regional System of Education

The Department of Education of Yaroslavl region (7 Sovetskaya Str., Yaroslavl, Russia)

Many education projects, innovation sectors from schools to the federal level are presented in regional educational systems. All of them appear at different times and have different profoundness of development, all of them are focused on different target groups, solve different problems, have different theoretical grounds, but exist independently enough relative to each other. This article covers peculiarities of the formation of regional innovation infrastructure and organization of innovation activity under current conditions at the level of region, municipal education, and educational institution. The peculiarities and types of networking cooperation of educational institutions under development are described, and innovation projects, forms of networking cooperation are also examined.

The article reveals the mechanism of formation of organizational infrastructure, which would allow to build up communications on different levels and to control this process, to get qualitative results of innovation activity, to be focused on the innovative product consumer, to prompt demand for new products.

The description of practical experience of the region on the organization of networking cooperation of educational institutions is an integral part of the article. Here the net is an open system and is created within the framework of regional innovating infrastructure. The singularity of this experience is that in implementing innovation projects all participants offer their own resources and ideas, not duplicating each other, but complementing, teaching each other, contributing to the common, final product of the work of the «educational institution community».

Keywords: *innovation; regional innovation infrastructure; regional resource center; regional innovation platform; networking.*

References

1. Zolotareva, A. V. (2012). *Modeli setevogo vzaimodeistvia obshego i dopolnitelnogo obrazovania* [Models of Network Cooperation]. Yaroslavl: YAGPU.
2. Prigozhin, A. I. (2003). *Metody razvitiia organizatii* [Methods of Development of Organization]. Moscow: MTsFER.

УДК 378.015.31: 17.022.1

О. В. Роговець, *м. Київ*

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Обґрунтовано важливість початкової школи у вихованні в учнів культури гідності. Розкрито сутність понять «гідність» і «культура гідності». Визначено особливості дітей 6-7 років, що уможливлюють виховання у них культури гідності. Охарактеризовано форми і методи організації позаурочної роботи з виховання у першокласників культури гідності. Пріоритетна увага приділена розгляду інтерактивних методів, які дають змогу залучати дітей до співробітництва і взаємодії, виховувати у них ціннісне ставлення до самих себе та до інших.

Ключові слова: *першокласники, гідність, культура гідності, позаурочна діяльність, форми і методи виховання.*

У вирішенні завдань, що постають сьогодні перед національним вихованням, особливе значення має початкова школа, від якої значною мірою залежить його подальша дієвість та ефективність. У зв'язку з цим посилюється відповідальність початкової ланки освіти не лише за формування у молодшого школяра наукових знань, умінь і навичок, а й тих якостей, які сприятимуть його особистісному розвитку на наступних рівнях шкільної життєдіяльності.

Важливе місце серед цих якостей належить гідності, тобто сукупності уявлень людини про її самоцінність, соціальну рівність з іншими людьми, які виконують функцію регулятора людських взаємин, приведення їх у відповідність до визнаних у суспільстві соціальних норм.

Проблеми гідності, особливості виховання набули висвітлення в працях І. Беха, К. Журби, В. Киричок, В. Малахова, В. Рибалки, С. Удовицької, К. Чорної, С. Шаракшаної, О. Шишмакової та інших науковців, які акцентують на таких її визначальних ознаках, як ціннісне ставлення до себе та до інших, до навколишнього соціального і природного довкілля. Як категорія етики, гідність характеризує цінність індивіда як моральної особистості, визначає моральне ставлення людини до самої себе та ставлення до неї інших людей, це форма вияву самосвідомості і самоконтролю, на яких ґрунтується вимогливість особистості до самої себе. Водночас, як наголошують дослідники, слід зважати на те, що ідея про людину як найвищу цінність може реалізуватися лише в практичному утвердженні культури гідності як регулятора поведінки людини, мотивуючого підґрунтя конкретних цінностей.

Актуальність проблеми виховання культури гідності у першокласників зумовлена тим, що серед новоутворень дітей 6-7-літнього

віку, які створюють передумови для виховання в них особистісно й соціально значущих якостей, дослідники (О. Докукіна, В. Киричок, О. Кульчицька, З. Огороднійчук, В. Олійник, О. Скрипченко, Н. Стаднік, Л. Трубайчук) наголошують на таких, як: домінування почуттєвої сфери, що набуває прояву в певному виді ставлення до будь-якого конкретного образу, явища, події і слугує регулятором учинкової діяльності та поведінки загалом; розвиток довільної поведінки і, як наслідок, оволодіння вміннями підпорядковувати безпосередні мотиви більш віддаленим, особистісні — соціальним. Поступове долучення першокласника до етичних категорій зумовлює усвідомлення ним зв'язку між своїм «Я» та навколишньою дійсністю, іншими людьми, формування позитивного ставлення до самого себе, розвиток здатності до прояву культури гідності.

Проведений нами аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасні дослідники приділяють велику увагу розкриттю сутності понять «гідність» та «культура гідності», окресленню основних складових культури гідності, характеристиці теоретичних аспектів виховання культури гідності у молодших школярів та молодших підлітків, визначенню основних психологічних новоутворень дітей 6-7 років. Однак недостатньо розробленими залишаються питання, пов'язані з визначенням форм і методів виховання культури гідності, зокрема, у першокласників.

Мета статті — розкрити сутність понять «гідність» та «культура гідності», охарактеризувати форми і методи виховання культури гідності першокласників у процесі позаурочної діяльності.

Гідність — це «складне особистісне утворення, яке характеризується цілісним самоствердженням на основі рефлексійно-емоційної настанови на повагу до іншої людини і самоповагу. Вона є умовою виховання духовного потенціалу особистості, що дає їй змогу нормативно діяти у різноманітних соціальних ситуаціях. Гідність стимулює свідому саморегуляцію та самовиховання» [9, с. 6].

За словами М. Вебера, «гідність особистості полягає в тому, що для неї існують цінності, з якими вона узгоджує своє життя — нехай навіть в окремих випадках вони існують виключно в глибині індивідуального духу: тоді індивідові важливо «реалізувати» себе в таких інтересах, значення яких він мусить визнати як цінність, як ідею, що нею він керується» [3, с. 196].

Як усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, які викликають повагу оточення, інтерпретує гідність І. Бех. При цьому наголошується, що не можна ігнорувати варіант, коли «внутрішні утворення як характеристики особистості не викликають поваги до неї». У такому випадку, вважає психолог, «слід говорити про ступінь суспільної значущості цих характеристик особистості, або ж про недостатню моральну

вихованість того, хто вступає у взаємодію з носієм почуття гідності». Тому пропонується мати на увазі, що «цей зворотний зв'язок як повага — ставлення об'єкта гідності до її суб'єкта є обов'язковим у концептуалізації почуття гідності» [2].

Звідси носій культури гідності характеризується як самодостатня особистість, тобто така, що покладається лише на саму себе, на свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній, чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають. Воля людини, що володіє культурою гідності, переконаний І. Бех, «вільна від спотворень залежністю від інших та їхніх намірів, вона цілісна, вільна, незалежна» [2].

Визначаючи культуру гідності як ціннісне ставлення до себе, до інших людей, до нації, К. Чорна акцентує на тому, що важливим напрямом виховання має стати формування системи ціннісного ставлення особистості до навколишнього соціального і природного довкілля та самої себе, до своєї людської, власної та національної гідності. Пріоритетною умовою вирішення цього завдання названо гуманізацію виховного процесу [10, с. 348].

На думку К. Журби та В. Киричок, культура гідності є результатом виховання й містить правовий аспект (Я — людина), корпоративний (Я — учень), сімейний (Я — нащадок і продовжувач людського роду), гуманістичний (Я — гуманіст), національний, етнічний (Я — українець), суспільний (Я — творець себе і держави), планетарний (Я — представник людства) [6; 7].

Отже, культура гідності є інтегративним особистісним утворенням, що передбачає прояв людиною ціннісного ставлення до самої себе, до інших людей і забезпечує регуляцію її поведінки в різних сферах соціального і природного середовища.

Для сучасного виховного простору характерні тенденції прямування до гуманістичного, демократичного розвитку, до взаємодії, співпраці, інтеракції в різних сферах функціонування людей. Спостерігається перехід школи на курс, що забезпечує створення можливостей для учнів займати не просто активну, а й ініціативну позицію у процесі виховної діяльності. На особистісному рівні це означає не просто засвоювати запропонований учителем матеріал, а й пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, самостійно шукати істини і не зупинятися на досягнутому. Тому в процесі проведення позаурочної виховної діяльності необхідно не тільки орієнтуватися на її зміст, а й продумувати, як це зробити з найбільшою користю для розвитку особистості кожної дитини. Для цього необхідно застосовувати ті форми і методи виховної діяльності, які підвищують її продуктивність та якість. Це потребує переходу від звичного монологічного викладу готових знань до діалогічного, інтерактивного,

проблемно-пошукового, творчого, що пов'язано з подоланням соціальних стереотипів в аспекті педагогічного проектування та організації виховного процесу. Найбільшою мірою таким вимогам відповідають інтерактивні методи виховання, які ґрунтуються на рефлексії і допомагають кожному школяреві піднятися на вищий інтелектуальний рівень, опинитися в новому контексті осягнення можливості суб'єктивного ставлення до мети виховної діяльності.

Використання інтерактивних методів (рольові ігри, інсценізації, творчі завдання, вирішення ситуацій морального вибору) дає змогу не тільки закріпити теоретичні знання учнів, а й поглибити їх у процесі спілкування і творчого пошуку.

Враховуючи вікові особливості першокласників, оптимальним методом виховної роботи є гра. За словами Л. Виготського, «гра для дитини — це не просто згадка про пережите, а творче перероблення пережитих уявлень, їх комбінування і побудова у ній нової дійсності, що відповідає запитам і потягам самої дитини» [4, с. 89]. Саме гра забезпечує розвиток і становлення дитини, посилює її суб'єктність, допомагає виробити культуру гідності.

Особливе місце серед ігрових методик у процесі виховної роботи з першокласниками посідає рольова гра, яка має вагомі можливості щодо формування свідомості. Залучаючись до участі у рольовій грі, дитина ототожнює себе з дорослими, прагне відтворити їхні відносини у спеціально створених умовах. Тобто, рольова гра — це особлива форма моделювання дитиною відносин, що зафіксовані в правилах певних ролей.

Доречність використання гри як методу виховання у першокласників культури гідності зумовлена не тільки необхідністю внесення змін до традиційної методики виховної діяльності, а й тим, що ігрова діяльність характеризується багатомірністю впливів на формування особистості — з нею пов'язана трансформація психічних процесів, удосконалення пізнавальної самостійності, розвиток соціальних якостей і моделей поведінки. Гра допомагає згуртувати дитячий колектив, залучити дітей до активної діяльності, навчити дотримуватися правил, сформувати вміння контролювати власні вчинки, правильно й об'єктивно оцінювати вчинки інших. Під час гри збагачується соціальний досвід дітей, вони вчаться адаптуватися в незнайомих ситуаціях, співпрацювати, вступати в міжособистісну взаємодію.

Гра дає дитині можливість виходити за рамки пізнаного, оволодівати новими знаннями, формуватися як творцеві власного життя, самовдосконалюватися, створювати свою особистість, вона продукує різні форми спілкування і створює сприятливі умови для оволодіння ними.

У молодших школярів емоційна пам'ять є доволі стійкою. Тому використання ігрових рольових діалогів, міжособистісного співро-

бітництва є не лише доцільним, а й найбільш ефективними засобами виховання в них культури гідності. Вони узгоджуються з потребою дітей цього віку у грі, фантазуванні. Завдяки такій організації виховної діяльності відбувається «поєднання інтелекту та афекту» (Л. Виготський), поза яким знання не можуть стати особистісно значущими, тобто суб'єктивно привласненими.

Поряд із традиційними формами роботи — фронтальною (тобто спільна діяльність вихователя з усім класом) та індивідуальною (з окремими учнями, які важко залучаються до міжособистісної взаємодії і спільної діяльності, неохоче приймаються класним колективом, а також боязкими і сором'язливими) варто застосовувати групову форму роботи (тобто роботу в малих групах, а стосовно першокласників це робота в парах), яка забезпечує створення під час виховних занять мікроклімату, базованого на принципах співпраці й демократизації, сприяє розвитку в учнів критичного мислення та вміння самостійно опановувати нові знання, передбачає залучення школярів до виховної взаємодії. Групова форма роботи надає кожному учневі змогу виявити свої знання і вміння в практичній діяльності через постійне залучення до процесу мислення й міжособистісного спілкування, забезпечує формування вмінь активного слухання, вироблення спільної думки, вирішення суперечностей.

У групі підвищується інтерес і мотивація до виконання поставленого завдання: збуджуються емоції, активізуються знання, досвід кожного стає доступним для інших, судження зазнають більш об'єктивного оцінювання, швидше відкидаються хибні погляди. Група забезпечує потребу першокласників у спілкуванні, стимулює більш природну поведінку її учасників; тут створюється більше можливостей для пошуку творчих варіантів рішень, актуалізується важливість виховного діалогу. Насамперед діалогу між самими дітьми, співробітництва, що забезпечує:

- позитивну взаємозалежність, тобто усвідомлення дитиною того, що вона пов'язана зі своїми однокласниками в такий спосіб, який не дає змоги досягти успіху одному учаснику групи, якщо інший не досягає такого самого успіху;
- особистісну взаємодію, за якої діти мають спілкуватися між собою, допомагати одне одному під час розв'язання проблем, виконання завдань, пошуку ідей і сюжетів;
- розвиток навичок спілкування, які прищеплюються дітям для того, щоб вони могли використовувати їх у процесі міжособистісної взаємодії;
- спільне оцінювання перебігу групової роботи, за якого групи регулярно підводять підсумки зробленого і визначають, яким чином кожний з них і група в цілому можуть діяти більш ефективно [5].

Співробітництво — одна з найважливіших передумов розвиту і становлення особистості, її культури гідності. Однак, організовуючи його з першокласниками, слід зважати на те, що дитина може почати діяти як суб'єкт виховної діяльності лише за наявності активного опонента, який «має свій погляд на ситуацію, що склалася, і зацікавлений у пошуку виходу з неї». За наявності такого опонента дитина змушена критично проаналізувати та оцінити свою думку, вступивши в діалог з носієм інших поглядів. Отже, головне у співробітництві — зіткнення думок, яке веде до «взаємного аналізу незалежних оцінок, що визначає силу і слабкість кожної з них, допомагає кожному учаснику діалогу подолати свою обмеженість» [8, с. 162]. Тим самим створюються умови для цілеспрямованого пошуку вирішення виховних завдань, насамперед тих, що стосуються виховання культури гідності.

Групова робота (робота в парах) передбачає дотримання першокласниками певних правил, а саме:

- чути іншого і самому висловлювати так, щоб бути почутим, рахуватися з думкою однокласника, уміти сперечатися і доходити спільної думки, уміти доброзичливо висловлювати свою думку і вислуховувати думку іншого;
- допомагати однокласнику і вчитися нього.

Оволодіти цими правилами допоможуть різноманітні вправи, які не тільки сприяють виробленню в учнів необхідних ціннісних ставлень, відпрацюванню важливих для особистісної гідності вмінь, а й дають змогу накопичувати досвід правильної поведінки, самостійності у вирішенні завдань, розвивати індивідуальні якості.

Не менш корисною для узагальнення і систематизації знань першокласників щодо сутності культури гідності та способів її прояву є колективна форма роботи, яка забезпечує сприятливі умови для спільного складання оповідань, казок, вироблення певних правил, коли кожний робить внесок у роботу над тією чи іншою проблемою Ця форма роботи особливо корисна для некомунікабельних, полохливих, невпевнених у собі дітей, оскільки, залучаючись до колективної діяльності, вони відчувають підтримку з боку однокласників, що забезпечує їхній індивідуальний розвиток, привласнення основних складових культури гідності.

Серед інтерактивних методів виховання у першокласників культури гідності під час колективної форми роботи у нагоді можуть стати дискусії та диспути, які допомагають стимулювати пізнавальну і соціальну активність дітей. Ситуації пізнавальної суперечки, дискусії, за умов умілої їх організації, дають змогу привернути увагу школярів до різних поглядів з тієї чи іншої проблеми, спонукають їх до осмислення різних підходів та аргументації.

Під час виховної роботи для активізації учнів перших класів варто застосовувати творчі завдання, орієнтовані на краще розуміння пер-

шокласниками сутності понять «гідність» та «культура гідності», усвідомлення ними власних якостей і чеснот, надання допомоги для того, щоб зазирнути в самих себе, проаналізувати свої вчинки, знання і вміння. Творчі завдання вимагають від учнів не просто відтворення інформації, а прояву творчості, оскільки містять більший або менший елемент невідомого і передбачають зазвичай використання різних підходів до їх виконання. Невідомість відповіді і можливість знайти своє власне «правильне» рішення, засноване на власному досвіді, а іноді й на досвіді однокласника, допомагають створити умови для співпраці і спілкування всіх учасників виховного процесу.

Зважаючи на вікові особливості першокласників, обмеженість їхнього досвіду щодо прояву культури гідності, поряд із різноманітними видами інтерактивних методів, варто використовувати традиційні, серед яких важливе місце належить бесідам, спрямованим на розширення і поглиблення когнітивної сфери молодших школярів, зміну наявних у них помилкових ціннісних ставлень і стереотипів поведінки. Останнє досягається за допомогою активізації процесів переживання та стимулювання в молодших школярів бажання особисто залучатися до вирішення поставлених завдань. Цьому сприяє проблемний виклад матеріалу, що передбачає не просто передачу першокласникам необхідної інформації, а й залучення їх до самостійного (за підтримки вчителя) знаходження відповідей на поставлені запитання.

Проведення бесіди з першокласниками обов'язково має супроводжуватися спільним обговоренням запропонованої проблеми, а також рефлексією як процесом самопізнання першокласниками своїх внутрішніх психічних актів і станів. Як новоутворення, рефлексія спостерігається вже у дітей молодшого шкільного віку, однак у цьому віковому періоді вона виявляється за керованого оволодіння дитиною навчальною діяльністю і є навчально-пізнавальною. Бажання молодшого школяра зайняту нову соціальну позицію веде до того, що він прагне зрозуміти своє Я [1, с. 42]. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти дитині в цьому, спрямувати її на саморозвиток, самодіяльність, самоздійснення, самовдосконалення. Актуалізації рефлексії допоможе введення в діалог учителя з першокласниками запитань типу: що нового ви дізналися сьогодні?, як би ви вчинили?..., що було важко?, що найбільше сподобалося? тощо.

Отже, організація позаурочної виховної роботи, спрямованої на виховання у першокласників культури гідності, потребує різноманітності форм і методів спільної діяльності. Лише за таких умов можна сподіватися на ефективне вирішення завдань, пов'язаних з оволодінням дітьми сукупністю необхідних знань, виробленням у них відповідного ціннісного ставлення, суспільно визнаними та особистісно прийнятими правилами поведінки і міжособистісної взаємодії.

Проведений нами аналіз наукових джерел дав змогу встановити, що гідність — це сукупність уявлень людини про її самоцінність, соціальну рівність з іншими людьми, які виконують функцію регулятора людських взаємин, приведення їх у відповідність до визнаних у суспільстві соціальних норм.

Культуру гідності розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, що вміщує ціннісне ставлення людини до самої себе, до інших людей і забезпечує регуляцію її поведінки в різних сферах соціального і природного середовища.

Виховання у першокласників культури гідності у позаурочній діяльності передбачає використання широкого комплексу взаєпов'язаних форм і методів роботи, серед яких пріоритет належить проблемним бесідам, рольовим іграм, груповій (парній) роботі, вправам, диспутам, дискусіям, творчим завданням.

Для подальшого дослідження перспективним вважаємо наповнення розглянутих форм і методів роботи змістом, який забезпечував би підвищення ефективності виховання у першокласників культури гідності.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с.
2. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості [Електронний ресурс] / Іван Дмитрович Бех. — Режим доступу: http://www. ipv.org.ua/component/article/8-beh/61-2012-09-28-07-54-12.html. — Назва з екрана.
3. Вебер М. «Об'єктивність» соціально-наукового пізнання / М. Вебер // Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / М. Вебер ; [пер. з нім. О. Погорілий]. — К. : Основи, 1998. — 534 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
5. Воронцов А. Б. Проектные задачи в начальной школе / А. Б. Воронцов. — М. : Просвещение, 2011. — 176 с.
6. Журба К. О. Теоретичні засади виховання культури гідності в школярів // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / К. О. Журба. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2012. — Вип. 16, кн. 1. — С. 232–240.
7. Киричок В. А. Виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності: теоретичний аспект // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / В. А. Киричок. — Кіровоград : ЗВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. — Вип. 15, кн. 1. — С. 250-258.
8. Трубайчук Л. В. Становление и развитие личности младшего школьника в образовательном процессе : [монография] / Л. В. Трубайчук. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. — 242 с.
9. Удовицька С. В. Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. В. Удовицька. — К., 2010. — 18 с.

10. Чорна К. І. Гуманізація навчально-виховного процесу як механізм становлення культури гідності зростаючої особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / К. І. Чорна. — Кіровоград : ЗВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. — Вип. 16, кн. 1. — С. 344-353.

Обосновано важное значение начальной школы в воспитании у учащихся культуры достоинства. Раскрыта сущность понятий «достоинство» и «культура достоинства». Определены особенности детей 6–7 лет, которые способствуют воспитанию у них культуры достоинства. Охарактеризованы формы и методы организации внеурочной работы по воспитанию у первоклассников культуры достоинства. Приоритетное внимание уделено интерактивным методам, которые позволяют привлекать детей к сотрудничеству и взаимодействию, воспитывать у них ценностное отношение к самим себе и другим.

Ключевые слова: *первоклассники, достоинство, культура достоинства, внеурочная деятельность, формы и методы воспитания.*

O. V. Rogovets

Dignity Culture Education of First-Form Pupils' in the Out-of-Class Activity of General Educational Establishment

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The importance of primary school in upbringing pupils' culture of dignity is substantiated. On the basis of theoretical analysis of scientific sources, the essence of concept «dignity» is defined as an aggregate of presentations of the person about its self value, social equality with other people, which perform the function of a regulator of human mutual relations in accordance with the social norms acknowledged in society. The essence of the concept «culture of dignity» is ascertained, under which we understand the integrative personality quality that contains value attitude of a person toward himself (herself), other people, provides adjusting of conduct in the different spheres of social and natural environment.

The features of children of 6–7 years are determined that render possible upbringing their culture of dignity, namely: prevailing of perceptible sphere, which manifests in a certain kind of attitude toward any concrete appearance, phenomenon, event and serves as the regulator of conduct acts; development of arbitrary conduct and abilities to subordinate direct reasons to farther, personal — to social.

Forms (collective, groups) and methods of organization of out-of-class work are characterized, dedicated to upbringing the first-form schoolchildren's culture of dignity. Next to traditional conversation, special attention is paid to interactive methods (playing activity, role game, work in pairs, collaboration, exercises, creative tasks, disputes, discussions), which enable teachers to engage children in collaboration and co-operation, to educate their value attitude toward themselves and others.

Keywords: *first-class pupils; dignity; culture of dignity; out-of-class activity; forms and methods of upbringing.*

References

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in a Sphere of Spiritual Development]. Kyiv: Akademvydav.
2. Bekh, I. D. *Pochuttia hidnosti u dukhovnomu rozvytku osobystosti* [Sense of Dignity in Spiritual Development of Personality]. Retrieved from http://www. ipv.org.ua/component/article/8-beh/61-2012-09-28-07-54-12.html.

3. Veber, M. (1998). «Obiektyvnist» sotsialno-naukovoho piznannia [«Objectivity» of Social and Scientific Cognition]. In M. Veber, *Sotsiolohiia. Zahalno istorychni analizy. Polityka* (O. Pohorilyi, Trans.). Kyiv: Osnovy.
4. Vygotskii, L.S. (1999). *Pedagogicheskaia psykhologiia* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Pedagogika-Press.
5. Vorontsov, A.B. (2011). *Proektnye zadachi v nachalnoi shkole* [Poject Tasks in Primary School]. Moscow: Prosveshchenie.
6. Zhurba, K.O. (2012). Teoretychni zasady vykhovannia kulturi hidnosti v shkoliariv [Theoretical Foundations of Education of Schoolchildren's Culture of Dignity]. — In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 16 (1)* (pp. 232-240). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.
7. Kyrychok, V.A. (2011). Vykhovannia kultury hidnosti molodshykh shkoliariv u pozaurochnii diialnoti: teoretychnyi aspekt [Education of Primary Schoolchildren's Culture of Dignity in Extracurricular Activity: Theoretical Aspect]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 15 (1)* (pp. 250-258). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.
8. Trubaichuk, L.V. (2000). *Stanovlenie i razvitie lichnosti mladshego shkolnika v obrazovatelnom protsesse* [Formation and Development of Personality of Primary Schoolchild in Educational Process]. Cheliabinsk: Izd-vo CHGPU.
9. Udovytska, A.V. (2010). *Vykhovannia hidnosti molodshykh pidlitkiv u pozaurochnii diialnosti zahalnoosvitnoi shkoly* [Education of Dignity of Younger Teenagers in Extracurricular Activity of Secondary Schools] (Dissertation Abstract, Kyiv).
10. Chorna, K.I. (2012). Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu yak mekhanizm stanovlennia kultury hidnosti zrostaiuchoi osobystosti [Humanization of Educational Process as Mechanism of Rising Personality's Culture of Dignity]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 16 (1)* (pp. 344-353). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.

УДК 37.034: 613-8-055.25

Д. В. Ротфорт, *м. Харків*

ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

Розглянуто основні підходи до створення педагогічних умов у процесі формування культури здоров'я молодших школярів. На думку автора, успіх цього процесу залежить від створення у школі та сім'ї відповідного освітньо-виховного середовища, спрямованого на формування культури здоров'я молодшого школяра, від підготовки вчителів початкових класів до формування культури здоров'я у взаємодії з батьками, від використання сучасних форм, методів та засобів у формуванні культури здоров'я молодших школярів.

Ключові слова: *формування культури здоров'я молодших школярів, молодший шкільний вік, педагогічні умови, освітньо-виховне середовище.*

У сучасних умовах гостро постає проблема збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, зростає значення здоров'я як пріоритетної соціальної й особистісної цінності. Згідно із сучасними гуманістичними ідеалами, здоров'я розглядається не тільки як важливий суспільний та індивідуальний ресурс, а й як провідний показник життєздатності, рівня соціального та особистого благополуччя, гармонійності розвитку людини та суспільства.

Актуальність такого підходу підтверджується положеннями Конвенції про права дитини, Національної доктрини розвитку освіти (2002), у Державних національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) та «Діти України» (2001), Законах України «Про освіту»(1991), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про охорону дитинства» (2001); Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) та інших законодавчих документах.

Одним із найважливіших завдань сучасної початкової школи є формування культури здоров'я та виховання свідомого, відповідального ставлення до збереження та зміцнення здоров'я у школярів. Успіх у такій роботі значною мірою залежить від тісної взаємодії та цілеспрямовано організованої спільної роботи вчителів початкових класів з сім'єю, яка є первинною ланкою у становленні й розвитку особистості молодшого школяра.

Сучасність вимагає все більшого розвитку такого напряму у педагогіці, як «формування культури здоров'я» підростаючого покоління. Так, педагогічні аспекти проблеми збереження, зміцнення здоров'я представлені в роботах О. Васильєва, В. Горащук, Г. Зайцева, В. Касаткіна, В. Магін, В. Оржеховської, С. Омельченко, С. Свириденко, В. Сухомлинського, Л. Татарникової та інших. Не применшуючи значущості досліджень вищевказаних авторів, актуальним залишається питання визначення та обґрунтування педагогічних умов формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи.

У зв'язку із вищезазначеним, *метою статті* було окреслено визначення педагогічних умов формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи та розкриття однієї з них — створення у школі та сім'ї освітньо-виховного середовища, спрямованого на формування культури здоров'я молодшого школяра.

Формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи — комплексна педагогічна проблема, що охоплює різні аспекти розвитку дитини у молодшому шкільному віці та передбачає виявлення об'єктивних і суб'єктивних педагогічних умов для її вирішення.

У довідковій літературі «умова» розуміється як обставина, від якої що-небудь залежить; правила, встановлені в якій-небудь сфері життя, діяльності; обстановка, в якій що-небудь відбувається. З поняттям «умова» певною мірою корелює поняття «фактор» (від лат. factor — робить, що виробляє) — причина, рушійна сила якого-небудь процесу, явища, що визначає його характер або окремі риси.

У педагогіці при описі процесу або явища умови класифікують: як зовнішні і внутрішні; об'єктивні і суб'єктивні; домінуючі і додаткові тощо. Розглядаючи поняття «педагогічні умови», учені дотримуються кількох позицій. Першої позиції дотримуються вчені, для яких педагогічні умови є сукупністю яких-небудь заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (В. Андрєєв, А. Найн, Н. Яковлєва).

Другу позицію займають дослідники, які зв'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, в якій ці умови виступають одним із компонентів (Н. Іпполітова, В. Звєрєва та інші)

Для вчених, які займають третю позицію, педагогічні умови — планомірна робота щодо уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження (Б.В. Купріянов, С.А. Диніна та інші). При цьому вказується на необхідність рядоположності педагогічних умов, що перевіряються в рамках гіпотези одного дослідження.

Найбільш повне визначення поняття «педагогічні умови», на наш погляд, надали науковці Н. Іпполітова й Н. Стєрхова. Вони пропонують вважати педагогічні умови одним із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи та забезпечують її ефективне функціонування і розвиток [3].

Ураховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що до педагогічних умов формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи належать:

1) створення у школі та сім'ї освітньо-виховного середовища, спрямованого на формування культури здоров'я молодшого школяра;

2) підготовка вчителів початкових класів до формування культури здоров'я у взаємодії з батьками;
3) використання сучасних форм, методів та засобів у формуванні культури здоров'я молодших школярів.

Молодший шкільний вік — це один з етапів становлення особистості, «період особливо активного формування духовного багатства людини, її моральної чистоти, фізичної досконалості, готовності до праці, здатності бути активним громадським діячем, який відбувається під впливом тих суспільних відносин, в які підліток вступає» (І. Жерносек). Зі вступом дитини до школи її свідомість набуває нового рівня, проявляється її внутрішня позиція. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується Я-образ — результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такого, який успішно або неуспішно навчається, якого хвалять чи карають, з яким хочуть або не хочуть товаришувати). У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну Я-концепцію — сукупність настанов щодо себе. Школа різко змінює характер життя дитини. У неї з'являється зовсім нове місце у системі відносин людей. Близькі дорослі, учитель, навіть сторонні люди спілкуються з дитиною не тільки як з унікальною людиною, а й як людиною, що взяла на себе обов'язки (не суттєво — вільно або примусово) вчитися. І саме цей період є дуже важливим не тільки для збереження здоров'я, а й для формування культури здоров'я молодшого школяра — без усвідомлення важливості здоров'я та його наявності учневі важко подолати всі проблемні ситуації, які траплятимуться у школі. Отже, вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті і розвитку.

Місцем формування здоров'я молодшого школяра з початком його навчання у школі, поряд із родиною, де досвід батьків найчастіше недостатній у цій галузі виховання, стає заклад освіти. Освіта при цьому виступає не як складова навчання, а як процес формування стереотипу поведінки людини. Успішність цього процесу повною мірою залежить від середовища, яке оточує дитину. А починаючи з шостого року життя, дитина опиняється у двох достатньо протилежних виховних середовищах: сімейному і шкільному.

У науці немає чіткого й однозначного визначення поняття «середовище», у загальному значенні його розуміють по-різному: як оточення, як систему, як умови, або середовище — це суспільні матеріальні та духовні прояви, які оточують людину. Середовище в широкому розумінні (макросередовище) охоплює суспільно-економічну систему загалом: виробничі сили, суспільні відносини й інститути,

суспільну свідомість і культуру. Середовище у вузькому значенні (мікросередовище) охоплює безпосереднє оточення людини. Відповідно до інших довідкових трактувань, середовище є «сукупністю природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму».

У психолого-педагогічній літературі середовище трактується доволі широко: як середовище життєдіяльності, природне середовище та освітнє середовище. В. Ясвін визначає термінологічний ряд, який використовується в контексті поняття «середовище»: «середовище людини», «середовище людей», «людське середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «людське оточення» та інші [11]. На думку Ю. Мануйлова, «середовище» — це частина простору, з якою суб'єкт стикається, в якому живе. Середовище є тим, серед чого перебуває індивідуум, що за допомогою його активності опосередковує його розвиток і осереднює. Середовище можна уявити собі як щось середнє між людиною і простором, що її оточує, як осереддя безлічі навколо єдиного, яким є Людина [4]. Отже, середовище — все те, що оточує людину, — починаючи із сім'ї, родини, включаючи середовище соціальне, яке створює умови для її розвитку, соціалізації та формування як особистості. Розглянемо поняття «середовище», яке безпосередньо оточує дитину у різних його проявах у контексті нашої роботи.

Оточення дитини є дуже важливим фактором у її розвитку, формуванні. Переоцінка ролі середовища, твердження, що розвиток людини визначається середовищем (Гельвецій, Дідро, Оуен), призвело до висновку: щоб змінити людину, треба змінити середовище. Але середовище — це насамперед люди, тому виходить замкнуте коло. Щоб змінити середовище, треба змінити людей. Однак людина не пасивний продукт середовища, вона теж впливає на нього. Змінюючи середовище, людина тим самим змінює саму себе. Зміна, розвиток здійснюється в діяльності.

Середовище, яке оточує школяра (будь-якого віку), є здебільшого соціальним: батьки, вчителі, однолітки, позашкільні друзі, вулиця тощо. Соціальне середовище є однією з основних категорій соціальної психології, соціальної філософії, соціології, соціальної педагогіки. Але тільки соціальна педагогіка і теорія виховання всебічно розглядають його педагогічні аспекти, виховний вплив на особистість, обґрунтовують виховні функції. Адже соціальне середовище як постійне джерело поповнення особистого досвіду, знань вихованця є тим об'єктивним фактором, що визначає його життєві настанови, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, зацікавлень, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, процес самовизначення і самореалізації. Іншими словами, соціальне середовище — це сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, факторів, відно-

син тощо, в яких існує особистість і які так чи інакше впливають на її свідомість, поведінку і діяльність.

На думку Т.Ф. Алексенко, «середовище» охоплює соціально-побутові умови, які оточують дитину, і ту сукупність людей, які пов'язані спільністю цих умов, а тому середовище для дитини — це не тільки її довкілля, але й характер виховання, інтереси, установки оточуючих, які у своїй сукупності створюють своєрідний мікроклімат сім'ї [1].

Сімейне виховання — це одна із споконвічних форм соціалізації і виховання дітей, яка органічно об'єднує об'єктивний вплив культури, традицій, звичаїв, поглядів народу, сімейно-побутових умов і взаємодію батьків з дітьми, у процесі якої відбувається повноцінний розвиток і становлення їхньої особистості.

Цілком очевидна сила виховного впливу сімейного середовища. Соціальний досвід особистості несе в собі не тільки те, що вона привласнює з матеріальної й духовної культури, але й те, як вона співвідносить себе з дійсністю, тобто певні соціальні відносини. «Становлення особистості — це і є, очевидно, становлення її основних відносин. Міра їхньої сформованості, визначеності і є міра зрілості особистості, що не «прикріплена» жорстко й однозначно до вікового членування часу життя»[1].

Середовище, яке оточує школяра у навчальному закладі, є одночасно і освітнім, і виховним. Освітнє середовище у психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, В. Воронцова, О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін й інші).

У рамках нашого дослідження ми дотримуємося поглядів В.А. Ясвіна і під освітнім середовищем розуміємо систему «впливів й умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [11].

Виховне середовище Н. Щуркова визначає як «сукупність обставин, що оточують дитину, соціально ціннісних, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню в сучасну культуру». В іншій своїй роботі вона підрозділяє виховне середовище на предметно-просторове, поведінкове і інформаційно-культурне оточення. «Виховання, — міркує автор, — це створення нормальних, відповідних культурі умов життя для дитини, позитивні впливи яких педагог підсилює, негативні нейтралізує або інтерпретує з позиції сучасної культури» [10]. Виходячи з цього, основне завдання виховання — сформувати стійкий спосіб життєдіяльності людини,

[1] Бех І.Д. Виховання особистості. Кн. 2. — Київ: Либідь, 2003. — 314 с. — с. 29

що більшістю дослідників характеризується як «спосіб життя». Ця категорія образа фіксує стабільне, повсякденне, стійке, повторюване існування індивідуумів в оточені, вказує на наявність деякої закономірності в поведінці суб'єкта, а виходить, і на можливість управління цим процесом.

Ми розуміємо під виховним середовищем сім'ї та школи спеціально організовану педагогічну взаємодію, структуровану систему педагогічних факторів і умов формування соціального досвіду молодшого школяра.

Безумовно, і освітнє, і виховне середовище містить у собі потужний потенціал для формування особистості дитини, однак формування культури здоров'я не буде ефективним без наявності здоров'язбережувального середовища як у навчальному закладі, так і в колі сім'ї.

Дати визначення поняттю «здоров'язбережувальне середовище» намагалися як російські, так і українські дослідники (А. Сидоренко, Н. Рилова, Т. Овчиннікова, Н. Денисенко, О. Богініч та інші). Аналізуючи різні підходи у визначенні поняття «здоров'язбережувальне середовище», ми дійшли висновку, що російські педагоги А. Сидоренко, Н. Рилова вважають це поняття сукупністю певних умов (гігієнічних, психолого-педагогічних, організаційних, навчально-виховних тощо). Т. Овчиннікова, крім цього, виділяє ще й умови спілкування дітей між собою та педагогом, своєю чергою, українські дослідниці О. Богініч, Н. Денисенко, визначаючи це поняття, крім зазначеного вище, роблять акцент на застосуванні особистісно орієнтованого підходу як такого, що сприяє створенню особливого психологічного мікроклімату, в якому дитина добре почувається та зростає [2].

Визначаючи поняття «здоров'язбережувальне середовище», деякі автори (М. Смирнов, М. Сократов) вимагають аналізу та місця в ньому використання таких понять, як здоров'язбережувальні освітні технології та здоров'язбережувальне виховання, які наявні в наукових публікаціях. Так, М. Смирнов визначає здоров'язбережувальні освітні технології як сукупність певних методів, прийомів, форм, задач, які сприяють вихованню у дітей культури здоров'я [8]. Окрім зазначеного вище, під час аналізу наукової літератури у публікаціях М. Сократова знаходимо таке визначення, як здоров'язбережувальне виховання, в основі якого є формування саме мотиваційної сфери дітей[2]. Вважаємо, що для організації життєдіяльності молодших школярів з метою зміцнення та покращення здоров'я в сучасних умовах недостатньо лише виховання культури здоров'я та формування однієї лише мотиваційної сфери в дітей, а необхідні додаткові заходи, які допоможуть цьому.

---

[2] Современные технологии сохранения и укрепления здоров'я детей: учебн. пособие/под общ. ред. Н. В. Сократова. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 224 с. — с. 122-125.

З. Меретукова та А. Чиназірова розглядають «здоров'язбережувальне середовище» як суму таких понять, як «здоров'я» та «педагогічне середовище», що дає змогу визначити здоров'язбережувальне освітнє середовище (зокрема навчальне) як цілеспрямовану і професійно створену систему дидактичних умов, в яких засвоєння учнями знань, умінь і навичок, розвиток творчого мислення, формування їхнього емоційно-ціннісного ставлення до світу (у тому числі до свого здоров'я) відбувається в ситуаціях фізичного, емоційного, інтелектуального, соціального і духовного комфорту, що створює сприятливий психологічний клімат навчання [5].

А. Морозова розглядає поняття «здоров'язбереження» як якісну характеристику середовища, що показує, наскільки вирішується питання збереження здоров'я суб'єктів педагогічного процесу в умовах педагогічного середовища освітнього закладу. Науковець стверджує, що формування здоров'язбережувального середовища можливе за умови, якщо кожний компонент педагогічного процесу виконуватиме здоров'язбережувальну функцію [6].

На нашу думку, найбільш точним підходом до визначення здоров'язбережувального освітнього середовища є погляд О. Підгірної. Вона розглядає здоров'язбережувальне середовище як «здоров'язбережувальний простір» і обґрунтовує його як багаторівневу освітню систему і соціально організоване виховне середовище, в якому пріоритетами виступають: здоровий спосіб життя, культура здоров'я, прогнозування здоров'язбережувальної діяльності. Змістовними компонентами простору є соціальний, креативно-діяльнісний і реабілітаційний. Здоров'язбережувальний простір забезпечує усвідомлення його суб'єктами цінності здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я, продуктивну активність усіх учасників простору з розвитку навичок культури здоров'я і духовно-етичного самовдосконалення [7].

Таким чином, вивчення цього питання дало підставу вважати, що шлях через вплив середовища з позиції виховання — це шлях опосередкованого управління процесом формування і розвитку учня, а тому реалізація процесу формування культури здоров'я молодших школярів буде успішним за врахування однієї з педагогічних умов — створення відповідного освітньо-виховного та здоров'язбережувального середовища як у навчальному закладі, так і в сім'ї учня початкових класів.

Література

1. Алексенко Т. Ф. Молода сім'я: умови виховання дитини/Т. Ф. Алексенко. — К.: Академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання, 2004. — 75 с.
2. Богініч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / О. Л. Богініч // Вісник Прикарпатського університету.

Педагогіка. Випуск XVII-XVIII. — Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2008.
3. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. — 1/2012. — 70 с.
4. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // Сайт Открытый класс. Сет. образ. сообщества. — Режим доступа: http://www.openclass.ru/stories/87717. — Загл. с экрана.
5. Меретукова З. К. Проблемное обучение как фактор создания здоровьесберегающей образовательной среды / З. К. Меретукова, А. Р. Чиназирова // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2008. — № 5.– С. 59-64.
6. Морозова А. А. Здоровьесберегающая среда образовательного учреждения / Научные исследования в образовании. — 2008. — № 2. — С. 45-46.
7. Подгорная О. Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.01 / Подгорная Ольга Ефимовна. — Тирасполь, 2005. — 211 с.
8. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. — М. : Управление ГОУ, 2003. — 272 с.
9. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры / Н. Е. Щуркова. — М., 1997. — 78 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — С. 10.

Рассмотрены основные подходы к созданию педагогических условий в процессе формирования культуры здоровья младших школьников. На взгляд автора, успех данного процесса зависит: от создания в школе и семье соответствующей учебно-воспитательной среды, направленной на формирование культуры здоровья младшего школьника; от подготовки учителей начальных классов к формированию культуры здоровья во взаимодействии с родителями; от использования современных форм, методов и способов формирования культуры здоровья младших школьников.

Ключевые слова: *формирование культуры здоровья младших школьников, младший школьный возраст, педагогические условия, учебно-воспитательная и семейная среда.*

D. V. Rotfort

Educational Environment in the Formation of Health Culture of Younger Students in the Interaction of Family and School

The Kharkiv Academy of Continuous Education (24 Pushkinska Str., Kharkiv, Ukraine)

The basic approaches to creating educational conditions in the process of formation of younger students' health culture are considered. The author argues that the success of this process depends on the factors such as an appropriate school and family educational environment aimed at the formation of culture of health of primary school children, training of primary school teachers to cultivate culture of health in collaboration with parents, and using modern forms, methods and tools in the formation of culture of health of primary school children. But it is important, first of all, to create an environment for younger pupils in school and in the family

that would allow to take into account the requirements for maintaining and promoting health of students, and help to shape their culture of health.

Keywords: *formation of health culture of primary school children; primary school age; educational conditions; educational environment.*

References

1. Alieksieienko, T. F. (2004). *Moloda simia: umovy vykhovannia dytyny* [Young Family: the Conditions of Education of a Child]. Kyiv: Instytut problem vykhovannia.
2. Bohinich, O. L. (2008). Sutnist zdoroviazberihaiuchoho seredovyshcha u zhyttiediialnosti ditei doshkilnoho viku [Essence of Healthy-Oriented Environment in Life of Preschoolers]. In *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Pedahohika: Vol. 17-18.* Ivano-Frankivsk: PNU im. V. Stefanyka.
3. Ippolitova, N., & Sterkhova, N. (2012). Analiz poniatiia «pedahohycheskye uslovііa»: sushchnost, klassifikatsiia [Analysis of Concept «Pedagogical Conditions»: Essence, Classification]. *General and Professional Education, 1.*
4. Manuilov, Yu. S. *Sootnoshenie poniaii prostranstvo i sreda v kontekste upravlencheskoi praktiki* [Correlation of Space and Environment Concepts in the Context of Management Activity]. Retrieved from http://www.openclass.ru/stories/87717.
5. Meretukova, Z. K., & Chinazirova, A. R (2008). Problemnoe obuchenie kak faktor sozdaniia zdorovesberegaiushchei obrazovatelnoi sredy [Problem Education as a Factor of Creating Healthy-Oriented Educational Environment]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta, 5, 59-64.*
6. Morozov, A. A. (2008). Zdorovesberegaiushchaia sreda obrazovatelnogo uchrezhdeniia [Healthy-Oriented Environment of Educational Establishment]. *Nauchnye issledovaniia v obrazovanii, 2,* 45-46.
7. Podgornaia, O. E (2005). *Proektirovanie zdorovesberegaiushchego prostranstva obshcheobrazovatelnoi shkoly sredstvamy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia* [Creating Healthy-Oriented Area of Secondary School by Means of Person-Oriented Education] (Doctoral dissertation, Tiraspol).
8. Smirnov, N. K. (2003). *Zdorovesberegaiushchie obrazovatelnye tekhnologii v rabote uchitelia i shkoly* [Healthy-Oriented Educational Technologies in the Work of Teacher and Schools]. Moscow: Upravlenie GOU.
9. Shchurkova, N. E. (1997). *Vospitanie: novyi vzgliad s pozitsii kultury* [Education: a New Look in Terms of Culture]. Moscow.
10. Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniiu* [Educational Environment: from Modelling to Designing]. Moscow: Smysl.

УДК 373.5.015.311

І. В. Руденко, *м. Київ*

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ

У статті розкривається проблема програмного забезпечення виховання дітей у дозвіллєвий час. Представлено зміст програм «Малювання пластиліном» і «Ліплення», який реалізується в гуртках художньо-естетичного спрямування для дітей віком від 6 до 16 років і розрахований на 18 годин. Програми відповідають запитам дітей, які перебувають у стані пошуку власних творчих інтересів у тій чи іншій сфері образотворчої діяльності, обмежені часом перебування в тому чи іншому навчально-оздоровчому закладі.

Ключові слова: *виховні технології, образотворче мистецтво, зміст, мета та завдання програм.*

Державна політика у сфері виховання дітей та юнацької молоді, відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні в XXI ст.[2], Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні [3], Концепції та програми естетичного виховання [1] та інших чинних нормативних документів, реалізується шляхом залучення особистості до діяльності, спрямованої на формування здатності збагнути та виразити власне ставлення до світу.

У Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні [3] зазначено, що важливим є сприймання довкілля як естетичної цінності; ерудиція у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність у мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти — як ознаки духовної зрілості. Естетичну цінність ці об'єкти набувають у процесі зустрічі та взаємодії людини і об'єкта.

Аналіз стану програмного забезпечення виховання дітей та юнацької молоді у дозвіллєвий час засвідчив, що загалом програми розраховані на навчання та виховання впродовж трьох-п'яти років і передбачають три рівні класифікації: початковий, основний, вищий. До початкового рівня належать творчі об'єднання, робота яких спрямована на загальний розвиток дітей, виявлення їхніх здібностей і нахилів та прищеплення інтересу до творчої діяльності. Основний рівень підготовки передбачає розширення і поглиблення теоретичних знань та необхідних професійних умінь і навичок, а діяльність творчих колективів на цьому етапі навчання спрямована на створення відповідних умов для соціальної адаптації вихованців у суспільстві та розвиток стійких інтересів до їхньої творчої діяльності. Творчі об'єднання вищого рівня задовольняють потреби здібних, обдарованих і талановитих вихованців у творчій підготовці, що, насамперед, передбачає удосконалення і розвиток набутих навичок і майстерності в обраному напрямі [5].

Зазначені програми не відповідають запитам дітей, які перебувають у стані пошуку власних творчих інтересів у тій чи іншій сфері образотворчої діяльності, обмежені часом перебування в тому чи іншому навчально-оздоровчому закладі.

Особливої актуальності в умовах сьогодення є створення атмосфери позаурочної діяльності, спрямованої на гармонізацію перебування дітей у дозвіллі, надання можливості поринути у діяльність, не пов'язану з навчальними предметами, яка насичує художні та естетичні інтереси дітей. Для забезпечення цієї умови було розроблено програми з *короткотривалим* циклом. Вони реалізуються в гуртках художньо-естетичного напряму для дітей віком від 6 до 16 років і розраховані на 18 годин: три заняття в тиждень по дві години.

Програми відповідають особливостям укладання навчальних програм гуртків, студій, творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах [6].

Метою статті став виклад змісту, мети та завдань розроблених програм «Малювання пластиліном» і «Ліплення».

Змістом розроблених програм є естетичне та екологічне виховання дітей, спрямоване на емоційно-ціннісне сприймання образотворчого мистецтва та дійсності шляхом ознайомлення з інноваційними художніми техніками образотворчого мистецтва та творами митців, використання природних матеріалів та вторсировини.

Завданнями цих програм як виховної технології передбачено:

- ознайомлення із сучасними тенденціями в образотворчому мистецтві;
- виховання емоційно-ціннісного ставлення до образотворчого мистецтва та природи;
- збагачення емоційного та екологічного досвіду в процесі художньо-практичної діяльності;
- засвоєння елементарних навичок художньо-образного відображення дійсності засобами образотворчого мистецтва;
- навчання технологічного процесу малювання пластиліном і фарбами на склі, створення простої колажної композиції, оформлення робіт, самостійного пошуку шляхів вирішення творчих завдань;
- розвиток оригінального образно-асоціативного мислення, просторової уяви та фантазії, відчуття простору, окоміру, зорової пам'яті тощо;
- удосконалення дрібної моторики і тактильних відчуттів.

Програмами плануються індивідуальна, групова та колективна форми роботи, бесіди, лекції, індивідуальні та колективні вправи, екскурсії в природу, організація виставки творчих робіт, ярмарок-продаж тощо.

Відповідно до програми «Малювання пластиліном», вихованці мають ознайомитися з нетрадиційними художніми техніками обра-

зотворчого мистецтва; опанувати елементарними вміннями та навичками практичного малювання пластиліном, фарбами на склі, створювати прості композиції в техніці колажу з вторсировини, основні технологічні прийоми малювання пластиліном та фарбами на склі.

Образотворче мистецтво — це своєрідній засіб пробуджувати позитивні емоції, стимулювати розвиток творчих здібностей дітей. В образотворчому мистецтві інтегруються засоби графіки, живопису, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва, елементи дизайну з різноманітністю технік та матеріалів, які активно сприяють пізнавальним процесам. Програмою передбачено використання інноваційних художніх технік, а саме: малювання пластиліном чи фарбами на склі, колаж (табл. 1). Малювання пластиліном на склі, на відміну від малювання фарбами, простіше у виконанні, що відповідає бажанню дітей якомога швидше побачити результат своєї роботи. Характерною відмінністю процесу малювання пластиліном є те, що діти малюють пальцями і пластилін не розтікається, як фарба. При малюванні фарбами потрібно чекати, коли висохне попереднє зображення тої чи іншої деталі. Малювання фарбами пропонується дітям старшого віку. Зокрема, можливе поєднання обох технік, які урізноманітнюють образ. Техніка колажу окреслює роботу з вторсировиною і сприяє екологічному вихованню дітей.

Таблиця 1

Навчально-тематичний план гуртка «Малювання пластиліном»

Назва розділу, теми	Кількість годин		
	Теоретична частина заняття	Практична частина заняття	Разом
Вступна бесіда	0,2	0,8	1
Опанування технікою малювання пластиліном на склі	0,1	3,9	4
Засвоєння техніки малювання фарбами на склі	0,1	3,9	4
Оволодіння змішаною технікою малювання пластиліном та фарбами на склі	0,1	3,9	4
Навчання технологічному процесу створення простих колажних композицій	0,2	3,8	4
Підсумкове заняття	0,1	0,9	1

Змістом програми «Малювання пластиліном» передбачено у теоретичній частині заняття ознайомити дітей з метою роботи гуртка, правилами техніки безпеки, приладами та матеріалами, технологічними прийомами, необхідними для малювання пластиліном на склі, та стислу розповідь про сучасні тенденції в образотворчому мистецтві.

Практична частина першого заняття присвячена евристичній бесіді за картинами Тетяни Воропай (вітражний живопис), Леонтія Гринюка (Вже знову прийшла весна. Батьки), Михайла Онацько (Україночка), Анастасії Рак (Козак і дівчина), Івана Сколоздри (Чумацький шлях, На Івана Купала) тощо (на вибір керівника гуртка). Далі завдання згруповано у блоки. Першим блоком завдань прогнозується малювання овочів, фруктів, глечиків, тарілок за зразком; простого натюрморту за ескізом, утвореним комбінацією декількох зразків; натюрморту за самостійно підібраним зразком; довільної композиції з елементами натюрморту за самостійно розробленим ескізом. Другий блок завдань складається з малювання квіткового вітражу за зразком, вітражу з геометричним орнаментом за ескізом, утвореним комбінацією декількох зразків; українського подвір'я за самостійно підібраним зразком, композиції на вільну тему за самостійно розробленим ескізом. Третій блок завдань передбачає малювання дерев, тварин, птахів за зразком, пейзажу з тваринами, птахами, комахами за ескізом, утвореним комбінацією з декількох зразків, фігури людини у побуті за самостійно підібраним зразком, композиції на вільну тему за самостійно розробленим ескізом. Метою четвертого блоку завдань є створення композиції «Моя сім'я, мої друзі» за зразком, «День народження» за власним ескізом, колективної композиції «Веселі канікули» та ін. На підсумковому занятті діти опановують способи оформлення робіт. У кожному блоці завдання відповідають чотирьом рівням складності. Кожен рівень відповідає готовності дітей до образотворчої діяльності.

На заняттях з малювання пластиліном використовуються скло різного формату, кольоровий пластилін різної консистенції, стеки, загострені дерев'яні палички або ручки, різні пера, кольорова туш, калька, наждачний папір, наочні посібники, ілюстративний та дидактичний матеріал, фарби, пензлики, ножиці, клей ПВА, білий та кольоровий папір і картон, ватман, вторсировина (рекламні проспекти, старі журнали, газети, утилізовані книги тощо).

Відповідно до програми «Ліплення», вихованці мають ознайомитися з різними видами скульптури, матеріалами та їхніми властивостями, інструментами, приладдям для ліплення, елементарними технологічними прийомами ліплення: джгутиком, пластом, пресуванням, конструюванням та витягуванням деталей з цільної форми, декорування керамічних та гончарних виробів: розпис, рельєф, розфарбування (нанесення кольору); прийомами створення скульптурних фігурок з природних матеріалів; правилами техніки безпеки роботи з інструментами та матеріалами (табл. 2).

Ліплення є пропедевтичною складовою такого виду образотворчого мистецтва, як скульптура. Воно опановується дітьми за короткий період їхнього перебування в літніх таборах відпочинку або

оздоровчому таборі. Скульптурна діяльність уможливлює роботу в об'ємі та на площині (кругла скульптура і рельєфне зображення), що сприяє розвитку просторової орієнтації.

В основу програми покладено інтеграційні процеси між скульптурою, керамікою та елементами дизайну з різноманітністю технік та матеріалів, що забезпечує послідовне введення дитини у світ мистецтва. Програмою передбачено використання глини, пластиліну, солоного тіста або мокрого піску та умовно скульптурних матеріалів. Зокрема, заняття на природі, де дітям пропонуються конкурси скульптури з піску, каміння або поєднання обох матеріалів; виготовлення фігурок з нескульптурних матеріалів: гілочок, будякового суцвіття, шишок, соснової глиці тощо. Таким чином, для дітей уможливлюється дослідна робота з пізнання властивостей матеріалів ліплення та експериментальна робота з природними матеріалами.

Таблиця 2

Навчально-тематичний план гуртка «Ліплення»

Назва розділу, теми	Кількість годин		
	Теоретична частина	Практична частина	Усього
Вступ	1	-	1
Прості форми ліплення	0,5	1,5	2
Метод витягування деталей з цільної форми	1	3	4
Джгутикова техніка ліплення	1	2	3
Пластове ліплення	1	4	5
Пресування за допомогою шаблонів	0,5	1,5	2
Підсумок	-	1	1

На заняттях у приміщенні використовуються глина, пластилін, солоне тісто, стеки, загострені дерев'яні палички, піпетки для розпису виробів, гуашеві фарби, клей ПВА, пензлики різних розмірів, формочки для випікання тістечок, скалка для тіста. На заняттях на природі застосовуються мокрий пісок, камінці, палички, трава тощо.

Заняття складаються з теоретичної та практичної частин. Під час теоретичної дітям розповідають про види скульптури, твори гончарства та кераміки, знайомлять із правилами техніки безпеки, демонструють витягування з цільної форми деталей, ліплення джгутиком, пластом, конструктивним способом; декорування за допомогою піпетки, відтиском листя, тканини; прийоми утворення рельєфу, контррельєфу за допомогою стеки, вирізання шаблонами тощо. Відповідно до теми, у практичній частині заняття з ліплення діти створюють прості композиції з фруктів, овочів з листям; лісових та домашніх тваринок. Надалі робота ускладнюється, і дітям пропо-

нується колективна композиція «На полонині», «Пташина ферма», «На озері» тощо, рельєфне панно; різноманітній посуд.

Програмами заплановано орієнтовний перелік обладнання для організації

роботи гуртка. Дітям надається пам'ятка з алгоритмом технологічного процесу створення роботи чи виробу.

Мистецькі поради з малювання пластиліном:

1. Визначити формат композиції.
2. Обрати малюнок.
3. Підібрати розмір скла відповідно до розмірів обраного малюнка.
4. Обробити наждачним папером торці скла.
5. Обезжирити скло оцтом, протерти насухо ганчіркою.
6. Покласти підготовлене скло на малюнок.
7. Обвести тушшю контури зображення.
8. Після висихання контуру зображення повернути скло зворотною стороною.
9. Замалювати тоненьким прошарком кольорового пластиліну виділені контуром деталі зображення або замалювати їх фарбами.

Приклад мистецьких порад з ліплення:

1. Визначити форму образа.
2. Зліпити його частинки або витягнути їх з цільного шматка пластичної маси.
3. Надати готового виду образу (скласти частинки у ціле).
5. Виріб розфарбувати або прикрасити рельєфним малюнком, надати фактуру поверхні виробу.

Коротке опитування, демонстрування виконаних робіт, їх аналіз дадуть змогу дізнатися, чого навчилися вихованці.

Після закінчення циклу занять з малюванню пластиліном діти мають уміти:

- використовувати різні інноваційні художні техніки у власній художньо-творчій діяльності;
- працювати з різноманітними матеріалами вторсировини для створення колажних композицій;
- оформлювати власні роботи.

Після закінчення циклу занять з ліплення діти мають уміти:

- використовувати різні способи та прийоми ліплення;
- застосовувати на практиці матеріали, інструменти, приладдя для ліплення;
- практикувати різні способи декорування керамічних та гончарних виробів;
- працювати з різноманітними природними матеріалами;

Спільними для розроблених програм є мета, завдання та короткий цикл опанування інноваційних образотворчих технік, оцінюван-

ня результативності вмінь та навичок дітей. Вони взаємодоповнюють одна одну і можуть використовуватися одночасно. Програмам надано гриф Міністерства освіти і науки України [4].

Предметом подальшого вивчення проблеми є необхідність створення інтегративних програм для гурткової роботи.

Література

1. Масол Л. М. Концепція і Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. М. Масол // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : [довід.-метод. видання] / упоряд. М. С. Демчишин, О. В. Гайдамака. — Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. — С. 160-211.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. — Режим доступу зі сторінки : univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukrэ. — Назва з екрана.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу зі сторінки: uazakon.com/document/fpart68/idx68425.htm. — Назва з екрана.
4. Навчальні програми з позашкільної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу зі сторінки : iitzo.gov.ua/.../tipovi_programi_pozashkilnoi. — Назва з екрана.
5. Програми для позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів: художньо-естетичний напрям / Артюх В. В., Білай І. А. [та ін.] ; заг. ред. В. В. Ткачук. —К., 2012. — 229 с.
6. Про особливості укладання навчальних програм гуртків, студій, творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах [Електронний ресурс]. — Режим доступу зі сторінки: www.ippo.org.ua/files/...РОБОТА/.../17.1.doc. — Назва з екрана.

В статье раскрывается проблема программного обеспечения воспитания детей в условиях досуга. Представленное содержание программ «Рисование пластилином» и «Лепка» реализуется в кружках художественно-эстетического направления для детей в возрасте от 6 до 16 лет и рассчитано на 18 часов. Программы отвечают запросам детей, которые находятся в состоянии поиска собственных творческих интересов в той или иной сфере изобразительной деятельности, ограничены временем пребывания в том или ином учебно-оздоровительном заведении.

Ключевые слова: *воспитательные технологии, изобразительное искусство, содержание, цель и задание и программ.*

I. V. Rudenko

Educational Technologies on Fine Arts in Children's Spare Time

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article the problem of program provision of education of children in the conditions of leisure is considered. The content of the programs «Drawing with plasticine» and «Modelling» is presented. This content is planned to be realized in the circles of artistically-aesthetic direction for children of six to 16 years old and consists of 18 hours. The programs meet the needs of children that are in a state of search for own creative interests in different spheres of graphic activity, but have limited time due to being in educational-health establishments. The programs envis-

age teaching children in the untraditional drawing with plasticine or painting on glass, in the innovation technique with the use of utility waste and different methods of modelling and decorating of wares. Some art recommendations on the decorative activity are given. The subject for further research is the need to create integrated programs for circle work.

Keywords: *technique; drawing with plasticine; painting on glass; content, purpose and task of programs «Drawing with plasticine» and «Modelling».*

References

1. Masol, L. M. (2006). Kontseptsiia i Kompleksna prohrama khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Conception and Integrated Program of Artistic and Aesthetic Education of Schoolchildren at Secondary Schools]. In *Knyha vchytelia dystsiplin khudozhno-estetychnoho tsyklu* (pp. 160-211). Kharkiv: TORSINH PLYuS.
2. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukraini u XXI stolitti* [National Doctrine of Development of Education in Ukraine in XXI Century]. Retrieved from http://www.univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr
3. *Natsionalna prohrama vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini* [National Program of Education of Children and Youth in Ukraine]. Retrieved from http://www.uazakon.com/document/fpart68/idx68425.htm
4. *Navchalni prohramy z pozashkilnoi osvity* [Educational Programs in Out-of-School Education]. Retrieved from http://www.iitzo.gov.ua/.../tipovi_programi_pozashkilnoi
5. Tkachuk, V.V. (Ed.). (2012). *Prohramy dlia pozashkilnykh i zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: khudozhno-estetychnyi napriam* [Programs for Out-of-School and Secondary Educational Institutions: Artistic and Aesthetic Direction]. Kyiv.
6. *Pro osoblyvosti ukladannia navchalnykh prohram hurtkiv, studii, tvorchykh obiednan u pozashkilnykh navchalnykh zakladah* [About Peculiarities of Making of Educational Programs of Clubs and Studios of Out-of-School Educational Institutions]. Retrieved from http://www.ippo.org.ua/files/...РОБОТА/.../17.1.doc

УДК 37.034: 377.5

Ю. О. Руденко, *м. Суми*

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНО-ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ТЕХНІКУМАХ І КОЛЕДЖАХ

У статті розглядається проблема формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів ІІ — ІІІ рівня акредитації. Розкрито проблему дослідження початкового рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх спеціалістів середньої ланки через її складові, і, зокрема, когнітивно-операційну складову. Представлено методику оцінювання когнітивно-операційного компонента, охарактеризовані рівні його сформованості, основні показники та процедура дослідження. Відзначено роль виявлення початкового рівня сформованості всіх компонентів інформаційної культури на перших етапах навчально-виховного процесу для успішного виховання гармонійної інформаційно-освіченої особистості.

Ключові слова: *інформаційна культура, когнітивно-операційний компонент, інформаційне суспільство, інформаційні технології.*

Сучасне інформаційне середовище, у якому перебуває людство, має ряд характерних особливостей, які не можуть не впливати на людину і на суспільство загалом. Зростання з геометричною прогресією обсягу інформації, швидкість оновлення інформаційно-технічного потенціалу, глобалізація суспільства — це не повний перелік тих факторів, які оточують сучасну людину, незалежно від її віку, статі, професії. Інформатизація суспільства породила нову вимогу до культури особистості — формування інформаційної культури (ІК). Особливого значення інформаційна культура набуває у трудовій діяльності, якій передує діяльність навчальна.

Чим досконалішим стає інформатизація, чим більш інформатизованим стає суспільство, тим більшу роль у житті людини відіграє інформаційна культура. Для майбутнього молодшого спеціаліста, який через декілька років повинен вільно і гармонійно працювати у мінливому світі, інформаційна культура може стати визначальним фактором успішності і конкурентоспроможності на ринку праці. Тому актуальним є дослідження рівня сформованості ІК на ранніх етапах, у нашому випадку — під час навчання у вищих навчальних закладах ІІ — ІІІ рівня акредитації. Вчасна діагностика ІК студентів допоможе сформувати навчально-виховний процес таким чином, щоб його результатом став інформаційно освічений, адаптований до сучасного інформаційного середовища, працездатний спеціаліст.

Педагогічні аспекти проблеми інформатизації освіти знаходять своє відображення у роботах Р. Гуревича, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, О. Яцюк.

Інформаційну культуру, підходи до її формування досліджували А. Вітухновська, Н. Гендіна, В. Коган, О. Романишева. Сутність інформаційної культури як феномену загальної культури особистості

висвітлена у роботах Т. Богданової, Н. Волкової, А. Столяревської, О. Ільків, М. Близнюк. Вони показали, що розвиток інформаційної культури є однією з головних задач навчально-виховного процесу технікумів та коледжів.

Психолого-педагогічним дослідженням цього аспекту приділяється увага у роботах А. Вітухновської, В. Виноградової, В. Сухіної, Ю. Первина.

Метою статті є аналіз та методика дослідження когнітивно-операційного компонента, що входить до складу інформаційної культури, його ролі та значення у формуванні загальної культури особистості.

Відмінність інформаційного суспільства від індустріального полягає у зростанні ролі інформації та інформаційних технологій. Цілком зрозуміло, що таке суспільство зацікавлене у громадянах, які здатні активно взаємодіяти, приймати рішення та вільно працювати у мінливому інформаційному світі.

Сучасний фахівець, сфера активності якого в інформаційному середовищі, повинен мати глибокі світоглядні знання щодо гармонійного існування та професійної діяльності. Перед навчально-виховними закладами поставлена задача готувати випускників, які здатні:

- уміти самостійно вчитися, самостійно отримувати необхідні знання;
- гнучко адаптуватися до мінливих життєвих умов;
- уміти самостійно критично мислити;
- уміти застосовувати на практиці сучасні інформаційні технології для вирішення поставлених задач;
- бути вихованим і комунікабельним;
- удосконалювати свою духовну і моральну культуру;
- уміти користуватись інформаційно-дослідницькими методами: збирати, аналізувати інформацію, робити висновки;
- уміти співпрацювати у групах, виконуючі різні соціальні ролі.

Значну роль у вихованні якостей інформаційно освіченої людини відіграє вища освіта. На жаль, якщо для університетів та інститутів передбачено навчально-виховною програмою формування інформаційної культури у студентів, то при підготовці молодших спеціалістів у технікумах, коледжах значна увага приділяється підготовці фахівця з вузької спеціалізації, а формуванню інформаційного світогляду, інформаційної грамотності, культури програмою майже не передбачено.

Якщо поняття «інформаційна культура» розглядати як частину загальної культури людини; як сукупність інформаційного світогляду у системі знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану само-

стійну діяльність з метою задоволення інформаційних потреб з використанням новітніх і традиційних інформаційних технологій [1], то її рівень сформованості доцільно досліджувати за такими критеріями:

- когнітивно-операційний;
- мотиваційний;
- оцінно-нормативний;
- емоційно-ціннісний;
- поведінковий.

Незважаючи на відносну самостійність кожного критерію, вони взаємопов'язані між собою і вилучення будь-якого з них відобразиться на якості інших. Оскільки інформаційна культура є найважливішим фактором соціальної захищеності людини в інформаційному суспільстві і виступає одним із головних показників для успішної професійної діяльності, то кожний з означених критеріїв необхідно розглядати і ретельно вивчати на початковому етапі навчання студентів [3].

Кожний критерій має свої особливості і характеристики. У статті надано методику виявлення рівня сформованості когнітивно-операційного критерію.

Когнітивно-операційний критерій характеризує ставлення людини до інформатизації, цінностей інформаційного суспільства. Він відповідає за наявність системи знань про інформаційне середовище, що дає змогу вільно орієнтуватись й інформаційно діяти у такому середовищі. Цей критерій передбачає обізнаність, ерудицію, широкий світогляд з приводу інформаційних явищ як і з власного досвіду, так і з наукової точки зору.

Для цього критерію схарактеризовано чотири рівні сформованості — високий, середній, низький та нульовий.

Високий рівень характеризується усвідомленням майбутніми фахівцями значення та ролі інформаційної культури, наявністю системи знань, необхідних для формування гностичних, творчих, організаційних і комунікативних здібностей; адекватним сприйняттям самого себе в інформаційному просторі.

Респонденти із середнім рівнем сформованості когнітивно-операційного компонента ІК усвідомлюють значення ІК, володіють знаннями зі сфери інформаційних технологій. Їм властива недостатня рефлексія з означеного аспекту; характерне бажання поліпшити власний рівень інформаційної культури.

Для низького рівня означеного критерію характерні усвідомлення ролі ІК в інформаційному суспільстві, але недостатня система знань і умінь для формування гностичних, комунікаційних, організаційних, конструктивних здібностей. Характерна низька рефлексія самого себе.

Нульовий рівень характеризується майже повною відсутністю системи знань і умінь; слабким розумінням ролі ІК; низькою самооцінкою і небажанням її підвищувати через відсутність мотиваційного фактору.

Аналізу когнітивно-операційного критерію підлягали анкети, які були заповнені студентами першого курсу кооперативного технікуму. Питання анкети спрямовані на з'ясування таких аспектів: як майбутній фахівець, сьогоденний студент, розуміє фундаментальні поняття інформаційної культури, як визначає роль ІК та своє місце в інформаційному суспільстві, наскільки він володіє навичками користування інформаційними технологіями, що сприяють його адаптації. Кожне питання оцінюється за розробленою методикою у балах.

Розкриємо сутність методики констатувального обстеження когнітивно-операційного критерію у студентів технікуму. У межах цього критерію студентам пропонувалась анкета з пропозицією надати відповіді на означені питання. Кожне питання оцінювалось від 0 до 5 балів.

Показник: виявлення розуміння ключових понять та їхньої цінності в інформаційному співтоваристві.

Мета: з'ясувати, як студенти розуміють поняття «інформаційна культура», «комп'ютерна грамотність», у чому принципова відмінність понять; визначити особисте ставлення студента до цінностей культури, моралі в інформаційному співтоваристві.

Процедура виконання: студенти повинні були самостійно відповісти на п'ять питань анкети. Кожне питання має чотири варіанти відповіді, оцінюються питання від 0 до 3 балів. Мінімальна кількість набраних балів — 0; максимальна — 15.

Показник: виявлення мотиваційного компонента у когнітивно-операційному критерії.

Мета: визначити ступінь бажання студентів поліпшити свій рівень інформаційної культури та виявити рівень їхньої обізнаності щодо ролі ІК в їхній майбутній професійній діяльності.

Процедура виконання: кількість питань означеного блоку — 3; на відповідні питання анкети необхідно вибрати одну із трьох зазначених відповіді. Мінімальна кількість балів — 0; максимальна — 9.

Показник: виявлення рефлексії власної оцінки сформованості ІК.

Мета: зіставити відповіді студентів і викладачів на однакові питання анкет стосовно оцінки власного рівня культури.

Процедура: кожному студенту пропонується оцінити рівень власної ІК за 10-бальною шкалою. На це ж питання пропонується надати відповідь викладачам, які працюють у цій групі. Якщо середня оцінка викладачів і студента збіглися або мають розходження до 20 % — надається 5 балів; розходження 21-40 % — 4 бали; 41-60 % — 3 бали; 61-80 % — 2 бали; 81-100 % — 1 бал.

Показник: виявлення обсягу знань з різних сфер інформаційного середовища та ставлення до них.

Мета: встановити кількість відомих студентам джерел інформації та їхню значущість. Виявити ступінь використання їх у своїй навчально-професійній діяльності.

Процедура виконання: студенти складають перелік відомих їм джерел інформації, розставляючи їх за порядком спадання значущості з точки зору респондента. За кожне назване джерело — 1 бал. Питання про ступінь використання має чотири варіанти відповіді, відповідь оцінюється від 0 до 3 балів. Максимальна кількість набраних у блоці балів — 13, мінімальна — 0 балів.

Показник: виявлення у студентів мотивації до виховання якостей, які є потреба формувати у розрізі інформатизації суспільства для успішної майбутньої професійної діяльності.

Мета: з'ясувати перелік якостей, що потребують виховання у ВНЗ за потребою студентів.

Процедура виконання: студентам пропонується в анкеті підкреслити ті якості, характерні для інформаційної культури, які б вони бажали сформувати у себе під час навчання. Це — культура спілкування, мобільність, ініціативність і наполегливість, комунікабельність, гнучкість, вміння адаптуватись до змін, толерантність, духовність, творче мислення, доброзичливість, безкорисність. Кожна якість оцінюється в 1 бал. Максимальна кількість балів — 10.

Усі бали анкети підсумовуються, результат зіставляється зі шкалою оцінювання.

Шкала оцінювання когнітивно-операційного компонента:

0-13 балів — нульовий рівень;

14-26 балів — низький рівень;

27-39 балів — середній рівень;

40-52 бали — високий рівень.

Отже, головне спрямування моніторингу рівня когнітивно-операційного компонента — виявлення існуючого стану системи знань і вмінь особистості в інформаційному просторі. Когнітивно-операційний компонент є одним із суттєвих компонентів загальної інформаційної культури. Дослідження його проводиться стандартними методиками перевірки знань — анкетування, тести з подальшим аналізом і зіставленням отриманих результатів за розробленою шкалою.

Поведінковий, оцінно-нормативний, емоційно-ціннісний, критерії потребують додаткових методів дослідження — спостереження, інтерв'ювання, тобто тривалішого у часі вивчення. Раннє повне дослідження та всебічний аналіз рівня сформованості інформаційної культури студентів можна надалі використовувати для планування та організації цілеспрямованого навчально-виховного педагогічного процесу.

Перспективи подальшого дослідження: удосконалення методики аналізу інформаційної культури студентів; вивчення і впровадження зарубіжного досвіду для успішної його реалізації у ВНЗ ІІ-ІІІ рівнів акредитації; шляхи і напрями вдосконалення навчально-виховного процесу з означеної проблеми дослідження.

Література

1. Гендина Н. И. Информационная культура личности или информационная грамотность / Н. И. Гендина, Е. Л. Кудрина // Международный формат обсуждения проблемы : материалы конференции «Крым — 2008». — 2008. — С. 81.
2. Коломієць А. М. Формування інформаційної культури студентів у процесі ступеневої підготовки / А. М. Коломієць // Матеріали міжнар. наук.-пр. конф. Ч. 2. — Біла Церква. — 2007. — С. 57-61.
3. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. С. Повідайчик ; Ужгородський національний ун-т. — Ужгород, 2007. — 278 с.
4. Романишина О. Інформаційна культура — складова загальної культури особистості / О. Романишина // Збірн. наук. праць Міжн. науково-практичної конф. «Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи». — Хмельницький, 2005. — С. 89-91.

В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры у студентов высших учебных заведений ІІ-ІІІ уровня аккредитации. Раскрывается проблема исследования начального уровня сформированности информационной культуры у будущих специалистов среднего звена через ее составляющие, и, в частности, когнитивно-операционной составляющей. Представлена методика оценивания когнитивно-операционного компонента, охарактеризованы уровни ее сформированности, основные показатели и процедура исследования. Отмечается роль выявления начального уровня сформированности всех компонентов информационной культуры на первых этапах учебно-воспитательного процесса для успешного воспитания гармоничной информационно образованной личности.

Ключевые слова: *информационная культура, когнитивно-операционный компонент, информационное общество, информационные технологии.*

Yu. O. Rudenko

An Analysis of Research of the Cognitive and Operational Component of Informational Culture at Colleges

Sumskyi Cooperative College (Sumy, Ukraine)

The article deals with the problem of information culture of future specialists in the modern conditions of reform and informatization of higher education in Ukraine. The work shows the modern problems of information culture that require further development and scientific and methodological support during the special training at colleges. It is noted that the formation of information culture of future specialists in special training is one of the priorities of modern higher education.

The article presents the results of investigating the cognitive component of informational culture and levels of formation of informational culture.

An analysis of research of informational culture that develops in the new conditions of globalization; modern approaches to the determination of the concept «in-

formational culture»; the cognitive component that is a key of cultivating informational culture are considered.

Keywords: *informational culture; cognitive and operation components; informational society; informative space.*

References

1. Gendina, N I, & Kudrina, E.L. (2008). Informatsionnaia kultura lichnosti ili informatsionnaia gramotnost [Information Culture of Personality or Information Literacy]. *Mezhdunarodnyi format obsuzhdeniia problemy: Conference Proceedings «Crimea-2008».*
2. Kolomiiets, A.M. (2007). *Formuvannia informatsiinoi kultury studentiv u protsesi stupenevoi pidhotovky* [Formation of Information Culture of Students in the Process of Stepped Preparation]. Bila Tserkva.
3. Povidaichyk, O.S. (2007). *Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka v protsesi profesinoi pidhotovky* [Formation of Information Culture of Future Social Worker in the Process of Professional Preparation] (Doctoral dissertation, Uzhhorod).
4. Romanyshyna, O. O (2005). Informatsiina kultura – skladova zahalnoi kultury osobystosti [An Information Culture is a Constituent of General Culture of Personality]. In *Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy: Conference Proceedings* (pp. 89-91). Khmelnytskyi.

УДК 371.132 (045)

Т. М. Северіна, *м. Хмельницький*

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ УПРОВАДЖЕННЯ АКМЕТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається проблема впровадження педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів на засадах аксіологічного та акмеологічного підходів. Розкрито сутність та особливості авторського курсу «Аксіологічні основи особистісного розвитку», спрямованого на формування ціннісного ставлення студентів до самовдосконалення.

Ключові слова: *аксіосфера особистості, акметехнології, ціннісне ставлення, особистісне самовдосконалення.*

За умов реформування освітньої системи України особлива увага приділяється підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів. Важливими вимогами до фаховості майбутнього вчителя є не лише оволодіння ним сучасним соціально-науковим інструментарієм, готовність до впровадження нових інформаційних технологій, а й засвоєння національної культури і загальнолюдських цінностей, прояв високого рівня морально-духовних якостей, здатність до творчого пошуку і саморозвитку, вияв професійного іміджу.

Зростаюча увага до цих компонентів освіти зумовлена потребами сучасного суспільного розвитку, гуманізації і гуманітаризації суспільства і освітнього процесу, з одного боку, та очевидними суперечностями між підвищеними вимогами до духовної культури сучасного фахівця (аксіологічний аспект) і не завжди достатнім рівнем ерудиції, професіоналізму, загальнокультурної підготовки (акмеологічна парадигма).

У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема впровадження педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів на засадах аксіологічного та акмеологічного підходів.

Спроби розв'язання цієї проблеми були здійснені представниками акмеологічного напряму. Так, найбільш розробленою в акмеології є концепція особистісно-професійного розвитку, який забезпечує якість професійної діяльності спеціаліста (А. Деркач, В. Д'ячков, Ю. Гончаров, Ю. Митюрина та інші).

Обґрунтуванню методологічних принципів, концептуальних підходів, дослідницьких стратегій та практико-орієнтованих акмеологічних технологіїй в освіті присвячено праці А. Деркача, В. Зазикіна, Г. Сазоненко, Г. Данилової, І. Дичківської, О. Дубасенюк.

Аксіологічний підхід до вивчення проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя вивчали Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Крилова, М. Каган, Т. Іванова, О. Сухомлинська та інші.

Прикладні проблеми становлення аксіосфери особистості студента у контексті гуманізації та гуманітаризації вищої освіти до-

сліджували Г. Балл, І. Бех, Ж. Вірна, С. Кульневич, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, Г. Радчук, В. Рибалка, М. Савчин, Ю. Сенько, В. Сєриков, Н. Шевченко, Н. Чепелєва, Т. Яценко.

Взаємозв'язок аксіологічного та акмеологічного підходів до організації навчально-виховного процесу професійної підготовки розглядали І. Бех, І. Гуляс, Л. Бондаренко, О. Сафін, І. Ніколаєску. Зокрема, І. Бех [1] акцентував увагу на тому, що технології акмепедагогіки мають справу з вершинними досягненнями підростаючої особистості у ціннісно-нормативній освіті.

Своєю чергою, І. Гуляс [4] вивчала питання аксіопсихологічного проектування особистості професіонала як цілісності, що дає змогу осмислювати процес акме-орієнтованого саморозвитку, створювати умови для самовдосконалення і самореалізації та спонукає до постановки нових завдань щодо досягнення вершин і самоздійснення в акмеологічному розвитку.

Разом із тим, за всієї варіативності й багатогранності висвітлення вченими проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів подальшого дослідження потребує аксіологічний аспект упровадження акметехнологій, а саме: питання формування ціннісного ставлення студентів до особистісного самовдосконалення в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Мета статті — обґрунтувати необхідність упровадження педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку на основі аксіологічного та акмеологічного підходів.

Центральною постаттю оновлення сучасної школи є учитель, його професіоналізм та ціннісні орієнтації. У зв'язку з цим модернізація фахової підготовки майбутніх педагогів має відбуватися на основі запровадження інновацій акмеології як науки про досягнення вершин розвитку особистості та аксіології — галузі знання про формування загальнонаціональних та особистісних цінностей. На підтвердження цієї думки, І. Бех зазначав: «при організації виховного процесу доцільно опиратися на феномен ціннісного масштабу людини, коли вона сама покладає себе як граничний сенс і міру. Це ж шлях до саморозвитку в духовно-моральному вдосконаленні особистості» [1, с. 48].

Так, акмеологічний підхід дає змогу визначати шляхи педагогічної компенсації не досягнутого на попередньому відрізку життєвого шляху оптимуму розвитку, а також проектувати етапи професійно-особистісного зростання від однієї професійної вершини до іншої [3]. У такому контексті особистісно-професійне зростання розуміється як «процес взаємопов'язаного розвитку особистості й професіоналізму в її діяльності, результатом якого є нові якісні особистісно-діяльнісні акмеформи, що характеризують одночасні програми зміни як в особистості, так і в її професійній діяльності» [5, с. 58].

Принципами реалізації акмеологічної парадигми в освіті є: принцип гуманізації (гуманістична орієнтованість навчального процесу, що реалізується у системі заходів, спрямованих на визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей), демократизації (демократичний характер відносин усіх учасників освітнього процесу), неперервності (цілісність та неперервність усіх процесуальних та системних аспектів освіти), фундаменталізації (спрямованість освіти на фундаментальний, міжпредметний характер знань), персоніфікації (особистісно орієнтований зміст навчального процесу, урахування особистісно-діяльнісних особливостей та ціннісних орієнтацій суб'єктів полікультурної взаємодії), системності (спрямованість навчального процесу на системну цілісність у побудові та аналізі полікультурних освітніх процесів), діалогічності (духовно-ціннісна орієнтація людини і більшою мірою її розвиток здійснюються у процесі взаємодії учасників освітнього процесу, змістом якої є обмін інтелектуальними, емоційними, моральними цінностями, що передбачає діалоговий характер навчального процесу, залучення особистості студента до культурних надбань людства за допомогою діалогу з культурними формами історичного розвитку людської цивілізації), природовідповідності (професійна підготовка майбутнього вчителя ґрунтується на науковому розумінні природних і соціальних процесів, які узгоджуються із загальними законами розвитку природи і людини, і спрямовується на її виховання відповідно до індивідуальних особливостей, формування у неї відповідальності за свій розвиток та подальшу еволюцію ноосфери), полікультурності (полікультурний характер педагогічного процесу), культуровідповідності (освіта та виховання мають ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та нормах національних культур, етнічних особливостях регіонів, залучати людину до різних площин культури етносу, суспільства і світу загалом) [7].

На основі зазначених принципів розроблено акмеологічні технології — «сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку й професіоналізму» [6, с. 103]. За допомогою акметехнологій організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії.

Сутність акмеологічних технологій О. Дубасенюк [7] вбачає в їхній спрямованості на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення в діяльності.

У такому контексті акмеологічні технології розглядаються як інтегрована система, яка вміщує: технологію проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки (освітньої програми); технологію управління педагогічними процесами; техноло-

гію виховання духовно-морального потенціалу людини; технологію успішного навчання кожного; технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [7].

Своєю чергою, акмеологічний супровід становить собою систему заходів і технологій їх здійснення, що забезпечує психологічний особистісний, професійний і духовний розвиток майбутніх учителів.

Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищій школі тісно пов'язаний із аксіологічною концепцією, оскільки професійне зростання особистості не може відбуватися поза ціннісною сферою самопізнання та самоактуалізації [2]. Так, однією з умов досягнення «акме» (піку розвитку) вважається потужний розвиток у людини загальних здібностей і перетворення загальнолюдських цінностей на її власні цінності, що означає морально-етичну вихованість особистості.

Реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі вищої школи дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості, розкрити можливості освіти як засобу забезпечення спадкоємності прогресивних традицій людства, залучаючись до яких, майбутній фахівець не лише призвичаюється до умов постійно змінюваного соціуму, але й стає здатним до неадаптованої активності. Це дає йому змогу розвивати власну суб'єктність, а також забезпечувати зростання аксіологічного потенціалу своїх вихованців.

Отже, створити умови для ціннісного розвитку особистості за допомогою акметехнологій в освітньому процесі означає:

- надати студенту можливість стати суб'єктом свого ціннісного зростання;
- моделювати освітнє середовище, імітуючи на практиці ситуації реального життя студента, пов'язані з ціннісним вибором;
- стимулювати внутрішньоособистісну конкуренцію цінностей суб'єкта, підсилюючи суперечності;
- надавати можливість усвідомлення ціннісних суперечностей за допомогою діалогічного спілкування суб'єктів ціннісного ставлення;
- обирати такі технології організації занять, які забезпечать переживання ціннісного зростання і рефлексію цього процесу.

На основі зазначених вище теоретичних засад аксіологічного та акмеологічного підходів нами було розроблено курс «Аксіологічні основи особистісного розвитку» для студентів ІІ курсу факультету початкового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Цей курс був спрямований на забезпечення базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, сприяв оволодінню студентами теоретичними знаннями для свідомого керування особистісним розвитком, допомагав знайти, усвідомити та прийняти цілі, програму, засвоїти практичні прийоми особистісного зростання.

Метою курсу «Аксіологічні основи особистісного розвитку» стало формування ціннісного ставлення до самовдосконалення на основі поглиблення знань студентів з аксіології. Вибір цільових орієнтирів курсу зумовлювався тим, що ціннісне ставлення до самовдосконалення визначає виникнення домінуючих потреб та інтересів людини у саморозвитку; стає джерелом інтелектуальної активності; мобілізує творчі сили на пошук та вирішення завдань і проблем у сфері самовдосконалення; слугує показником розвитку багатьох важливих якостей особистості — цілеспрямованості, свідомості, працелюбності, широти та стійкості [6].

Крім того, ціннісне ставлення до професійної діяльності формується в процесі проживання майбутнім педагогом певної системи загальнолюдських цінностей, що синтезують педагогічні цінності і цінність самої педагогічної діяльності.

Так, сутністю ціннісного ставлення до самовдосконалення є трансформація його компонентів як суспільно значущих цінностей в особистісні. Основна функція ціннісного ставлення — регулювання самовдосконалення як цілеспрямованої пізнавально-творчої діяльності, що полягає у створенні особистістю самої себе в процесі активного впливу на свій внутрішній світ з метою його перетворення. Специфіка й особливість ціннісного ставлення до педагогічної діяльності визначається не суб'єкт-об'єктними зв'язками, а міжсуб'єктними відносинами, у яких воно і реалізується.

У такому контексті завданнями курсу «Аксіологічні основи особистісного розвитку» було визначено:

- оволодіння знаннями про сутність цінностей;
- усвідомлення студентами власної самоцінності;
- закріплення цінностей розвитку на особистісному рівні;
- розвиток суб'єктної позиції та оволодіння уміннями й навичками самовдосконалення.

Зміст курсу охоплював теми, вивчення яких сприяло формуванню уявлень студентів про:

- аксіосферу особистості (духовного утворення, яке містить систему цінностей, що є внутрішніми, емоційно-засвоєними особистістю орієнтирами діяльності і відповідають її індивідуальним особливостям, рівню культури та вимогам суспільства);
- дію рушійних сил ціннісного механізму у засвоєнні дійсності (стимулювання інтересу до цінностей, співвіднесення конкретної цінності та ціннісної системи, проблемність та діалогічність у засвоєнні аксіологічних орієнтирів);
- вплив ціннісних орієнтацій на особистісний розвиток (ціннісні орієнтації стимулюють розвиток якостей особистості, забезпечують формування готовності до подальших високоморальних, пізнавальних і творчих дій).

Студентам також пропонувалось оволодіти знаннями про сутність, зміст, ознаки, складові, способи та етапи особистісного самовдосконалення під час професійної підготовки. На основі здобутих знань формувались уміння створювати модель особистості майбутнього вчителя, визначались його професійно значущі риси та якості, аналізувалась власна діяльність завдяки застосовуванню методів самоосвіти та самовиховання.

Засобами реалізації змісту стали ціннісно-орієнтовані лекції, інтерактивні та проблемні методи навчання, самостійна та науково-дослідна робота.

Контроль успішності студентів здійснювався за кредитно-модульною системою, що передбачало використання методів самоконтролю та самоорганізації, а отже, розвиток суб'єктної позиції студентів. Під час навчально-виховної взаємодії застосовувались групові та колективні форми навчання (рольові ігри, диспути, презентації), що сприяло згуртуванню студентського колективу, налагодженню міжособистісних стосунків, покращенню психологічного клімату. Ціннісно-орієнтований зміст навчального матеріалу, форми та методи його реалізації були спрямовані на активізацію самостійної діяльності студентів та розвиток умінь самопізнання і самоаналізу.

Композиційно курс «Аксіологічні основи особистісного розвитку» складався з трьох розділів та передбачав вивчення визначених тем на лекційних, семінарських та практичних заняттях, а також включав самостійну і науково-дослідну роботу студентів.

Так, для опрацювання змісту першого розділу «Детермінанти особистісного розвитку» студентам пропонувалось ознайомитись з різними підходами щодо формування особистості; визначити зовнішні та внутрішні чинники особистісного розвитку; розвивати вміння аналізувати та узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Вивчення наступного розділу «Роль цінностей у житті людини» мало на меті дати студентам знання про сутність понять «цінності» та «ціннісні орієнтації» у різних науках (психології, педагогіці, соціології, філософії), пояснити роль цінностей у житті особистості, ознайомити з основними психолого-педагогічними теоріями розвитку особистості та етапами процесу трансформації цінностей у свідомість людини, обговорити різні підходи до класифікації цінностей.

Опрацювання змісту розділу «Професійні та особистісні цінності» передбачало ознайомлення студентів з основними філософсько-культурологічними й нормативно-правовими матеріалами та документами, у яких визначено сучасні освітні цінності та вимоги до особистості вчителя, було розглянуто професійно значущі якості педагога та роль ціннісних орієнтацій у формуванні системи особистісних цінностей.

Науково-дослідна робота організовувалася з урахуванням інтересів та здібностей студентів. Перевага надавалась груповим формам організаційної діяльності, зокрема роботі у проблемних групах. Такий вибір був зумовлений тим, що робота у проблемних групах сприяє формуванню наукового світогляду студента, оволодінню методологією і методами наукового дослідження; розвитку ініціативності, творчого мислення та індивідуальних здібностей у вирішенні практичних завдань; розширенню теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця. Студенти були ознайомлені з правилами пошуку, обробки, аналізу та використання інформації, способами складання каталогу опрацьованих першоджерел. Отримані знання вони мали застосувати під час вирішення поставлених педагогічних проблем.

Дотримання таких умов, як організація суб'єкт-суб'єктних стосунків, створення доброзичливого психологічного клімату у колективі, групова взаємодія під час оволодіння студентами прийомами ціннісного обміну, активізація самостійної творчої діяльності, а також відповідно підібрані особистісно орієнтовані форми та методи педагогічного впливу сприяли формуванню ціннісної свідомості майбутніх учителів та забезпечували усвідомлення ними особистої значущості навчального матеріалу.

Під час вивчення курсу студентам надавалась консультативна допомога викладача, як полягала в інформаційному й особистісному забезпеченні реалізації мотивації формування позитивного ставлення до самовдосконалення і була спрямована на корекцію та стимулювання дій студентів щодо здійснення розробленої ними програми самозміни у вдосконаленні особистісних якостей, професійних умінь.

Таким чином, внаслідок цілеспрямованої дії формувальних навчально-виховних впливів у межах вивчення курсу «Аксіологічні основи особистісного розвитку» було досягнуто таких результатів: усвідомлення студентами професійних цілей як частини життєвого плану; вироблення ціннісного ставлення до самовдосконалення у всіх сферах життєдіяльності; сформованість Я-концепції; закріпленість цінностей розвитку на особистісному рівні; наявність глибоких знань та їх застосування у професійній діяльності й особистому житті; здійснення систематичної самоосвітньої діяльності; здатність до розв'язання складних конфліктних ситуацій; систематичне застосування рефлексії; креативність.

Зазначені вище результати підтвердили педагогічну доцільність та ефективність розробленого нами та запровадженого у навчально-виховну практику вищого педагогічного навчального закладу курсу «Аксіологічні основи особистісного розвитку», вивчення якого сприяло активізації процесу формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до особистісного самовдосконалення.

Акмеологічні технології у педагогічній науці — це системний спосіб організації процесу розвитку особистості майбутнього вчителя, розкриття його творчого потенціалу, поетапна траєкторія досягнення вершин професіоналізму.

Базовими принципами акметехнологій є принципи гуманізації демократизації, неперервності, фундаменталізації, персоніфікації, системності, діалогічності, природовідповідності, полікультурності, а також принцип культуровідповідності.

Акмеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів, основною метою якого є оволодіння акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму, реалізується засобами застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери особистості, здібностей, вольових якостей, самосвідомості) як умови їхнього сходження до свого акмерівня.

Педагогічні технології, спрямовані на самотворення, необхідно моделювати на основі аксіологічного підходу, зокрема концепції ціннісних ставлень до педагогічної діяльності та визначення психолого-педагогічних механізмів формування ціннісного ставлення до самовдосконалення.

Запровадження у навчально-виховну практику вищого педагогічного навчального закладу авторського курсу «Аксіологічні основи особистісного розвитку» зумовило значні зрушення в розвитку аксіосфери майбутніх педагогів та сприяло активізації процесу формування ціннісного ставлення до особистісного самовдосконалення.

Разом із тим значний потенціал акмеологічного та аксіологічного підходів недостатньо використовується в освітній практиці вищих педагогічних навчальних закладів, тому перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні та розробленні інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів на засадах зазначених вище підходів.

Література

1. Бех І. До питання технологій акмепедагогіки / І. Бех // Педагогічний пошук. — 2011. — № 1. — С. 47-49.
2. Бондаренко Л. О. Акмеологія та аксіологія — нові пріоритети освіти / Л. О. Бондаренко, О. Ф. Савін // Педагогічний вісни : наук.-метод. журнал. — 2010. — № 2. — С. 22-24.
3. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова [и др.]; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — 3-е изд., стер. — М. : ИЦ «Академия», 2007. — 334 с.
4. Гуляс І. А. Аксіопсихологічне проектування особистості в акмеологічному розвитку професіонала / І. А. Гуляс // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2011. — № 3. — С. 123-129.

5. Данилова Г. С. Вершини професіоналізму педагога як акмеологічний синтез тріади його компонентів / Г. С. Данилова // Вища освіта України : теоретичний та науковий часопис. — № 2 (дод. 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології» : наук. видання / Ін-т вищої освіти АПН України. — Київ; Рівне, 2007. — Т. 3. — С. 57-61.
6. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2006. — 496 с.
7. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : монографія / [Дубасенюк О. А., Антонова О. Є., Березюк О. С. та ін.] ; ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 387 с.

В статье рассматривается проблема внедрения педагогических технологий личностно-профессионального развития будущих педагогов на основании аксиологического и акмеологического подходов. Раскрыта суть и особенности авторского курса «Аксиологические основы личностного развития», направленного на формирование ценностного отношения студентов к самосовершенствованию.

Ключевые слова: *аксиосфера личности, акметехнологии, ценностное отношение, личностное самосовершенствование.*

T. M. Severina

An Axiological Aspect of Acmetechnologies Application

Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (139 Proskurivske Pidpillya Str., Khmelnytskyi, Ukraine)

The problem of application of pedagogical technologies for future teachers' personal professional development on the principles of axiological and acmeological approaches is considered. The essence and bases of acmeological approach to future teachers' professional training are exposed. Acmetechnologies are analyzed as a system of permanent personal professional development of a specialist. The axiological aspect of application of acmetechnologies is in the creation of conditions for a personality's value development. In the context of axiological and acmeological approaches, the authorial course «Axiological Bases of Personal Development» is described. The main aim of the course is to form future teachers' value attitude toward personal self-improvement on the basis of extending their knowledge of axiology. The author concludes about the pedagogical expediency of introduction of this course as it has entailed considerable positive changes in the students' axiosphere development.

Keywords: *axiosphere of personality; acmetechnologies; value attitude; personal self-improvement.*

References

1. Bekh, I. D. (2011). Do pytannia tekhnolohii akmepedahohiky [To the Question about Technologies of Acme-pedagogy]. *Pedahohichnyi poshuk, 1,* 47-49.
2. Bondarenko, L. O., & Savin, O. F. (Eds.). (2010). Akmeolohiia ta aksiolohiia — novi priorytety osvity [Acmeology and Axiology are the New Priorities of Education]. *Pedahohichnyi visnyk, 2,* 22-24.
3. Slastenin, V. A., & Kolesnikova, I. A. (2007). *Vospitatelnaia deiatelnost pedagoga* [Educational Activity of a Teacher]. Moscow: ITs «Akademiia».

4. Hulias, I. A. (2011). Aksiopsykholohichne proektuvannia osobystosti v akmeolohichnomu rozvytku profesionala [Axiopsychological Projecting of Personality in Acmeological Development of Professional]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii, 3*, 123-129.
5. Danylova, H. S. (2007). Vershyny profesionalizmu pedahoha yak akmeolohichnyi syntez triady yoho komponentiv [The Peaks of Teacher's Professionalism as an Acmeological Synthesis of Triads of Its Components]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 3*, 57-61.
6. Derkach, A. A., & Selezneva, E. V. (2006). *Akmeologicheskaia kultura lichnosti: soderzhanie, zakonomernosti, mekhanizmy razvitiia* [Acmeological Culture of Personality: Content, Regularities, Mechanisms of Development]. Moscow: Izd-vo «MPSI»; Voronezh: MODEK.
7. Dubaseniuk, O. A. (2011). *Profesiina pedahohichna osvita: akme-synerhetychnyi pidkhid* [Professional Pedagogical Education: Acme-Synergetic Approach]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka.

УДК 378.147: 37.013.42 ***О. С. Сидоренко,*** *м. Переяслав-Хмельницький*

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

На основі аналізу наукової літератури розкрито сутність поняття «комунікативна діяльність», розглянуто взаємозв'язок базових дефініцій «спілкування» і «комунікація», визначено їхню роль у процесі комунікативної діяльності; охарактеризовано структурні елементи комунікативної діяльності та обґрунтовано важливість їх формування під час підготовки майбутніх соціальних педагогів; розроблено компоненти підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності.

Ключові слова: *спілкування, комунікація, комунікативна діяльність, комунікативні знання, потреба в спілкуванні (афіліація), комунікативні здібності, комунікативні вміння й навички, емпатія, рефлексія, компоненти підготовки до комунікативної діяльності.*

Інтеграція України в європейський науковий та освітній простір зумовлює зміну вимог до підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах. На порядку денному постає необхідність формування педагога-професіонала як комунікативної особистості, котра володіє знаннями, уміннями, навичками та особистісними якостями, що забезпечують її залучення до діалогу з учнями на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Повною мірою це завдання стосується і підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності.

Обґрунтуванням необхідності комунікативної підготовки майбутніх соціальних педагогів є положення освітньо-кваліфікаційної характеристики, згідно з якою однією з базових виробничих функцій соціального педагога є комунікативна; одними з професійних умінь — комунікативні; однією з професійних якостей — комунікабельність.

У зв'язку з цим актуалізується проблема визначення сутності та структури комунікативної діяльності у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів, які повинні вміти виконувати типові задачі означеної діяльності: добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування; дотримуватися правил і норм спілкування; аналізувати зміст функцій спілкування; виявляти сутність та особливості комунікативної діяльності з різними соціальними групами; формувати етичні засади комунікативної діяльності; будувати спілкування на принципах гуманізації.

До висвітлення сутності комунікативної діяльності, особливостей її прояву звертаються Ф. Бацевич, М. Каган, Н. Кузьміна, Н. Нікандров, М. Тутушкіна, О. Цимбалюк.

У фокусі дослідницьких пошуків Г. Андрєєвої, Л. Бірюк, Т. Гриценко, І. Клименко, Ю. Косенко, Є. Мелібруди, К. Платонова, Є. Прово-

рової, С. Сарновської, Н. Формановської, М. Шевандіна, С. Шевчук, О. Яковлівої перебуває проблема висвітлення дефініцій «комунікація» та «спілкування», обґрунтування їхнього взаємозв'язку в процесі комунікативної діяльності.

Теоретичні положення щодо розгляду структурних елементів комунікативної діяльності набули висвітлення в працях Н. Волкової, Д. Годлевської, В. Кан-Калика, А. Мудрика, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Н. Сейко, І. Цимбалюка, С. Шатилова, І. Шевандіна та інших.

Незважаючи на підвищений інтерес до обраної проблематики, аналіз наукових досліджень дає змогу зробити висновок, що проблема комунікативної діяльності у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів не була об'єктом та предметом окремого наукового дослідження. Не був обґрунтованим взаємозв'язок базових дефініцій «спілкування» і «комунікація» у процесі комунікативної діяльності. Питання дослідження структури комунікативної діяльності з метою розроблення компонентів підготовки майбутніх соціальних педагогів до означеної діяльності є недостатньо вивченими.

Мета статті — розкрити сутність поняття «комунікативна діяльність» та визначити її структуру в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Дослідження проблеми комунікативної діяльності, визначення сутності цього поняття й основних його характеристик ґрунтується на вагомих теоретичних положеннях та передбачає розмежування таких базових дефініцій, як «спілкування» й «комунікація», обґрунтування їхнього взаємозв'язку та ролі в процесі означеної діяльності.

Останнім часом терміни «комунікація» та «спілкування» розглядаються по-різному: їх використовують як синоніми, комунікацію трактують як одну зі сторін спілкування, спілкування пояснюють як складову комунікації.

Аналізуючи поняття «спілкування», Г. Андрєєва [1] та Є. Мелібруда [6] відмежовують його від поняття «комунікація». Останню вони тлумачать як «повідомлення», «передачу комунікації», підкреслюючи її однобічний, вузький характер, указуючи на зв'язок з теорією інформації, технічними системами тощо. Спілкування визначається як процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального та емоційно-оцінного характеру, під час якого суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої.

На особливостях означених понять наголошував М. Каган, акцентуючи увагу на таких відмінностях між ними:

- спілкування — це матеріальний, практичний, духовний, інформаційний процес, комунікація — лише передача повідомлень;
- мета спілкування — взаємодія, мета комунікації — передача й обмін інформацією;

– спілкування характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією, а комунікація передбачає функціональну нерівність сторін (суб'єкт-об'єктну взаємодію);
– у процесі спілкування (діалогу) інформація розширюється, збагачується, а під час комунікації (монологу) — зменшується;
– урахування індивідуальності партнера під час діалогу, деіндивідуалізоване повідомлення під час комунікації;
– вільне входження учасників у процес спілкування, обов'язкове засвоєння інформації під час комунікативного процесу [3, с. 143-149].

Протилежної точки зору дотримується Н. Формановська, яка розглядає комунікацію як поняття, що ширше за спілкування і охоплює шляхи повідомлення, форми зв'язку та саме спілкування [9, с. 7]. Наявність зворотного зв'язку робить комунікацію основою спілкування. Під час комунікації відбувається взаємний влив людей, обмін різними ідеями, інтересами, настроями, почуттями; це і процес передачі навичок, умінь, знань (навчання). Спілкування трактується як процес встановлення контактів, взаємодії особистостей з метою обміну інформацією в різних сферах їхньої діяльності.

Спираючись на положення концепції О. Леонтьєва щодо аналізу спілкування, О. Яковліва визначає спілкування як «особливий вид діяльності, як «комунікативну діяльність», розглядаючи терміни «комунікація» та «спілкування» як синоніми. Вона стверджує, що «в спілкуванні визначені структурні компоненти комунікативної діяльності» [12, с. 14-15].

Аналіз джерельної бази дає змогу визначити спільні ознаки понять «спілкування» й «комунікація», а саме: нерозривний зв'язок з діяльністю, наявність взаємодії та взаємовпливу, активність суб'єкта пізнання, наявність мети і результату, емоційного й пізнавального компонентів, обмін інформацією.

Знання спільних рис і відмінностей між процесами спілкування й комунікації необхідне для здійснення ефективної комунікативної діяльності, оскільки робота з різними категоріями людей вимагає від майбутнього соціального педагога діяти як з позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути учасником інформаційного процесу та партнером по спілкуванню.

До вивчення проблеми комунікативної діяльності, визначення сутності цього феномену та його особливостей звертаються вітчизняні та зарубіжні дослідники. Особливу увагу акцентуємо на позицію Н. Кузьміної [5], яка тлумачить комунікативну діяльність як один з основних компонентів діяльності викладача — спільну діяльність педагога й учня (студента), побудову міжособистісної взаємодії (сприймання та розуміння людьми одне одного) і відносин у процесі педагогічного спілкування.

Оскільки специфіка діяльності визначається насамперед цілеспрямованістю — наявністю деякої домінуючої мети, комунікативна діяльність організовується так, щоб досягти цієї мети. Крім мети, акт комунікативної діяльності характеризується певним мотивом: та сама діяльність може здійснюватися завдяки різним мотивам та складається з послідовних дій — таких компонентів діяльності, які характеризуються самостійною проміжною метою.

З метою розкриття сутнісного змісту комунікативної діяльності за доцільне вважаємо визначити найбільш важливі її структурні елементи, а саме: комунікативні знання, мотивацію на комунікацію з іншими людьми (потреба в спілкуванні), комунікативні здібності, комунікативні вміння й навички, здатність до емпатії та рефлексії, ставлення до співрозмовника.

Під комунікативними знаннями Н. Волкова розуміє узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їхніх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях. У цьому контексті слушною є думка науковця про те, що «комунікативні знання мають стати основою для здійснення будь-якої комунікації, самореалізації, збагачення особистісного комунікативного досвіду, формування компетентності та здійснення комунікації» [2, с. 174]. Лише необхідна кількість знань дає можливість самостійно реалізовувати в практичній діяльності технології комунікації, моделювати комунікативні дії та збагачувати комунікативний досвід. Таким чином, оволодіння майбутніми соціальними педагогами відповідними комунікативними знаннями є основою формування комунікативних умінь.

Важливим компонентом комунікативної діяльності є потреба в спілкуванні (афіліація), яка, згідно з позицією І. Цимбалюка, є системою часткових соціальних потреб (потреби в контактах з іншими людьми), співвідношення яких змінюється, залежно від умов життя й виховання, а також особливостей діяльності людини [10, с. 15-17].

На переконання А. Мудрика [7], потреба у спілкуванні є складним структурним утворенням, в якому наявні дві складові: потреба в емоційному контакті й потреба в усамітненні. Потреба в емоційному контакті — це потреба людини в дво- та багатосторонніх відносинах, у яких вона: відчуває себе предметом інтересу й симпатії з боку інших людей; солідарна з оточуючими, переживаючи з ними позитивні й негативні емоції. Відповідно, потреба в усамітненні — не завжди усвідомлена потреба людини вести внутрішній діалог із собою або кимось уявним, як правило, наодинці, але інколи в присутності інших людей.

Наявність у майбутніх соціальних педагогів потреби в спілкуванні сама по собі не визначає того, як вони поводять себе в ситуації спілкування. Їхню поведінку як суб'єктів спілкування визначають

соціальні установки, які А. Мудрик визначає як цілісні динамічні стани суб'єкта, його готовність до прояву активності відносно соціальних об'єктів, що передбачає психологічне переживання їхньої соціальної цінності [7, с. 220].

Не менш важливими у структурі комунікативної діяльності є комунікативні вміння, які С. Шатилов розуміє як володіння різними видами комунікативної діяльності на різних рівнях досконалості, що розмежовуються за своїми особливостями: експресивні, перцептивні, організаторські, сугестивні. З огляду на це, комунікативні навички є компонентом комунікативних умінь і становлять автоматизовані мовленнєві аспектні (граматичні, лексичні та ін.) операції з мовним матеріалом [11].

Ґрунтуючись на таких ідеях в аналізі комунікативних умінь, В. Кан-Калик [4] включає до їхнього переліку такі: необхідність спілкуватися на людях, цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; швидко, оперативно й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати і здійснювати систему комунікації; швидко і точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби; уміння постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Цілком погоджуючись із вищезазначеним, додаємо до переліку комунікативних умінь такі, які необхідно формувати в майбутніх соціальних педагогів, а саме: уміння визначати цілі й завдання професійного (ділового) спілкування; концентрувати і розподіляти увагу; володіти голосовими модуляціями; володіти технікою і логікою мовлення; правильно будувати публічні виступи з урахуванням аудиторії; аналізувати конфліктні та кризові ситуації та знімати їх завдяки професійним комунікативним умінням.

Одним із важливих комунікативних умінь є вміння слухати іншого, яке полягає в готовності спрямувати увагу на співрозмовника та створити сприятливі умови для спілкування. Це вміння передбачає активне слухання, емоційний контакт, надання можливості співрозмовнику висловитися та намагання його зрозуміти, використання загальноприйнятих етичних форм у спілкуванні. У структурі цього процесу визначають нерефлексивне й рефлексивне слухання. Відповідно, нерефлексивне слухання застосовується на етапах постановки проблеми або коли спілкування зі сторони співрозмовника — емоційна розрядка. Рефлексивне слухання використовується в ситуаціях, коди співрозмовник потребує допомоги у вирішенні певних проблем та передбачає зворотний зв'язок.

З метою здійснення ефективної комунікативної діяльності майбутньому соціальному педагогу необхідно культивувати в собі такі якості: активну позицію слухача; стійку зосередженість на співрозмовникові, що допомагає не лише підтримувати активну увагу, а й

отримувати додаткову інформацію, робити висновки про мотивацію того, хто говорить; уміння розуміти мову тіла.

Про рівень сформованості комунікативних умінь і навичок свідчить виражена комунікабельність особистості, яка визначається як здатність спілкування з іншими людьми, товариськість. Комунікабельність не є вродженою, вона формується в процесі життя і діяльності людини в соціальній групі. Комунікабельність формує людину, а потім стає засобом, який забезпечує успіх особистості в усіх сферах її життєдіяльності.

На думку А. Мудрика, комунікабельність є добре розвинутим, стійким прагненням особистості до контактів з оточуючими, яке співвідноситься зі швидкістю їх встановлення [7, с. 221]. Це вміння правильно розуміти людину і ставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, уміння слухати, спроможність підтримати іншого й стимулювати його на розвиток особистісних сил, уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності. Відповідно до цього, комунікативність — це психологічна готовність людини до комунікативної діяльності.

У структурі комунікативної діяльності, поряд зі знаннями, уміннями й навичками, важливе місце посідають комунікативні здібності, які є найважливішим чинником самореалізації особистості.

У цьому контексті слушним є підхід Н. Волкової [2], яка вважає, що комунікативні здібності є індивідуально-психологічними особливостями людини, які постають умовою ефективного спілкування, передачі інформації, встановлення контактів, розуміння комунікативної ситуації, забезпечують взаємодію з іншими людьми та не зводяться лише до комунікативних умінь і навичок, хоча можуть полегшувати їх формування та використання.

Комунікативні здібності є передумовою опанування майбутніми соціальними педагогами комунікативними знаннями, уміннями й навичками, оскільки вони охоплюють сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків та обумовлює успішність комунікативної діяльності.

На основі взаємозв'язку між комунікативними здібностями та вміннями людини встановлено, що наявність знань, умінь і навичок є умовою формування здібностей, і навпаки, наявність комунікативних здібностей є умовою оволодіння комунікативними вміннями та навичками.

Невід'ємною складовою комунікативної діяльності є здатність до емпатії та рефлексії. Поняття «емпатія» є одним із головних елементів спілкування та позначає набуту якість, міру емоційного розвитку особистості. Це особливий механізм сприймання іншої людини, в якому домінує емоційне відображення її наявного внутрішнього стану, а найтиповішими формами є співпереживання й співчуття.

Співпереживання — це звернене на себе переживання тих почуттів, що відчуває інша людина; співчуття ж проявляється через переживання негараздів іншої людини, не відносячи їх до себе [10, с. 70-71].

На важливості емпатії саме в соціально-педагогічній діяльності наголошує Н. Сейко [8], вказуючи, що за допомогою означеної якості можливо пізнати причини страждань чи суперечностей у житті вихованця. Своєю чергою, емпатія дає соціальному педагогові змогу возз'єднати особистості, проникнути у переживання, почуття іншої людини, ототожнити себе з нею й розділити ці почуття. Уваги заслуговує пряв різних рівнів емпатії в однієї особистості щодо тієї самої дитини, але в різних ситуаціях.

Ефективність взаємодії між партнерами по спілкуванню значною мірою залежить від сприймання людьми одна одної, тобто здатності до рефлексії. Завдяки цьому І. Цимбалюк [10] в означене поняття вкладає розуміння індивідом того, як його сприймають партнери по спілкуванню, а змістом такого розуміння вбачає відтворення внутрішнього світу іншої людини. На думку А. Мудрика [7], формування рефлексії в людини є необхідною умовою соціалізації, а рефлексія розглядається як передумова здатності до саморегуляції, складова комунікативної культури людини.

Таким чином, комунікативна діяльність соціального педагога проявляється у вмінні не лише встановлювати контакти з будь-яким типом партнерів, але й ефективно виражати думки та слухати інших, ставити конструктивні запитання і грамотно відповідати на них, встановлювати зворотний зв'язок, вести дискусію, полеміку, володіти всіма жанрами ділового спілкування, його видами, стилями, засобами, виробляти ефективні вербальні сценарії для різного рівня студентів, проектувати конструктивну комунікативну поведінку, яка створює комфортну і творчу атмосферу для інтерактивної діяльності.

Результати аналізу джерельної бази дали змогу розробити компоненти підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності, а саме: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний та емоційний.

За своєю сутністю когнітивний компонент підготовки передбачає наявність знань про сутність комунікативної діяльності та способи її реалізації, необхідні для пошуку, представлення, аналізу й використання отриманої інформації.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає ставлення до комунікативної діяльності та охоплює професійно-комунікативну спрямованість особистості, мотивацію на комунікацію з іншими людьми (потребу в спілкуванні).

Під операційно-діяльнісним компонентом ми розуміємо організацію практичної комунікативної діяльності, що ґрунтується на реалізa-

ції суб'єкт-суб'єктних взаємин та охоплює комунікативні й організаторські здібності, комунікативні вміння та навички (уміння вступати в комунікацію, конструктивно реалізовувати комунікативні дії; слухати іншого та відстоювати власну думку; комунікабельність).

Завдяки емоційному компоненту особистість переживає емоційні стани, стимулюється її пізнавальна та комунікативна діяльність через формування здатності до емпатії та рефлексії.

Проведений нами аналіз наукової літератури дав змогу зробити такі висновки:

Поняття «комунікативна діяльність» розглядається як система послідовних комунікативних дій, актів діяльності, які мають за основу процес спілкування і комунікації між суб'єктами взаємодії, передбачає активність цих суб'єктів, вироблення спільного погляду на речі та дії з ними й характеризується наявністю цілеспрямованої мети, мотиву (потреби) і конкретного результату.

Базові дефініції «спілкування» і «комунікація» є складовими єдиного процесу комунікативної діяльності, оскільки охоплюють як обмін інформацією між індивідами, так і міжособистісну взаємодію, та передбачають активність суб'єкта пізнання, що є ознакою діяльності, у тому числі комунікативної.

Структурними елементами комунікативної діяльності у підготовці майбутніх соціальних педагогів визначено такі: комунікативні знання, потреба в спілкуванні (афіліація), комунікативні здібності, комунікативні вміння й навички, здатність до емпатії та рефлексії.

На основі цих положень розроблено компонентами підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності, а саме: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний та емоційний.

Проведений теоретичний аналіз не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів означеної проблеми. Перспектива подальших досліджень полягає у виявленні стану підготовленості майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності, обґрунтуванні й експериментальній перевірці соціально-педагогічних умов підготовки до означеної діяльності.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. — [5-е изд., испр. и доп]. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 365 с.
2. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Павлівна Волкова. — Дніпропетровськ, 2006. — 430 с.
3. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1988. — 319 с.
4. Кан-Калык В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калык. — М. : Просвещение, 1987. — 191 с.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1990. — 119 с.
6. Мелибруда Е. Я — Ты — Мы : Психологическая возможность улучшения общения: [пер. с польского] / Ежи Мелибруда. — М. : Прогресс, 1986. — 256 с.
7. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / А. В. Мудрик — [2-е изд., испр. и доп.]. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 304 с.
8. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій / Н. А. Сейко. — Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. — 260 с.
9. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие : коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. — М. : ИКАР, 2007. — 478 с.
10. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посібник / І. М. Цимбалюк. — [2-ге вид., випр. та доп]. — К. : ВД «Професіонал», 2007. — 464 с.
11. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С. Ф. Шатылов. — Л., 1985. — 290 с.
12. Яковліва О. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Олена Павлівна Яковліва. — Вінниця, 2002. — 222 с.

На основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятия «коммуникативная деятельность», рассмотрена взаимосвязь базовых дефиниций «общение» и «коммуникация», определена их роль в процессе коммуникативной деятельности; охарактеризованы структурные элементы коммуникативной деятельности и обоснована важность их формирования при подготовке будущих социальных педагогов; разработаны компоненты подготовки будущих социальных педагогов к коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: *общение, коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативные знания, потребность в общении (аффилиация), коммуникативные способности, коммуникативные умения и навыки, эмпатия, рефлексия, компоненты подготовки к коммуникативной деятельности.*

O. S. Sydorenko

The Essence and Structure of Communicative Activity in Future Social Teachers Training

State Higher Educational Establishment «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (30 Sukhomlynskoho Str., Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

Integration of Ukraine into the European scientific and educational environment necessitates the training of future social teachers as communicative persons who have knowledge, skills and personal qualities to ensure their involvement in dialogue with pupils on the basis of subject-subject interaction. In this respect, the problem of determining the essence and structure of communicative activity in the training of future social teachers is topical.

According to the analysis of scientific literature, the essence of «communicative activity» is revealed, which is regarded as the system of serial communicative actions, acts of activity that are based on the process of intercourse and communication between the subjects of interaction, involves the activity of these subjects, develops a common view of things and actions with them, and is characterized by purpose, motive (required) and concrete results.

The basic definitions of «intercourse» and «communication» are determined to be part of the whole process of communicative activity because they include both the exchange of information between individuals and interpersonal interaction.

The structural elements of communicative activity are described: communicative knowledge, the need for communication (affiliation), communicative skills, communicative abilities, empathy, and reflection. The importance of their formation during the training of future social teachers is substantiated.

The components of the training of future social teachers for communicative activity are determined: cognitive, motivational-value, operational-activity and emotional.

The perspective for further research is to identify the state of preparedness of future social teachers for communicative activity, the substantiation and experimental verification of social and pedagogical conditions of preparation for communicative activity.

Keywords: *intercourse; communication; communicative activity; communicative knowledge; need for communication (affiliation); communicative skills; communicative abilities; empathy; reflection; components of preparation to communicative activity.*

Reference

1. Andreeva, G. M. (2004). *Sotsialnaia psikhologiia* [Social Psychology] (5th ed.). Moscow: Aspekt Press.
2. Volkova, N. P. (2006). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do profesiino-pedahohichnoi komunikatsii* [Theoretical and Methodological Foundations of Preparation of Future Teachers to Professional Pedagogical Communication] (Doctoral dissertation, Dnipropetrovsk).
3. Kagan, M. S. (1988). *Mir obshcheniia: Problema mezhsubektnykh otnoshenii* [The World of Communication: Problem of Interpersonal Relations]. Moscow: Politizdat.
4. Kan-Kalyk, V. A. (1987). *Uchiteliu o pedagogicheskom obshchenii* [To Teacher about Pedagogical Communication]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelia i mastera proizvodstvennogo obucheniia* [Professionalism of Teacher and Master of Industrial Training]. Moscow: Vysshaia shkola.
6. Melibruda, E. (1986). *Ya — Ty — My: Psikhologicheskaia vozmozhnost uluchsheniia obshcheniia* [I — You — We: Psychological Opportunity of Communication Improvement]. Moscow: Progress.
7. Mudrik, A. V. (2006). *Sotsializatsiia cheloveka* [Socialization of a Human] (2nd ed.). Moscow: ITs «Akademiia».
8. Seiko, N. A. (2002). *Sotsialna pedahohika* [Social Pedagogy]. Zhytomyr: ZhDPU
9. Formanovskaia, N. I. (2007). *Rechevoe vzaimodeistvie: kommunikatsiia i pragmatika* [Speech Coordination: Communication and Pragmatics]. Moscow: IKAR.
10. Tsimbaliuk, I. M. (2007). *Psykholohiia spilkuvannia* [Psychology of Communication] (2nd ed.). Kyiv: VD «Profesional».
11. Shatilov, S. F. (1985). *Aktualnye problemy metodiki obucheniia russkomu yazyku inostrannykh uchashchikhsia* [Actual Problems of Russian Language Teaching Methodology]. Leningrad.
12. Yakovliva, O. P. (2002). *Formuvannia komunikatyvnykh umin maibutnikh uchyteliv u protsesi vykhovnoi roboty v ozdorovchykh taborakh* [Formation of Communicative Skills of Future Teachers] (Doctoral dissertation, Vinnytsia).

УДК 37 / 316.647.5 (477)
І. П. Сінельник, *м. Київ*

ПЕДАГОГІКА ТОЛЕРАНТНОСТІ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ

У статті висвітлено актуальність орієнтації навчально-виховного процесу у педагогічному виші на гуманістичні цінності; здійснено аналіз і дискурсивний огляд педагогічної та літературної спадщини деяких видатних українських педагогів-гуманістів XVIII–XX століть у контексті становлення й розвитку педагогіки толерантності в Україні; обґрунтовано доцільність побудови нової освітньої системи з урахуванням найкращих здобутків національної педагогіки.

Ключові слова: *педагогіка толерантності, виховання, толерантність, становлення й розвиток, педагогічна та літературна спадщина, педагог-гуманіст.*

Процеси інтеграції й глобалізації, що відбуваються в сучасному світі, та бурхливі політичні, соціально-економічні й культурні зміни в Україні впродовж останніх десятиліть допомогли багатьом зрозуміти, що пріоритетними мають бути не політичні чи економічні інтереси і навіть не розвиток суспільства або культури, а сама Людина, її толерантне ставлення до інших людей.

Уміння мирно співіснувати є надзвичайно важливим для України як багатонаціональної та багатоконфесійної держави. Питання терпимості, етичності, гуманістичного виховання стають головним чинником стабільності країни. Толерантність є цінністю, необхідною і фундаментальною для побудови демократичного суспільства, реалізації прав людини та досягнення миру.

У зв'язку з цим система вищої освіти, зокрема педагогічної, що віддзеркалює процеси, які відбуваються у всіх сферах життя, висуває на перший план гуманістичні цінності у процесі виховання та навчання майбутніх учителів; актуалізує переорієнтацію освітнього процесу у виші з накопичення знань, навичок, умінь на розвиток особистості студента, формування і розвиток його професійно значущих якостей. Однією з цих якостей є толерантність, яку ми розуміємо як ціннісне ставлення до людей, незалежно від раси, національності, соціального стану, політичної орієнтації та культурної приналежності.

Аналіз науково-педагогічної, філософської, соціологічної, психологічної та методичної літератури свідчить, що вивченню проблеми виховання толерантності у молоді присвячено значну кількість наукових доробків вітчизняних і зарубіжних авторів. Вивченню проблеми толерантності з позицій гуманістичної філософії присвятили свої праці М. Бердяєв, М. Бубер, Ф. Вольтер, В. Золотухін, В. Лекторський, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський; з позицій педагогіки і психології ненасильства — В. Маралов, В. Сітаров, А. Швейцер та інші; з позицій теорії співробітництва — Ш. Амонаш-

вілі, В. Кан-Калик та інші; з позицій педагогіки і психології толерантності — О. Асмолов, Б. Гершунський, О. Грива, І. Зязюн, О. Клепцова, А. Погодіна, Б. Ріердон, О. Сухомлинська та інші. Ідеї етнопедагогічних традицій виховання підростаючого покоління стали предметом досліджень О. Байбакова, Г. Волкова, В. Кукушина, З. Мубінової, Л. Редькіної, С. Русової; особистісно орієнтованого підходу — І. Беха, Є. Бондаревської, Б. Гершунського та інших; діяльнісного підходу — Л. Виготського, В. Давидова, П. Гальперіна, В. Леонтьєва та інших. Етнічна толерантність стала предметом дослідження таких науковців, як О. Байбаков, Д. Бенкс, О. Докукіна, З. Малькова, В. Подобєд, В. Пряніков, Ю. Римаренко, В. Тишков та інші. Це, своєю чергою, дає нам право стверджувати, що актуальність проблеми виховання толерантності молодого покоління не викликає сумніву.

Аналіз досліджень з проблеми виховання толерантності виявив, що соціокультурний, етичний, психологічний і філософський аспекти толерантності сьогодні вивчені набагато ширше за педагогічний. А втім, українська національна педагогіка має свої багатовікові виховні ідеали й традиції. Ми вважаємо, що сучасний виш має будувати нову освітню систему на досвіді видатних педагогів-гуманістів минулого, на найкращих здобутках національної педагогіки та літератури.

Метою статті є аналіз і дискурсивний огляд педагогічної та літературної спадщини деяких видатних українських педагогів-гуманістів XVIII–XX століть у контексті становлення й розвитку педагогіки толерантності в Україні.

Ідеї, що безпосередньо стосуються проблеми виховання толерантності, завжди привертали увагу видатних особистостей історичного минулого нашої держави (Г. Сковорода, М. Пирогов, Т. Шевченко, Л. Українка, Б. Грінченко, К. Ушинський, Г. Ващенко, М. Драгоманов, С. Русова, О. Духнович, І. Огієнко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші).

Так, основним здобутком непересічного мандрівного філософа, просвітителя-гуманіста, поета, педагога другої половини XVIII століття Г. Сковороди, з огляду на сучасне гуманістичне розуміння толерантності, є викладені у його філософських діалогах і трактатах ідеї індивідуальної етики, визначення толерантності як невід'ємної складової цілісної особистості [6, с. 49-51]. Спираючись у своїй філософії на Біблію, Г. Сковорода вірив, що царство людини знаходиться всередині неї і «щоб пізнати Бога, треба пізнати самого себе. Поки людина не знає Бога в самім собі, годі шукати Його в світі». Він стверджував, що «вірити в Бога ... значить — віддатися Йому та жити за Його законом», що «святість життя полягає в робленні добра людям».

Г. Сковорода-педагог у формуванні особистості дитини особливо важливого значення надавав правильному вихованню, що може дати «те, чого не дадуть ні чин, ні багатство, ні походження, ні милість ве-

льмож». А основним чинником у вихованні дітей, за Г. Сковородою, є принцип навчання дітей вдячності батькам. Невдячність, на його думку, зумовлює суттєві моральні пороки суспільства [8].

Тут же варто зазначити, що аналіз пісень, кантат і псалмів, у яких Г. Сковорода виклав свої філософські та етичні погляди, дає нам право стверджувати, що вони сповнені ідеями свободи, співчуття до знедолених, рівності між людьми, прав кожної людини, незалежно від соціального становища, на щастя і волю, дружби, пошуку вічної правди [8]. Прикметним є те, що Г. Сковорода не тільки писав етичні повчання, а й своїм власним життям, що не розходилося з його вченням, справляв величезний вплив на своїх сучасників і продовжує впливати на українське громадянство. Настанова Г. Сковороди «Не будь ні вельможею, ні лихварем, ні алкидом, ні пігмеєм. Будь тільки людиною — чуєш? Людиною — і знайди благо» є актуальною і нині.

М. Пирогов, російський та український хірург, анатом, учений, гуманіст і педагог, був прихильником гуманістичних ідей загальнолюдського виховання. Перебуваючи на посаді опікуна Одеського і Київського навчальних округів, спробував реформувати систему шкільної освіти, що склалася на той час в Україні. У своїй педагогічній діяльності М. Пирогов всіляко сприяв демократизації освіти: піклувався про всенародне початкове навчання, навчання рідною мовою, про підготовку вчительських кадрів для шкіл та гімназій; у реформі вищої школи виступав за автономію університетів, за розширення можливостей для вступу в університети різних верств населення. Така гуманна і прогресивна діяльність М. Пирогова на посаді опікуна вищезазначених навчальних округів призвели до конфлікту з владою, і вченому довелося залишити свою посаду.

Свою життєву позицію М. Пирогов виразив в епіграфі до власної статті «Питання життя», у якій він розвив ідею В. Бєлінського про загальнолюдське виховання, обґрунтував свій ідеал високоморальної людини та довів необхідність моральної освіти для всіх людей. У статті читаємо: «До чого ви готовите свого сина? — хтось запитав мене. Бути людиною, — відповів я». М. Пирогов стверджував: «Людина — це вінець творіння за божественим зразком, тому вона має прагнути до святості, добра, любові».

Ось що писав про М. Пирогова К. Ушинський: «Нарешті ми маємо серед нас людину, на яку з гордістю можемо вказати нашим дітям та онукам і бездоганним шляхом якої можемо вести сміливо наші молоді покоління. Нехай наша молодь дивиться на цей образ — і майбутнє нашої вітчизни буде забезпечено». «М. І. Пирогов не тільки збуджує в нас бажання діяльності на користь суспільну, але й народжує тверду впевненість у тім, що ця діяльність не пропаде дарма. Народ, із середовища якого виходять такі особистості, як особистість М. І. Пирогова, може з упевненістю дивитися на своє майбутнє» [3, с. 248-249].

З ідеями толерантності дуже близько перемежовуються ідеї народної педагогіки К. Ушинського. Протестуючи проти притаманних тому часові тілесних покарань і паличної дисципліни, він, зокрема у статтях «Три елементи школи», «Про народність у громадському вихованні», «Про користь педагогічної літератури», підкреслював важливість виховання, що ґрунтується на гуманістичних принципах. Учитель, на думку К. Ушинського, покликаний бути «живою ланкою» між минулим та майбутнім, «могутнім ратоборцем істини й добра», «охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і благо», бо якщо медикам «ми ввіряємо наше здоров'я», то вихователям — «моральність і розум дітей наших», «їх душу, а разом із тим і майбутнє нашої Вітчизни» [5].

Не втратили на сьогодні актуальності і погляди М. Драгоманова, який головною метою виховання вбачав формування гуманної, національно свідомої людини, активного громадянина; орієнтацію молоді на високі зразки духовності та працьовитості; відданість рідному народу. Він писав: «Треба шукати чогось іншого, такого, щоб стало вище над усіма національностями та й мирило їх, коли вони підуть одна проти другої. Треба шукати всесвітньої правди, котра була б спільною всім національностям» [2, с. 256-260].

У межах нашого дискурсу варто згадати і С. Русову, класика вітчизняного дошкільного виховання і громадську діячку. Педагогічна концепція С. Русової має гуманістичну спрямованість, а метою виховання є «витворити... людину в найкращому значенні цього слова», сформувати людину з широким усвідомленням громадських обов'язків, із високорозвиненим інтелектом. На думку С. Русової, провідна роль має належати моральному вихованню, виховання дитини повинно починатися з розвитку у них високих моральних почуттів, з формування моральної свідомості, стійких моральних переконань і відповідної поведінки, з виховання любові до рідного краю, до свого народу.

Надзвичайно цікавим і корисним для педагогіки толерантності є, на наш погляд, запропонований С. Русовою педагогічний підхід до виховання почуття любові до людей усього світу. Вона пропонувала поступово розширювати коло дитячої любові: спочатку природжену любов дитини до матері перенести на її батька, потім на інших її рідних — бабусю, дідуся, сестру, брата, далі — на вихователя і друзів по дитячому садочку, на вчителя й товаришів по школі. Таким чином, поширюючи свою любов все далі й далі, дитина на певному етапі свого розвитку починає відчувати любов до свого народу, своєї нації, врешті до всього людства [7].

Г. Ващенко — визначний український педагог кінця XIX — першої половини XX століття, у своїй фундаментальній праці «Виховний ідеал», що була написана для потреб Спілки Української Мо-

лоді й вперше вийшла друком у Мюнхені у 1946 році, стверджував, що основним орієнтиром у системі виховання народу є вироблений ним виховний ідеал, тобто уявлення про те, якою повинна бути людина. Викладаючи свої погляди на ідеал українського національного виховання, Г. Ващенко відстоював необхідність дотримання гуманістичного принципу, шанобливого ставлення до інших народів, віри в ідеали добра, намагання творити і відстоювати добро на землі. Таким чином, український виховний ідеал Г. Ващенка є діалектичним поєднанням змісту загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей [1].

А. Макаренко, яскравий представник педагогічної науки, один із засновників системи дитячо-підліткового виховання, є загальновизнаним ідеологом педагогіки ненасильства. Педагог вважав, що гуманність і ефективність виховання підлітків полягає у тому, щоб замість прямого, «грубого» педагогічного впливу вдаватися до непрямого, «делікатного», який ізоморфно відбиває усі нюанси життя суспільства. Такий процес має реалізовуватися гуманним способом через організацію діяльності дітей, у якій вони не відчувають себе об'єктами виховання. А. Макаренко розробив концепцію виховуючого колективу як форми педагогічного процесу, в якому формуються відносини взаємоповаги та взаємопідтримки. Він наполягав на тому, що спілкування педагогів і учнів має основуватися на дружніх взаєминах, повазі вчителя до особистості учня, вірі в його сили і можливості. Такий підхід до виховання є глибоко гуманістичним, орієнтованим на особистість, яка перебуває в стані гармонії зі своєю природою і суспільством, зі своїм власним «Я» [4].

Величезний внесок у становлення та розвиток педагогіки толерантності зробив визнаний вітчизняний класик педагогіки XX століття В. Сухомлинський. Наскрізною ідеєю його праць «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителеві», «Батьківська педагогіка», «Як виховати справжню людину» та інших є переконання, що дитина — найвеличніша із всіх цінностей світу, і тільки той може стати справжнім майстром-педагогом, хто вірить в людину, у її безмежні можливості. Великий учитель наголошував на вихованні в молодого покоління любові до Батьківщини на ґрунті любові до матері і батька, рідних, близьких, пропагував виявлення толерантності у повсякденній діяльності і поведінці:

1. «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання відбивається на оточуючих тебе людях. Знай, що існує межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна.
2. Ти користуєшся благами, які створили інші люди. Інші дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром...
3. Всі блага й радощі життя створюються працею. Без праці неможливо чесно жити. Народ вчить: хто не працює, той не їсть.

Назавжди запам'ятай цю заповідь! Ледачий, нероба — це трутень, що з'їдає мед бджілок-трудівниць. Навчання — твій перший труд. Йдучи до школи, ти йдеш на роботу.

4. Будь добрим та чуйним до людей. Допомагай слабким та беззахисним. Допомагай товаришу в біді. Не твори людям зла. Поважай та шануй мати та батька — вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, аби ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею...» [9].

Цінними для становлення та розвитку педагогіки толерантності стали праці не лише видатних педагогів, а й літературних діячів України XIX та початку XX століття — Т. Шевченка, Лесі Українки, Б. Грінченка та інших. Твори цих славетних майстрів слова дають читачам ґрунт для роздумів про важливість опертя у процесі виховання молоді на загальнолюдські та національні морально-духовні цінності, а саме взаєморозуміння, терпимість, благо, добро, гуманізм, пріоритет духовного щодо матеріального, прагнення жити по совісті, що є основою життєдіяльності homo sapiens незалежно від раси, національності, соціального стану, віросповідання, культурної приналежності. Не випадково в Біблії вони зафіксовані як постулати, правила життєдіяльності кожної людини.

Тому цілком закономірним є той факт, що літературна спадщина вищезазначених корифеїв літератури включена до сучасних освітніх програм загальноосвітніх навчальних закладів і вишів України і допомагає виховувати підростаюче покоління на засадах гуманізму, патріотизму, толерантності. Зокрема, поезія Т. Шевченка, глибокого лірика, творця епічних поем, видатного драматурга й обдарованого митця, пронизана ідеєю перемоги добра й волелюбності над злом і тиранією. В основі освітньо-виховного ідеалу Шевченка — щира, працьовита, духовно багата людина, яка, з одного боку, і «чужому» навчається і «свого» не цурається, а з іншого — здатна «все розібрати» і «спитати» себе: «Що ми? Чиї ми? Яких батьків? За що закуті?» [5].

Герої Лесі Українки та Б. Грінченка уособлюють ідеї добра, терпимості, співчуття та взаєморозуміння, соціальної рівності. Б. Грінченко, який уславився не лише на ниві українського письменства, а й проявив себе як публіцист, педагог, лексикограф, літературознавець, етнограф, історик і громадсько-культурний діяч, закликав до гуманістичного підходу у навчанні та вихованні, застерігав від надмірної опіки дітей, тепличних умов життя, підкреслював необхідність виховання у дітей співпереживання й співчуття.

Таким чином, результати проведеного дослідження дають нам всі підстави стверджувати, що прогресивна педагогічна думка України завжди була пройнята ідеями гуманізму, у яких яскраво простежується толерантність як невід'ємна складова цілісної особистості, яка «має прагнути до святості, добра, любові.» Педагоги-гуманісти вва-

жали, що гуманізм полягає не в красивих словах і деклараціях, а у відповідальності, повсякденній реальній роботі зі створення нормальних умов для здорового побуту, навчання, праці, фізичного зростання і духовного росту молодої людини. Вони підтверджували цю ідею власним прикладом, трудами і щоденними діяннями.

Варто зазначити, що у процесі нашого дослідження було з'ясовано, що гуманістичні, толерантні ідеї сповідували й літературні діячі України XIX та XX століття, які наполегливо доводили думки про важливість опертя у процесі виховання молодого покоління на загальнолюдські та національні морально-духовні цінності, а саме взаєморозуміння, взаємодопомога, терпимість, благо, добро, гуманізм.

Педагогічна й творча спадщина видатних особистостей історичного минулого нашої держави має активно використовуватись сучасними вишами України у навчально-виховному процесі з метою виховання толерантності майбутніх учителів як однієї з їх професійно значущих якостей.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у здійсненні ґрунтовного аналізу філософської, соціологічної, психологічної і педагогічної літератури з метою вивчення ступеню розробленості проблеми виховання толерантності молодого покоління на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. — 3-є вид. — Полтава, 1994. — 191 с.
2. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу / М. П. Драгоманов // Вибране : у 4 т. — К., 1991. — Т. 2. — С. 256-260.
3. Київський національний університет імені Тараса Шевченка: Незабутні постаті / [авт.-упор. О. Матвійчук, Н. Струк]. — Київ : Світ Успіху, 2005. — С. 248-249.
4. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. — К. : Кондор, 2009. — 670 с.
5. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Пальчевський. — 2-ге вид. — К. : Каравела, 2008. — 496 с.
6. Пісоцький В. Ідея толерантності в етиці Григорія Сковороди // Людина і світ. — 1999. — № 10. — С. 49-51.
7. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. — К. : Освіта, 1996. — 304 с.
8. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2-х т. / Г. Сковорода. — К. : Наукова думка, 1973. — Т. 1. — 532 с. — Т. 2. — 576 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані пед. твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1977. — Т. 4. — 1977. — 638 с.

В статье освещена актуальность ориентации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе на гуманистические ценности; осуществлен анализ и дискурсивный обзор педагогического и литературного наследия некоторых выдающихся украинских педагогов-гуманистов XVIII–XX веков в контексте становления и развития педагогики толерантности в Украине;

обоснована целесообразность построения новой образовательной системы с учетом лучших достижений национальной педагогики.

Ключевые слова: *педагогика толерантности, воспитание, толерантность, становление и развитие, педагогическое и литературное наследие, педагог-гуманист.*

I. P. Sinelnyk

Tolerance Pedagogy in Ukraine: the History of Formation and Development

Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University (18/2, O Davydova blvd, Kyiv, Ukraine)

The article highlights the topicality of the pedagogical university educational process orientation on humanistic values that is caused by integration and globalization processes that have been going on in the modern world and the tempestuous political, social, economic, and cultural changes in Ukraine over the past decades.

It is outlined that the system of higher education reflects the processes taking place in all spheres of life and thus can not be separated from society. This system aims at the reorientation of the educational process at universities from accumulation of knowledge, skills, and abilities to a student's personality development, the formation and development of his (her) professional important qualities, one of which is tolerance. We understand tolerance as valuable attitude to people, regardless of their race, nationality, social status, political affiliation, and cultural background.

An analysis and discoursive review of the educational and literary heritage of some prominent Ukrainian educators-humanists of the XVIII-XX centuries in the context of the establishment and development of tolerance pedagogy in Ukraine are made; the expediency of creating a new education system considering the best achievements of national pedagogy and literature of the past is substantiated by the author of the article.

Keywords: *tolerance pedagogy; education; tolerance; establishment and development; pedagogical and literary heritage; teacher-humanist.*

References

1. Vashchenko, H. (1994). *Vykhovnyi ideal* [An Educational Ideal] (3rd ed.). Poltava.
2. Drahomanov, M. P. (1991). Chudatski dumky pro ukrainsku natsionalnu spravu [Strange Thoughts about Ukrainian National Cause]. In M. P. Drahomanov, *Vybrane: Vol. 2* (pp. 256-260). Kyiv.
3. Matviichuk, O., & Struk, N. (Eds.). (2005). *Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka: Nezabutni postati* [Taras Shevchenko National University of Kyiv: Unforgettable Figures]. Kyiv: Svit Uspikhu.
4. Maksymiuk, S. P. (2009). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Kondor.
5. Palchevskyi, S. S. (2008). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Karavela.
6. Pisotskyi, V. (1999). Ideia tolerantnosti v etytsi Hryhoriia Skovorody [Idea of Tolerance in Ethics of Hryhorii Skovoroda]. *Liudyna i svit, 10,* 49-51.
7. Rusova, S. F. (1996). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected Pedagogical Works]. Kyiv: Osvita.
8. Skovoroda, H. (1973). *Povne zibrannia tvoriv* [The Copmlete Works] (Vols. 1-2). Kyiv: Naukova dumka.
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani pedahohichni tvory: Vol. 4* [Selected Pedagogical Works]. Kyiv: Radianska shkola.

УДК 37.017.4

Р.Л. Сойчук, *м. Київ*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНА «НАЦІОНАЛЬНА ГОРДІСТЬ»

У статті здійснено аналітичний огляд феномену «національна гордість», представлено його характеристику; розглянуто суперечливу тріаду «гординя», «гордість» та»національна гордість»; обґрунтовано необхідність формування адекватно високої національної самооцінки та переживання почуття радості за себе і за іншого представника народу у процесі національного самоусвідомлення особистості, що надає впевненості у своїх національних силах.

Ключові слова: *національна гордість, гордість, гординя, національна самооцінка, радість, громадянин, нація, народ, держава, національні цінності, національна ідея.*

Нині перед національною системою освіти постають нові вимоги до виховання молодого покоління. Набуває особливої гостроти проблема формування справжнього громадянина, здатного гордитися власною державою, народом та його історією. Найвагомішою громадянською рисою особистості є національна самосвідомість, а дійовим засобом відродження нації є виховання в особистості національної гордості за Батьківщину. Саме молодь, безмежно віддана українській національній ідеї, з почуттям національної гордості за власну державу та її історію, здатна відстояти інтереси незалежної України та спроможна вивести її на шлях розквіту й прогресу.

Проте економічна нестабільність негативно впливає на соціальну захищеність населення країни, зокрема підростаючого покоління, яке виступає найбільш незахищеною верствою суспільства. Такі тенденції викликають тривогу і невпевненість у завтрашньому дні, психологічну дисгармонію, зневіру у краще майбутнє, бажання віднайти сприятливіші умови для навчання й проживання, працевлаштування на престижну фахову роботу за межами Батьківщини. Вплив радянської ідеології впродовж сімдесяти років на свідомість українця видозмінив його менталітет, породив комплекс національної меншовартості та власної неповноцінності, що відобразилося у національній роз'єднаності та гальмуванні процесу консолідації нації, формування спільної для всього українського народу національної ідеї, національного інтересу і національного ідеалу (соціального, морально-етичного, геополітичного і т. ін.). Це пов'язано з історично сформованим різновекторним спрямуванням (українським менталітетом), відмінністю культурних засад, суспільних цінностей, а також полярних оцінок минулих подій та бачення майбутнього держави.

Сучасне виховання, зокрема виховання національної гордості, має здійснюватися в умовах національного виховання. Адже національна система виховання ґрунтується на фундаменті культури рідного народу минулих віків та сучасності, якнайкраще сприяє соціальному престижу інтелектуальності, освіченості та інтелігентності

як складових духовності особистості. Саме національне виховання забезпечує глибинне й різнобічне пізнання рідного народу, його історії, культури, духовності й на основі цього — пізнання кожним самого себе, власного «Я»-реального, себе як індивідуальності та як частини своєї нації, а через неї — всього людства. В умовах сучасного навчального закладу першочерговим і визначальним завданням виступає формування громадянина, тобто особистості, яка ідентифікує себе з державою, гордиться своєю Батьківщиною та національною приналежністю до свого народу, виконує свої громадянські обов'язки, активна в суспільному житті, захищає свої права, переконання, інтереси та у своїй поведінці керується демократичними принципами.

Саме на ці стратегічні завдання виховання звернуто увагу в низці програмних документів: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття «), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція громадянської освіти в Україні, Концепція національного виховання, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні та інших. Увага звертається на втілення в життя української національної ідеї, на прагнення щодо консолідації українського народу в українську політичну націю, котра співпрацює та перебуває у співдружності з усіма народами й державами. Особливої гостроти набуло питання державно-громадянського виховання, де почуття національної гордості виступає стрижнем у становленні гідного громадянина у своєму ставленні до народу, до держави, оскільки без цієї інтегрованої якості особистість буде неповноцінна, з почуттям меншовартості і нездатна до плідної діяльності в інтересах свого народу та держави. Тому освіта повинна бути спрямована на виховання громадянина України зі сформованим почуттям національної гідності та гордості за Батьківщину, котрий любить українську мову і культуру, пишається приналежністю до українського народу, з повагою ставиться до народних традицій та вбачає своє майбутнє цільно зі своєю нацією.

Ще з часів античності набуває концептуального оформлення феномен гордості особистості за приналежність до свого народу, обґрунтовується ідея громадянства філософами-мислителями Сократом, Платоном, Аристотелем. Гуманісти епохи Відродження Н. Макіавеллі, Т. Мор, Т. Кампанелла, мислителі-просвітителі XVIII ст. А. Прістлі, Ж.-Ж. Руссо, німецькі філософи Г. Гегель, Ф. Ніцше, фундатори української державності Т. Шевченко, М. Грушевський, В. Винниченко, С. Петлюра, а також вітчизняні педагоги Г. Ващенко, М. Драгоманов, І. Огієнко, С. Русова та інші розглядали гордість як невід'ємну інтегровану рису особистості.

Різні аспекти феномену та особливості їх формування з різною повнотою досліджувалися філософами, істориками, соціологами,

психологами, педагогами. Зокрема, питання національної гордості простежується в дослідженнях ідеологів українського націоналізму та провідників ідеї української державності (В. Винниченко, М. Грушевський, Д. Донцов, В. Липинський, М. Міхновський, І. Франко та інші), а також у працях, присвячених феномену ментальності українців, становленню української національної ідеї (В. Антонович, О. Воропай, Є. Маланюк, І. Огієнко, Ю. Римаренко, А. Свідзинський та інші); також у працях зарубіжних учених щодо становлення нації та націоналізму (Е. Сміт, Дж. Бруйлі, М. Вебер, М. Фріден та інші). Теоретичні основи проблеми національної гордості розкрито у дослідженнях природи етносу та нації М. Бердяєва, Ю. Бромлея, Л. Гумільова, Г. Касьянова, С. Макарчука, а також у працях науковців стосовно формування та становлення національної держави (О. Погорілий, О. Нельга, Й. Сележан та інші). У галузі психології окремі аспекти проблеми досліджували Л. Божович, А. Здравомислов, Г. Костюк, С. Рубінштейн та інші; проблема розвитку особистості у процесі її становлення розкривається у працях А. Андрущенко, І. Беха, Л. Виготського, С. Максименко та інших; у низці психолого-педагогічних досліджень сучасних педагогічних основ національного виховання підростаючого покоління українських учених: І. Беха, М. Боришевського, О. Вишневського, Т. Дем'янюк, П. Ігнатенка, В. Киричок, В. Кузя, Ю. Руденко, З. Сергійчука, Б. Ступарика та інших; в історії педагогічної думки проблема національної гордості знайшла своє відображення у працях Г. Ващенка, М. Драгоманова, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди та інших.

Аналіз проблеми засвідчує, що актуальним залишається питання формування в особистості у процесі її соціалізації національної гордості на засадах загальнолюдських та національних цінностей. Саме національне виховання втілює та відображає в собі процес відродження української нації з притаманними їй національними цінностями, національною ідеєю. Тому на сучасному етапі основним завданням науковців, педагогів, політиків та громадських діячів є органічне поєднання української ідеї з проблемою розбудови незалежної держави. Справжня трагедія українського народу полягає в сьогоденній невизначеності свого місця серед інших народів та неусвідомленні своєї значущості у світовій історії, несформованості почуття національної гордості за вітчизняну історію як духовну силу. Виховувати національну гордість у підростаючого покоління потрібно в позитивному й толерантному ставленні до інших народів та національностей, пам'ятаючи, як несправедливе ставлення може призвести до національної зверхності та пихи.

У наукових працях учених немає єдиного визначення понять гордість, національна гордість. Виникає неоднозначність трактування: прирівнювання гордості до гордині, зверхності та пихи, визначення її як одного зі смертних гріхів. Гордість походить від латинського

superbia, означає сильне почуття (бажання) самоповаги, задоволення від власних перемог і здобутків чи здобутків певної соціальної групи, нації та держави. У свідомості багатьох людей поняття «гордість» і «гординя» взаємозалежні, інші ж уважають їх абсолютно розрізненими за значенням. Так, гординя — це один зі смертних гріхів, вона пов'язана з такими духовними вадами особистості, як заздрість, гнів та жадібність, тоді як гордість — це необхідна якість особистості з почуттям власної гідності.

У тлумачному словнику С. Ожегова і Н. Шведова зазначено, що «гордість»: почуття власної гідності, самоповаги (наприклад, «національна гордість»); почуття задоволення від чогось («гордість перемогою»); завищена самооцінка про себе, пиха [7]. Таким чином, коли в основі гордості лежить успіх і досягнення особистості, талант і працелюбство, то це позитивна оцінка особистістю своїх досягнень, що відображається в її особистісній гордості. У випадку, коли людина егоцентрична, без існуючих переваг і підстав вважає себе значно кращою за інших, коли ставлення до оточення проявляється у зверхності та пихатості, тоді особистістю оволодіває гординя.

У синонімічному ряді поруч із гординею виступають у різних відтінках такі якості, як зарозумілість, марнославство, самолюбство і т. ін. З метою з'ясувати зміст поняття гординя, проаналізуємо її складові:

- ті якості (зарозумілість, пиха, чванство, самозакоханість та інші), що відображають прагнення особистості до влади, до збагачення за рахунок нівелювання цінності людини, що простежується у зневажливому ставленні, презирстві до біднішої верстви населення чи некорисних людей;
- надзвичайна амбіційність та марнославство особистості виступає спонукою для досягнення значно більшого, ніж вона має;
- інтегрований егоцентризм з низьким рівнем вихованості особистості виступає у дієвій силі досягати успіху незалежно від обставин, оточення тощо, демонструючи при цьому презирство, егоїзм, нахабство, безсоромність і т. ін.;
- необґрунтована самовпевненість, що переходить у марнославство та спрямовує особистість до жадоби слави;
- самозакоханість і самовдоволення, яке проявляється у себелюбстві;
- завищена самооцінка особистості виявляється доволі абстрактно: «Я пишаюся та й годі» [8, с. 376].

Аристотель співвідносив гордість з поняттям «почуття власної гідності» через ставлення до іншої людини: «Гордість є середина між пихою й улесливістю. Хто в житті нічим не поступається для інших, усіх зневажає, той пихатий, хто ж від усього готовий відмовитися заради іншого й себе ставить нижче за всіх, той улесливий. А хто зва-

жає на інших, але ні перед ким не принижується, а з людьми гідними тримається належним чином, той гордий» [4]. Сформована позитивна самооцінка особистості, її емоційне самоставлення як емоційне утворення, що кваліфікується як самоповага у поєднанні з повагою оточення, становить формулу гідності особистості та власної цінності і проявляється у позитивному моральному почутті як гордість [2].

Саме почуття гордості варто розглядати з таких позицій:

– особистісне — почуття проявляється у власній гідності особистості, самоповазі, ціннісному ставленні до себе, і відповідно до того, наскільки людині властиве це почуття, виділяють гордих, які, навіть переживаючи невдачі, будуть горді, та скромних особистостей, які не здатні відчути навіть радість успіху;
– ситуативне — почуття проявляється внаслідок тих чи інших вчинків, досягнень, зусиль, які доклала особистість, та ставленні інших до неї, до її поведінки та дій [8, с. 377].

Також почуття гордості може бути обґрунтоване та необґрунтоване і мати характер індивідуальний (гордість за себе) та колективний (гордість за інших людей та народ, національна гордість).

Щодо поняття «національна гордість», то також спостерігається неоднозначність його трактування й розуміння серед науковців у різні історичні періоди. Аналітичний огляд феномену потребує уточнення його характеристики. Досить часто почуття національної гордості викликає у свідомості людей розуміння чи асоціацію приналежності особистості до величі та могутності держави і насамперед можливості бути конкурентоспроможним з іншими країнами і здатності протистояти, обороняти та відстоювати інтереси народу. Здійснюючи історичний ретроспективний аналіз проблеми, варто відзначити, що національна гордість була властива потужним розвиненим державам у періоди їхнього золотого віку. У кожної держави були свої періоди злету й падіння, свої історичні помилки й досягнення, у кожного народу є власна національна гордість і в жодному разі не можна надавати переваги однієї нації над іншою. Саме тоді, коли народ вірить у власні духовні сили, має власну національну гідність, гордиться своїм минулим і бачить майбутнє, з'являється почуття впевненості нації та повага до неї. Саме національна гордість є першоджерелом творчої діяльності й натхнення, що живить благородність почуттів у зв'язку з досягненнями матеріальної і духовної культури власного народу, його національною самобутністю та всесвітньою загальнолюдською творчістю. Переживаючи та вболіваючи за певні історичні помилки й недоліки, факти, події та явища в історичному минулому та теперішньому свого народу, особистість зі сформованою національною гордістю не буде байдужою до інших людей, до суспільства й держави, до інших народів. Почуттю національної гордості відводиться визначальна функція мотивації формувати у членів спільно-

ти, народу почуття постійної цілеспрямованості до національного самоствердження, національного саморозвитку, щоби відбутися як гідний та рівноправний партнер, посісти чільне місце серед провідних країн світу. Ідея національної гордості нерозривно пов'язана з національним відродженням і самовизначенням, національною незалежністю та соборністю, ґрунтуючись на вікових традиціях, звичаях, мові, мудрості народу, вірі в його майбутнє, добросусідство з іншими народами, національній мужності та терпеливості, національній гідності та честі, стремлінні до знань та просвіти. На основі сформованого позитивного почуття власної гідності та гордості, гордості за власний народ, його історію формується почуття національної гордості. Перші спроби обґрунтувати науково-педагогічні засади виховання національної гордості молодого покоління здійснили корифеї вітчизняної педагогіки С. Русова та Г. Ващенко. Визначний педагог Григорій Ващенко зазначав, що необхідно виховувати в молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідому національну гідність «без національної пихи й презирства до інших народів». Національна гордість у більшості сучасних досліджень виступає як достатній рівень самоповаги, усвідомлення власної цінності та цінності свого народу, що ґрунтується на адекватній самооцінці суб'єкта певної спільноти. Так, Т. Жеребило розглядає національну гордість як почуття, що лежить в основі соціально-психологічного явища, в якому акумулюються: національна гідність; усвідомлення історичного внеску нації; висока оцінка власних національних культурних цінностей, зокрема рідної мови. В етнопсихологічному словнику В. Крисько подано таке трактування національної гордості: патріотичне почуття любові до своєї Батьківщини й народу, усвідомлення своєї приналежності до певної нації, що проявляється в розумінні спільності інтересів, національній культурі, мові й релігії. Це почуття за своїм значенням абсолютно протилежне шовінізму і проявляється у прагненні сприяти всесвітньому розвитку національних традицій, мови, матеріальної та духовної культури; здатності давати відсіч тим, хто зазіхне на свободу та незалежність нації, зневажливо ставиться до її культури та представників. Поняття близьке за значенням до патріотизму і любові до Батьківщини. Проте гіпертрофоване почуття може викликати ідеї шовінізму [6]. Виховувати патріотизм, національну гордість у підростаючого покоління потрібно з вимогою позитивного й толерантного ставлення до інших народів та національностей.

Таким чином, феномен національної гордості варто розглядати в єдності двох взаємодоповнювальних аспектів, а саме:

- особистісна цінність, яка сформувалася внаслідок національної ідентичності особистості, активної громадянської позиції;
- цінність, притаманна певній національній спільноті, що історично закріпилася в національній свідомості.

І природа ідеалу особистості зі сформованою національною гордістю теж буде дихотомічною:

- гордість впливає на особистість, зумовлюючи її поведінку через загальнолюдські та національні цінності, формуючи її погляди, систему цінностей, ціннісні орієнтації;
- гордість утілює всі найкращі ціннісні здобутки нації та виступає показником гуманістичного розвитку людини як родової істоти.

Кожній людині необхідно відчувати себе частинкою «ми», спільного, і приналежність до народу — це та опора в житті, що надає наснагу та спрямовує наші дії. У цій національній спільноті простежується зв'язок поколінь, витриманий у часі, кожна особистість володіє стійким національним статусом, що унеможливлює її виключення, і саме це надає людині впевненості в собі як представникові певного народу і стабільність у житті. Почуття відданості, любові й поваги до власної країни та народу, що ґрунтується на осмисленні та врахуванні їхнього впливу на культуру світового масштабу, як соціально-психологічна категорія проявляється через національну гордість. Саме поняття «національна гордість» містить у собі позитивні емоції, відображає позитивно високу адекватну національну самооцінку, самоповагу, почуття власної і національної гідності та основане на усвідомленні вагомості історичного внеску своєї нації у світовий духовно-культурний розвиток. Ставлення особистості до себе як до представника певної нації з розвинутою національною ідентичністю проявляється саме в почуттях національної гордості, національної гідності та самоповаги. Зберігаючи свою національну ідентичність, особистість продовжує життя нації, головною функцією якої виступає забезпечення гідного існування своїм співвітчизникам. Почуття національної гордості особистості за здобутки як свої, так і свого народу проймається глибоким людським смислом, коли гордість за себе доповнюється почуттям радості та гордості за інших співвітчизників.

Процес переживання радості інтегрує сконцентровані невичерпні потенції, які збільшують здатність особистості збагнути природу краси й добра у власному житті та свого народу. Радість виникає раптово як наслідок певних досягнень чи успіхів, проте не завжди максимальне напруження в досягненні результату супроводжується цим почуттям. За своєю природою радість проявляється найбільш спектрально після соціально значущих та творчих дій, які за смисловою спрямованістю окреслюють вищу моральність особистості, оскільки метою не було отримання користі. Саме у процесі безпосереднього переживання радості за себе як представника нації чи за іншого члена спільноти особистість набуває таких емоційно-ціннісних самоставлень, як упевненість у собі, особиста значущість та вагомість досягнень народу, з яким вона себе ідентифікує, що надає

їй відчуття здатності долати труднощі одноосібно та колективно. При переживанні радості посилюється чуйність і забезпечується соціальна взаємодія, пов'язана із задоволенням морально-духовних потреб. Також, повторна радість збільшує стійкість до переживання невдачі, що посилює здатність досягати більш складних цілей, що постали перед нацією та особистістю зокрема, та водночас має властивість заспокоювати і знімати психічне напруження, страх, стрес, гнів [1, с. 194-196]. Саме переживання радості, що виникає внаслідок максимальних духовно-моральних зусиль особистості з метою досягнути найвищого ступеня розвитку та самоактуалізації, посилює процес національного самоусвідомлення особистості та надає впевненості у своїх силах, робить її більш милосердною та здатною до альтруїстичної поведінки.

Рівень сформованості національної самооцінки зумовлює поведінку особистості стосовно як свого народу, так й інших націй. У національній самооцінці відображається ціннісне ставлення особистості до своїх можливостей і якостей як члена спільноти й можливостей впливу на перебіг історії свого народу та значущість впливу нації на світовий розвиток. Члени національної спільноти становлять головне надбання нації, їхні інтереси остання повинна насамперед відстоювати й захищати, для спільної мети вони солідарно трудяться, реалізують свої задатки, пишаються історичним минулим і внеском у світову культуру, творять майбутнє своєї нації. Коли особистість не здатна гордитися своєю національною приналежністю, її наповнює почуття меншовартості, відчуття провини за «неповноцінність» народу, оскільки вона не розкрила для себе національний потенціал та можливості, не прийняла цінності народу, що своєю чергою відображається на загальному її стані, почуття пригніченості, смиренності, приниженості оволодівають людиною. Такі процеси згубні як для особистості, так і для народу загалом, оскільки під впливом заниженої національної самооцінки її представник при нагоді відмовляється від приналежності до своєї нації, поводиться інертно, пасивно, не прагне змінити ситуацію на досягнення успіху як індивідуального, так і колективного. Це почуття меншовартості здатне трансформуватися на загальний стан нації, принижуючи національну гідність, що створює умови для безвільного керування людською спільнотою в інтересах іншої потужнішої нації. Відомий польський письменник Бруно Ясенський з цього приводу зазначав: «Не бійся ворогів — у гіршому разі вони можуть тебе вбити. Не бійся друзів — у гіршому разі вони можуть тебе зрадити. Бійся байдужих — вони не вбивають і не зраджують, але тільки з їхньої мовчазної згоди існують на землі зрада і вбивство» [3, с. 127].

Приниження національної гідності супроводжується надзвичайно вразливим впливом на особистісну гідність людини, що відобра-

жається у негативному ставленні особистості до себе, та виникає тенденція до міжособистісної руйнівної поведінки. «Дійсний смисл і необхідну дієвість почуття особистості стосовно себе набувають за умови, що вони передбачають відповідні почуття до інших людей. Неможливо по-справжньому поважати себе за відсутності поважливого ставлення до інших. Так само почуття гордості за себе, за свої реальні справи і вчинки будуть сповненими глибоким людським смислом тільки тоді, коли гордість за себе доповнюється почуттям гордості за інших людей» [1, с. 181]. Особистість з почуттям національної гідності, яка вірить у перспективу розвитку свого народу, хоча і не показує своєї переконаності в цьому, реально оцінює стан проблем у суспільстві та бере участь у їх вирішенні, переконана у цінності своєї нації та усвідомлює поки що незначний або не до кінця оцінений її внесок у світовий цивілізаційний розвиток, проявляє адекватно низьку національну самооцінку у ставленні до нації. Коли людина переконана в значущості й цінності своєї нації, знає історичний та сучасний ціннісний внесок надбань свого народу в світову культуру, пишається відомими представниками нації, поважає та прагне їх наслідувати, то сформованість адекватно високої національної самооцінки виражається у прагненні сприяти всесвітньому розвитку своїх національних традицій, мови, матеріальної та духовної культури; готовності відстояти свою національну гідність, свободу, соборність й незалежність нації та надати відсіч тим, хто зневажливо ставиться до її культури й представників. Усвідомлення значущості всього позитивного, що створюється нацією і що отримується у процесі міжнаціонального спілкування, пройняте почуттям національної гордості, наповнюється глибоким смислом особистісної самоцінності представників кожної нації та рівноправності й шанобливим ставленням до кожної з націй.

Негативною і вкрай небезпечною є як занижена, так і завищена національна самооцінка. Остання проявляється в особистості із надзвичайною амбітністю, зарозумілістю, гординею з проявом усіх або окремих її складових, зазначених попередньо. Завищена національна самооцінка проявляється в перебільшуванні винятковості своєї нації, її вартостей та внеску відомих і невідомих представників у світовий прогрес, постійній ідентифікації себе з ними, що перешкоджає та створює труднощі в міжнаціональному спілкуванні, оскільки ні особистість, ні нація зі сформованою адекватною національною самооцінкою, з почуттям національної гордості та гідності, ніколи не змиряться з приниженням їхньої значущості або зневаги і будуть усіма можливими засобами домагатися поваги та визнання.

Отже, під національною гордістю будемо розуміти усвідомлення і переживання особистістю самої себе як представника певного народу в інтегрованій єдності морально-духовних характеристик нації,

що ґрунтується на осмисленні, урахуванні їхнього впливу на світову культуру та переживанні радості за здобутки, і на ціннісному ставленні до себе й свого народу щодо вироблення позитивної адекватної національної самооцінки, котра формує систему гідних дій та відносин.

Таким чином, на основі сформованого почуття національної гордості молоде покоління усвідомлює значущість та необхідність власного впливу на хід історії Української держави, впливу на її розвиток і розквіт, не байдужості, а вболівання за майбутнє, що так потрібне для становлення правової держави на світовій арені. Суспільне життя переконує, що без існування таких моральних цінностей, як добро, людяність, відповідальність, почуття національної гордості й гідності та сформованості адекватно високої національної самооцінки неможливе поліпшення ситуації в державі, оскільки саме вони виконують функцію гармонізації між особистістю та суспільством. Адже саме ці цінності особистості повинні посісти чільне місце і в системі цінностей сучасного суспільства, яке, своєю чергою, потребує обґрунтування та нового підходу до процесу виховання національної гордості в української памолоді, пошуку нових ефективних методів в існуючих соціально-економічних умовах.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848 с.
2. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання. — К., 2008. — Вип. 12. — С. 5-17.
3. Щербань П. М. Пам'ятай ім'я своє : заповіді сімейної педагогіки: навч. посіб. / П. М. Щербань. — К. : Вища шк., 2006. — 191 с.
4. Васильева Т. В. Комментарий к переводу Аристотеля «Эвдемона этика». Кн. (III) / Т. В. Васильева // Вопросы философии. — 2002. — № 1. — С. 161.
5. Крысько В. Г. Этническая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Крысько. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
6. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь / В. Г. Крысько. — М. : МПСИ, 1999. — 343 с.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. — М. : Азбуковник, 1999. — 944 с.
8. Щербатых Ю. В. Психологический анализ понятия «грех гордыни» / Ю. В. Щербатых // Экономический кризис России : социально-экономический, правовой и гуманитарный аспекты // Материалы региональной межвузовской научно-практической конференции. — Воронеж: МГЭИ, 2009. — С. 376-379.

В статье представлено аналитическое обозрение феномена «национальная гордость», его характеристику; рассмотрена противоречивая триада «гордыня», «гордость», «национальная гордость»; обоснована необходимость формирования адекватно высокой национальной самооценки и переживания чувства радости за себя и за другого представителя народа в процессе национального самоосознания личности, что придает уверенности в своих национальных силах.

Ключевые слова: *национальная гордость, гордость, гордыня, национальная самооценка, радость, гражданин, нация, народ, государство, национальные ценности, национальная идея.*

R. L. Soichuk

Theoretical Aspects of the Phenomenon «National Pride»

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article attention is focused on the problem of state-civil education, where the sense of national pride comes forward as the core of formation of a citizen with respectful attitude toward the people and the state. Without this integrated quality the personality would be defective, with a sense of inferiority, incapable of productive work in the interests of the nation and the state. A contradictory triad is considered: «arrogance», «pride», and «national pride». In the minds of many people the concept of «pride» and «arrogance» are interconnected, while others consider them quite different in meaning. When pride is based on the success and achievement of an individual, his (her) talent and diligence, this is a positive assessment of individual achievements, reflected in his (her) personality pride; when a person is egocentric, without any reason to consider himself (herself) better than others, when attitude to the environment is manifested in scorn, then the person is arrogant. Analytical overview allows to describe the phenomenon of «national pride» as the awareness and experience of the person as a representative of the people in an integrated unity of moral and spiritual characteristics of the nation, based on understanding, positive influence on the world culture, the experience of joy at the achievements, and evaluative attitude to himself (herself) and the people. National positive self-esteem forms a system of worthy actions and relationships. The need of formation of adequate high national self-esteem and respect for himself (herself) and representatives of other nations is substantiated.

Keywords: *national pride; pride; arrogance; national self-esteem; citizen; nation; folk; state; national values; national idea.*

References

1. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
2. Bekh, I. D. (2008).). Pochutia hidnosti u dukhovnomu rozvytku osobystosti [Dignity in Spiritual Development of Personality]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 12* (pp. 5-17). Kyiv:
3. Shcherban, P. M. (2006). *Pamiatai imia svoie: zapovidi simeinoi pedahohiky* [Remember Your Name: Precepts of Family Pedagogy]. Kyiv: Vyshcha shkola.
4. Vasileva, T. V. (2002). Kommentarii k perevodu Aristotelia «Evdemona etika»: Vol. 3 [Commentary on Aristotle's Translation «Evdemone Ethics»]. *Voprosy filosofii, 1,* 161.
5. Krysko, V. G. (2002). *Etnicheskaia psikhologiia* [Ethnic Psychology]. Moscow: Akademiia.
6. Krysko, V. G. (1999). *Etnopsikhologicheskii slovar* [Ethnopsychological Dictionary]. Moscow: MPSI.
7. Ozhegov, S. I., & Shvedova, N Yu. (1999). *Tolkovyi slovar russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of Russian Language]. Moscow: Azbukovnik.
8. Shcherbatykh, Yu. V. (2009). Psikhologicheskii analiz poniatiia «grekh gordyni» [Psychological Analysis of Concept «Sin of Pride»] In *Ekonomicheskii krizis Rossii: sotsialno-ekonomicheskii, pravovoi i gumanitarnyi aspekty: Conference Proceedings* (pp. 376-379). Voronezh: MGEI.

УДК 373.5.091.313.016: 502/504

***Ю. В. Солобай**, м. Київ*

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРОВАДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ІМПЕРАТИВУ

У статті розглянуто фактори, що актуалізують використання проектних технологій для формування екологічної свідомості, культури екологічної поведінки учнів. Проектні технології розглядаються як умова формування та один з елементів екологічно орієнтованого середовища (ЕОС) — інструменту екологізації духовного простору особистості в умовах системної кризи.

***Ключові слова**: проектні технології, екологічні цінності, культура екологічної поведінки учнів, середовище*

Загострення системної соціально-еколого-економічної кризи вимагає сьогодні швидкої зміни підходів у відносинах «людина-природа». Дієвим інструментом таких змін є екологічна освіта. Тому у засадничих документах Європейської Економічної Комісії ООН (ЄЕК ООН), присвячених упровадженню принципів збалансованого (стійкого) розвитку, освіта для збалансованого (стійкого) розвитку (ОЗР) розглядається як «рушійна сила' таких перетворень. На основі цих документів в Україні було розроблено Національну доктрину розвитку освіти у XXI столітті та Концепцію екологічної освіти України, що визначають основні напрями та засадничі принципи шкільної освіти, з урахуванням екологічних реалій сучасного світу. Важливим кроком став Закон України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» (2011 р.), в якому екологічна освіта та просвіта визнаються важливими механізмами його реалізації [1].

В основу Стратегії покладено нову триєдину соціально-еколого-економічну парадигму розвитку суспільства, мета якої — сприяти формуванню інноваційної, справедливої соціоприродної моделі коеволюції. Довкілля має відігравати в ній таку ж важливу роль, як соціум та економіка. Законом сформульовані основні проблеми й першочергові цілі діяльності. Серед головних проблем — «недостатнє розуміння в суспільстві пріоритетів збереження навколишнього природного середовища та переваг сталого розвитку». Тому метою номер один визнається «підвищення рівня суспільної екологічної свідомості». Таким чином, на освіту покладається значна частина відповідальності за втілення державної Стратегії екологічної політики, відповідно зростають роль і значення екологічної освіти. Отже, актуальність дослідження підтверджується низкою документів міжнародного та національного рівня.

Метою статті є аналіз факторів, які актуалізують використання проектних технологій для формування екологічної свідомості та культури екологічної поведінки учнів в умовах поширення системної кризи. Застосування проектних технологій ми вважаємо важливим

елементом та однією з умов створення екологічно орієнтованого середовища як механізму екологізації духовного простору особистості.

З огляду на системний характер екологічної кризи завдання екологізації суспільної свідомості неможливо вирішити засобами лише педагогічної науки. Рішення можна знайти на перетині психолого-педагогічних, філософських, політологічних, економічних, соціальних розвідок. Комплексний, синтетичний характер проблем вимагає й відповідних підходів. Глобалізаційні процеси обумовили залежність подій планетарного масштабу від кроків локального характеру. Ця важлива особливість нашої доби спонукає до усвідомлення кожною дитиною можливих наслідків своїх дій та вимагає наповнення екологічним змістом щоденної педагогічної діяльності. Практика свідчить про значущість саме повсякденних свідомих вчинків для екологізації свідомості та формування культури екологічної поведінки учнів основної школи.

Ефективним засобом сучасного навчально-виховного процесу є соціально-педагогічні прогностичні технології, до яких відносять і проектні технології. Проектні технології сприяють забезпеченню умов, в яких відбувається сприйняття учнями природи як особистісної цінності, формування емоційного «особистісного ставлення» (за В.О. Сухомлинським) до екологічних проблем та ґрунтовне засвоєння теоретичних знань у практиці екологічно доцільної діяльності. До того ж сьогодні проекти є однією з найбільш поширених форм людської діяльності, тому досвід їх розроблення та реалізації надає учням додаткові можливості для успішної соціалізації у майбутньому. У контексті нашого дослідження проект — це планування та впровадження спільних дій дітей та дорослих, спрямованих на імплементацію набутих школярами знань на поведінковий рівень через спільну екологічно доцільну діяльність, у процесі якої формується культура екологічної поведінки учнів основної школи. Проектна технологія розглядається як набір відповідних взаємопов'язаних операцій, необхідних для виконання проектів.

Відомо, що метод проектів був запропонований та розроблений Дж. Дьюї та В. Кілпатриком ще у 20-х роках XIX ст. і доповнювався новими інструментами одночасно із розвитком філософської та теоретико-методологічної бази педагогіки. У XXI ст. під впливом екологічних викликів склалися принципово нові засади людського буття, що визначають передумови, які актуалізують застосування проектних технологій, збагачених принципами збалансованого розвитку. Ми зупинимось на трьох важливих передумовах:

- перетворення людства на «нову геологічну силу» та розвиток глобалізаційних процесів;
- суперечність між штучним характером середовища, в якому існує суспільство, і природністю єства самої людини;

– поширення інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ).

Теоретико-методологічною та філософською основою дослідження є вчення про ноосферу В. І. Вернадського, його положення про людство як «нову геологічну силу»; Концепція збалансованого (стійкого) розвитку, теорія систем та філософія екологізму. Робота спирається на основні положення гуманістичної педагогіки та психології, що досліджують динамічні гуманітарні системи. Зокрема, на особистісно-орієнтований підхід до формування культури екологічної поведінки учнів; принципи довіри, відповідальності, співпраці учнів та педагога, розуміння ролі природи у системі В. О. Сухомлинського; концепцію екологічної освіти та виховання (А. Т. Захлєбний, І. Д. Зверєва, І. Т. Суравєгіна); культурологічний та середовищний підходи до формування особистості учня (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бех, В. Докучаєва, Б. Г. Корнетов, В. А. Ясвін); системний підхід у дослідженні поведінки (К. О. Абульханова-Славська, І. Д, Бех, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн).

Важливим для дослідження є розуміння дуальності відносин «людина-довкілля». Йдеться, з одного боку, про довкілля як природний простір, в якому еволюціонують динамічні системи різної складності, представлені різними типами середовищ (у тому числі — соціальним). З іншого, ми говоримо про людину, занурену у соціум, що становить собою середовище штучного типу (А. Н. Павленко) і теж належить до складних динамічних систем. Наявність двох типів середовищ: природного та штучного (взаємопов'язаних і таких, що впливають одне на одне) вимагає середовищного підходу до вивчення проблеми, а їхня приналежність до складних динамічних систем — застосування системного підходу.

Конкурентний тип відносин між людиною та довкіллям протягом історії формував відповідне «екофобне» ставлення до природи, продиктоване антропоцентричним типом суспільних цінностей та свідомості. Головне завдання — вижити — визначало завдання всіх складових соціальної системи. А відтак, — і завдання освіти. Кардинальні зміни біосферного статусу людської спільноти (обумовлені геологічним масштабом діяльності) мають бути відображені у перегляді освітніх цілей та змісту, засвоєнні нових моделей образу світу у спільній діяльності дітей та дорослих (О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, В. В. Давидов, Л. П. Кєзіна, О. М. Леонтьєв, В. В. Рубцов). Отже, екологізація аксіологічних підвалин, їх докорінна трансформація стає життєвою необхідністю та умовою подальшого існування людства, новим рівнем пристосування до еволюційних змін.

Як зазначалося вище, проблеми довкілля мають системний характер, тому, на нашу думку, й тлумачення сутності, змісту та меж проектних технологій має бути розширеним відповідно до історичних реалій: проектні технології доцільно розглядати як багатоцільовий

інструмент навчально-виховного процесу. Такий підхід виправданий трьома факторами.

Перший — поширення глобалізаційних процесів, які призвели до прискорення обігу знань, поєднання технологічних можливостей та створення передумов явища, визначеного В. І. Вернадським як «ноосфера». «Ми все більше і яскравіше бачимо в дії геологічні сили, що нас оточують. Це збіглося, і навряд чи випадково, із проникненням у наукову свідомість переконання у геологічному значенні Homo sapiens, з виявленням нового стану біосфери — ноосфери — і є однією з форм її вираження» [4]. Отже, глобалізоване суспільство стало «геологічною силою», що швидко змінює природне середовище, створюючи паралельно своє, штучне.

Дехто з дослідників (наприклад, А. Н. Павленко) вважає джерелом кризи саме суперечність між штучним характером середовища, в якому існує суспільство, і природністю єства самої людини. Це другий фактор, що суттєво впливає на відносини у системі «людина — довкілля». Планетарний характер діяльності суспільства трансформував людське буття, породивши цілий ряд колізій у царині етики. І наслідком такої трансформації мають стати відповідні зміни моральних норм. «Завдяки екологічній етиці до сфери моральних відносин «людина — людина» включається новий ряд відносин «людина — довкілля»... Мораль має соціоприродну сутність, і тому критерії, що її визначають, не можуть бути тільки природними або тільки соціальними» [6, с. 68].

Третій фактор, який необхідно враховувати, тому що він активно змінює образ світу, структурує духовну його складову, — розвиток інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Р. Н. Абрамов, досліджуючи феномен мобільної телефонії, доходить висновку: мобільні телефони стали не тільки інструментом комунікації, а й засобом «формування утопічної та дістопічної масової свідомості» («дістопія» — негативна утопія), індивідуалізованої розваги. Проникнення продуктів ІКТ (плеєрів, мобільних телефонів, DVD-програвачів та ін.) у культурну сферу, розвиток самої технології до рівня «всюдисущої» викликало до життя специфічні проблеми. «Рак мозку, можливість вибуху на автозаправці, дорожні пригоди, нещасні випадки з нанесенням тілесних ушкоджень та багато іншого сьогодні можна знайти у інструкціях до мобільних телефонів» [2, с. 3]. Новий — мережевий — світ формує віртуальне середовище, де людина позбавлена усамітнення, особистого простору, оскільки завжди перебуває «у зоні досяжності». Його вплив на сучасне покоління є надзвичайним великим, але до цього часу — малодослідженим.

Серйозним чинником керування свідомістю є ЗМІ. Дослідники відзначають їхню вирішальну роль у створенні моделей світу. Так, Г. Почепцов стверджує: «Медіа... несуть із собою нові цінності, які

впливають і трансформують у відповідь медіа. У відповідності з новими медіа змінюється і саме людство» [7, с. 15]. Разом із новим середовищем формується і мораль. Отже, фактор технологій, які маніпулюють свідомістю, стає все більш значущим для контексту не тільки публічного, а й особистого духовного простору. ІКТ значною мірою визначають сенси та атмосферу суспільного буття, але їхній вплив недооцінений у практичній педагогіці. Їх розглядають насамперед як інструмент дидактики, а не фактор виховання.

Поєднання всіх трьох чинників спричиняє синергетичний ефект і породжує зміни у «змісті різних сфер людської діяльності, способі життя людей» та рух до якісно нового стану суспільства. Отже, необхідно зважати на них у контексті засвоєння дітьми екологічних цінностей.

Проектні технології дають таку можливість. Залучення школярів до вирішення екологічних проблем різної складності залежить від рівня екологічної обізнаності та культури школярів, зони відповідальності учнів. Але вільний вибір теми та співпраця у «дорослих» проектах, міжвікове та міжсередовищне спілкування, відчуття значущості власних дій та вчинків активізують мотиваційну сферу дітей; підвищують емоційність сприйняття проблем довкілля; сприяють вихованню відповідальності, довіри, ініціативності. Надзвичайно важливою є залученість учнів до колективних дій, причетність до групи, в якій домінують екологічні цінності і яка сама є прикладом та результатом успішної екологічно доцільної діяльності. У такий спосіб утворюється екологічно орієнтоване середовище: різновид особистісно-орієнтованого середовища — «особливого науково організованого соціуму, який відрізняється від звичайного середовища вищими характеристиками спільної діяльності та спілкування, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співпраці і творення» [3, с. 1].

Процес визначення мети, завдання, етапів проекту, необхідних для його реалізації ресурсів сприяє усвідомленню учнями справжньої складності вирішуваних проблем, змушує до активної рефлексії щодо своїх можливостей і (за умов компетентного керівництва педагога) зростання життєвого досвіду школярів. Усі ці фактори створюють психологічні засади для трансформації духовних цінностей дитини, руйнування егоантропоцентричних стереотипів, сприйняття проблем природи як особистісних. Так відбувається поступовий перехід до суб'єктних відносин з довкіллям, формування екологічних інтересів, а відтак, — екологічних потреб у здійсненні екологічних вчинків. Таким чином, виконується головне завдання екологічного виховання — формується культура екологічної поведінки учнів як умова збалансованого розвитку соціоприродної системи.

З позицій усвідомлення нової біосферної функції людини видається доцільним проаналізувати ціннісний статус довкілля, дати

визначення понять «культура», «екологічна культура», «культура поведінки», «поведінка», «екологічна поведінка», що уможливить визначення й поняття «культура екологічної поведінки».

Феномен культури завжди був і залишається привабливим для філософії завдяки своєму динамізму та широті підходів його трактування: існує понад п'ятисот його визначень. Для нашого дослідження цікавими є, насамперед, ті аспекти культури, що стосуються взаємин людини та довкілля у їхньому історичному розвитку. Застарілі цінності цивілізаційного розвитку (прибуток, споживацтво) та егоантропоцентричний тип свідомості сьогодні суперечать новому — біосферному — статусу людини. Отже, умовою виживання є засвоєння закону: довкілля — це середовище та умова існування й розвитку людини, а людина — засіб розвитку Життя, одухотворення Всесвіту. У цьому полягає сутність коеволюційної моделі розвитку.

Отже, довкілля набуває статусу фундаментальної цінності, тому екологічний імператив має стати невід'ємною складовою духовного світу особистості. Слід наголосити, що поняття «довкілля» розширює ціннісне поле і включає в нього соціальні аспекти. Тобто, йдеться не тільки про гармонізацію відносин «людина — природа», а й зміну міжлюдських відносин.

«Культура» — це динамічна система соціоприродних відносин, в якій на особистісному, соціальному рівнях відбувається усвідомлення *історичного* статусу людини у соціоприродній системі; формуються відповідні цінності та способи діяльності як засоби адаптації до певних умов соціоприродної системи. «Поведінка» розглядається як один із показників соціоприродної адаптивності та рівня культури особистості, проявлений у конкретних діях та вчинках. «Культура поведінки» — це узгодженість особистісних культурних цінностей з еталонним, ідеальними, проявлена на поведінковому (зовнішньому) рівні. «Екологічна поведінка» — показник рівня сформованості екологічної культури, екологічної свідомості, проявлений у конкретних екологічно доцільних діях і вчинках та їхній активності.

«Екологічна культура» — динамічна система соціоприродних відносин, в якій на особистісному та соціальному рівнях відбувається усвідомлення сучасного *біосферного* статусу людини, формування екологічних цінностей та екологізація людської діяльності як засобів адаптації елементів соціоприродної системи до умов коеволюції.

Важливо розуміти: екологічна культура є атрибутивною, органічною складовою людського буття, яке зародилося й відбувається у природному світі. Вона існує у двох невід'ємних вимірах: як знання і як діяльність [5]. Динамізм відносин у системі «людина — довкілля», глобалізація кризових явищ визначають зміни статусу екологічної культури: вона стає обов'язковим і пріоритетним компонентом культури загальної, призначення якої сьогодні — зберегти життя на

планеті. «Ноосфера» — це ймовірний результат і мета нашої діяльності, і в цьому полягає сучасна біосферна функція людини. Лише усвідомлення цієї місії, екологічних цінностей, оволодіння екологічними компетентностями дасть людині змогу залишитися в еволюційному процесі.

Таким чином, «культуру екологічної поведінки» учнів основної школи можна визначити як динамічну систему соціоприродних відносин, в якій на особистісному рівні формуються та реалізуються екологічні цінності учнів, проявлені у конкретних екологічно доцільних діях, вчинках та їхній активності.

Як свідчать дослідження психологів, колізії між екологічною свідомістю та екологічною поведінкою виникають «...у ситуаціях екологічного ризику та відповідного вибору» [9, с. 4]. Відтак, створення умов для здійснення відповідального вибору та екологічно доцільних дій постає як одна із фундаментальних педагогічних цілей сучасного виховання, а механізмом їх створення має стати екологічно орієнтоване середовище.

Проектні технології сприяють утворенню ситуацій, в яких учні опиняються перед необхідністю вирішення екологічних проблем, змушені долати їх як перешкоду. Обставини спонукають школярів до екологічних вчинків, необхідних для вирішення суперечностей між існуючою ситуацією та бажаним станом речей. Тобто, створюються умови для усвідомлення дітьми власних екологічних потреб та можливостей їх реалізації в процесі екологічно доцільної діяльності (встановлення логічного зв'язку між потребами, мотивацією та поведінкою).

При цьому важливим є ставлення з боку дітей та дорослих до проекту як до культурної події (за В. Біблером), яка відрізняється від буденності і має статус непересічного явища. Таке ставлення руйнує межі субкультур, об'єднує інтереси різних вікових груп та сприяє утворенню засад для колективної співпраці, розбудові освітньо-виховного простору (середовища), формуючи відповідний тип свідомості та підтверджуючи тезу А. С. Макаренка: «Виховує не сам вихователь, а середовище».

Однією з головних характеристик такого утворення є «здатність до проектування» (за П. Пернером, В. Докучаєвою). У цьому випадку проектні технології екологічного спрямування набувають якості не тільки дидактичного, а й виховного засобу, що обумовлює екологічну орієнтацію шкільного середовища загалом, формування екологічних цінностей, свідомості та культури екологічної поведінки. Значною мірою вони утворюються як результат органічного засвоєння учнями моделі шкільного культурного середовища. Якщо виходити з розуміння свідомості як вищої форми розвитку психіки, то маємо зазначити одностайність психологів, які вирішальним факто-

ром впливу на психіку визнають саме середовище (С. Дерябо, В. Ясвін, М. Раудсепп, В. Скребець, В. Панов та інші). Слід наголосити, що психологію ми розуміємо не лише як інструмент пристосування, адаптації організму до середовища. Йдеться про «...духовний сенс людського існування, іманентний самодостатній характер психіки,... її творчі інтенції, неповторну сутність існування духу — гуманістичне спрямування» [8, с. 597].

Таким чином, можна стверджувати, що проектні технології мають значний потенціал для впровадження екологічного імперативу в духовному просторі школярів та для екологізації всього навчально-виховного процесу.

Література

1. Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року : Закон України № 2818-VI від 21 грудня 2010 р. [Електр. ресурс]. — Режим доступу:http://portal.rada.gov.ua/rada/control/uk/publish/article/news_left?art_id=231217&cat_id=37486. — Назва з екрана.
2. Абрамов Р.Н. Социокультурные аспекты воздействия мобильной телефонии на повседневность : теоретические перспективы и практические результаты [Электр. ресурс]. — Режим доступа: http://www.hse.ru/data/2010/03/06/1240710509/%D0%90%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B2-5B%5D.pdf. — Загл. с экрана.
3. Бех І.Д. Психологічні засади побудови виховного простору особистості : матеріали конференції «Философия образования личности» [Електр. ресурс] / І.Д. Бех. — Режим доступу: http://www.ukrdeti.com/firstforum/b3.html. — Назва з екрана.
4. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление [Электр. ресурс] / В.И. Вернадский. — Режим доступа: http://vernadsky.lib.ru. — Загл. с экрана.
5. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посібник / В.С. Крисаченко. — К. : Заповіт, 1996. — 352 с.
6. Павленко А.Н. Экологический кризис как псевдо проблема / А.Н. Павленко // Вопросы философии. — 2002. — № 7. — С.66–80.
7. Почепцов Г.Г. Від facebook'у і гламуру до WikiLeaks: медіа комунікації / Г.Г. Почепцов. — К. : Спадщина, 2012. — С. 15.
8. Роменець В.А. Історія психології XIX — початку XX століття : навч. посібник / В.А. Роменець. — К. : Вища школа, 1995. — С. 597.
9. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика / В.И. Панов, М.О. Мдивани [и др.] // Психологическая диагностика : науч.-метод. и практ. журнал. — 2012. — № 1. — С. 4.

В статье рассмотрены факторы, актуализирующие использование проектных технологий для формирования экологического сознания, культуры экологического поведения учащихся. Проектные технологии рассматриваются как условие формирования и один из элементов экологически ориентированной среды (ЭОС) — инструмента экологизации духовного пространства личности в условиях системного кризиса.

Ключевые слова: *проектные технологии, экологические ценности, культура экологического поведения учащихся, среда.*

Yu. V. Solobai

Project Technologies as Tools to Implement the Ecological Imperative.

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article analyzes the factors that turn the project technology into a crucial tool to shape environmental consciousness and the culture of environmental behavior of students in modern teaching practice. Among them there are three key factors: a) the status of human beings as «the new geological force» (after V. I. Vernadsky) that changed their biospheric function; 2) the contradiction between the artificial and natural environments of human life generates a number of ethical, psychological, and pedagogical problems; 3) the development of information and communication technologies has become an important factor in shaping the consciousness and spiritual world of an individual.

The definitions of 'culture', 'behaviour', 'environmental behaviour', 'environmental culture', 'culture of environmental behaviour' are given in the context of the dynamic, system relationship of «human being-environment» and socio-natural system. The role of environment in shaping an individual's psychological reality is explored. It is assumed that the «ecological oriented environment» is an effective tool to form environmental consciousness and is compatible with project technologies in the modern school context.

Keywords: *project technologies; moral-ecological imperative; individual's spiritual space; ecological behavior culture of students; ecologically oriented environment.*

References

1. *Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady (stratehiiu) derzhavnoi ecologuichnoji polityki Ukrainy na period do 2020 roku* [Law of Ukraine «On Main Foundations (Strategy) of Public Ecological Policy of Ukraine until 2020] (*Law No.* 2818-VI, December 21). (2010). Retrieved from http://portal.rada.gov.ua/rada/control/uk/publish/article/news_left?art_id=231217&cat_id=37486
2. Abramov, R.N. *Sotsiokulturnye aspekty vozdeistviia mobilnoi telefonii na povsednevnost: teoreticheskie perspektivy i prakticheskiie rezultaty* [Socio-Cultural Aspects of Impact Mobile Telephony: Theoretical Prospects and Practical Results]. Retrieved from http://www.hse.ru/data/2010/03/06/1240710509/%D0%90%D0%B1 %D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B2-5B%5D.pdf
3. Bekh, I. D. *Psykholohichni zasady pobudovy vykhovnoho prostoru osobystosty* [Psychological Foundations of Making Educational Process of Personality]. Retrieved from. http://www.ukrdeti.com/firstforum/b3.html
4. Vernadskii, V. I. *Nauchnaia mysl kak planetarnoe yavleniie* [Scientific Thought as a Global Phenomenon]. Retrieved from http://vernadsky.lib.ru.
5. Krysachenko, V. S. (1996). *Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka* [Ecological Culture: Theory and Practice]. Kyiv: Zapovit.
6. Pavlenko, A. N. (2002). Ekologicheskii krizis kak psevdoproblema [Ecological Crisis as a Pseudo Problem]. *Voprosy filosofii, 7,* 66-80.
7. Panov V. I., & Mdivani, M. O. (2012). Ekologicheskoe soznanie: teoriia, metodologiia, diagnostika [Ecological Awareness: Theory, Methodology, Diagnostics]. *Psikhologicheskaia diagnostika, 1,* 4.

8. Pocheptsov, H. H. (2012). *Vid facebook'u i hlamuru do WikiLeaks: mediakomunikatsii* [From Facebook and Glam to WikiLeaks: Media Communication]. Kyiv: Spadshchyna.
9. Romenets, V. A. (1995). *Istoriia psykholohii XIX — pochatku XX stolittia* [History of Psychology of XIX — the beginning XX]. Kyiv: Vyshcha shkola.

УДК371.13: 37.035.6: 39. 446.23

А. К. Солодка, *м. Київ*

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Розвиток міжнародних контактів в освіті, академічна мобільність з роками висувають більш високі вимоги до виховання особистості. У статті досліджено особливості розвитку особистості в умовах кроскультурної взаємодії, визначено показники у структурі особистості, які забезпечують ефективність такої взаємодії. Обгрунтовано необхідність кроскультурного навчання як інваріанту адаптації особистості до іншої культури в рамках освітнього процесу вищого навчального закладу.

Ключові слова: *соціокультурні трансформації особистості, кроскультурна взаємодія, адаптація, кроскультурне навчання.*

На початку XX століття педагогічні системи освіти, з одного боку, зберігають свою специфіку, а з іншого — прагнуть до інтернаціоналізації та міжнародної інтеграції. Це віддзеркалено у сучасних підходах до розвитку особистості, системи, змісту, методів, форм навчання, пріоритетних домінуючих цінностей і напрямів виховання та освіти. Досягнення та успіхи однієї системи стають основою для запозичення позитивного досвіду, подолання замкнутості і стагнації.

Основною вимогою до освіти в сучасних умовах є парадигма збереження та примноження людських цінностей. Національна система освіти сьогодення вважається високо розвинутою, коли вона відкрита до ментальних цінностей, які домінують у світі. Інтеграція національної освіти в міжнародний простір можлива лише тоді, коли наші наміри скеровані на духовний розвиток людини, на поєднання емоційного і раціонального, почуттів і думок [3, с. 10].

Освіта повинна відображати «світову єдність», яка характеризує сучасний світ, і вказувати на форми організації міжнародного взаєморозуміння, які необхідні людині майбутнього.

Ухвалена Декларація Генеральної Асамблеї ООН про культуру миру сама по собі становить комплекс моральних цінностей та традицій. Культура миру як комплекс ціннісних орієнтирів, традицій, світоглядних концепцій, передбачає повагу до життя і прав людини на свободу розвитку, свободу думки та інформації, дотримання терпимості, культурного діалогу. Завданнями виховання виступають: виховання толерантності, позитивного сприйняття культурного розмаїття і взаєморозуміння між культурами; затвердження за освітою провідного агента культурної адаптації людей в умовах прозорих кордонів; культурна співпраця, обмін досвідом, розвиток партнерства.

Комісія з питань культурної співпраці при Раді Європи окреслила основні напрями діяльності європейської системи освіти як чинника інтеграції: затвердження єдиного європейського стандарту базових знань, формування умінь та навичок, котрі мають на меті уможливи-

ти становлення молодих європейцівяк активних діячів у сучасному суспільстві; розвиток перспективних моделей освіти, які сприяють особистісному проникненню у світ іншого, його сприйняттю та прийняттю з позиції гуманізму та демократизму.

Аналіз наукових досліджень та публікацій свідчить про те, що реформа вищої освіти у контексті євроінтеграції України ґрунтовно і всебічно досліджується вітчизняними фахівцями. Серед них: Г. Атаманчук, В. Анрущенко, Д. Дзвінчук, М. Згуровський, К. Левківський, В. Кремень, Д. Табачник, М. Ніколаєнко, О. Поважний, М. Степко, Т. Фініков та інші.

Дослідження зосереджують увагу на питаннях залучення особисті в різноманітні ситуації нового соціокультурного оточення, її готовності до кроскультурної взаємодії, яка розглядається як інтегративний процес в сучасній освіті, в результаті якого відбувається становлення нової якості «європейського виміру в освіті», який характеризується параметрами загальноєвропейських цінностей.

Розглядаючи входження особистості віншокультурне середовище як взаємний контакт та взаємовплив представників різних культур, більшість дослідників підкреслювали, що ці процеси є надзвичайно складними, проте не робили спроб систематизувати явища та результати цієї взаємодії (М. Шериф, Р. Мінард, С. Кук).

Відповідно до окреслених напрямів розвитку освіти в сучасних умовах виникає необхідність вирішення конкретних завдань:

1. Розвиток міжнародних контактів в освіті, академічна мобільність з часом висуватимуть вищі вимоги до виховання особистості, яка здатна до ефективної взаємодії на перехресті культур на основі обміну духовно-практичної діяльності. Особистості сьогодення слід знайти місце не лише в рамках свого етносу та культури, але й в умовах інтернаціоналізації всього людства.

2. Саме нові умови динамічного світу слід прийняти до уваги, коли ми шукаємо орієнтири для методологічних та теоретичних основ дослідження розвитку окремої особистості та молоді загалом в умовах кроскультурної взаємодії.

3. Формування готовності до кроскультурної взаємодії пов'язане з необхідністю адаптації до іншокультурного середовища з дотриманням балансу рівності цінностей національної та інших культур. Проникнення в іноземну культуру пов'язане з набуттям певних якостей, які притаманні представникам цієї культури. Окрім поверхневих зовнішніх змін відбуваються і якісні, які пов'язані з ефектом занурення в іншу культуру, — соціокультурні трансформації особистості.

4. У сучасних умовах зростаючої міжнародної співпраці питання факторів, які впливають на особистісний розвиток її учасників, підсумків кроскультурної взаємодії та взаємопроникнення культур, наслідків цих контактів набувають особливої гостроти і актуальності.

Метою статті є дослідити соціокультурні трансформації особистості в процесі кроскультурної взаємодії та фактори, які впливають на цей процес.

Як влучно зазначає Т. Г. Стефаненко: «Не варто думати, що власне встановлення безпосередніх контактів між представниками різних країн і народів призводить до більш відкритих та довірливих відносин між ними»[5, с. 23]. У ряді випадків, що передували напрузі в міжетнічних відносинах, недостатність інформованості одне про одного, установки, наповнені етноцентризмом й упередженістю, можуть призвести до негативного наслідку.

Зважаючи на результати кроскультурної взаємодії з вищезгаданої позиції, С. Бочнер виділив такі можливі наслідки міжкультурних контактів для особистості. У процесі адаптації «перебіжчик» відкидає власну культуру на користь іншої, «шовініст» — чужу на користь власної, «маргінал» вагається між обома культурами, «посередник» синтезує дві культури, будучи їх сполучною ланкою. Лише особистість —«посередник між культурами» реагує на вплив іншої культури шляхом відбору, комбінування та синтезування якостей, притаманних культурі, не обмежуючи власних культурних характеристик, та проявляє здатність встановлювати зв'язки між різними культурними системами. Такі індивіди забезпечують правильні способи набуття форм реагування у новому соціокультурному середовищі кроскультурних умінь та адекватного самосприйняття [8].

Подібну концептуальну схему пропонує Дж. Бері. На його думку, в індивідів і груп є вибір з-поміж чотирьох стратегій, які він називає стратегіями акультурації:

1) інтеграція, коли кожна із взаємодіючих груп та їхніх представників зберігає свою культуру, але одночасно встановлює тісні контакти між собою;

2) асиміляція, коли група чи її представники цілком засвоюють нову культуру, водночас повністю або частково втрачають свою культуру;

3) сепаратизм, коли група та її члени, зберігаючи свою культуру, відмовляються від контакту з іншою;

4) маргіналізація, коли група та її члени втрачають свою культуру, але не встановлюють тісних контактів з іншою культурою [7].

Не підлягає сумніву той факт, що процес входження особистості у нову культуру характеризується змінами в її соціокультурній сфері та супроводжується дезорієнтацією в цінностях та особистісній ідентичності.

«Суть у тому, — пише Н. М. Лєбєдєва, — що людина несподівано відчуває, що можна жити і без звичного знання та розуміння світу, що воно не універсальне, що люди навколо живуть (і достатньо успішно) за своїми законами та уявленнями, зовсім не переймаються

тим, як вона їх розуміє і оцінює. Що багато років люди жили без її знання і будуть жити поза ним. Вона розуміє, що все, що вона знала, у що вірила, тут не має сенсу і потрібно переосмислювати увесь свій досвід» [2, с. 89].

Зміни, яких зазнає особистість у результаті контакту з іншими культурами, тобто іменовані акультурацією (Г. Ґрейвс), розуміються не як результат, а як серія кроків, які здійснюються для подолання розриву між нормами рідної та нової культури. Як зазначає М. Бірам, акультурація — це не процес, який повторює чи імітує соціалізацію у рідній культурі, а, скоріше, динаміка від уже існуючої соціокультурної компетенції до кроскультурної, що виражається у здатності аналізувати і приймати інших такими, якими вони є [9].

Г. У. Солдатова розглядає потенційну соціокультурну трансформацію особистості у взаємодії двох культур з точки зору зміни її етнічної ідентичності (ядра етнічної самосвідомості) і пропонує класифікацію типів трансформації. Основними критеріями для виділення типів трансформації є: «розмитість» етнічної ідентичності, відмова від етнічної ідентичності і пошук інших ідентифікацій, гіперболізація власної етнічної ідентичності [4, с. 104].

Така трансформація етнічної свідомості ґрунтується, насамперед, на ступені прояву етнічної самосвідомості: від сильно розвиненого почуття приналежності до рідної культури до слабкого усвідомлення приналежності до неї.

Трансформацію етнічної самосвідомості можна умовно розділити на два види: повну та часткову. Під повною трансформацією розуміється зміна основних складників етнічної самосвідомості, самоідентифікація включно. Її результатом може бути докорінна зміна ціннісних орієнтацій. Часткова трансформація — це зміна лише декількох компонентів етнічної самосвідомості за збереження основної її характеристики — етнічної самоідентифікації.

І. Хол обґрунтував культурний шок як кризу етнічної ідентичності, як видалення або спотворення багатьох знайомих культурних орієнтирів та заміна їх іншими, незнайомими і чужими [10, с. 78]. Суть культурного шоку — конфлікт старих і нових культурних норм та орієнтацій: старих — притаманних індивіду як представнику певної культури — і нових, тобто тих, які репрезентують ту культуру, з якою він перебуває у контакті. Отже, культурний шок — це конфлікт культур на рівні індивідуальної свідомості [1, с. 77-78].

Як «норма» була визначена *позитивна етнічна ідентичність* — «баланс толерантності»стосовно власної та інших культур [4, с. 104].

Саме наявність позитивної ідентичності, на нашу думку, дає особистості змогу інтеріоризувати цінності іншої культури без завдання шкоди своїй власній.

Для тимчасових культурних контактів (навчання, стажування, участь у міжнародних програмах тощо) особистості немає необхідності адаптуватися до усіх параметрів нової культури. Їй потрібно познайомитися лише з найбільш значущими аспектами культури, що впливають на поведінку та комунікацію людей, і набути практичних навичок, які лежать в основі культурно-детермінованої поведінки людей відмінної культури.

Погляд на культурну адаптацію як на своєрідну «подорож» від кордонів до центру іншої культури, від стану неприймання або незнання до розуміння особливостей невідомої культури і здатності поставити себе на місце її представника, відображає точку зору на культурну адаптацію як на процес навчання.

Найцікавішою в рамках цієї моделі виступає концепція Дж. Беннета, у якій під успішною адаптацією в іншій культурі розуміється не лише набуття нових навичок і стереотипів поведінки, але й здатність правильно інтерпретувати поведінку партнера по взаємодії. Модель «подорожі» символізує розвиток певної особистісної якості — міжкультурної сприйнятливості (сенситивності) [6].

Дж. Беррі пропонує оцінювати результати культурної адаптації людей залежно від їхніх відповідей на такі значущі запитання: Чи зберігаються і високо цінятся культурна самобутність і традиції своєї та іншої культури? Чи існують позитивні відносини між культурними спільнотами та чи є прагнення їх досягти? На основі комбінацій відповідей можливо виділити чотири потенційних способи культурної адаптації: інтеграція, маргіналізація, сепаратизм і асиміляція [7].

Дослідники одностайні у тому, що успішна адаптація не є асиміляцією з чужою культурою. Це також не означає, що людина повністю оволоділа цінностями іншої культури, відмовившись від власних норм та установок. Вона скоріше набуває розуміння правил, якими керуютьсяу суспільних відносинах і обмінах у цій культурі, і певну легкість та гнучкість у виконанні своєї ролі в суспільстві згідно з цими правилами.

Таким чином, кроскультурна адаптація виступає як процес входження у нову культуру, поступове засвоєння її норм, цінностей, зразків поведінки. Досягається не лише «орієнтація»у специфічних проявах незнайомої культури, що ґрунтується на винятково пізнавальних процедурах, але й особисте емоційно-ціннісне сприйняття нової культури, а також глибше пізнання власної культурної традиції.

Безумовно, культурний шок здійснює вплив на хід кроскультурнихінтеракцій залежно від панівого характеру взаємодії:

1. Схема замкнутості (відторгнення) визначається прагненням відгородитися від небажаного впливу чужої культури і максимально зберегти свою власну.

2. Схема пристосування, згідно з якою учасники взаємодії намагаються повністю влитися в нове середовище, перейняти притаманні їй особливості: цінності, традиції, норми, моделі поведінки, мову. Зазвичай ця схема потребує певної підготовки до контакту. В іншому разі індивіди відчувають бажання відмовитися від власних культурних ознак. Іноді цей процес набуває крайніх форм, і людина повністю відкидає рідну культуру, починає сприймати її як перешкоду до повного злиття з новою.

3. Схема трансформації, завдяки якій здійснюється спроба поєднання рідної та нової культур шляхом поєднання їхніх елементів (норм, традицій). При цьому основні компоненти культури зберігаються. Така схема притаманна інтеракцій, в які вступають учасники взаємодії з добре розвинутою сенситивністю. Взаємодія здійснюється швидше і сприяє встановленню ефективних контактів. Складність цієї схеми полягає в тому, що досить важко досягти гармонії в поєднанні культурних традицій.

4. Схема опозиційності, котра передбачає вибудовування бар'єру між культурами, нав'язування культурних традицій, поведінкових моделей, норм та цінностей. В учасників взаємодії може виникати агресія, акцентуватися недостатність чи неповноцінність іншої культури. У цьому випадку має місце протиставлення різних етнокультурних традицій. Взаємодію, що відбувається за цією схемою, можна схарактеризувати як наднапружену, котра може призвести до виникнення міжкультурної ворожнечі [8].

Ступінь прояву «культурного шоку» і тривалість адаптації залежать від наявності в структурі особистості таких показників:

Інтелектуальна ініціатива — конструювання власного знанняу заданому контексті, уміння поводитися в нестандартних ситуаціях, здатність до корекції своєї поведінки за зміни умов взаємодії, прийняття своєчасних рішень. Високоінтелектуальні і високорозвинені особистості адаптуються набагато швидше. «Overseastype» (Д. Келі), — це особистістьекстравертного типу, відкрита до спілкування, котра цікавиться тими, хто її оточує, упевнена в собі та професійно компетентна. У системі її цінностей вагоме місце посідають загальнолюдські цінності.

Готовність до перемін — позитивна, чітко виражена мотивація, яка слугує для досягнення висунутих завдань, сприяє самореалізації, самоствердженню, самовизначенню, самоповазі та пов'язана з образом майбутнього. У більшості випадків «візитери» сприятливі до змін, оскільки мають мотивацію до адаптації (наприклад, отримання диплома чи вченого ступеня, які можуть надалі забезпечити кар'єру).

Індивідуальний досвід перебування в іншокультурному середовищі. На адаптації позитивно позначається наявність доконтактного досві-

ду (знання мови, культури, умов життя у певній країні), якому передує перебування за кордоном, участь у міжнародних програмах.

Рівень кроскультурної сенситивності, який визначається ступенем схильності учасників взаємодії до культурного шоку. Дискомфорт, напруження, стрес, що викликані входженням віншокультурне середовище, полягають у конфлікті між звичними та новими для індивіда цінностями, нормами, мовами, щоденними практиками. Від рівня сенситивності залежить успіх процесу інтеракції загалом. За вищого її порогу спостерігається краща підготованість учасників інтеракції до її здійснення. Тому вдосконалення цього параметра є одним із факторів, які забезпечують успішну кроскультурну взаємодію.

Міжкультурна селективність. Від того, наскільки учасники взаємодії спроможні піддавати фільтрації особливості інших культур, залежатиме процес її здійснення. Селективність може бути свідомою (цілеспрямованою) і стихійною (яка відбувається незалежно від індивідуальних переваг сторін). Свідома вибірковість характерна для учасників взаємодії з добре розвинутою (позитивною) ідентичністю. Вони можуть контролювати процес впливу і запозичення особливостей нової культури, оскільки зацікавлені у збереженні своєї індивідуальності. Стихійна вибірковість учасника взаємодії підтверджує факт наявності певної культурної дисгармонії, хиткості поглядів, відсутності навичок вироблення власних альтернативних варіантів відбору специфічних традицій. Ця форма селективності надзвичайно небезпечна для учасників взаємодії, тому що може призвести до втрати власної ідентичності через брак готовності до взаємодії. Нерозвиненість параметра робить взаємодію неефективною і не дозволяє учасникам контакту ефективно обмінюватися досвідом, досягненнями, а отже, розвиватися і вдосконалюватися.

Серед умов, що впливають на адаптацію, варто врахувати фактори, які сприяють або ускладнюють адаптацію в іншокультурі. Насамперед слід згадати такі фактори.

Ступінь схожості чи відмінності між культурами, особливості рідної та інших культур. Для оцінки ступеня схожості культур використовуються різні індекси культурної дистанції. Результати численних студій свідчать про те, що ступінь вираженості «культурного шоку» позитивно корелює з культурною дистанцією.

Особливості культури, до якої належить «візитер», — знання її культурного коду.

Особливості країни перебування, насамперед спосіб, завдяки якому «хазяїни» здійснюють акультураційний вплив на прибулих.

У період успішної адаптації відбувається *поетапний особистісний ріст* учасників взаємодії. Індивід проходить три етноцентристських етапи: заперечення відмінностей; захист від відмінностей з їх оцінкою на користь своєї групи; універсалістська позиція мініма-

лізації відмінностей, і три етнорелятивістських етапи. Вони характеризуються: прийняттям відмінностей; адаптацією до культурних чи групових відмінностей; здатністю не лише визнавати, а й діяти відповідним чином; інтеграцією — застосуванням етнорелятивізму до власної ідентичності. Позицію індивіда на вищому етапі особистісного росту Б. Беннет називає «конструктивною маргінальністю», що відповідає таким поняттям, як «людина-посередник між культурами»[6].

Таким чином, на ефективність кроскультурної адаптації впливає система цінностей учасників взаємодії, а саме її загальнолюдська скерованість: толерантність до інших поглядів, інтерес до оточуючих, схильність до співпраці. Особистісні характеристики людини повинні узгоджуватися з новими культурними нормами, з якими їй доведеться зустрітися, потрапляючи в іншокультурне середовище.

Розуміння адаптації як інтеріоризації особистістю цінностей культури іншого народу й усвідомлення факту неминучості соціокультурних трансформацій у структурі особистості у цьому процесі призводять до розуміння того, що збереження власної культурної ідентичності особистості можливе за умови дотримання певної міри адаптації. Спонтанна інтеріоризація цінностей іншої культури не відображає інтересів соціуму у стабілізації та оптимізації міжнародних відносин. Тому системотворчим фактором адаптації особистості в іншокультурному середовищі можна назвати процес навчання. Навчання виступає інваріантом адаптації особистості в іншокультуріі виключає можливість протиставлення теоретичного та практичного досвіду.

Освіта — найнадійніший шлях управління процесами адаптації з боку суспільства. Саме в процесі навчання адаптаційні процеси набувають керованого пізнання нової культури, формування ціннісного ставлення, конструювання стратегій поведінки та діяльності.

Засвоєння культурних норм та навчання культурно-детермінованої поведінки може відбуватися в рамках рідної культури в освітньому контексті. Цей процес розглядається як попередня адаптація особистості, яка розпочинається до контакту з іншокультурним середовищем, і є своєрідним проявом випереджального характеру віддзеркалення іншої культури (преадаптація). Її роль у процесі адаптації досить специфічна і важлива, як умова попереднього формування внутрішньої програми особистості, що виражається у готовності до кроскультурної взаємодії.

Кроскультурне навчання розуміється не лише як набуття нових умінь та навичок кроскультурної взаємодії, але й також як виховання вищеописаних особистісних якостей, які не є природними чи вродженими у жодній культурі, проте важливі для ефективного функціонування особистості на перехресті культур.

Література

1. Ионин Л. Г. Культурный шок : конфликт этнических стереотипов / Л. Г. Ионин // Психология национальной нетерпимости. — Минск, 1998.
2. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций / Н. М. Лебедева. — М. : Наука, 1993.
3. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія / Т. І. Левченко. — Вінниця: «Нова книга», 2007.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. — М. : Смысл, 1998.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999.
6. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity / Bennett M. J. // Intern. J. Intercultural Relations. — 1986. — Vol. 10. — P. 179-196.
7. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation / Berry J. W. // Applied psychology: an international review. — 1997. — Vol. 46 (1). — P. 5-34.
8. Bochner S The social psychology of cross-cultural relations / Bochner S. // Cultures in contact / ed. by S Bochner. — Oxford: Pergamon Press, 1982.
9. Byram M Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M Byram. — Clevedon, Philadelphia, 1990.
10. Hall E. T. Hidden Differences: Studies in International Communication / E. T. Hall, M. R. Hall. — Tokyo: BungeiShunju, 1987.

Развитие международных контактов в образовании, академическая мобильность с каждым годом предъявляют более высокие требования к воспитанию личности, способной к эффективному взаимодействию на пересечении культур на основе обмена духовно-практической деятельностью. В статье исследуются особенности развития личности в условиях кросс-культурного взаимодействия, определены показатели в структуре личности, обеспечивающиеегоэффективность. Обоснова на необходимость кросс-культурного обучения как инварианта адаптации личности к другой культуре в рамках родной культуры в образовательном процессе.

Ключевые слова: *социокультурные трансформации личности, кросскультурное взаимодействие, адаптация, кросскультурное обучение.*

A. K. Solodka

Social and Cultural Transformations of Personality in Cross-Cultural Interaction

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

Today's broad international contacts, academic mobility demand high standards for the development of a personality in education. The personality should be able to interact effectively across cultures in spiritual and practical activity. Cross-cultural ability formation is interconnected with cultural adaptation requirements. A balance of cultural values equality stands for priority in this process. Cultural adjustment challenges social and cultural transformations in personal characteristics. This research deals with specifics of personality development when he / she contacts with other cultures. It defines the rates of personal structure determining the efficiency of cross-cultural interaction. A great deal of the research covers the factors affecting the adjustment to a new culture. Cross-cultural training is regarded as an invariant

of personal adjustment (pre-adjustment) to a new culture within the frames of national culture in the educational system.

Keywords: *social and cultural transformations; cross-cultural interaction; adjustment; cross-cultural training.*

References

1. Ionin, L.G. (1998). Kulturniyshok: konfliktetnicheskikhstereotipov [Cultural Shock: Conflict of Ethnic Stereotypes]. In *Psikhologiianatsionalnoineterpimosti.* Minsk.
2. Lebedeva, N.M. (1993). *Sotsialnaiapsikhologiiaetnicheskikhmigratsii* [Social Psychology of Ethnic Migration]. Moscow.
3. Levchenko, T.I. (2007). *Yevropeiskaosvita: konverhentsiia ta diverhetsiia* [European Education: Convergenceand Divergence]. Vinnytsia: Nova knyha.
4. Soldatova, G.U. (1998). *Psikhologiiaetnicheskoinapriazhennosti* [Psychology of Ethnic Intensity]. Moscow: Smysl.
5. Stefanenko, T.G. (1999). *Etnopsikhologiia* [Ethnopsychology]. Moscow: «Akademicheskiiproekt».
6. Bennett, M.J.(1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *Intern. J. Intercultural Relations, 10,*179-196.
7. Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An international review, 46* (1), 5-34.
8. Bochner, S. (1982). The Social Psychology of Cross-Cultural Relations. InS Bochner, *Cultures in Contact*. Oxford: Pergamon Press.
9. Byram, M. (1990). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching.* Clevedon, Philadelphia.
10. Hall, E.T.,&Hall, M.R. (1987). *Hidden Differences: Studies in International Communication.* Tokyo: BungeiShunju.

УДК 37.064.1: 37.035.1: 372.4

***Н. В. Стаднік**, м. Київ*

ІНФОРМАЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї

Розглянуто проблему взаємодії сім'ї та школи як засобу підвищення виховного потенціалу батьків. Основна увага приділена питанням підвищення педагогічної культури батьків дітей молодшого шкільного віку через реалізацію інформаційно-просвітницької роботи з ними у процесі взаємодії зі школою. Охарактеризовано форми і методи роботи з батьками, обґрунтовано важливість використання інтерактивних методів. Розкрито правила взаємодії вчителя з батьками.

***Ключові слова:** взаємодія сім'ї та школи, педагогічна культура батьків, інформаційно-просвітницька робота з батьками, інтерактивні методи, молодші школярі, вчитель.*

Успіх трансформаційних процесів, характерних для сучасного українського суспільства, значною мірою визначається тим, наскільки будуть створені умови для реалізації свободи особистості, виховання її в дусі гуманізму, формування в неї моральних цінностей, орієнтацій на ці цінності у власній поведінці та міжособистісних взаєминах з іншими людьми. У цьому контексті особливої ваги набуває виховання в дітей здатності до критичного мислення, стійких суспільно значущих способів вчинкової діяльності, адекватної самооцінки, які в сукупності забезпечують ставлення дитини до самої себе та інших як до суб'єктів доброзичливих взаємин з оточуючими.

Пріоритетними виховними інститутами, які справляють дієвий вплив на формування та розвиток особистості молодшого школяра, є сім'я і школа, що висуває підвищенні вимоги до організації та реалізації їхньої взаємодії як засобу забезпечення досягнення ним належного рівня вихованості.

Взаємодія сім'ї і школи — складна проблема, що характеризується різними підходами до її розв'язання. Виникнувши на початку XX ст., вона і сьогодні не втрачає своєї актуальності, наповнюючись новим змістом, на який вагомий вплив чинять процеси, що відбуваються як у суспільстві, системі освіти, так і в сім'ї.

Теоретико-прикладні аспекти взаємодії сім'ї і школи у вихованні дітей висвітлені в працях Т. Виноградової, О. Докукіної, В. Киричок, Л. Повалій, В. Постового, О. Пухти, О. Хромової та інших. Серед різних напрямів цього процесу (залучення до управління навчальним закладом, робота в шкільному та батьківському комітетах, надання школі грошово-матеріальної допомоги) важливе місце належить такому напряму, як надання педагогічним колективом школи психолого-педагогічної допомоги батькам у вихованні дітей. Основна мета такої роботи вбачається в різнобічному вихованні, інтелектуа-

льному й фізичному розвитку, моральному і психічному ствердженні особистості школяра.

Особливе значення для встановлення ефективної взаємодії з батьками має період навчання дитини в початкових класах, коли батьки «залюбки відвідують навчальний заклад, цікавляться навчанням і поведінкою дитини» [5, с. 74]. Взаємодія полягає не лише в допомозі цих соціальних інститутів одне одному, а й у «розумному об'єднанні можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів» [1, с. 51]. Проте це стає можливим лише за умов організації взаємодії, виходячи з потреб, інтересів дітей, батьків і специфіки конкретного навчально-виховного закладу, з демократичності, рівноправності у взаєминах усіх партнерів цього процесу. Це створює позитивні передумови для надання батькам психолого-педагогічної допомоги щодо виховання дитини. На погляд Т. Виноградової, щоб взаємодія сім'ї і школи була ефективною, педагоги мають у розробленні стратегії передбачити проблеми, які є актуальними для окремих вікових груп школярів, вибудовувати роботу з батьками на випереджальному принципі, готувати батьків до розуміння відносин дітей та їхніх проблем. Важлива роль у цьому відводиться пропагуванню педагогічних знань з метою підвищення педагогічної освіти батьків, яка має здійснювати у процесі організації і проведення позаурочних заходів відповідного спрямування [1, с. 51]. Поряд із пропагандою педагогічних знань до основних напрямів взаємодії сім'ї і школи Т. Виноградова відносить: залучення батьків до життя школи; узгодженість у підходах до дитини; кваліфіковану допомогу і підтримку у складних педагогічних та життєвих ситуаціях; інформування батьків про шкільне життя, освітній процес, про можливості, які сім'я може використовувати для освіти своєї дитини, справедливого вирішення конфліктів [1, с. 52]. Акцентується увага на тому, що мета взаємодії має бути зрозумілою і педагогам, і батькам. Її визначенню допоможе проведення серед батьків анкетування, до змісту якого слід включати запитання щодо форм взаємодії в класах різного віку, проблем, які хвилюють батьків у зв'язку з навчанням і вихованням дитини. Отриманий матеріал має піддаватися аналітичній обробці, що дасть змогу визначити мету взаємодії у конкретних завданнях, які повинні мати просвітній характер. Завдання слід систематизувати, згрупувати. Залежно від цього визначається зміст взаємодії сім'ї і школи.

Не заперечуючи важливості висловлених дослідниками поглядів на сутність взаємодії сім'ї і школи, зміст та напрями роботи з пропагування педагогічних знань батьків, хочемо зазначити, що основний акцент у більшості праць, присвячених цій проблем, робиться на проблемах життєдіяльності школи, відводячи батькам роль обов'язкових «помічників» реалізації покладених на загальноосвітній заклад завдань у галузі навчання і виховання дітей. Такий під-

хід, на нашу думку, дещо звужує змістову складову цього процесу, залишаючи поза увагою конкретизацію організаційно-методичного забезпечення цієї роботи.

Мета статті — розкрити зміст, форми і методи взаємодії школи з підвищення педагогічної культури батьків дітей молодшого шкільного віку у процесі організації та проведення інформаційно-просвітницької роботи.

Педагогічна культура сім'ї — це «показник її загальної культури, в якій відображено накопичений людством досвід виховання дітей у сім'ї, в основі якого наукові знання та досвід народної педагогіки», це «складне, інтегративне, динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності» [4, с. 43]. Завдання, пов'язані з формуванням педагогічної культури батьків в умовах загальноосвітнього закладу, покладаються на вчителя, який має вирішувати їх у процесі педагогічної просвіти (педагогізації) дорослих членів сімей, зміст якої має поєднувати надбання народної педагогіки і найновітніших даних психолого-педагогічної, філософської, соціологічної наук; ураховувати вікові та індивідуальні особливості дітей; поєднувати різні форми і методи (загальношкільні, для батьків учнів групи класів, паралельних класів, одного класу), бесіди (колективні, групові, індивідуальні), батьківські збори (загальношкільні, класні), відкриті уроки, педагогічні практикуми, виконання батьками конкретних доручень, пов'язаних з вихованням дітей, усні журнали, конференції з обміну досвідом, диспути, зустрічі «за круглим столом», вечори, консультації (групові, індивідуальні), демонстрація фільмів на педагогічні теми, відвідування сімей учнів [4, с. 46].

Інформаційно-просвітницька робота з батьками спрямована на підвищення їхньої теоретичної і практичної підготовки до виховання дітей і має здійснюватися з широким використанням різноманітних інтерактивних методів. Це зумовлено тим, що інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток діалогічного спілкування її учасників, веде до їхнього взаєморозуміння, взаємодії в розв'язанні спільних, але значущих для кожного завдань. Залучення до діалогу виключає домінування однієї думки над іншими, навчає «критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми» [7, с. 25]. Інтерактивна діяльність — це процес співнавчання, де той, хто навчає, і той, хто навчається, є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, які усвідомлюють те, що роблять, рефлексують з приводу того, що знають, уміють і здійснюють. Найбільш прийнятними щодо цього є інтерактивні методи, в основу яких покладаються ігрові методики та деякі види тренінгу.

Звернення до педагогічних ігрових методик зумовлено тим, що вони вибудовуються на засадах демократії і співробітництва, а головним об'єктом моделювання у грі виступають людські взаємини, в основі яких — конкретні ситуації, характерні для батьківсько-дитячого спілкування і батьківсько-дитячих відносин. Це дає змогу максимально наблизити зміст ігрової діяльності до реальних життєвих ситуацій, використовувати реальні інструкції та правила, які можуть допомогти батькам зрозуміти і відпрацювати певні стереотипи поведінки у взаємодії з дитиною молодшого шкільного віку.

Виконання рольових дій, закладених у сценарії гри, постає важливим чинником формування у батьків педагогічних умінь і навичок виховної діяльності. Адже, залучаючись до гри, вони, з одного боку, відокремлюють себе від узятої на себе ролі, а з іншого — мають ідентифікувати себе з нею. Програвання ролей сприяє переживанню батьками суперечності власних бажань і рольових вимог, власного реального ставлення до своєї дитини. Тобто, відбувається перехід від уявної поведінки з її необмеженими можливостями до поведінки повсякденної, яка вимагає дотримання певних норм і правил. Під час гри кожний окремий учасник має змогу налагодити зворотний зв'язок, користуватися підтримкою інших членів групи, перед якими постають схожі проблеми і труднощі. За таких умов легше відбуваються процеси самодослідження та інтроспекції, ефективніше проходить визнання цінностей та потреб інших. Відтак досвід, набутий у штучно створених обставинах, поширюється на реальні умови сімейного виховання, взаємостосунки з дітьми, вибір методів і засобів виховного впливу.

З-поміж інших інтерактивних методів, які варто впроваджувати у зміст інформаційно-просвітницької роботи з батьками, помітне місце належить тренінгам, заснованим на групових методах опанування знань, умінь і навичок виховання дитини молодшого шкільного віку. Групове спілкування, співробітництво учасників тренінгу передбачає розв'язання різноманітних проблем щодо виховання дитини, зміну внутрішніх (негативних, неадекватних) настановлень, розширення знань і формування досвіду позитивного ставлення до самих себе та до своєї дитини. Під зміною внутрішніх настановлень розуміється особистісний перехід до нових можливостей, нової ідентичності, який відбувається, коли індивід не може діяти на наявному в нього рівні і змушений «відмовитися від колишніх цінностей і принципів, колишніх способів існування і шукати нових, раніше невідомих і незнаних, але таких, які дозволяють вижити у важкій ситуації і перейти до нового, більш ефективного способу функціонування» [2, с. 24].

Тренінгові заняття спрямовані на вирішення сукупності завдань: виявлення та опрацювання проблем, які мають батьки щодо виховання дитини; розширення наявного в них досвіду вибудови внутрі-

шньосімейних взаємин із дітьми на основі прийняття нових моделей поведінки та ставлень; формування в батьків прагнення до підвищення своєї теоретичної і практичної підготовленості до виховання дитини через педагогічну просвіту та самоосвіту.

Під час розроблення тренінгів слід ураховувати рекомендації щодо планування, організації та проведення такої роботи, а саме: спрямованість на психолого-педагогічну допомогу батькам у саморозвитку, яка надходить не лише від учителя, а переважно від них самих; наявність більш-менш постійної групи; акцент на взаєминах учасників групи, що розвиваються й аналізуються в ситуації «тут і тепер»; дотримання принципів групової роботи; застосування активних та інтерактивних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи стосовно один одного; атмосфера невимушеності спілкування між учасниками, клімат психологічного комфорту. Невід'ємною складовою тренінгових занять має бути рефлексія та обмін досвідом.

Активізації батьків, підвищенню їхньої теоретичної обізнаності та формуванню практичних умінь з виховання дитини молодшого шкільного віку сприяє залучення їх до обговорення проблемних ситуацій. Ця робота може здійснюватися як шляхом обговорення запропонованої проблеми, так і шляхом залучення батьків до розігрування певного сюжету, коли учасники беруть на себе ті чи інші рольові обов'язки. Обговорення проблемної ситуації забезпечує обмін різними думками як з приводу запропонованої ситуації, так і з приводу реальних дій батьків в умовах власної сім'ї. Відбувається своєрідний обмін досвідом, який дає учасникам змогу переглянути свої дії, визначити їх правомірність, дізнатися про інші способи розв'язання тієї чи іншої проблеми, винайти найбільш доцільні та ефективні методи сімейного виховання.

Розігрування проблемного сюжету слід проводити за такими етапами: підготовчим (формулювання теми, розробка сценарію); визначення мети, яка конкретизує матеріал, що потребує закріплення в процесі ігрової діяльності; характеристика вихідної ситуації ігрового комплексу, умов (правил) гри; визначення складу учасників, їхніх ролей; розробка системи стимулювання активності та інтересу; підготовка сценарію, в межах якого розробляється процедура проведення гри, визначення умов розміщення учасників та тривалості гри; проведення гри; підведення підсумків (з обов'язковим залученням до цього батьків), виявлення недоліків.

Як засвідчує досвід, на початкових етапах роботи найбільш активними учасниками розв'язання і розігрування проблемних ситуацій зазвичай виступають батьки, котрі мають доволі високий рівень виховного потенціалу. Однак за умов правильної організації інформаційно-просвітницької діяльності, до розігрування проблемних ситуацій

залучаються й батьки, які характеризуються недостатністю знань, помилковістю ціннісних орієнтацій, відсутністю конструктивних умінь спілкування з дитиною, її виховання. Зазвичай це відбувається внаслідок їхньої незгоди з думками, способами реагування і поведінки, які репрезентуються іншими учасниками, намагання довести правомірність своїх поглядів і настановлень. Саме у процесі спільного обговорення батьки, чиї позиції позначені хибним ознаками, мають можливість переосмислити в неправомірності наявних у них поглядів, набути знань про педагогічно доцільні дії щодо виходу з проблемних ситуацій.

Для підвищення ефективності рольової гри, активізації батьків до участі в ній, слід проводити її за такою методикою: спочатку організовувати міні-ігри для груп батьків, які характеризуються однаковими рівнями сформованості виховного потенціалу (наприклад, високий, середній, низький), що забезпечує певну рівність поглядів у виконуваних ролях і дає учасникам змогу відчути впевненість у своїх силах як виконавцях. Надалі гру проводять з усіма батьками. Маючи різні погляди на запропоновану проблему, набувши певного їх підкріплення на попередньому етапі, батьки сміливіше й впевненіше розігрують свої ролі. А зіткнення різних думок тепер не відштовхує учасників один від одного, не спричинює їхню «закритість», а, навпаки, допомагає виявити ті, що заслуговують на прийняття, й ті, що потребують перегляду через їхню непридатність для позитивно спрямованого сімейного виховання.

Організовуючи інформаційно-просвітницьку роботу з батьками, слід приділяти увагу індивідуальній роботі, в основу якої покладати такі правила: психологічно підготувати батьків до бесіди, дотримуватись у розмові з ними педагогічного такту; ніколи не розпочинати розмову з констатації негативних фактів у поведінці дитини, обов'язково спочатку наголосити на позитивних моментах у її розвитку, зовнішності, особистісних проявах; уважно вислуховувати всі сумніви, заперечення, скарги батьків; відзначати їхні позитивні зусилля у вихованні дітей, тактовно викривати помилки.

Крім того, необхідно спиратися на «Методику контактної взаємодії з батьками» [6], яка спрямована на: скорочення психологічної дистанції між учителем і батьками, встановлення відносин співробітництва, які дають змогу більш ефективно досягти передбачуваних результатів у вихованні дитини; пробудження в батьків потреби бути відвертими, подолання змістових і психологічних бар'єрів з тим, щоб з'ясувати і краще зрозуміти відхилення в поведінці дитини.

У практиці роботи початкової ланки школи свою ефективність довели різноманітні масові заходи. В оптимальному варіанті масові заходи краще проводити за участі всієї сім'ї. Це дає змогу поліпшити батьківсько-дитячі взаємини, збагатити знання молодших школярів з певного виду діяльності, навчити їх виконувати певні дії. Залучення

батьків і дітей до спільної діяльності й активних міжособистісних відносин допомагає дорослим краще пізнати свою дитину, а батьківська підтримка забезпечує їй комфортність. Особливо це стосувалося сімей, в яких стосунки між батьками і дітьми позначені байдужістю або ґрунтуються на авторитаризмі чи завищеному лібералізмі дорослих.

Необхідність проведення масових заходів, спільних для батьків і дітей молодшого шкільного віку, зумовлюється також тими розходженнями, що наявні в рівнях виховного потенціалу сімей, підготовленості батьків до виховання дитини. Розробляючи програму масових заходів, добираючи їхній зміст, слід керуватися такими критеріями: педагогічна доцільність участі сім'ї в конкретному заході; наявність у батьків і дітей інтересу до запропонованої діяльності; актуальність заходу для нормального функціонування сім'ї як виховного інституту, підвищення ефективності виховання дітей; погодженість у часі та змісті з іншими заходами і справами.

Заходи слід планувати в кілька етапів: на тривалий термін (півроку), на місяць, на рівні конкретного заходу і на рівні конкретного завдання. Кожний з наступних етапів має виступати конкретизацією попереднього. Водночас зауважимо, що таке планування не повинно бути догмою. Мірою розгортання взаємодії з батьками, до нього можуть вноситися корективи, доповнення, певні зміни, які найбільш повно відображають потреби батьків і дітей щодо сімейного виховання. Але попереднє, хоча б схематичне відображення плану допомагає краще побачити, продумати основні напрями, зміст і засоби здійснення цієї роботи.

Однією з передумов успішного проведення інформаційно-просвітницької роботи з батьками дітей молодшого шкільного віку є встановлення належних відносин між учителем і батьками. Саме вчитель відіграє провідну роль в організації та проведенні занять, відборі та структуруванні необхідного матеріалу, забезпеченні сприятливої атмосфери для обміну досвідом сімейного виховання, вільного обговорення проблем, визначення способів їх розв'язання.

У пригоді можуть стати правила навчання дорослих, якими передбачено, що: цей процес набуває більшої ефективності в неформальних обставинах, за умов мінімізації бар'єрів між батьками і вчителем, проте останній не повинен нехтувати своїми обов'язками — структурування і проведення занять; дорослі потребують допомоги, а не оцінювання; їх необхідно заохочувати до пошуку нових ідей; особливу увагу слід приділяти початку навчання, зосереджуватися на пошуку оригінальних відповідей на запитання, а не концентрувати увагу на кінцевих варіантах, «пуститися в плавання» настільки ж важливо, як і досягти «порту призначення»; навчання будується на основі вже набутих знань; нова інформація додається до наявної; навчання будується «від простого до складного». Батьків необхідно поступово знайомити з ма-

теріалом, додаючи нові знання і перевіряючи, чи все зрозуміло; люди навчаються краще, коли діють. Ефективність навчання дорослих прямо пропорційна рівню їхнього залучення до діяльності [2].

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки.

Інформаційно-просвітницька робота з батьками молодших школярів має ґрунтуватися на їхній підтримці у вихованні дитини і спрямовуватися на підвищення їхньої педагогічної культури. Для ефективного виконання цього завдання необхідно забезпечити: активність педагогів школи, використання ними різних форм і методів співробітництва з батьками молодших школярів, продумане планування роботи з батьками; встановлення особистих контактів між батьками та вчителями як підґрунтя для рівноправних відносин у шкільному співтоваристві; створення в школі середовища, спрямованого на сім'ю з метою досягнення більшої відповідності її виховним особливостям, урахування притаманного їй виховного потенціалу під час організації інформаційно-просвітницької роботи з батьками.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні та розробленні змісту і методики підготовки вчителів початкової школи до взаємодії з батьками, використання в цьому процесі інтерактивних форм і методів роботи.

Література

1. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів — необхідна умова для виховання нового покоління / Т. Виноградова // Педагогічна скарбниця Донеччини. — 2003. — № 2. — С. 51-52.
2. Ли Д. Практика группового тренинга / Д. Ли. — СПб. : Питер, 2001. — 224 с.
3. Міненко О. О. Тренінг формування особистісних новоутворень у студентів-психологів / О. О. Міненко // Практична психологія і соціальна робота. — 2001. — № 1. — С. 24-26.
4. Програма формування педагогічної культури батьків / [за ред. В. Г. Постового]. — К. : ДЦССМ, 2003. — 108 с.
5. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей / О. Пухта // Педагогічний пошук. — 2006. — № 3 (5). — С. 74-75.
6. Сенько В. Г. Воспитание у младших школьников норм поведения / В. Г. Сенько. — М. : Педагогика, 1976. — 159 с.
7. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Учитель. — 2000. — № 1. — С. 25-26.

Рассмотрена проблема взаимодействия семьи и школы как средства повышения воспитательного потенциала родителей. Основное внимание уделено вопросам повышения педагогической культуры родителей детей младшего школьного возраста путем реализации информационно-просветительной работы с ними в процессе взаимодействия со школой. Охарактеризовано формы и методы работы с родителями, обоснована необходимость использования интерактивных методов.

Ключевые слова: *взаимодействие семьи и школы, педагогическая культура родителей, информационно-просветительная работа с родителями, интерактивные методы, младшие школьники, учитель.*

N. V. Stadnik

Informatively-Elucidative Work with Parents of Junior Pupils in Co-operation of Family and School

Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University (18 / 2, O Davydova blvd, Kyiv, Ukraine)

The problem of co-operation of family and school as a mean to increase educational potential of parents is considered. Basic attention is paid on the issues of increasing the pedagogical culture of parents of junior schoolchildren through realization of the informatively-elucidative work with them in the process of co-operation with school. Pedagogical culture of family is examined as an index of its general culture in which experience of domestic education is represented in combination with scientific knowledge. Pedagogical culture determines the type, style and methods of parents' conduct in upbringing activity.

Forms and methods of work with parents are characterized; the importance of interactive methods is substantiated. These methods provide organization and development of dialogic intercourse of participants, their mutual understanding, promote co-operation in solving general, but meaningful for each problems; the rules of co-operation between teacher and parents are exposed. The essence of methods of play that are built on the principles of democracy and collaboration is ascertained, the main object in game — mutual relations of personalities, concrete situations of paternal-children's relations are revealed.

The methods of gaining knowledge, abilities and skills are provided as bases of trainings. This form of elucidative work is oriented at: exposure and working out problems that parents have in the upbringing of their child; expansion of their experience of co-operating with children on the basis of adopting the new models of conduct and relations; forming the parents' aspiration to promote their theoretical and practical preparation to upbringing the child.

Keywords: *co-operating of family and school; pedagogical culture of parents; informatively-elucidative work with parents; interactive methods; junior schoolchildren; teacher.*

References

1. Vynohradova, T. (2003). Vzaiemodiia batkiv i pedahohiv — neobkhidna uvova dlia vykhovannia novoho pokolinnia [Cooperation of Parents and Teachers is a Necessary Condition for Education of the New Generation]. *Pedahohichna skarbnitsia Donnechchyny, 2,* 51-52.
2. Li, D. (2001). *Praktika gruppovogo treninga* [Practice of Group Training]. St. Petersburg: Piter.
3. Minenko, O. O. (2001). Treninh formuvannia osobystisnykh novoutvoren u studentiv-psykholohiv [Training of Formation of Personal New Growth of Students-Psychologists]. *Praktychna psykholohiia i sotsialna robota, 1,* 24-26.
4. Postovyi, V. H. (Ed.), (2003). *Prohrama formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv* [Program of Formation of Parents' Pedagogical Culture]. Kyiv: DTsSSM.
5. Pukhta, O. (2006). Spivpratsia batkiv ta shkoly u vykhovanni ditei [Cooperation of Parents and School in Education of Children]. *Pedahohichnyi poshuk, 3 (5),* 74-75.
6. Senko, V. G. (1976). *Vospitanie u mladshikh shkolnikov norm povedeniia* [Education of Primary Schoolchildren's Standard of Behaviour]. Moscow: Pedagogika.
7. Suvorova, N. (2000). Interaktivnoe obuchenie: novye podkhody [Interactive Education: The New Approaches]. *Uchitel, 1,* 25-26.

УДК 373.2.025: 159.955

В. А. Старченко, *м. Київ*

ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розкрито питання розроблення та використання педагогічних технологій у дошкільній освіті; обґрунтовано вибір проблемно-ігрової технології для формування логіко-математичної компетентності у старшого дошкільника.

Ключові слова: *логіко-математична компетентність, педагогічна технологія, проблемно-ігрова технологія, старший дошкільник.*

На сучасному етапі дошкільна освіта в Україні характеризується пошуками ефективних педагогічних умов та нових форм і методів організації педагогічного процесу, які спрямовані на формування компетентної життєздатної особистості. Актуальним на сьогодні є відхід від традиційного навчально-виховного процесу в дошкільному закладі і побудова цілісного педагогічного процесу як системи, основаної на принципах гуманізації, особистісно орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин. Зокрема, «Базовий компонент дошкільної освіти України» (нова редакція) визначає один із важливих напрямів вдосконалення системи дошкільної освіти — творче використання різних педагогічних технологій, прояв творчості і гнучкості у підході до виховання дитини.

Визначення сутності педагогічної технології та її впливу на ефективність навчально-виховної роботи на різних ланках у системі освіти є досить актуальним напрямом психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть (О. Падалка, Т. Піроженко, С. Ладивір, Г. Селевко, І. Смолюк, О. Шпак). Узагальнюючи дослідження вчених та тлумачення ними сутності поняття «педагогічна технологія», можемо констатувати, що педагогічна технологія є компонентом педагогічної системи, яка охоплює постановку мети, розроблення і реалізацію проекту освітнього процесу з конкретно визначеним інструментарієм і забезпечує заплановані результати навчання.

В Універсальному словнику української мови поняття «педагогічна технологія» визначається як вчення про майстерність виховання і навчання. У сучасному розумінні поняття «педагогічна технологія» (за Енциклопедією освіти) визначається як технологія, що забезпечує «перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів». За визначенням академіка Б. Лихачова, педагогічна технологія є сукупністю психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів та прийомів навчання, виховних засобів, тобто організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу.

Аналіз дисертаційних досліджень в галузі дошкільної освіти засвідчив, що проблема розроблення педагогічних технологій не є популярною серед сучасних вітчизняних дослідників. Російськими науковцями (О. Афанасьєвою, А. Бєлошистою) пропонуються педагогічні технології для реалізації завдань різних напрямів дошкільної освіти, а саме: розвиток інтересу до експериментування у дітей чотирьох-п'яти років (О. Афанасьєва), математичний розвиток у системі дошкільної освіти (А. Бєлошиста). Зокрема, О. Афанасьєва розглядає педагогічну технологію як компонент системи, що забезпечує вироблення системи стратегії і моделей педагогічної взаємодії, що потенційно приводить до визначеного результату. За розробленою педагогічною технологією вчена досліджувала здатність дітей старшого дошкільного віку до експериментування, що ефективно здійснюється в умовах спеціально організованого предметно-розвивального середовища.

Ю. Уфімцевою була розроблена та експериментально перевірена технологія формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку. Дослідження вченої показали, що технологія формування соціальної компетентності у дітей ґрунтується на взаємодії принципів природовідповідності, культуровідповідності, принципу пріоритетності соціального досвіду дитини, соціальної спільності та співпраці з сім'єю.

З. Михайлова розглядала питання доцільності вибору і розроблення педагогічної технології в ДНЗ. На думку вченої, розробка технології для дошкільників залежить передусім від того, що підлягає засвоєнню, та від визначення спрямованості розвитку мисленнєвої діяльності дитини. Відносно першого положення вчена визначила такі напрями роботи:

- виділення такого логіко-математичного змісту, засвоєння якого забезпечує активність пізнавальних дій (практичних і мисленнєвих);
- вихід дитини на пізнання зв'язків і залежностей предметів і явищ навколишнього світу, доступний їй рівень світорозуміння (засвоєння таких властивостей, як форма, величина, кількість, об'єм);
- використання способів оцінки величин через порівняння, лічбу, вимірювання; встановлення відношень і залежностей окремих предметів і груп за різними властивостями;
- орієнтування у схемах і моделях.

Щодо другого положення З. Михайлова брала до уваги здатність дитини самостійно вибирати та здійснювати логіко-математичну діяльність, використовуючи активні пошукові чи дослідницькі дії, уміння співвідносити дії з результатом, наявність прагнення досягнення кінцевого результату на основі прогнозування (*якщо так,*

то...), об'єктивну оцінку результатів своєї діяльності, порівняння їх з власне поставленою метою, уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати серіаційні залежності.

Вагомим для нашого дослідження є результати експериментальної роботи А. Бєлошистої, які свідчать, що жодна з наявних на сьогодні програм математичного розвитку дошкільників не є педагогічною технологією, оскільки не має повної розробки концептуальної, змістової та процесуальної частини. Учена розглядає ігрову технологію в освітньому процесі дошкільного закладу як таку, в якій ігрова ситуація дає дитині можливості бути активним суб'єктом діяльності. Така організація спільної діяльності педагога і дитини є засобом, що сприяє поступовому переходу від провідної ігрової діяльності до навчальної. З іншого боку, автор акцентує увагу на запобіганні некоректній побудові ігрової ситуації, яка передбачає здебільшого «веселу» подачу матеріалу. Такий «розважальний» підхід, на думку А. Бєлошистої, не тільки руйнує сутність розвивального впливу математичного змісту, формує у дитини неправильні змістові (предметні) уявлення, але й не розвиває інтересу до самостійної пізнавальної діяльності, не сприяє розвитку усвідомленої навчально-пізнавальної мотивації. Окрім того вчена визначає одну з важливих умов відносно побудови ігрової технології, яка б сприяла формуванню логіко-математичної компетентності. На її думку для того, щоб навчання у формі гри було цікавим, результативним, але не розважальним, необхідно, щоб педагогічна технологія мала чітко окреслену і послідовно описану систему ігрових завдань, які гарантують певний рівень засвоєння предметного змісту.

Аналіз наукових досліджень і публікацій дав змогу зробити висновок щодо наявності певної кількості педагогічних технологій (вітчизняних та зарубіжних), які забезпечують ефективні результати освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах. Серед них, зокрема:

- технологія раннього навчання грамоти, математики (М. Зайцев): принциповим положенням технології є розвиток мовлення, читання та лічби в межах 100 за допомогою наочного матеріалу («кубики Зайцева»);
- технологія психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною (С. Ладивір, Т. Піроженко): надає можливість оптимізувати життєдіяльність дітей дошкільного віку як суб'єктів творчої діяльності, активізувати міжособистісні та внутрішньо особистісні процеси, за допомогою яких дитина осмислює власне життя;
- теорія розв'язання винахідницьких задач (Г. Альтшуллер): передбачає створення таких проблемних ситуацій, в яких б діти могли віднаходити різні варіанти нестандартного їх вирішен-

ня. Ця технологія розрахована не тільки на дітей дошкільного віку, але й на молодших і старших школярів;

– навчання математики (А. Бєлошиста): автор розглядає ігрову технологію в освітньому процесі дошкільного закладу як таку, в якій ігрова ситуація дає дитині можливість бути активним суб'єктом діяльності. Така організація спільної діяльності педагога і дитини є засобом, який сприяє поступовому переходу від провідної ігрової діяльності до навчальної;
– технологія саморозвитку (М. Монтессорі): основою навчально-виховного процесу в дошкільному закладі є сенсорне виховання, на якому ґрунтується організація навколишнього середовища, створення розвивального середовища, яке сприяє активності дитини.

За останнє століття погляд на особистість, її становлення в ранньому онтогенезі еволюціонував від сприйняття її як суми окремих рис до розгляду її як системи, що розвивається. Саме тому у сучасній дошкільній освіті досить актуальною є проблема єдності дидактичних та психологічних аспектів». Якщо ми хочемо виховати дитину в усіх відношеннях, ми спочатку повинні знати її в усіх відношеннях» — писав у свій час К. Ушинський. З огляду на особливості дитини старшого дошкільного віку для розроблення педагогічної технології формування логіко-математичної компетентності ми взяли до уваги по-перше: особливу роль *гри* в організації життєдіяльності дитини дошкільного віку. За визначенням фахівців (Л. Венгер, О. Кононко, З. Михайлова), гра є формою діяльності, що дає змогу в умовних ситуаціях пізнати, відтворити і засвоїти суспільний досвід. Зокрема, Л. Венгер встановив, що значна частина дошкільників (60-70 %) здатна засвоїти математичні поняття та встановити причинно-наслідкові зв'язки саме у процесі ігрової діяльності.

По-друге: на сучасному етапі освітні системи почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації на різних етапах життя (І. Бех, О. Кононко, О. Падалка), що враховано нами у розробці експериментальної технології.

По-третє: організація спільної діяльності педагога і дитини, що сприяє поступовому переходу від провідної ігрової діяльності до навчальної (А. Бєлошиста). Такий перехід заснований на партнерських взаємовідносинах дорослого і дитини і виключає «розважальний» підхід до організації навчально-виховного процесу в ДНЗ, що може впливати на формування неправильних змістових уявлень.

Зважаючи на означене вище, ми розробили *проблемно-ігрову* технологію формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників. Ця технологія має певну послідовність, а саме:

постановка мети, проектування результатів, планування освітнього процесу, розроблення інструментарію, забезпечення і реалізація освітнього процесу. *Метою* технології формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників є формування компетентної особистості, здатної в потрібний момент мобілізувати свої логіко-математичні знання і використати у практичній діяльності. При цьому враховується суб'єктивний досвід дитини, а освітній процес будується на основі партнерських стосунків між дитиною і дорослим.

Проблемно-ігрова технологія формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників складається з п'яти взаємопов'язаних дидактичних модулів: логіко-математичні ігри; проблемні ситуації; сюжетні логіко-математичні ігри; експериментально-пошукова діяльність; логічні задачі і визначається такими компонентами:

1) концептуальність, що забезпечує опору на певну наукову концепцію, яка охоплює психолого-педагогічне, дидактичне обґрунтування досягнення педагогічних цілей;
2) систематичність, що передбачає систему освітньої роботи: логіку і цілісність процесу, взаємозв'язок його частин;
3) ефективність засвідчує той факт, що педагогічна технологія гарантує позитивний результат і досягнення визначеного стандарту освіти;
4) можливість застосування педагогічної технології в освітніх закладах, тобто, технологія як педагогічний інструмент має бути ефективною у діяльності педагога, незалежно від досвіду, стажу педагогічної діяльності та індивідуальних здібностей.

Отже, проблемно-ігрову технологію формування логіко-математичної компетентності старшого дошкільника ми розглядаємо як таку, за організації якої дитина прагне до активної діяльності, не обмежується в пошуках практичних дій, експериментуванні, спілкуванні з приводу розвитку ситуації, вирішенні суперечностей та помилок, проявах радості, розпачу чи інших інтелектуальних емоцій. За використання проблемно-ігрової технології виключається гіперопікування дитини, а показ і пояснення не превалюють, а то й зовсім не використовуються. На думку Л. Виготського, дітям старшого дошкільного віку, як правило, цікава складна і водночас доступна діяльність, оскільки вони вже мають досвід самостійного пізнання, мисленнєвої активності. У такий спосіб організованої діяльності дитина змушена самостійно знаходити способи досягнення мети, а у випадку відсутності такого уміння — здатна засвоювати його в процесі даної ситуації, тобто частково приймати допомогу дорослого: підказку, участь у виконанні чи уточненні дій, словесні способи оцінки тощо. У процесі такої діяльності важливий не тільки кінцевий результат, а й сам шлях його досягнення.

Основним компонентом проблемно-ігрової технології є активний, усвідомлений пошук дитиною способу досягнення результату на основі прийняття мети діяльності і самостійного розмірковування з приводу попередніх практичних дій, які ведуть до результату. При цьому дорослий виступає посередником між дитиною та її прагненням досягти результату, не знижуючи власну активність дітей, спрямовує на засвоєння засобів та способів пізнання (порівняння, вимірювання, класифікація та ін.), використання їх у різних дитячих видах діяльності.

Проаналізовані нами теоретичні положення дали змогу, по-перше, — створити певний алгоритм для розроблення власної технології, по-друге, — визначити компоненти технологічності, а саме: концептуальність, що забезпечує опору на певну наукову концепцію та охоплює психолого-педагогічне, дидактичне обґрунтування досягнення педагогічних цілей; систематичність, що передбачає систему освітньої роботи, логіку і цілісність процесу, взаємозв'язок його частин; ефективність застосування педагогічної технології, яка спрямована на досягнення визначеного стандарту освіти і забезпечує позитивний результат; можливість застосування педагогічної технології в освітніх закладах.

Література

1. Асмолов А. Г. Образование как расширение возможностей развития личности / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопросы психологии. — 1992. — № 1-2. — С. 6-12.
2. Белошистая А. В. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей / А. В. Белошистая // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 2. — С. 69-79.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : наук. видання. — 280 с.
4. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : АПН, 1956. — С. 426-452.
5. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. — К.; Вінниця : ВАТ «Віноблдрукарня», 2000. — С. 4-7.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О. Л. Кононко. — К. : Стилос, 2000. — 336 с.
7. Михайлова З. А. Занимательные игры и упражнения математического содержания в самостоятельной детской деятельности / З. А. Михайлова // Дошкольное воспитание. — 1984. — № 8. — С. 13-22.

В статье раскрываются вопросы, касающиеся разработки и использования педагогических технологий в системе дошкольного образования. На основе анализа психолого-педагогических исследований определено понятие «педагогическая технология» и ее влияние на эффективность учебно-воспитатель-

ной работы в учебно-воспитательных учреждениях. В частности, проанализированы педагогические технологии в системе дошкольного образования.

***Ключевые слова**: логико-математическая компетентность, педагогическая технология, проблемно-игровая технология.*

V. A. Starchenko

A Substantiation of the Technology of Formation of Senior Preschoolers' Logical and Mathematical Competence

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article describes the issues on the development and use of educational technology in early childhood education. On the basis of analysis of psychological and educational research, the concept of educational technology and its impact on the efficiency of educational activities in different parts of the system of education are defined. In particular, the author analyzes the educational technologies related to early childhood education, namely: the technology of early literacy and math, the technology of psycho-pedagogical design of the interaction between adult and child, the theory of inventive solutions and problems of teaching mathematics. On the basis of analysis of the technologies elaborated for pre-school educational institution, the problem-game technology was discovered and developed for the formation of logical-mathematical competence of senior preschoolers. The main component of the problem-game technology is an active, deliberate search of the ways to achieve results through the adoption of goals and self-investigation actions by the child.

***Keywords:** logical-mathematical competence; educational technology; problem-game technology.*

References

1. Asmolov, A. G., & Yagodin, G. A. (1992). Obrazovanie kak rasshirenie vozmozhnostei razvitiia lichnosti [Education as Expansion of Oppurtunity of Personal Development]. *Voprosy psikhologii, 1-2,* 6-12.
2. Beloshistaia, A. V. (2000). Doshkolnyi vozrast: formirovanie i razvitie matematicheskikh sposobnostei [Preschool Age: Formation and Development of Mathematical Abilities]. *Doshkolnoe vospitanie, 2,* 69-79.
3. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Education of Personality. Person-Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]. Kyiv: Lybid.
4. Vygotskii, L. S. (1956). Obuchenie i razvitie v doshkolnom vozraste [Education and Development in Preschool Age]. In L. S. Vygotskii, *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniia* (pp. 426-452). Moscow: APN.
5. Ziaziun, I. A. (2000). Suchasni dydaktychni modeli i lohika uchinnia [Modern Didactic Models and Logic of Education]. In *Suchasni informaciini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* (pp. 4-7). Kyiv-Vinnytsia: VAT «Vinobldrukarnia».
6. Kononko, O. L. (2000). *Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (Systemnyi pidkhid)* [Psychological Foundations of Personal Formation (System Approach)]. Kyiv: Stylos.
7. Mikhailova, Z. A. (1984). Zanimatelnye igry i uprazhneniia matematicheskogo soderzhaniia v samostoiatelnoi detskoi deiatelnosti [Amusing Mathematical Games and Exercises in Independent Childrens' Activity]. *Doshkolnoe vospitanie, 8,* 13-22.

УДК 316.614: 316.77

А. В. Тадаєва, *м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

Представлено аналіз наукової літератури стосовно процесу соціалізації в умовах інформаційного суспільства, соціалізації людини в сучасному інформаційному просторі. Висвітлено сутність поняття «медіасоціалізація», уточнено позитивний і негативний впливи сучасних медіа на соціалізацію людини,висвітлено можливість медіасоціалізації людей різних вікових категорій.

Ключові слова: *соціалізація, сучасний інформаційний простір, медіасоціалізація.*

За даними представників філософії, футурології, культурології, педагогіки тощо приблизно із середини XX століття людство вступило в якісно нову фазу розвитку, де провідними компонентами культури стали знання, інформація, комунікативні технології. Найдоступнішим джерелом інформації на сьогодні виступають так звані нові медіа (Інтернет, мобільна телефонія та оновлені інтерактивні радіо і телебачення), які становлять собою сучасний інформаційний простір людства, а отже, полегшують доступ до цінностей інформаційного суспільства. Є певна специфіка в адаптації до умов нового суспільства у представників різних вікових груп: діти і молодь вільно володіють технічними новинками і, як наслідок, мають можливість безперешкодного доступу до інформації. Дорослі люди проходять процес адаптації складніше, а людям похилого віку, адаптаційні можливості яких зменшуються, зовсім загрожує маргіналізація. Але саме вони мають багатий реальний соціальний досвід, на відміну від дітей та молоді, поведінка яких у віртуальному просторі нерідко має віктимний характер, а через це може призвести до кібертретирування, фішинга, привернення уваги педофілів тощо. Таким чином, виникає суперечність між реальним соціальним досвідом дорослих людей і осіб похилого віку та між дітьми та молоддю, які є активними користувачами нових медіа, але у яких відсутній соціальний досвід, що докорінно змінює соціалізаційні можливості всіх вікових груп. Проте проблема педагогічної підтримки людини в нових інформаційних умовах соціалізації лише починає актуалізуватися. Отже, сьогодні особливої нагальності у вітчизняній соціальній педагогіці набуває потреба у вивченні й аналізі змін в процесі соціалізації людини в сучасному інформаційному просторі.

Проблема соціалізації людини в сучасному інформаційному суспільстві вивчається активніше зарубіжними вченими, а на території України дослідження цієї проблематики тільки розпочалося. Культуру інформаційного суспільства та оновлення його цінностей вивчають Н. Гендина, А. Гречихін, Н. Каліновська, Л. Калініна, В. Шейко та інші. Роботи Дж. Доната, Дж. Салер, Ш. Теркла, В. Фриндте та інших

дослідників присвячені виявленню закономірностей конструювання ідентичності особистості у віртуальному середовищі. Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко та інші; питаннями впливу нових медіа на соціалізацію людини займаються П. Винтерхофф-Шпурк, Р. Пацлаф, В. Абраменкова, М. Бутиріна, Я. Гошовський, Є. Кудашкіна, В. Мудрик, В. Плешаков та інші. Таким чином, аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що досліджувана нами проблема є актуальною, оскільки специфіка соціалізації людини саме в сучасному інформаційному просторі вивчена недостатньо. Тому метою статі є аналіз особливостей процесу соціалізації людини, а саме медіасоціалізації, в сучасному інформаційному просторі. Відповідно до мети, завданнями є: аналіз структури сучасного інформаційного простору, вплив нових медіа на соціалізацію людини, узагальнення поняття медіасоціалізації й розкриття можливості медіасоціалізації людей різних вікових категорій.

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується фундаментальними змінами майже в усіх сферах життя людини: політичній, економічній, соціальній, культурній та інших. Усі вони відбуваються під величезним впливом глобального інформаційного суспільства, яке проголошує інформацію, знання та постійне самовдосконалення особистості рушійними силами суспільного прогресу. Як зазначається в Окінавській Хартії глобального інформаційного суспільства, що була ухвалена лідерами «великої вісімки 20 липня 2000 року, «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є одним з найважливіших факторів, що впливають на формування суспільства XXI століття» [7]. У Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки проголошено, що «основним завданням розвитку Інформаційного суспільства в Україні є сприяння кожній людині на засадах широкого використання сучасних ІКТ можливостей створювати інформацію і знання, користуватися та обмінюватися ними... [8]. Отже, для того, щоб людині стати повноцінним членом інформаційного суспільства, необхідно бути активним користувачем ІКТ. Але на сьогодні відсутнє єдине розуміння терміна «інформаційно-комунікаційні технології». Так, наприклад, І. Захарова розуміє під ІКТ «конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається» [4, с. 22]; С. Григорьєв визначає ІКТ як узагальнене поняття, яке описує різноманітні методи, способи та алгоритми збору, накопичення, обробки, подання й передавання інформації [2]; А. Дзюбенко ІКТ навчання розглядає як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів

та новаторських методів їх застосування для забезпечення високоїефективності й інформатизації освітнього процесу [3]. Не можемо повністю погодитися із представленими визначеннями, тому в рамках соціально-педагогічної наукової думки будемо розуміти ІКТ як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, які дають змогу виходу до сучасного інформаційного простору з метою накопичення, аналізу, передачі вже існуючої інформації та створення нової й перетворення її на знання. Наприклад, зразком нових ІКТ сьогодні є Інтернет, мобільний зв'язок інтерактивне телебачення і радіомовлення тощо.

Сучасність неможливо уявити без нинішніхІКТ, але особливість таких технічних засобів в тому, що вони мають, окрім основних, додаткові функції. Наприклад, майже кожен мобільний телефон, сучасний телевізор має можливість доступу до Інтернету, за допомогою плеєра, окрім прослухування музики, користувач в змозіслухати радіо, переглядати відео та виходитив Інтернет. Отже, сучасні ІКТ уособлюють в одному технічному пристрої декілька найактуальніших програм (доступ до Інтернету, перегляд телебачення, прослуховування радіохвиль). У зв'язку з поширенням ІКТ з можливістю доступу до сучасного інформаційного простору, виник термін «нові медіа» (англ. media — засоби, способи) —це засоби ІКТ, які дають можливість кожній людині самостійно формувати інформаційний простір, в якому вона живе, а головною відмінністю нових медіа від попередніх є їхня інтерактивність [6; 9]. У сучасному інформаційному суспільстві, де головною цінністю виступають інформація і знання, нові медіа є засобом ІКТ і забезпечують інноваційність сучасного інформаційного простору.

Учені приділяють увагу переважно проблемі соціалізації людини в інтернет-просторі (Є. Кудашкіна, В. Плешаков, Н. Угольков), але в інформаційному суспільстві набуває нової, більш вагомої ролі не лише Інтернет, а й інформаційний простір загалом. Він не обмежується лише віртуальним простором, адже на новий рівень виходить трансформоване під потреби людини телебачення, радіо і мобільна телефонія, які, своєю чергою, стають інтерактивними й безпосередньо взаємодіють із користувачами у реальному часі. Тобто, саме вони забезпечують людині змогу стати активним суб'єктом сучасного інформаційного простору, а звідси ісоціалізаційні можливості. Отже, в останнє десятиліття в суспільстві сформувався новий погляд на інформаційний простір, який впливає на кожну особистість і на суспільство в цілому. Проблему соціалізації людини актуалізує перехід України до інформаційного суспільства, людина прагне ефективно включитися у соціальну структуру суспільства й функціонувати в ній як повноцінний громадянин. ІКТ змінюють спосіб життя й основні сфери життєдіяльності людини, що пов'язано зі зміною процесу

соціалізації загалом. У зв'язку з цим постає необхідність вивчення впливу нових медіа на процес соціалізації людини.

Уточнимо спочатку наше розуміння провідного терміна — соціалізація. Погоджуємося з О. Безпалько, що соціалізація — це процес двосторонній, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду в результаті адаптації до соціального середовища, системи соціальних зв'язків, з іншого — активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків під час життєдіяльності, входження в соціальне середовище [1, с. 17].

Актуалізація нових медіа як засобу ІКТ вплинула на розвиток нової категорії — медіасоціалізація. Будемо розуміти в рамках дослідження під «медіа соціалізацією» невід'ємну складову процесу соціалізації (з усіма її компонентами: адаптація, інтеграція, індивідуалізація) людини інформаційного суспільства в сучасному інформаційному просторі, частиною якої є кіберсоціалізація. На наш погляд, кіберсоціалізація — складова медіасоціалізації, яка забезпечує соціальний розвиток людини через інтернет-простір, впливаючи на якісні зміни структури самосвідомості особистості. Виходячи із сказаного вище, можемо зауважити, що кіберсоціалізація є частиною медіасоціалізації, яка є складовою процесу соціалізації людини в інформаційному суспільстві.

Також, необхідно зазначити, що в процесі медіасоціалізації перебудовуються всі сфери життєдіяльності людини без винятку: змінюється роль інформаційної сфери (інформація набуває нового рівня значущості в інформаційному суспільстві, адже одним із його критеріїв є знання та вміння їх здобувати, опрацьовувати, використовувати та створювати на підставі цього нові знання); змінюються форми і характеристики освітнього процесу (з'являються нові форми отримання знань — дистанційна освіта; кожен навчальний заклад має власний інтернет-сайт, за допомогою якого презентується навчальний заклад, його навчальна, виховна діяльність; існують онлайн-бібліотеки); дозвілля (з'являються яскраві ігри-симулятори, в які можна грати самому або у реальному часі з іншими гравцями, при цьому кожен гравець може перебувати у себе вдома у комфортному для себе оточенні); професійної сфери (можливість власного інформаційного бізнесу, професійного росту й отримання кращої вакансії) тощо. Крім того, сучасні медіа істотно впивають на засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій і найчастіше виступають засобом неформальної освіти і просвіти. Важливо відмітити, що сучасні обставини життя людини мають такі орієнтири, які засновані на все зростаючу роль так званого сучасного інформаційного способу життя. Тобто, людину спонукають до того, щоб вона мала постійний доступ до сучасного інформаційного простору для отримання інформації, інакше вона відстане від сучасності і може маргіналізуватися. Осо-

бливість соціалізації людини у нових медіа полягає в її активності. Індивід перетворюється з соціального об'єкта на соціальний суб'єкт, оскільки може не обмежуватися позицією глядача, читача чи слухача, а сам в змозі організовувати, впливати на події і залучається до дії, перетворюючи соціальне середовище, хоча й віртуальне. Людина, використовуючи сучасний інформаційний простір, може розширювати й поглиблювати власні знання і свій світогляд, особистість сама створює для себе власний інформаційний простір, «передплачуючи» розсилку бажаної інформації, може заблокувати те, що вона вважає непотрібним, самостійно вибирає до смаку радіохвилі, програми телебачення, сайти тощо. Отже, сполучення ілюзорного, фантастичного світу, за умови функціонування його за законами реальності, роблять сучасний інформаційний простір надзвичайно привабливим та таким, що сприяє вдосконаленню і підвищенню ефективності соціалізації в реальному соціальному світі.

Проте можливий і негативний вплив. У індивіда в процесі медіасоціалізації, часто, через незадоволеність навколишньою реальною дійсністю (особистісний, міжособистісний, професійний, матеріальний аспекти), формується залежність від нових медіа. І чим менше людина соціально розвинена, загартована, тим більше посилюється ця залежність. Своєю чергою, це призводить до того, що особистість починає віддавати перевагу саме світові медіа, де можна за допомогою незначних зусиль «досягти» того, що є омріяним у реальному житті. Особливо це стосується комп'ютерних ігор та онлайн-ігор, що посилює соціальну маргіналізацію. Не можна не погодитися з А. Мудрик, що «комп'ютерна гра дає гравцеві можливість відчути себе як свій ідеал» [6]. Так, наприклад, гра «The Sims» повністю відображає процес життєдіяльності людини (побут, освіта, професійна сфера, дозвілля, створення сім'ї, народження та виховання дітей, смерть персонажа). Ще більші можливості надають для цього соціальні мережі, де людина може сховатися за чужою фотографією і біографією, тим самим створюючи омріяний власний світ, і спілкуватися з іншими користувачами, видаючи себе за зовсім іншу особистість. Тобто,будь-який користувач соціальних мереж має розуміти, що соціальні мережі, форуми, чати — можуть бути свого роду «маскарадом», ніхто не гарантує, що за аватаркою (під аватаркою прийнято розуміти маленьку картинку, яку вибирає для себе користувач, що має повно відображати суть користувача) Попелюшки не ховається зла мачуха. Отже, вплив нових медіа на соціалізацію людини інформаційного суспільства є неоднозначним, адже має як позитивні, так і негативні аспекти.

У будь-якому суспільстві соціалізація людини має особливості на різних вікових етапах. У найзагальнішому виді етапи соціалізації можна співвіднести з періодизацією життя людини: дитинство (від

народження до 18 років), молодість (18-35 років), дорослість (35-60 років) й похилий вік (60 і більше років).

Умови життєдіяльності людей похилого віку обумовлені особливостями інформаційного суспільства — глобалізацією та модернізацією, які ведуть до виникнення сприятливих і несприятливих тенденцій у життєдіяльності представників цієї категорії. В Окінавській Хартії зазначено, що для подолання електронно-цифрового розриву людям похилого віку необхідно приділяти особливу увагу і активно здійснювати заходи, спрямовані на надання їм легшого доступу [7]. Адже, з одного боку, у сучасному суспільстві люди похилого віку є менше соціально активними через обмеженість рівня економічної активності, погіршення фізичного стану, трансформацію інституту сім`ї, невміння використовувати технічні новинки. А, з іншого боку,у світі глобалізації зростає значущість людей похилого віку як носіїв цінностей (особистісних, сімейних, етнічних, національних, загальнолюдських). Тобто, людям похилого віку в сучасному інформаційному суспільстві у зв'язку із неможливістю (через економічні, психологічні, вікові особливості) повною мірою використовувати сучасний інформаційний простір загрожує маргіналізація.

Для дорослої людини найголовнішою сферою життєдіяльності є професійна, з розвитком ІКТ перед цією категорією людей відкриваються неймовірні професійні можливості (дистанційне підвищення кваліфікації, участь у грантах, пошук кращої вакансії тощо), але їм нелегко адаптуватися до всіх новинок техніки, зважаючи на те, що у сучасному світі глобалізації технічні новинки намагаються йти на крок вперед, щоб менше застарівати.

Молодь, на відміну від старшого покоління, краще засвоює новітні інформаційні технології і є їх основним користувачем, адже в силу психо-вікових особливостей вона найкраще сприймає нову інформацію. Але поведінка молоді у медіа-середовищі, зазвичай, віктимна, молодь дуже легко обдурити, молоді люди найчастіше стають мішенню шахраїв. Тобто, молодь легко пристосовується до всіх технічних новинок, але, не маючи достатнього реального соціального досвіду, адаптується до умов інформаційного суспільства, «набиваючи шишки», іноді невиправні (може стати жертвою кібертретирування, шахрайства чи маніяка, потрапити під вплив людей, які пропагують девіантну поведінку або навіть примушують до суїциду, тощо).

Дітям не потрібно докладати зусиль для того, щоб адаптуватися до сучасного інформаційного простору, адже він для них є природним. Діти не знають іншого, тому з легкістю сприймають всі технічні новинки й без труднощів їх використовують, але у них відсутній реальний соціальний досвід і в силу вікових особливостей (довірливість, доброта тощо) люди з недобрими намірами користуються цим (шахраї, педофіли). Крім того, використання нових медіа може роз-

вити у дитини невиправдану агресію, залежність від комп'ютерних ігор або Інтернету, образи, які пропагують нові медіа, стимулюють зацікавленість дітей статевим життям тощо.

Отже, людині будь-якого віку в інформаційному суспільстві необхідно адаптуватися до його умов.

Таким чином, підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що з середини XX століття людство увійшло в інформаційне суспільство, де головною цінністю виступають знання й інформація, сучасним засобом отримання інформації стають нові медіа (радіо, телебачення, мобільна телефонія й Інтернет), які неоднозначно впливають на всі сфери життєдіяльності людини (інформаційна, освітня, професійна, дозвіллєва). Особливої актуальності набуває термін «медіасоціалізація», під яким, у рамках соціально-педагогічного підходу, розуміють невід'ємну складову процесу соціалізації (з усіма її компонентами: адаптація, інтеграція, індивідуалізація) людини інформаційного суспільства в сучасному інформаційному просторі, частиною якої є кіберсоціалізація. На наш погляд, кіберсоціалізація-складова медіасоціалізації, яка забезпечує соціальний розвиток людини через інтернет-простір, впливаючи на якісні зміни структури самосвідомості особистості. Люди різного віку мають неоднакові адаптаційні можливості й по-різному адаптуються до сучасного інформаційного простору. Люди похилого віку є носіями загальнолюдських цінностей, але їм складно адаптуватися до ІКТ, повноцінно їх використовувати, що загрожує їх маргіналізацією; сучасний інформаційний простір розширює професійні можливості дорослих; молодь є найактивнішою групою, яка використовує нові медіа; діти найлегше використовують всі технічні новинки, вони без труднощів адаптуються до сучасного інформаційного простору, але, не маючи реального соціального досвіду, можуть потрапити в несприятливу ситуацію і стати жертвами педофілів, маніяків, убивць. Таким чином, діти є групою ризику в сучасному інформаційному просторі, адже вони не в змозі запобігти негативним аспектам медіасоціалізації.

Перспективу подальшого наукового дослідження проблеми вбачаємо у детальнішому вивченні процесу медіасоціалізації як нової складової соціалізації дітей в сучасному інформаційному просторі.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — С.208.
2. Григорьев С. Г. Использование информационных и коммуникационных технологий вобщем среднем образовании [Электронный ресурс] / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. — Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/vved.html. — Назв. с экрана.

3. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании / А. А. Дзюбенко. — М., 2000. — С. 104.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. — М. : Академия, 2003. — С. 192.
5. Маштаков А. Что такое «newmedia»? [Электронный ресурс] / А. Маштаков. — Режим доступа: http://blog.mashtakov.com/2008/10/new-media.html. — Загл. с экрана.
6. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. — М., 2007. — С. 257.
7. Окинавская Хартия глобального информационного общества. — Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/law/00_gio.html. — Загл. с экрана.
8. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки : Закон України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?nreg=537-16 (21.08.09). — Назва з екрана.
9. Яранова А. Newmedia [Электронный ресурс] / А. Яранова, Е. Головин. — Режим доступа: http://www.elitniy.ru/article/show/745/]. — Загл. с экрана.

Представлен анализ научной литературы относительно процесса социализации в условиях информационного общества, социализации человека в современном информационном пространстве. Освещена суть понятия «медиасоциализация», уточнено позитивное и негативное влияние новых медиа на социализацию человека, раскрыты возможности медиасоциализации людей разных возрастных категорий.

Ключевые слова: *социализация, современное информационное пространство, медиасоциализация.*

A. V. Tadayeva

Peculiarities of Socialization in Modern Informational Space

The Kharkiv State Academy of Culture (4 Bursac'kyj Uzviz, Kharkiv, Ukraine)

An analysis of foreign and domestic scientific literature has been done concerning the culture of Information Society and its values, the process of socialization in the new society are considered. The patterns of individual identity construction in the virtual environment are identified. The processes of human socialization in today's information environment and of socialization through new media are highlighted. The essence of the concepts « socialization», «information and communication technology», «new media», «media-socialization» and» cyber-socialization», their relationship are clarified. We consider the positive and negative impact of new media (Internet, mobile telephony, interactive radio and television) on the spheres of life: informational, educational process, leisure, professional field. The opportunities for media-socialization of persons of different age (children, youth, adults, the elderly), their positive and negative aspects are revealed.

Keywords: *socialization; modern information space; media-socialization.*

References

1. Bezpalko, O. V. (2009). *Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari* [Social Pedagogy]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
2. Grygorev, S. G., &Grinshkun, V. V. *Ispolzovanie informatsionnykh i kommunikatsionykh tekhnologii v obshchem srednem obrazovanii* [Using of Information and Comminicative Technologies in General Secondary Education]. Retrieved from http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/vved.html.

3. Dziubenko, A. A. (2000). *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [New Information Technologies in Education]. Moscow.
4. Zaharova, I. G. (2003). *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Information Technologies in Education]. Moscow: Akademiia.
5. Mashtakov, A., *Chto takoe «newmedia»?*[What is a «New Media»?]. Retrieved from http://blog.mashtakov.com/2008/10/new-media.html
6. Mudrik, A. V. (2007). *Sotsializatsiia cheloveka* [Human Socialization]. Moscow.
7. *Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukrainini 2007-2015 roky»* [Law of Ukraine «On Main Foundation of Development of Information Society in Ukraine during 2007-2015»]. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/ laws/main.cgi?nreg=537-16.
8. Okinavskaia Hartiia globalnogo informatsionnogo obshchestva [Okinawa Charter on Global Information Society]. Retrieved from http://archive.nbuv.gov.ua/law/00_gio.html
9. Yaranova A., & Golovin, E. *New Media*. Retrieved from http://www.elitniy.ru/article/show/745/.

УДК 372.32: 37.037.001.57

***Т. В. Тарасова**, м. Київ*

МОДЕЛЮВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті на прикладі діяльності сільської школи розглянуто особливості моделювання превентивного виховного середовища, розкрито педагогічні умови, що сприяють побудові моделі його ефективного функціонування

***Ключові слова:** превентивність, виховне середовище, превентивне виховне середовище, педагогічне моделювання, моделі діяльності сільської школи.*

Трансформаційний поступ України викликав широкий спектр соціальних змін, поглибивши тенденції до зубожіння, маргіналізації, дегуманізації, безробіття; попрання суспільних норм і цінностей; кризу сім'ї; проникнення культу вседозволеності; конфліктність, агресію, неадекватну соціальну поведінку, невдоволеність засобами дозвілля; «втечу молоді від реальної дійсності» в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп'ютерне середовище. Ці чинники значно погіршують стан здоров'я школярів як села, так і міста. Обмеження доступу до освіти дітям із сільської місцевості всупереч Закону України «Про загальну середню освіту» та конституційним правам людини на здобуття якісної освіти, окремим положенням Конвенції про права дитини спричинює зростання протизаконної дитячої праці, дитячої бездоглядності. Загальне становище сільської молоді становить певну загрозу для безпеки держави через високий рівень підліткової злочинності.

Превентивність [превенція — від лат. praventio — запобігання, попередження, захист] як система виховних заходів має бути складовою будь-якої соціально-педагогічної дії, оскільки превентивний процес суттєво посилює позитивний потенціал суб'єктів взаємодії, — стверджує професор В. Оржеховська. ЮНЕСКО розглядає превентивність однією із пріоритетних сфер у світовій науці через систему різноманітних досліджень в галузі педагогіки, медицини, психології, права, соціології. Тому основним принципом розбудови виховної діяльності вважаємо превентивність, а загальноосвітній навчальний заклад (ЗНЗ) має виступати ініціатором формування і створення превентивного виховного середовища (ПВС). Провідним методом оновлення закладу освіти, формування ефективної виховної системи, запровадження різноманітних новацій слугує метод моделювання.

Орієнтиром у дослідженні слугувало визначення превентивного виховання, (за Б. Блумом) як науково обґрунтованих та вчасно вжитих заходів, спрямованих на запобігання життєвим колізіям в окремих індивідів і групах ризику; збереження, підтримка та захист нормального рівня життя і здоров'я дітей; сприяння у досягненні поставленої мети та розкритті їхнього внутрішнього потенціа-

лу [2, с. 256]. Базовим для здійсненого нами методологічного аналізу стало поняття «виховне середовище як потенційний засіб (фактор, умова) виховання» у формуванні превентивного середовища ЗНЗ (Ю. Мануйлов, С. Поляков, Л. Новікова, Н. Селіванова, С. Шестакова). Під виховним середовищем науковці розуміють «...сукупність обставин, які оточують дитину, соціальних цінностей, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню в сучасну культуру» (Н. Щуркова) і «...сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних і соціально-адаптивних можливостей» (Т. Алексєєнко). Одночасно дослідники наголошують на тому, що виховними середовищами можуть бути окремі конкретні середовища (позашкільне, масово-комунікаційне, сімейне, вікове, середовище неформального спілкування, культуротворче середовище просвітницьких закладів), як і їх сукупність.

Під превентивним виховним середовищем ЗНЗ розуміємо упорядковану цілеспрямовану сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і самореалізації особистості; сприяє вироблення нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину.

Теоретико-методологічну основу дослідження моделювання ПВС ЗНЗ становлять положення системного (М. Данілов, Г. Серіков та інші), середовищного (Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова, В. Ясвін), особистісно орієнтованого (І. Бех, М. Чобітько, О. Газман, І. Якиманська), діяльнісного (В. Давидов, Б. Ломов, Л. Уманський, О. Коберник), технологічного (В. Беспалько, М. Кларін, Г. Селевко), компетентнісного (І. Єрмаков, В. Веденський) підходів; основні ідеї педагогічного проектування і моделювання (А. Дахін, Е. Заїр-Бек, І. Мелешко, Є. Степанов, О. Мариновська), а також теорії і практики управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу (Б. Бім-Бад, В. Звєрєва, М. Поташник), результати вивчення окремих аспектів сучасного функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості (О. Савченко, І. Волощук, В. Мелешко, О. Мариновська та інші).

«Моделювання, — зазначає Ю. Тарський, — поступово визначається одним із найбільш ефективних способів аналізу педагогічних процесів, що мають системний характер і відрізняються кількістю внутрішніх та зовнішніх чинників» [7, с. 26].

Мета статті — розкрити особливості моделювання ПВС сучасної сільської школи, ознайомити з досвідом упровадження ПВС та окреслити проблеми і перспективи цих процесів.

Для підростаючої людини шкільне середовище — це світ, який існує у спілкуванні, взаєминах між дорослими і дітьми, пізнанні та предметно-перетворювальній діяльності. З цього приводу директор «Школи над Россю» О. Захаренко зауважував: «У школі учню має бути так, як у батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає, відкриває свою сутність в цьому мінливому світі. В школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість». Ці слова підкреслюють особливості існування ПВС у школі, необхідність творення моделі безпечного та сприятливого для дітей середовища.

Закон України «Про освіту» (ст. 6), Державна національна програма «Освіта» (ст. 42) передбачають створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості. Моделі розвитку сучасних шкіл сільської місцевості на початку XXI століття реалізуються в особливих умовах, що віддзеркалюють варіативність освітнього простору, як-то: концепції діяльності шкіл, створення нових навчальних закладів (гімназій, ліцеїв, колегіумів), уведення нових предметів, платних послуг. На сьогодні у сільській місцевості школи-гімназії та школи-ліцеї становлять лише 0,2-0,3%; колегіуми — 0,1% від загальної кількості ЗНЗ [3, с. 115]. Передували створенню моделей розвитку сільської школи авторські традиції: «Школи радості», «Школи під голубим небом», «Школи над Россю». Талановитий український педагог Василь Сухомлинський вбачав особливу місію сільської школи, оскільки вона — найважливіший, іноді, в силу умов, єдиний осередок культури, що задає тон всьому інтелектуальному, культурному і духовному життю села. Незважаючи на те, що на сільських територіях проживає 31,9% населення України, станом на 2008 рік майже зникла десята частина сільських поселень, через демографічні проблеми втрачено лише за останні п'ять років 546 шкіл (3,7%). За цей період діти не народжувалися у майже трьох тисячах сіл! [5].

Коротка заувага. Українське село — сформована у слов'ян ефективна й унікальна система всебічного матеріального і духовного життєзабезпечення, національного людинотворення, найменша адміністративно-територіальна одиниця. Етимологічно, старослов'янське «село — це населене місце, двори, будівлі, поле, земля», де життя історично пов'язувалось із певною «моделлю села». Християнство і поява поняття «держава», що походить від слова «держати», трансформувала модель, пізніше — радянський режим з відповідною йому ідеологією [4].

Сьогодні на сільських територіях спостерігається тривожне і поглиблене явище руїни: надзвичайно понівечене національне буття, деформована свідомість значної частини українців, проводиться

згубна політика щодо села (незадовільний стан соціального розвитку сільських територій, безробіття, глибока демографічна криза, брак мотивації до праці, витік трудових ресурсів, занепад соціальної інфраструктури та «вимирання» населених пунктів...) [5].

За твердженням вітчизняних експертів, посилюється тенденція щодо фізичного та фінансового обмеження доступності загальної середньої освіти. Діти з села «вже з дошкільного віку опиняються в соціальній групі, що має низьку початкову конкурентність на ринку кваліфікованої робочої сили. Фінансова неспроможність малозабезпечених сімей зумовлює вилучення дітей і підлітків із освітньої системи і виштовхує їх до зони підвищених соціальних ризиків» [6, с. 10]. Водночас наявність неорганізованого і неконтрольованого суспільством вільного часу переважно стимулює деструктивну поведінку учнів, яка відзначається високими ризиками щодо стану їхнього здоров'я. Результати дослідження вчених свідчать, що майже 30 % неповнолітніх засуджених — мешканці села: більше половини з них одержали строк за розкрадання та крадіжки, кожен четвертий — за розбій чи пограбування, практично кожен десятий — за заподіяння тяжких тілесних ушкоджень або вбивство [1, с. 151]. Кожен четвертий підліток, який був доставлений до правоохоронних органів за скоєння різних видів правопорушень і злочинів, — із села [5].

З метою ознайомлення педагогів з основами моделювання як методу пізнання і наукового дослідження, опанування технологією створення моделі для розкриття індивідуального образу школи, була розроблена цільова програма «Моделювання превентивного виховного середовища ЗНЗ», що передбачала 10 теоретично-практичних занять (всього 24 год.). Під час експертного опитування встановлено, що педагоги по-різному тлумачать поняття «превентивне виховне середовище»: 45 % вважають, що це «пропагування здорового способу життя»; 23 % — «організація соціального захисту і дотримання прав особистості»; «змодельоване безпечне середовище життєдіяльності учнівської молоді» — вважають 37 % педагогів; 31 % респондентів уявляють ПВС як «профілактику відхилень у поведінці учнів»; 47 % респондентів вбачають у ПВС «розвиток компетенцій життєстійкості, життєздатності, життєтворчості»; 18 % розуміють ПВС як «створення зони найближчого розвитку дитини». Від уявлення педагогів про ПВС залежить змістове наповнення формування моделі ЗНЗ.

Анкетування, в якому поряд із педагогами взяли участь батьки, соціальні партнери ЗОШ, дало змогу з'ясувати, що 21 % із них вважають свій вплив на формування ПВС навчального закладу «сильним»; натомість 27 % визнають його «незначним», у той же час 42 % респондентів вказують на його «відсутність», 10 % — не змогли відповісти. У результаті презентаційного просемінару була створена

ініціативна група, суб'єктну участь у якій ми пов'язуємо із визначеним особистісним впливом на формування превентивної політики у ЗНЗ. Члени групи співпрацювали з усіма структурами школи, згідно з делегованими функціями: комунікативною, координаційною, інформаційною. Зміни, що відбуваються в підсистемах (дидактичній, виховній, методичній, управлінській, розвивальній) розвитку сільської школи можна класифікувати за ознаками радикальності (радикальні, глобальні, реформаційні, локальні, часткові), ступенем передбачуваності (спонтанні та планові) та характером ініціювання (директивні, партисипативні). У процесі створення моделі ПВС сільської школи запропоновані учасниками педагогічної взаємодії зміни мали локальний, плановий, партисипативний характер.

Створення ПВС навчального закладу — це, передусім, моделювання «оздоровчого» середовища (термін вжито вперше в роботах Руссо). Педагогічне моделювання фізично-оздоровчої діяльності ЗНЗ виступає дієвим засобом формування потреби в здоровому способі життя і передумовою психічного здоров'я учня. У 1992 році Європейським регіональним бюро ВООЗ, Єврокомісією та Радою Європи започатковано міжнародний проект «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю», до якого Україна долучилася в 1995 році. В основу концепції моделі «Школи сприяння здоров'ю» (згідно зі спільним наказом МОЗ і МОН) покладено ідеї збереження, зміцнення і відтворення здоров'я учнів, учителів та батьків; здійснення навчання і виховання в інтересах особи і суспільства, створення сприятливих умов для всебічного розвитку окремої особистості. Національна мережа Шкіл у 2012 році — понад п'ять тисяч. Модель фізично-оздоровчої діяльності охоплює: діяльність з формування санітарно-гігієнічних умінь і навичок та запобігання травматизму, порушенням у здоров'ї дітей; діяльність з упровадження системи фізичного загартування і самовдосконалення; туристично-краєзнавчу роботу; різноманітну роботу з батьками; консультативну та профілактичну роботу медпрацівників і т.д. На думку професора О. Коберник, у деяких напрямах сільська школа програє, насамперед це стосується санітарно-гігієнічного блоку; ефективної допомоги з боку медиків, практичних психологів; науково-методичного забезпечення і готовності педагогів до інновацій. Одночасно у моделі ПВС сільської школи з орієнтацією на формування здорового способу життя учнівської молоді, на нашу думку, необхідно сфокусувати увагу на таких видах ресурсів, як людські; фахові; громадські; фінансові; часові. Слід активізувати і такий фаховий вид ресурсів, як представники органів державної системи підтримки людини: пожежна охорона, органи правопорядку, цивільної оборони, охорони праці, охорони навколишнього середовища, охорони здоров'я тощо.

Водночас сільська школа має всі можливості для створення умов, які, з одного боку, забезпечують розвиток фізично, психічно, соціально і морально здорової особистості, а з іншого — спонукають до підтримання життєздатності сільської місцевості завдяки спільно здійснюваним і скоординованим на рівні правління села і громади природоохоронної, лісогосподарської, рекреаційної, історико-культурної функцій. Сільськогосподарська функція (агропромислова) села за наявності фермерського господарства сприяє ще й успішному налагодженню моделі «Школи праці», основи якої були розвинені у XX ст. В. Сухомлинським, І. Ткаченком, О. Захаренком. Здавна відомо, що людина, яка вміє трудитися, цінує працю, є не лише фізично здоровою, а й соціально успішною, оскільки у змозі самостійно вибудувати траєкторію життєвого шляху. У такому підході до навчання і виховання учнів переконаний педагогічний колектив Старинської ЗОШ (Київська обл., директор С. Кравченко), в якій успішно працює модель «Школа здоров'я, школа праці». Особливість діяльності закладу — уміле поєднання здоров'язбережувальних технологій з активною фізичною працею всіх учнів. Модель «Школи-господарства» при Новопокровській педагогічній гімназії (Дніпропетровська обл., директор В. Сиволаб) передбачає доповнення до сучасної навчальної бази: підсобне господарство, автотракторний клас, свиноферму. Учнями гімназії стають випускники багатьох районів на основі конкурсних випробувань.

Модель «Гуцульської сільської школи майбутнього» Яворівської ЗОШ I-III ст. (Івано-Франківська обл., директор П. Лосюк) на Всеукраїнському фестивалі-конкурсі, присвяченому 70-річчю від дня народження О. Захаренка, посіла перше місце. Колективом однодумців урахований регіональний етнографічний компонент (властиво Бойківщині, Поділлю, Слобожанщині, Таврії тощо), тенденції розвитку освіти на селі, соціально-економічні умови, стан економіки держави та доробки науковців. Згідно з результатами дослідження Інституту охорони здоров'я дітей та підлітків АМН України (2005) 25,4% сільських школярів пов'язують своє майбутнє з професіями творчо-мистецького характеру, 23,9% — зі сферою міжособистісного спілкування, обслуговування і сервісу [1, с. 89]. Модель враховує: підготовку і виховання конкурентоздатного сучасного господаря, що володіє різними видами народних промислів (деревообробництво, бісероплетіння, вишивка тощо), економічними і правовими знаннями, має навички продуктивної праці, сформовані виробничі компетентності, відповідні викликам часу [8]. Означені моделі «Шкіл праці» мають великий превентивний потенціал, адже праця, як зауважував К. Ушинський — єдине доступне людині на землі і єдине гідне її щастя, навколо якого «пурхають, мов метелики, насолоди», але коли праця відсутня, вони «перетворюються на хижих птахів»,

які «миттю розхапають усі скарби серця і залишать його на поталу пустоті й розпачу».

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми [1; 3; 4; 8], експериментального дослідження за темою, успішні практики моделей шкіл дали змогу визначити фактори, які необхідно враховувати у моделюванні ПВС навчального закладу:

– базові показники функціонування сучасної сільської школи (кількість учнів, місце розташування, географічні особливості, національний склад);
– наявність внутрішніх і зовнішніх характеристик школи.

Внутрішні: соціальний портрет батьків та учнів, характер ландшафтів навколо школи, культурне оточення, зміст та обсяг освітніх програм; рівень матеріально-технічного забезпечення ЗНЗ, що впливає на організацію предметно-просторового поля (технічне, естетичне оформлення школи, кабінетів, класів); наявність і відповідність бази для проведення гурткової і спортивної роботи, традиції школи; наявність (відсутність) території пришкільної ділянки, професійний рівень педагогічного колективу; функціонування школи як єдиної екосоціальної системи у взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем, зв'язки з органами місцевого самоврядування, соціально-культурними закладами, громадськими організаціями та трудовими колективами. До зовнішніх характеристик належать: природно-кліматична особливість регіону; рівень агропромислового розвитку села (регіону); наявність матеріальних і трудових ресурсів; історико-культурні, демографічні особливості регіону, екологічна ситуація, освітньо-виховні традиції, рівень розвитку соціальної сфери та доходів населення тощо. Учасники дослідження моделювання ПВС у сільській ЗОШ вважають умовами її ефективності: «технологічну компетентність педагогів» — 22%; «наявність виховної системи» — 31%; натомість, сподіваються на допомогу «партнерів» лише 6% опитаних (на відміну від 21% респондента ЗНЗ з обласного центру); «інноваційну спрямованість заходів» відзначили 22%; вказують на необхідність «створення безпечного середовища життєдіяльності учнівської молоді» 12% опитаних. Найменший кредит довіри надали педагоги «науково-методичному забезпеченню» — 6%, що свідчить про недостатню ознайомленість з науковим доробком та слабкість методичної районної служби.

Вважаємо, що ефективність функціонування будь-якої моделі ПВС сільської школи — це, по-перше, вирішення соціально-економічних проблем села та специфічних проблем сільської школи. По-друге, це врахування внутрішніх і зовнішніх характеристик школи та ряду умов, як-то: сприятливість зовнішнього середовища (сформованість законодавчо-нормативної бази, можливості курсової підготовки кадрів; зв'язки ЗНЗ із науковими установами; співробітни-

цтво з театрами і музеями; наявність науково-методичної літератури та доступ до ресурсів Інтернету тощо), переваги навчального закладу (специфіка умов діяльності ЗНЗ з урахуванням регіональних особливостей життєвого устрою та багатонаціонального характеру населення України; багатоманітність звичаїв, традицій ЗНЗ; сприятливість психологічного клімату; достатній фонд шкільної бібліотеки; наявність системи оздоровчої роботи; продуктивність партнерської взаємодії; якість управління навчальним закладом; стиль керівництва; наявність органів шкільного самоврядування тощо).

Література

1. Аніскіна Н. О. Технологія планування стратегічних змін / Н. О. Аніскіна, Л. П. Пасечнікова. — Х. : Основа, 2005. — 112 с.
2. Блум Б. Профилактика в социальной работе / Б. Блум // Энциклопедия социальной работы: в 3 т. — М. — 1994. — т. 2. — 369 с.
3. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: навч.-метод. посіб. / О. М. Коберник. — К. : Наук, світ, 2001. — 182 с.
4. Моделі розвитку сучасної української школи : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. Конференції (11-13 жовтня 2006 р., Черкаси-Сахнівка). — К. : СПД Богданова А. М., 2007. — 240 с.
5. Моніторинг якості освіти : становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Локшиної. — К. : К. І. С., 2004. — 160 с.
6. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка: навч. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. — Черкаси : Чабаненко Ю., 2006. — 282 с.
7. Село [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/ — Назва з екрана.
8. Сільська школа : реалії та перспективи / упоряд. Л. Келембет. — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2011. — 168 с.
9. Стан, проблеми та перспективи соціально-культурного розвитку села [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.oblrada.pl.ua/uploads/lstud/06.doc. — Назва з екрана.
10. Тарский Ю. И. Метод моделирования в контексте исследований образовательной системы / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогической системы: материалы региональной науч. — практ. конференции (16-17 сентября 2004 г.) / гл. ред. А. Колесников ; отв. ред. И. П. Лебедева. — Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2004. — 298с. — С. 22-29.

В статье на примере сельской школы рассмотрены особенности моделирования превентивной воспитательной среды, раскрыты педагогические условия, способствующие построению модели ее эффективного функционирования.

Ключевые слова: *превентивность, воспитательная среда, превентивная воспитательная середа, педагогическое моделирование, модели деятельности сельской школы.*

T. V. Tarasova

Modeling of Preventive Educational Environment of the Modern Rural School: Problems and Prospects

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article emphasizes the problem of prevention, which UNESCO considers a priority in the world of science. The relevance of forming preventive educational environment at the educational institution is substantiated due to several reasons: social, educational, economic, psychological, pedagogical, medical and biological. Creating a preventive environment in educational institutions is considered by the author as an imperative that meets the challenges of time and is a practical implementation of the laws and regulations in the field of education. On the basis of methodological analysis of the concept «educational environment», the term «preventive educational environment of educational institution» is defined as a set of organizational and pedagogical conditions, interaction and integration that provides social and legal support for the disclosure of internal capacity, spiritual development and self-identity, promotes development of value attitude toward nature and society, eliminates the negative impacts of society on the child.

Modeling as a method to update the educational policy of the institution is considered in the context of the problems and prospects of rural schools. The author introduces the different models: Schools of Health, Labor Schools, Schools of Active Community, etc. and discusses factors and conditions that contribute to the formation of a preventive educational environment of rural schools.

The article analyzes the results of an experimental study on the topic.

Keywords: *prevention; educational environment; preventive educational environment; modeling; models of rural schools.*

References

1. Orzhekhovska, V. M., & Pylypenko, O. I. (2006). *Preventyvna pedahohika* [Preventive Pedagogy]. Cherkasy: Vyd. Chabanenko Yu.
2. Blum, B. (1994). Profilaktika v sotsialnoi rabote [Prevention in a Social Work]. In *Entsiklopediia sotsialnoi raboty: Vol. 2*. Moscow.
3. *Modeli rozvytku suchasnoi ukrainskoi shkoly* [Models of Development of Modern Ukrainian School]: *Conference Proceedings*. (2007). Kyiv: SPD Bohdanova A. M.
4. Selo [Village]. (n. d.). Retrieved from Wikipedia http://uk.wikipedia.org/wiki/
5. *Stan, problemy ta perspektyvy sotsialno-kulturnoho rozvytku sela* [State, Problems and Prospects of Socio-Cultural Development of a Village]. Retrieved from www.oblrada.pl.ua/uploads/lstud/06.doc
6. Lokshyna, O. I. (Ed.). (2004). *Monitorynh yakosti osvity: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini: Rekomendatsii z osvitnoi polityky* [Monitoring of Education Quality: Establishment and Development in Ukraine: Recommendation on Educational Policy]. Kyiv: «K. I. S.».
7. Tarskii, Yu. I. (2004). Metod modelirovaniia v kontekste issledovanii obrazovatelno sistemy [Method of Modelling in the Context of Research of Educational System]. In A Kolesnikov, *Modelirovanie sotsialno-pedagogicheskoi sistemy: Conference Proceedings* (pp. 22-29). Perm: Perm.gos.ped.un-t.
8. Kobernyk, O. M. (2001). *Teoriia i metodyka psykholoho-pedahohichnoho proektuvannia vykhovnoho protsesu v shkoli* [Theory and Methodology of Psychological and Pedagogical Projecting of Educational Process at School]. Kyiv: Naukovyi svit.

9. Kelembet, L. (Ed.). (2011). *Silska shkola: realii ta perspektyvy* [A Village School: Reality and Prospects] (7th ed.). Ivano-Frankivsk: Vyd. «Misto NV».
10. Aniskina, N. O., & Pasechnikova, L. P. (2005). *Tekhnolohiia planuvannia stratehichnykh zmin* [Technology of Planning of Strategic Changes]. Kharkiv: Osnova.

УДК 37.015.31: 17.022.1: 796.01

М. В. Тимчик, *м. Київ*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

У статті розкрито організаційні форми патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи. Розглянуто такі форми, як змагання зі спортивних ігор на призи відомих земляків; військово-патріотична спортивна гра «Зірниця»; туристські походи місцями слави українського народу. Представлено результати дослідження патріотичного виховання старших підлітків та ефективність організаційних форм у процесі фізкультурно-масової роботи.

Ключові слова: *патріотичне виховання, старші підлітки, фізкультурно-масова робота, організаційні форми.*

На сучасному етапі становлення й розвитку Української держави проблема патріотичного виховання учнів набуває дедалі більшої актуальності. Необхідність її всебічного дослідження пояснюється насамперед поступовим зниженням у школярів інтересу до національних та історичних цінностей нашого народу, що не сприяє повноцінному формуванню й розвитку учнів як особистостей і патріотів своєї країни. У зв'язку з цим вимоги до патріотичного виховання знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції фізичного виховання в системі освіти України, Концепції патріотичного виховання учнівської молоді, Концепції громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді та в інших нормативних документах.

Вивчення літературних джерел [1; 2; 5] засвідчує, що у патріотичному вихованні старших підлітків велике значення має фізкультурно-масова робота. Це пояснюється тим, що вона є популярною серед учнівської молоді, однією з ефективних форм їхнього всебічного розвитку. Однак останнім часом дослідженню проблеми патріотичного виховання учнів приділяється недостатня увага, що призвело до поступового зниження в них інтересу до популярних форм і методів патріотичного виховання.

Останніми роками здійснено ряд досліджень, присвячених окремим аспектам вирішення зазначеної проблеми засобами фізкультурно-масової роботи. Це, насамперед, дослідження основ туристсько-краєзнавчої діяльності (В. Вербицький, Г. Пустовіт, Т. Троценко та інші), організації краєзнавчо-пошукової роботи (М. Соловей), проведення військово-патріотичних спортивних ігор (Г. Коломоєць, В. Тимченко), проведення походів місцями бойової і спортивної сла-

ви українського народу (М. Зубалій, М. Тимчик), організації спортивних змагань на призи учасників бойових дій (К. Жукотинський) тощо. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що на сьогодні накопичено певний досвід військово-патріотичного виховання старшокласників, однак проблема патріотичного виховання учнів підліткового віку досліджена недостатньо.

Мета статті — теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність організаційних форм і методів патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи.

Організаційними формами патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи в експериментальних групах були змагання зі спортивних ігор на призи відомих земляків; військово-патріотична спортивна гра «Зірниця»; туристські походи місцями слави українського народу. Їх проведення пояснювалося необхідністю залучення учнів 7-9 класів до патріотичної діяльності в процесі фізкультурно-масової роботи. Ці організаційні форми компенсували нестачу урочних занять і сприяли підвищенню патріотичної вихованості старших підлітків та формуванню суспільних й особистих ціннісних орієнтацій.

Ефективною організаційною формою патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи в експериментальних групах були туристські походи місцями слави українського народу. Вони організовувалися навесні, влітку і восени з учнями 7-9 класів з метою активного відпочинку; заохочення до проведення здорового способу життя; розширення в старших підлітків морально-ціннісних орієнтацій; зміцнення тілесного і духовного здоров'я; розвитку основних фізичних якостей; загартування характеру; закріплення нових знань, рухових умінь і навичок; проведення в походах суспільно-корисної та пошукової роботи; забезпечення внутрішньої єдності цінностей здоров'я школярів з базовими моральними і духовними цінностями.

Туристські походи спрямовувалися на те, щоб в учнів старшого підліткового віку формувався інтерес до фізкультурно-масової, суспільно корисної та патріотичної діяльності. У процесі походів вони знайомилися з емоційно привабливими формами роботи, з різними умовами життя й побуту односельчан та міського населення свого регіону. Під час проходження тією чи іншою місцевістю в учнів 7-9 класів виникали емоційні переживання при подоланні перешкод, часто в складних природних умовах. Це сприяло розвитку в старших підлітків таких особистісних якостей, як повага один до одного, взаємодопомога, дисциплінованість, наполегливість, працездатність, упевненість у своїх силах. Учні глибше усвідомлювали сутність і зміст патріотичного виховання, значущість своєї всебічної підготовленості, розуміли проблеми інших людей, набували уміння спіл-

куватися з представниками старших поколінь — учасниками бойових дій. Ці та інші життєво необхідні особистісні якості допомогли школярам досягти кращих успіхів у навчальній діяльності, спортивно-масовій та патріотичній діяльності.

Використання різних організаційних форм патріотичної роботи у процесі туристських походів давало змогу старшим підліткам глибше усвідомити власну приналежність до свого села, міста, рідного краю; краще вивчити різноманіття природи рідного краю і його історичне минуле; зібрати матеріали для шкільного музею бойової слави. Активну участь у туристських походах брали як хлопці, так і дівчата, оскільки ця форма фізкультурно-масової роботи сприяла зміцненню творчих і дружніх відносин в учнівському колективі. Під час походів старші підлітки переконувалися в необхідності допомагати місцевому населенню в громадській, військово-патріотичній і пошуковій роботі. Це змушувало їх бути активними, наполегливими, не байдужими до своєї історії, минулих військових подій, що відбувалися в рідному краї. Мета об'єднувала учнів у єдиний колектив, який заради збереження історичних фактів для себе і майбутніх поколінь вивчав і підтримував цю патріотичну акцію свого народу.

У процесі підготовки до туристських походів учителі фізичної культури, тренери спортивних секцій, викладач дисципліни «Захист Вітчизни» часто створювали для учнів такі умови, подолання яких сприяло гарантованому успіху туристського походу рідним краєм. Тобто, у процесі виконання спеціально організованих індивідуальних і колективних завдань учні завчасно готовили себе до майбутнього походу й від цього отримували емоційне задоволення. Запропонована робота вимагала від них прояву вольових якостей, бажання працювати, творчо розвиватися, удосконалюватися фізично й бути першим під час проведення спортивних змагань. Створені вчителями ситуації гарантованого успіху давали змогу підвищити патріотичну вихованість учнів, оскільки лише за умов успіху фізкультурно-масова робота сприє вихованню патріотичних якостей.

Для того, щоб старші підлітки відчули успіх у процесі виконання завдань, їм давалися посильні для них доручення, які заздалегідь продумувалися й обговорювалися з учителями фізичної культури та педагогічним колективом. Наприклад, учням пропонувалося: уточнити і з'ясувати у вчителя історії, які пам'ятки культури є в нашому селі, районі, області (при цьому вчитель історії знав, що до нього прийдуть учні з такими запитаннями); прибрати могили загиблих воїнів у роки Великої Вітчизняної війни (при цьому, за можливості, дізнатися про їхні прізвища); бути відповідальним за підготовку спортивного інвентарю, спорядження й атрибутики, проконтролювати їх наявність (при цьому вчитель фізичної культури знав, що все уже готове до проведення змагань); підготовити у своєму класі

спортивну команду до участі в загальношкільних змаганнях (гарантія успіху була обумовлена тим, що старші підлітки самі виступали за свою команду в змаганнях); допомагати в побуті літнім людям свого села (необхідність цієї допомоги була зумовлена тим, що майже в кожного учня були в сім'ї люди похилого віку); оформити куточок спортивної слави школи (на щотижневій лінійці директор школи і його заступники відзначали цих підлітків); підготувати план походу рідним краєм (учитель знав, що у кожного учня є щось оригінальне й потрібне для проведення туристського походу). Отже, основними методами роботи із старшими підлітками під час туристських походів були: метод пошуку, змагання, особистого прикладу, доручення, особистісного діалогу, переконання.

Однією з найефективніших організаційних форм патріотичного виховання старших підлітків експериментальних груп була Всеукраїнська військово-патріотична спортивна гра «Зірниця». Її проведення дало змогу підвищити в учнів 7-9 класів рівень патріотичної вихованості у процесі військово-патріотичної роботи за програмою гри; отримати відповідні знання, сформувати уміння й навички, необхідні їм як майбутнім захисникам Вітчизни; сприяти здоровому способу життя.

Гра «Зірниця» готувалася зі старшими підлітками на уроках фізичної культури і в позанавчальний час напередодні Дня Перемоги. Виховний вплив гри на учнів 7-9 класів значною мірою залежав від ставлення до «Зірниці» вчителів фізичної культури, викладача предмета «Захист Вітчизни» та інших членів педагогічного колективу, які брали активну участь у цій грі в роки навчання їх у школі. Тому, в експериментальних групах особливого значення надавалося залученню до проведення гри «Зірниця» відомих людей села і всіх бажаючих. Головною умовою було й те, щоб на фінал гри були залучені очевидці бойових дій, батьки, члени родин, учителі й учні інших класів.

Під час підготовки гри «Зірниця» були створені групи зі старших підлітків, які відповідали за збір інформації про Велику Вітчизняну війну і її учасників, підготовку суддів на етапи гри. Також учні цих груп організовували музичний супровід, створювали умовні медичні пункти, допомагали вчителям фізичної культури і викладачу предмета «Захист Вітчизни» підбирати і реєструвати учасників гри. Кожна група виконувала конкретно поставлені завдання згідно з положенням гри, які були обмежені часом і датою попереднього звіту. Це давало змогу формувати в учнів середніх класів наполегливість, стійкість до непередбачуваних ігрових умов, бажання бути першими на своєму етапі.

Учасники військово-патріотичної спортивної гри «Зірниця» мають любити свою Батьківщину, знати рідну мову, мати гарні оцінки, бути надійними і дружними, дисциплінованими і винахідливими,

допомагати один одному й не боятися непередбачуваних труднощів. Вони також мали вести здоровий спосіб життя, брати участь у фізкультурно-масовій роботі; уміти влучно стріляти з пневматичної гвинтівки; відвідувати різні спортивні секції і гуртки; дорожити честю рідної школи, свого села, району; берегти народні надбання й дотримуватися традиції свого регіону, знати гімн України, бойові і спортивні досягнення земляків, співвітчизників, Героїв України, призерів європейських і світових спортивних змагань.

До програми гри також входили: конкурс перешикування учнів, патріотично-історичний конкурс, вогнева підготовка, метання гранати, топографічна підготовка, спортивне змагання, естафета. Важливою вимогою до конкурсів була їхня доступність старшим підліткам і нескладність виконання. У процесі проведення гри «Зірниця» учні 7-9 класів мали змогу відчути себе захисниками Вітчизни, причетними до спільної патріотичної діяльності вчителів фізичної культури, викладача дисципліни «Захист Вітчизни», дирекції школи й відомих гостей. Отже, основними методами роботи із старшими підлітками під час військово-патріотичної спортивної гри «Зірниця» були: метод змагання, заохочення, створення ситуації успіху, міжособистісного діалогу, пошуку.

Наповнені цікавим патріотичним змістом були змагання зі спортивних ігор на призи відомих людей, які проводилися в експериментальній школі до дня їхнього народження. Організовуючи змагання, учні вивчали автобіографічні дані та професійну діяльність мешканців свого села, їхню участь у визволенні України від фашистських загарбників. Зверталася увага на їхню громадську і спортивну діяльність під час навчання в школі та інших навчальних закладах. Систематичне й цілеспрямоване проведення змагань зі спортивних ігор на призи відомих земляків формувало в учнів 7-9 класів такі якості, як доброзичливість, ввічливість, тактовність і чуйність до людей, які захищали рідну землю від ворога. Ці люди ставали для старших підлітків зразками, які позитивно впливали на їхню поведінку, розвиток інтересу до патріотичної діяльності в процесі фізкультурно-масової роботи.

Під час організації змагань зі спортивних ігор на призи відомих земляків головна увага вчителів фізичної культури зверталася на створення в експериментальних класах мікросередовища, в якому старші підлітки внутрішньо збагачувалися й творчо зростали. У процесі підготовки й проведення ігор формувався морально-психологічний клімат учнівського колективу. Це сприяло засвоєнню знань щодо сутності патріотичного виховання, успішному подоланню непередбачуваних труднощів, удосконаленню прикладних умінь і навичок й підвищенню рівнів патріотичної вихованості. Така практика давала набагато більший виховний ефект, оскільки розмови

про почесний обов'язок, патріотизм, справжню дружбу викликали у старших підлітків емоційне піднесення й задоволення.

У процесі організації і проведення змагань зі спортивних ігор на призи відомих людей старші підлітки залучалися до самостійної фізкультурно-масової роботи. Це сприяло проявленню у них винахідливості, відповідальності, кмітливості, творчого мислення, формуванню умінь без обдумування приймати самостійні рішення, бути готовим до непередбачуваних ситуацій, які можуть виникнути у процесі ігрової діяльності. Педагогами створювалися штучні умови з урахуванням психологічних особливостей учнів підліткового віку, їм доручалося самостійно виконувати необхідну роботу, яка вимагала дисциплінованості й організованості у класі. Також важливою умовою було обмеження учнів періодом виконання певного завдання, наприклад, хто із них швидко запропонує кращу модель емблеми спортивної команди школи, підготовить девіз, пошиє прапор для урочистого відкриття спортивного свята. Виконання таких завдань сприяло отриманню нових знань, умінь і навичок, формуванню переконань у необхідності найкраще підготувати свою команду до запланованих спортивних змагань.

Сприяли вирішенню поставлених завдань з патріотичного виховання також змагання на призи відомих спортсменів, які організовувалися до днів їхнього народження, визначних дат, народних свят. Під час їх проведення стимулювалася мотивація старших підлітків, підвищувалася їхня активність, ініціативність, винахідливість. Для забезпечення ефективності колективних дій старші підлітки дотримувалися відповідних соціо-нормативних вимог. Вони полягали в тому, щоб зміст спортивних змагань відповідав завданням патріотичного виховання; щоб під час проведення спортивних змагань ураховувалися психологічні, фізіологічні, вікові та статеві особливості старших підлітків, дотримувалися моральні норми поведінки; щоб у процесі організації змагань учні поступово готувалися до майбутньої професійної діяльності. Крім того, старшим підліткам пропонувалися завдання, які мотивували їх замислитися над правильністю своїх дій. Їм також надавалася можливість спілкуватися зі спортсменами, щоб зрозуміти їхню діяльність, спрямовану на досягнення високих результатів на змаганнях. Серед учнів пропагувалася популярність і гласність спортивних змагань із залученням членів родин, відомих місцевих спортсменів, учасників бойових дій. Отже, основними методами роботи із старшими підлітками під час змагань на призи відомих спортсменів були: створення ситуації успіху, заохочення, доручення, міжособистісного діалогу, уподібнення.

Перевірка ефективності патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи проводилася шляхом порівняння результатів експериментальних і контрольних класів,

отриманих у процесі проведення спортивних ігор, командних змагань, туристських походів та пошукової роботи. Визначалися рівні патріотичної вихованості старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи на початку, в середині й наприкінці експерименту, що проводився за експериментальною методикою під час позаурочних, секційних і самостійних занять.

Результати формувального етапу експерименту, підсумки контрольних зрізів засвідчили суттєві позитивні зміни у рівнях патріотичної вихованості старших підлітків ЕГ у процесі фізкультурно-масової роботи. У відсотковому розподілі в КГ суттєвих змін не було виявлено (табл.).

Таблиця

Рівні патріотичної вихованості старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи, %

Рівні	Контрольні групи			Динаміка	Експериментальні групи			Динаміка
	Констатувальний етап	Формувальний етап			Констатувальний етап	Формувальний етап		
		проміж зріз	контр. зріз			проміж. зріз	контр. зріз	
Високий	8,58	9,09	9,34	+0,76	7,94	15,08	29,10	+21,16
Середній	14,39	15,15	15,91	+1,52	13,76	20,63	31,22	+17,46
Нижче середнього	31,82	32,58	32,07	+0,25	31,22	27,25	21,96	-9,26
Низький	45,20	43,18	42,68	-2,52	47,09	37,04	17,73	-29,36

Отже, наприкінці формувального етапу експерименту патріотична вихованість старших підлітків ЕГ у процесі фізкультурно-масової роботи суттєво підвищилася. Так, високий рівень патріотичної вихованості виявили 29,10 % старших підлітків, середній — 31,22 %, нижче середнього — 21,96 % і низький — 17,73 %. Тобто, наприкінці дослідження кількість учнів з високим рівнем патріотичної вихованості зросла на 21,16 %, із середнім — на 17,46 %, а з нижче середнього рівнем зменшилася на 9,26 % і з низьким — на 29,36 %. Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою методу математичної статистики χ^2-критерію.

Таким чином, результати проведеного дослідження показали, що позитивні зміни в патріотичній вихованості старших підлітків експериментальних груп досягнуто завдяки упровадженню в процес фізкультурно-масової роботи сукупності організаційних форм і методів патріотичного виховання, основними серед яких були змагання на призи відомих спортсменів, туристські походи місцями бойової і спортивної слави, військово-патріотична спортивна гра «Зірниця».

Це свідчить про високу ефективність проведеної навчально-виховної роботи, спрямованої на патріотичне виховання учнів 7-9 класів у процесі фізкультурно-масової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах і за місцем проживання.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848 с.
2. Зубалий Н. Д. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе работы по физической культуре : методические рекомендации средним общеобразовательным школам / Н. Д. Зубалий. — К., 1982. — 109 с.
3. Новосельський В. Ф. З досвіду військово-патріотичної роботи в школі : методичний лист / В. Ф. Новосельский. — К. : Рад. школа, 1970. — 72 с.
4. Тимчик М. В. Патріотичне виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / М. В. Тимчик. — К., 2013. — 222 с.
5. Фарфоровский В. П. Патриотическое и интернациональное воспитание школьников / В. П. Фарфоровский. — К. : Рад. школа, 1978. — 151 с.

В данной статье раскрываются организационные формы патриотического воспитания старших подростков в процессе физкультурно-массовой работы. Рассмотрены такие формы, как соревнования по спортивным играм на призы известных земляков; военно-патриотическая спортивная игра «Зарница»; туристские походы по местам славы украинского народа. Представлены результаты исследования патриотического воспитания старших подростков и эффективность организационных форм в процессе физкультурно-массовой работы.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, старшие подростки, физкультурно-массовая работа, организационные формы.*

M. V. Tymchyk

Organizational Forms of Patriotic Education of Senior Teenagers in the Process of Sport Mass Work

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

This article reveals patriotic education of senior teenagers in the process of sport mass work. We consider different forms such as sports competitions for prizes of famous countrymen, the military-patriotic sport game «Zirnytsya», tourist trips. The results of a study of patriotic education are presented. The effectiveness of organizational forms used in the process of sport mass work with senior teenagers is substantiated.

At the present stage of Ukrainian state development, the problem of patriotic education of pupils is important and urgent. The need for a comprehensive study is obvious due primarily to the gradual decrease in pupils' interest in national and historical values of our people. The study presented in the article contributes to the proper formation and development of pupils as individuals and patriots of their country.

Analysis of scientific literature testifies that patriotic education of senior teenagers is very important part of sport and mass work. Due to its popularity among pupils, it can be considered as one of the most effective forms of comprehensive development. However, in recent years, patriotic education research is paid insuf-

ficient attention, which led to a gradual decline in scientific interest in popular forms and methods of patriotic education.

Keywords*: patriotic education; senior teenagers; sport mass work; organizational forms.*

References

1. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
2. Zubalii, N. D. (1982). *Voenno-patrioticheskoe vospytanie starsheklassnikov v protsesse raboty po fizicheskoi culture* [Military-Patriotic Education of Senior High Pupils in Process of Physical Culture]. Kyiv.
3. Novoselskyi, V. F. (1970). *Z dosvidu viiskovo-patriotychnoi roboty v shkoli* [From Experience of Military-Patriotic Work at School]. Kyiv: Radianska shkola.
4. Tymchyk, M. V. (2013). *Patriotychne vykhovannia starshykh pidlitkiv u protsesi fizkulturno-masovoi roboty* [Patriotic Education of Senior Teenagers in Process of Sport and Mass Work] (Doctoral dissertation, Kyiv).
5. Farforovskii, V. (1978). *Patrioticheskoe i internatsionalnoe vospytanye shkolnikov* [Patriotic and International Education of Schoolchildren]. Kiyv: Radianska shkola.

УДК 378: 37.015.031: 17.022.1: 373.3

О. П. Третяк,
м. Кіровоград

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ

У статті розглянуто проблему підготовки вчителів до виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини. Метою такої підготовки стало підвищення рівня педагогічних знань, стимулювання педагогічної цілеспрямованості, формування педагогічної спостережливості, розвиток педагогічної інтуїції, втілення педагогічного оптимізму. Досягненню цієї мети були підпорядковані лекційні, семінарські та практичні заняття. Проведена робота з вчителями позитивно позначилась на вихованні у молодших школярів ціннісного ставлення до людини.

Ключові слова: *молодші школярі, вчителі початкової школи, виховання ціннісного ставлення до людини, педагогічний досвід, професійне зростання.*

Зорієнтованість українського суспільства на демократичні цінності і гуманістичну мораль зумовлює необхідність упровадження нових підходів і технологій у виховний процес початкової ланки школи, котрі б визначали ставлення до людини як до мети, а не як засобу.

Це знайшло втілення в державних національних програмах «Вчитель», «Діти України», Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді, Наказі «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» МОН молодьспорту України від 31.10.11 р. № 1243, «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.»

Різні аспекти ціннісного ставлення до людини досліджували І. Бех, С. Гаряча, О. Докукіна, К. Журба, В. Киричок, Г. Кирмач, Г. Назаренко, В. Рибалка, К. Чорна, І. Шкільна, Н. Щуркова, у працях котрих відображено сучасне бачення зазначеної проблеми. Однак і досі залишається недостатньо висвітленою проблема підготовки вчителів до виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

Метою статті є висвітлення основних положень щодо підготовки вчителів до виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини.

Незважаючи на накопичений значний потенціал у вихованні ціннісного ставлення до людини, початкова школа не спроможна ефективно використовувати його через поверхову обізнаність учителів із сучасними підходами і методиками виховання, відсутність виховної системи, невпевненість у своїх силах, дотримання авторитарного стилю у вихованні дітей молодшого шкільного віку.

Підготовка педагога до виховання ціннісного ставлення до людини в сучасних умовах має ґрунтуватися на гуманістичній етиці і моралі, які визначають її зміст і спрямованість.

У зв'язку з цим існує нагальна потреба у підготовці педагога до здійснення такого виховання у сучасних умовах, що обумовлює необхідність у формуванні відповідних педагогічних умінь, які би сприяли впровадженню гуманістичних принципів у педагогічну практику, та розробленні на їхній основі технологій виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини. Підготовка педагога має здійснюватися з опорою на творчу особистість вчителя та передбачати певну логічну послідовність, яка б забезпечувала особистісне і професійне зростання вчителя; відповідні навички, необхідні для взаємодії з колегами, батьками і дітьми; та якості, що визначали б особистісну організованість, прагнення морально розвиватись і професійно зростати. Такі прагнення свідчать про мотиваційну спрямованість особистості, яка є важливою передумовою оптимізації виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини.

Підготовка вчителів до виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів ставила за мету підвищити рівень їхньої *педагогічної ерудиції*, тобто розширити коло педагогічних знань із зазначеної проблеми, які учитель активно застосовуватиме у начально-виховному процесі; стимулювати *педагогічну цілеспрямованість*, потребу вчителя у плануванні та організації своєї роботи, готовність до змін завдань залежно від педагогічної ситуації; формувати *педагогічну спостережливість* — розуміння вчителем сутності педагогічної ситуації, причинно-наслідкових зв'язків, з тим щоб краще зрозуміти та підтримати учня; розвивати *педагогічну інтуїцію* як здатність швидко приймати педагогічне рішення з випередженням можливого подальшого розвитку ситуації; спонукати до *педагогічної імпровізації* — знаходження ефективного педагогічного рішення і його втілення у виховну практику; втілювати *педагогічний оптимізм*, який ґрунтується на вірі у здібності і можливості вихованців, здатність побачити у кожній дитині те позитивне, на що можна спиратися [4, с. 120].

Важливими складовими професійної компетентності вчителя щодо виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини є: знання про ціннісне ставлення до людини у теорії і практиці педагогічної науки, педагогічні уміння, педагогічна позиція, психологічні особливості особистості самого учителя, які забезпечать у молодших школярів ціннісне ставлення до людей.

Виховання ціннісного ставлення до людини має здійснюватися в атмосфері поваги до людської гідності вихованців, що надзвичайно важливо для самореалізації сутнісних сил дитячої особистості. Учитель повинен вміти довіряти дитині, розуміти її позицію та враховувати її, виявляти інтерес до її особистості, стимулювати та спрямовувати моральний розвиток особистості дитини; бути тактовним; добре розуміти внутрішні стани дитини за її поведінкою, володіти засобами невербального спілкування (міміка, жести); во-

лодіти засобами, що спонукають до активної взаємодії (приклади з власного досвіду, життя); долучати до спільної творчої діяльності; використовувати у своїй практиці гумор, бути готовим до усмішки, володіти тоном і півтоном, слухати і чути учня, не перериваючи його мовлення і навчальні дії; уміти впливати на учня не прямо, а опосередковано і т.п.

Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини залежить від гуманістичної спрямованості особистості вчителя, який ставиться до дитини як до найвищої цінності, визнає її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Учитель покликаний не лише дати освіту, а й підтримати людське в людині, володіти високими моральними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями, а також постійно підвищувати свій фаховий рівень, який необхідний у практичній діяльності.

Важливим кроком у підготовці вчителів було переконати їх у необхідності відмовитися від авторитарного стилю виховання та авторитарної педагогіки і виробити стійку гуманістичну позицію. Учителі переконались у тому, що спілкування на гуманістичних засадах — це не вміння утримувати дисципліну, а долучення учнів до гуманістичних цінностей; спільна мова з учнями — це не домінування інтересів колективу й вимога слухняності, а мова довіри і поваги почуття гідності дитини. Такий стиль педагогічного спілкування полегшує спілкування для самих учнів, стимулює їхню ініціативу, самостійність суджень, критичність мислення, моральні почуття, їхню причетність до того, що відбувається у класі [1, с. 92]. Потрібно, щоб вихованці навчилися не лише ціннісно ставитись до інших, а й протистояти аморальним впливам, приниженню людської гідності, що без допомоги вчителя досягнути неможливо.

Робота вчителів, які брали участь у дослідженні, спрямовувалася на створення педагогічних умов для виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини, що обумовило необхідність методичної допомоги вчителям. На базі Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. Василя Сухомлинського, де були створені міська та обласна творчі групи вчителів, методичні об'єднання, підготовка вчителів до виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини здійснювалась на принципах престижу педагогічної діяльності, розгляду процесу виховання ціннісного ставлення до людини у контексті сучасних вимог до виховання, системності і неперервності підготовки вчителів, розвитку їхнього творчого потенціалу і педагогічної ініціативи, врахування життєвого і професійного досвіду вчителя, інтересів і психологічних особливостей усіх учасників виховного процесу, доцільного вибору форм і методів виховання, використання сучасних, інноваційних виховних методик і технологій.

Під час занять учителів знайомили з інноваційними методиками організації виховної діяльності у початковій школі, виховними можливостями, закладеними у групових, фронтальних й індивідуальних формах роботи.

У роботі з учителями наголошувалося на ролі особистого прикладу, оскільки вчитель для дітей є авторитетом і вони намагаються його у всьому наслідувати, копіювати у манерах і вчинках. Успіх чи неуспіх педагога у взаємодії з дітьми багато в чому залежить від його особистісних якостей, уміння налагодити стосунки з дітьми. Якщо між учителем і учнями встановлюються добрі відносини, то, як правило, учні так само ставляться один до одного. В основі гуманістичного стилю лежить віра у можливості кожного учня. Стиль стосунків педагога з дітьми виявляється, насамперед, у змісті його моральних вимог, у системі стимулювання й оцінюванні діяльності дітей. Учитель повинен розуміти і співпереживати іншим та приділяти увагу своєму власному внутрішньому світу [2, с. 41]. Молодші школярі надзвичайно чутливі до думки свого вчителя, тому кожну оцінку педагогові слід добре обдумати і обґрунтовувати.

Розроблена нами на основі концептуальних положень гуманістичної педагогіки програма передбачала проведення підготовчої роботи з учителями експериментальних класів (участь у роботі творчих груп, виступ на конференціях, педагогічних і координаційних радах, засіданнях методичних об'єднань учителів і класоводів, вихователів ГПД, лекції, співбесіди та семінари-практикуми, методичні меседжі тощо).

Наведемо тематику лекційних занять для вчителів:

1. Теоретичні засади виховання ціннісного ставлення до людини у теорії і практиці виховання.
2. Філософсько-методологічні основи виховання ціннісного ставлення до людини у дітей.
3. Психолого-педагогічні особливості молодших школярів у вихованні ціннісного ставлення до людини.
4. Сутність та структура ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
5. Діагностика рівнів вихованості ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
6. Теоретичне моделювання процесу виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
7. Організація позакласних заходів з виховання ціннісного ставлення до людини в учнів 1-4-х класів.
8. Вивчення передового педагогічного досвіду з проблеми виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
9. Роль сучасної сім'ї у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

10. Використання ігрових методик у вправлянні ціннісного ставлення до людини у дітей молодшого шкільного віку.
11. Педагогічний такт та гуманістична спрямованість вчителя у вихованні ціннісного ставлення до людей в учнів 1-4-х класів.
12. Використання інноваційних технологій і методик у вихованні у молодших школярів ціннісного ставлення до людини: (критичне мислення, ейдетика, філософія для дітей, казкотерапія та ін.).

Наведемо тематику семінарських і практичних занять, які проводилися на формувальному етапі роботи у ЗШ № 34 — ліцей «Сучасник» Кіровоградської міської ради:

1. Сучасні методи виховання ціннісного ставлення до людей у молодших школярів.
2. Використання виховного потенціалу позаурочної роботи у вихованні ціннісного ставлення до людини в молодших школярів.
3. Використання рефлексивно-експліцитного методу у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
4. Прийоми і засоби виховання ціннісного ставлення до людини в молодших школярів.
5. Використання виховного потенціалу уроків «Літературного читання».
6. Ігрові технології у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
7. Роль інтерактивних вправ у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.
8. Тренінги для дорослих (учителів, батьків) з метою їх підготовки до виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
9. Взаємодія педагогів і батьків як умова виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

Учителі також брали участь у роботі науково-практичних конференцій, на яких висвітлювались проблеми специфіки виховання ціннісного ставлення до людини у школярів. Зокрема, на базі ЗНЗ № 16 м. Кіровограда була проведена науково-практична конференція для вчителів експериментальних груп на тему: «Ціннісні виміри сучасного виховання молодшого школяра: основні підходи, тенденції і перспективи».

У секції І «Теорія та практика виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів» питаннями для розгляду були:

1. Методологічні засади виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

2. Виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів в українській педагогіці.
3. Зарубіжний досвід виховання ціннісного ставлення до людини у дітей 6-10-ти років.
4. Ставлення молодших школярів у призмі вікових особливостей.

Друга секція «Гуманізація виховного середовища початкової школи», яка працювала на базі ЗНЗ №26 м. Кіровограда, опрацьовувала такі питання:

1. Суб'єкт-суб'єктні стосунки вчителя і учня як умова виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
2. Організація гуманістично спрямованої позаурочної виховної діяльності у початковій школі.
3. Педагогічні умови виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
4. Особистий приклад вчителя у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

У третій секції «Роль сім'ї у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів», яка працювала на базі ЗНЗ №29 м. Кіровограда розглядала питання:

1. Роль батьків у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
2. Українські родинні пошанівні традиції.
3. Повага гідності дитини як важлива умова ефективного виховання молодших школярів.
4. Залучення дітей молодшого шкільного віку до доброчинної діяльності в умовах сім'ї.

Четверта секція «Сучасні форми і методи виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів», яка працювала на базі ЗНЗ №34 досліджувала питання:

1. Інтерактивні методи виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.
2. Міні-тренінги у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

Під час підведення підсумків та ухвалення постанови науково-практичної конференції ведучі кожної секції аналізували діяльність секції, коло питань, що розглядалось, робили висновки, приймали рішення. Постановою науково-практичної конференції визначалася низка заходів, запропонованих учасниками до впровадження у педагогічну практику.

У «педагогічних меседжах» брали участь учителі ЗНЗ №34 та ЗНЗ №29 м. Кіровограда. У рамках «педагогічних меседжів» проводились конкурси «Подаруй радість іншим», «Не соромся доброти своєї», «Коли ми разом», ігри-формули «Любов до учнів», «Спокій,

стабільність, упевненість у собі», було зібрано «Скриньку добрих порад», «Перлинки педагогічного досвіду».

Учителі, які брали участь в експериментальній роботі, обмінювались досвідом через взаємовідвідування уроків та позакласних заходів, акції обміну ресурсами: ІКТ, посібниками, довідниками; брали участь у тренінгах, майстер-класах, презентаціях проведених заходів, у проектній діяльності, семінарах-практикумах, вивченнях думки батьків, аналізі педагогічних помилок.

Оптимізації самостійної роботи вчителів сприяли запропоновані нами методичні матеріали щодо організації виховної роботи у початковій школі, програма «Виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів», розробки занять, програма роботи з батьками, тексти для читання у сімейному колі, морально-етичні ситуації, методичні рекомендації щодо індивідуальної роботи з виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів, інструкції щодо проведення діагностики та використання програми спостереження.

Підготовка вчителів є важливою педагогічною умовою успішного й результативного виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини у навчально-виховному процесі. Водночас подальшого вивчення потребує проблема виховання ціннісного ставлення у дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності, розроблення змісту, форм і методів виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів, упровадження інноваційних методик та технологій, спрямованих на виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів, а також питання взаємодії сім'ї і школи у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навч. посіб.] / Іван Дмитрович Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с. — (Серія «Альма-матер»)
2. Инновационные направления в развитии системы воспитания : [метод. пособ.] / [В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов, Л. С. Подымова, Г. В. Сороковых и др. ; под. ред. В. П. Сергеевой]. — М. : Перспектива, 2012. — 248 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. — К. : Освіта, 2012. — 392 с.
4. Рогожникова Р. А. Теория и практика воспитания дисциплинированности школьников на основе ценностного отношения к человеку : дис. ... д-ра ист. наук: 13.00.01 / Р. А. Рогожникова. — Пермь, 1998. — 327 с.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посібник для вчителів і методистів початкового навчання] / Олександра Яківна Савченко. — 2-ге вид., переробл. — К. : Богданова А. М., 2009. — 226 с.
6. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. — К. : Радянська школа, 1981. — 256 с.
7. Щуркова Н. Е. Новое воспитание в новой школе / [Щуркова Н. Е., Мухин М. И., Желаннова А. В. ; под общ. ред. Н. Е. Щурковой]. — М. : АРКТИ, 2012. — 264 с.

В статье рассматривается проблема подготовки учителей к воспитанию у младших школьников ценностного отношения к человеку. Цель такой подготовки — повышение уровня педагогических знаний, стимулирование педагогической целеустремленности, формирование педагогической наблюдательности, развитие педагогической интуиции, воплощение педагогического оптимизма, чему способствовали лекционные, семинарские и практические занятия. Проведенная работа с учителями положительно сказалась на воспитании у младших школьников ценностного отношения к человеку.

Ключевые слова: *младшие школьники, учителя начальной школы, воспитание ценностного отношения к человеку, педагогический опыт, профессиональный рост.*

O. P. Tretiak

Training of Teachers for Education of Primary School Children's Value Attitude towards People

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article addresses the problem of training teachers for education of primary school children's value attitude to people. The purposes of this training are to increase the level of pedagogical knowledge, to stimulate educational focus, to form pedagogical observation ability, to develop educational intuitions, to implement pedagogical optimism. To achieve these aims, lectures, seminars, and workshops were used. A scientific conference and «pedagogical messages» promoted the exchange of teaching experiences and best practices. An important objective of this work was the formation of humanistic style of communication with younger students, which is characterized by respect for the dignity of the child, the understanding of issues of priority interest, trust and faith in children's abilities and intrinsic strength. The work of teachers had positive impact on the education of primary school children's value attitude to people.

Keywords: *primary school children; teachers; education of value attitude to people, teaching experience; professional growth.*

References

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the Sphere of Spiritual Development]. Kyiv: Akademvydav.
2. Sergeeva, V. P. (Ed.). (2012). *Innovatsionnye napravleniia v razvitii sistemy vospitaniia* [Innovative Directions in Development of System of Education]. Moscow: Perspektiva.
3. *Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz navchanniam ukrainskoiu movoiu. 1-4 klasy* [Educational Programs for Secondary Schools with Ukrainian Language Education. 1-4 Grades]. (2012). Kyiv: Osvita.
4. Rogozhnikova, R. A. (1998). *Teoriia i praktika vospitaniia distsiplinirovannosti shkolnikov na osnove tsennostnogo otnosheniia k cheloveku* [Theory and Practice of Education of Schoolchildren's Discipline on the basis of Value Attitude to People] (Doctoral dissertation, Perm).
5. Savchenko, O Ya. (2009). *Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osviti* [Educational Potential of Primary Education] (2nd ed.). Kyiv: Bohdanova A. M.
6. Synytsia, I. O. (1981). *Pedahohichnii takt i maisternist uchitelia* [Pedagogical Tact and Skills of Teacher]. Kyiv: Radianska shkola.
7. Shchurkova, N. E. (Ed.). (2012). *Novoe vospitanie v novoi shkole* [New Education at a New School]. Moscow: ARKTI.

УДК: 372.32

С. В. Тупіленко, *м. Севастополь*

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

У статті розкрито методику дослідження фізичного розвитку дітей другого-третього року життя, що охоплює вимірювання антропометричних показників і функціональних можливостей організму, а також власний досвід розроблення діагностики та критеріїв оцінювання основ розвитку рухових якостей (спритності, сили і координаційних здібностей, гнучкості, витривалості) у дітей зазначеного віку.

Ключові слова: *діагностика фізичного розвитку, показники фізичного розвитку, розвиток рухових якостей, діти другого-третього року життя.*

Ранній вік — період активного формування основ фізичного і психічного розвитку, будови фундаменту майбутньої особистості. Особливості фізичного розвитку дітей раннього віку досліджувались Н. М. Аскаріною, М. Ю. Кистяковською, Г. І. Ляшенко, І. М. Мєняйловою, Л. І. Чулицькою, М. М. Щелованом, З. С. Уваровою, Г. П. Юрко та іншими. Ці дослідження були проведені у 50-70-х роках XX століття.

Запропоновані в той час методики оцінювання фізичного розвитку дітей другого-третього року життя охоплювали характеристику морфологічних і функціональних ознак організму. Результати наукових досліджень (О. М. Вавілова, Е. С. Вільчковський, Л. П. Матвєєв, Е. Я. Степаненкова, Б. М. Шиян, Ю. М. Шевченко та інші) свідчать, що рухові якості дитини є складовою їхнього фізичного розвитку. Методики оцінювання основ рухових якостей дітей раннього віку до цього часу запропоновано не було. Тому виникає суперечність між необхідністю здійснення повноцінного фізичного розвитку дітей у дошкільних закладах вже з раннього віку та відсутністю повного діагностичного інструментарію з цієї проблеми.

Мета статті — описати методику діагностики фізичного розвитку дітей другого-третього року життя.

Фізичний розвиток дітей другого-третього року життя — це процес формування та змін морфологічних і функціональних ознак організму, основ психофізичних якостей, обумовлений вродженими індивідуальними особливостями, набутим малюком руховим досвідом під впливом умов життя та фізичного виховання. Фізичний розвиток дітей другого-третього року життя характеризується активним становленням систем і функцій організму дитини, визріванням рухових механізмів та опануванням основними руховими навичками. Показниками фізичного розвитку дітей другого-третього року є: кількісні показники розмірів будови тіла (маси тіла, зросту, обводу грудної клітки, обводу голови); розвиток основ рухових якостей, які

є показниками зміни рухових функцій через рівень розвитку основних видів рухів; показники здоров'я, що віддзеркалюють морфологічні і функціональні зміни систем організму дитини.

Для вивчення стану фізичного розвитку дітей другого-третього року життя нами використовувалися такі методи: антропометричні вимірювання (довжина, маса тіла, обвід грудної клітки, обвід плеча, обвід стегна, обвід гомілки). Функціональні можливості вимірювали через показники тиску та частоти серцевих скорочень. Розвиток основ рухових якостей (спритність, сила та координаційні здібності, гнучкість, витривалість) досліджували через виконання дітьми основних рухів.

Фізичний розвиток кожної дитини визначався порівнянням її індивідуальних даних, довжини та маси тіла, обводу грудної клітки, які одержані при антропометричних обстеженнях, з величинами, наведеними Е.С. Вільчковським у програмі фізичного виховання дітей раннього віку «Здоровий малюк» [4]. Е.С. Вільчковський наголошує, що оцінюючи загальний фізичний розвиток, слід звертати увагу на гармонійний розвиток дітей, тому що для характеристики рівня фізичного розвитку головне значення має гармонійне поєднання антропометричних ознак між собою [2]. Таку ж думку виказує й О.Г. Швецов: «...не важливо, який зріст має дитина (крім рубіжних значень — низького чи дуже високого), важливо, щоб з цим зростом гармонійно сполучались показники ваги та окружності грудної клітки» [7, с. 19]. Дослідженнями О.Г. Швецова доведено, що в основі статистичних закономірностей фізичного розвитку дітей лежить закон повторюваності рівних середніх значень ваги та середніх параметрів пропорцій за рівної середньої довжини тіла.

Пропорційність фізичного розвитку тіла встановлювалась нами за допомогою антропометричних коефіцієнтів — індексів Л. І. Чулицької та Ф.Ф. Ерісмана [2]. З метою оцінки функціональних можливостей малюків використовувались показники серцево-судинної системи: систолічний тиск (максимальний), діастолічний тиск (мінімальний), пульсовий тиск. Для виявлення стану серцево-судинної та дихальної систем застосовувалась функціональна проба зі зміною положення тіла.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що проблема фізичного розвитку дитини значною мірою визначається розвитком її рухових якостей у різні періоди дитинства. До рухових якостей відносять спритність, гнучкість, витривалість, силу, швидкість.

Під спритністю розуміють: здатність дитини виконувати рухи у складних координаційних умовах; здатність керувати своїми рухами та швидко перебудовувати рухову діяльність відповідно до обставин, що змінюються. Координаційна складність рухових дій є одним з основних критеріїв спритності. До другого критерію відносять

точність рухів, яка охоплює точність просторових, часових і силових характеристик. Як зазначає Е. С. Вільчковський, процес природного розвитку здатності раціонально керувати у просторі та часі своїм руховим апаратом починається з раннього дитинства. Рівень розвитку спритності в дітей має пряму залежність від обсягу раніше сформованих умінь та навичок, тому що збільшення арсеналу різноманітних рухів позитивно впливає на функціональні можливості їхнього рухового аналізатора [3, с. 133]. Ю. М. Шевченко виділяє одним із критеріїв розвитку спритності рухову підготовленість дітей, тобто рівень сформованості рухових умінь та навичок [8].

Для оцінки спритності найбільш поширеними є так звані комплексні критерії. Ними виступають показники ефективності виконання цілісних цілеспрямованих рухових дій чи сукупності цих дій, у процесі здійснення яких дитина виявляє координаційні здібності.

Точність просторових та силових характеристик ми перевіряли за допомогою тесту «Кидання м'яча у кошик». Порядок проведення: утримуючи великий м'яч двома руками, кинути його у горизонтальний кошик (діти 1,5 років — з відстані 0,7 м; діти 2 років — 1 м; діти 2,5 років — 1,3 м). Дитина робить три спроби. Тест вважається виконаним, якщо дитина влучила у кошик.

Е. С. Вільчковський зазначає, що одним із проявів спритності є вміння зберігати рівновагу у статичному положенні та під час руху [3, с. 134]. Здатність виконувати рухи у складних координаційних умовах, зберігаючи рівновагу, вивчалась за допомогою тесту «Переступання через перешкоди». Порядок проведення: дитина має переступати через перешкоди (палиці), які знаходяться на відстані 50 см одна від одної на висоті (діти 1,5 років — 10 см; діти 2 років — 15 см; діти 2,5 років — 20 см). Дитина робить три спроби. Тест вважається виконаним, якщо дитина пройшла перешкоди, не втратила рівноваги й не збила палиці.

Тест «Прокочування м'яча один одному» дав можливість перевірити здатність швидко перебудовувати свою діяльність відповідно до зміни обставин. Порядок проведення: діти 1,5 років — прокочування м'яча в парі з педагогом з положення сидячи, ноги нарізно (відстань між ними не менше 1м); діти 2 років — прокочування м'яча в парі з однолітком з положення сидячи, ноги нарізно (відстань між ними не менше 1,5 м); діти 2,5 років — прокочування м'яча в парі з однолітком з положення сидячи, ноги нарізно (відстань між ними не менше 2 м).

Гнучкість як рухова якість є здатністю виконувати рухи з найбільшою амплітудою. Гнучкість характеризує ступінь рухливості у різних ланках опорно-рухового апарату людини. Вона залежить від форми та будови суглобів, еластичності м'язів та зв'язок, а також від функціонального стану центральної нервової системи та рухо-

вого апарата. При цьому найбільше значення має зміна процесу напруження процесом розслаблення тих м'язових груп, які підлягають розтягуванню, — вказує Е.С. Вільчковський [3, с. 135]. Е.С. Вільчковським доведено, що у дітей дошкільного віку є всі передумови для успішного розвитку гнучкості. Морфологічні особливості опорно-рухового апарату: висока еластичність м'язів, рухливість хребетного стовбура — сприяють підвищенню ефективності вправ для розвитку цієї якості. Але розвиваючи гнучкість у дітей, слід дотримуватися певної міри, чітко дозувати навантаження і не намагатися надмірно розтягувати м'язи та зв'язки [3, с. 137].

Для оцінювання основ розвитку гнучкості використовувався тест «Визначення гнучкості хребта». Порядок проведення: дитина виконує нахил тулуба вперед із зімкнутої стійки (п'яти та носки разом), стоячи на лаві (висота її 20 см). Вона нахиляється максимально вперед, не згинаючи ніг у колінах, торкаючись лінійки пальцями обох рук. Шкала лінійки градується таким чином, щоб «0» відповідав площині лави, сантиметри зі знаком «–» йшли вище площини лави, а зі знаком «+» — нижче. Оцінка глибини нахилу визначається в сантиметрах візуально. Дитина виконує три спроби підряд. Дітей слід страхувати (підтримувати за майку зі спини).

Вагомою руховою якістю людини є фізична витривалість. Е.С. Вільчковський визначає її як здатність людини до тривалого виконання динамічної роботи на необхідному рівні інтенсивності [3, с. 139]. Дослідники відзначають істотну залежність загальної витривалості від функціональних можливостей організму дітей, від підготовленості до м'язової роботи різних органів та систем (особливо центральної нервової системи, серцево-судинної, дихальної та м'язового апарату), від ступеня володіння технікою рухів.

На думку О.М. Вавілової, витривалість багато в чому визначається властивостями та діяльністю центральної нервової системи [1]. Оскільки протягом другого-третього року життя поступово збільшується працездатність нервової системи, витривалість коркових клітин, зростає регулююча роль кори головного мозку, ми вважаємо, що робота з розвитку елементарної загальної витривалості в дітей другого-третього року життя є можливою та необхідною для гармонійного фізичного розвитку малюків. Але нервову систему дитини слід оберігати від перевтоми, ураховуючи індивідуальні особливості малюків. У дітей з різними типами нервової системи неоднакова межа працездатності.

Е.С. Вільчковським встановлено, що за одноманітної м'язової діяльності у дітей швидше настає стомленість, яку супроводжує охоронне гальмування [3, с. 139]. Тому діти краще переносять різноманітні за змістом та короткочасні фізичні навантаження. Найбільш поширеним засобом розвитку витривалості у дошкільників є загаль-

норозвивальні вправи. Підвищення моторної щільності занять з фізичної культури, оптимальне дозування вправ позитивно впливають на розвиток витривалості у дітей усіх вікових груп.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що для визначення витривалості у дітей дошкільного віку О.М. Вавілова [1], Е.С. Вільчковський [2], Т.О. Тарасова [5] пропонують тести: «Вис на перекладині», «Біг зі швидкістю 60% від максимальної швидкості на дистанцію 10 м з фіксацією відстані, яку може подолати дитина без зупинки», «Біг на дистанції 90, 120, 150, 300 м». Низький рівень рухових навичок дітей другого-третього року життя, невелика здатність до тривалої м'язової роботи певної інтенсивності не дозволяють запропонувати дітям цього віку тести на виконання рухових дій протягом тривалого часу.

Тому для оцінки основ загальної витривалості ми використали коефіцієнт загальної витривалості (КВ) дитини. Він обчислювався за частотою пульсу та пульсового тиску: КВ = П х 100/ПТ, (де П — пульс, ПТ — пульсовий тиск). Показник коефіцієнту витривалості (за Е.С. Вільчковським) у дітей трьох років — 30. Науковець зазначає, що з поступовим розвитком витривалості дитини числове значення КВ знижується [2].

Сила, як й інші рухові якості людини, є наслідком прояву функціональних властивостей нервово-м'язового апарата на вплив зовнішнього середовища. Сила — це здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за рахунок м'язових зусиль.

Е.С. Вільчковський, О.М. Вавілова, Л.В. Волков, А.І. Кравчук у своїх дослідженнях доводять, що оптимальний рівень розвитку сили сприяє гармонійності зростаючого організму дитини. На думку багатьох дослідників, силова підготовка стимулює дієздатність тканин, функціональних систем та організму загалом, сприяє більш повному прояву інших рухових якостей під час виконання різноманітних вправ.

При виконанні різних рухових дій сила вступає у взаємозв'язок з іншими руховими якостями: швидкістю, спритністю, гнучкістю та витривалістю. Тому, наголошує Е.С. Вільчковський, досить складно виділити «чистий» прояв якості сили при виконанні тих або інших рухів [3]. Аналіз науково-методичної літератури показав, що серед фізичних вправ на розвиток сили, які найбільш повно відповідають анатомо-фізіологічним особливостям та руховому досвіду дітей другого-третього року життя, дослідники (О.М. Вавілова, Е.С. Вільчковський, Л.В. Волков, А. І. Кравчук та інші) вирізняють вправи з лазіння по гімнастичній драбині, перелізання, проповзання та ін. Це дало підставу припустити, що саме вони можуть виступити тестами для дітей досліджуваного віку. Виконання названих вправ свідчить також про певний розвиток координаційних здібностей. Тому ос-

нови розвитку сили та координаційних здібностей досліджувались за допомогою тестів «Лазіння по гімнастичній драбині», «Повзання під палицями».

Тест «Лазіння по гімнастичній драбині». Порядок проведення: дитина має лазити по гімнастичній драбині вгору та спускатися вниз (діти 1,5 років — на висоту 1 м; діти 2 років — на висоту 1,2 м; діти 2,5 років — на висоту 1,5 м). Тест вважається виконаним, якщо дитина самостійно залізає на драбину та спускається з неї. Дорослий стоїть поруч і страхує малюка.

Тест «Повзання під палицями». Порядок проведення: дитина має проповзти під палицями, розташованими (для дітей 1,5 років — на висоті 50 см; 2 років — на висоті 40 см; 2,5 років — на висоті 30 см). Тест вважається виконаним, якщо дитина не зачепила жодної палиці.

Швидкість — це здатність людини виконувати різноманітні дії у мінімальний для певних умов відрізок часу. Рівень розвитку цієї якості визначається станом опорно-рухового апарата (ступенем розвитку м'язової системи), рухливістю, силою, врівноваженістю процесів збудження і гальмування центральної нервової системи.

Е. С. Вільчковський, О. М. Вавілова, Ю. М. Шевченко та інші науковці відзначають, що ефективними засобами розвитку швидкості в дошкільному віці є біг з максимальною швидкістю на короткі дистанції, стрибки, загальнорозвивальні вправи, які виконуються у швидкому темпі; ігри великої рухливості, естафети; багаторазові повторення рухових дій за раптовим сигналом чи зміною ситуації. Деякі з названих засобів одночасно виступають і тестами для діагностики швидкості дітей 3-7 років.

Ряд дослідників (Е. С. Вільчковський, О. М. Вавілова, В. С. Фарфель та інші) вважає, що максимальна частота рухів залежить переважно від швидкості переходу рухових нервових центрів зі стану збудження до стану гальмування та навпаки, тобто можливість відтворювати максимальну частоту рухів безпосередньо пов'язана з рухливістю нервових процесів. Оскільки диференціація нервових процесів інтенсивно розвивається протягом дошкільного віку, стає зрозумілим, що дитина другого-третього року життя за своїми фізіологічними особливостями не готова до цілеспрямованого розвитку такої рухової якості, як швидкість. Крім того, у цей період коркові стереотипи утворюються дуже повільно, вони не досить міцні, часто порушуються. Малюкам важко навчитися бігати, стрибати, вони довго звикають до певного режиму дня.

Рівень розвитку опорно-рухового апарата на другому-третьому році життя обумовлює незначний руховий досвід дітей цього віку. Увага дитини в рухових діях часто концентрується на способі виконання, а навички, що формуються, потребують частого підкріплення. Засобами ж розвитку швидкості є вправи та рухи, в яких рухова

навичка вже сформована. Тільки в такому випадку основна увага та зусилля дитини концентруватимуться не на способі, а на швидкості виконання рухової дії. Отже, анатомо-фізіологічні особливості малюків другого-третього року життя свідчать, що цей віковий період не є сприятливим для розвитку такої рухової якості, як швидкість. Тому діагностичні тести для вивчення рівня розвитку швидкості нами не розроблялись.

Оскільки розвиток рухових якостей має комплексний характер, обумовлений різнобічним впливом рухів на різні сторони рухової функції, а рухові якості мають певну залежність одне від одного, тому що є функцією одного й того самого нервово-м'язового апарата, ми вважаємо, що розвиток на другому-третьому році життя основ таких рухових якостей, як спритність, гнучкість, витривалість, сила та координаційні здібності впливатиме й на розвиток основ швидкості.

Оцінка результатів тестування основ рухових якостей

У педагогічному контролі за дітьми від 1,5 до 3-х років визначення основ розвитку фізичних якостей здійснювалось опосередкованим шляхом через відповідні віку рухові вміння та навички. Результати тестування оцінювались якісно та кількісно. Критерії оцінки залежали від віку дітей та підлягали переведенню (особливо якісні результати) в певну кількісну систему (нарахування очків чи балів).

С. О. Філіппова наголошує, що бальна система оцінки тестування фізичних якостей та рухових навичок дає змогу отримати об'єктивну картину фізичної підготовленості дітей [6, с. 259]. Ми погоджуємося з такою думкою. У ранньому дитинстві малюки не можуть бути оцінені за кількісними результатами тесту, тому що вони не виражені кількісними характеристиками (секундами, метрами, кількістю раз виконаної вправи тощо). Проте тести дозволяють опосередковано оцінити фізичну підготовленість та основи рухових якостей порівняно з тим, що дитина вже вміє робити й що може робити у цей період життя.

Простіша оцінка, як зазначає Т. О. Тарасова, може бути дана у вигляді понять «вміє» чи «не вміє» [5]. Але такий спрощений варіант не відображає якісної сторони. Адже між полярними показниками «вміє» — «не вміє» можна ввести: «вміє частково», «вміє погано», «вміє добре» та ін. Але і такий варіант не дає змоги достатньо достовірно оцінити та порівняти результати тесту. У такому разі найбільш ефективним може бути переведення їх у бали. Тому схема оцінки тестів для дітей раннього віку була такою: чотири бали (високий рівень) — усі елементи тесту виконані у повній відповідності з моделлю рухової дії; три бали (вище середнього) — при виконанні тесту допущена одна помилка, яка істотно не впливає на кінцевий результат; два бали (середній рівень) — тест виконаний з великими

труднощами, є значні помилки, відхід від вказаної рухової моделі; один бал (нижче середнього) — тест практично не виконаний, але дитина робить спроби, де один-два елементи, які не мають суттєвого значення, виконуються; нуль балів (низький) — дитина не намагається виконати тест, фізично не може виконати жодного елементу тесту. Результати тестування в балах заносились до протоколу. Після тестування підраховувався середній бал.

Ураховуючи вищезазначене, можемо зробити такі висновки:

1. Методика дослідження фізичного розвитку дітей другого-третього року життя охоплює такі методи: антропометричні вимірювання (довжина, маса тіла, обсяг грудної клітки, обвід плеча, обвід стегна, обвід гомілки); вимірювання функціональних можливостей (показники тиску та частоти серцевих скорочень); тестування розвитку основ рухових якостей (спритність, сила та координаційні здібності, гнучкість, витривалість).

2. Розробляючи тести для визначення рівня розвитку основ рухових якостей, ми спиралися на такі основні положення:

- система тестування має бути доступна для використання кожним педагогом і реально застосовна в умовах будь-якого дошкільного закладу;
- тести (вправи на виконання певної рухової дії) мають бути простими у виконанні та містити тільки добре засвоєні дітьми другого-третього року життя види рухових дій;
- у ранньому віці рівень розвитку основ рухових якостей оцінюється опосередкованим шляхом через якісні результати тесту шляхом переведення певної міри якості у бали;
- система тестування необхідна для того, щоб педагог мав якомога повну інформацію про фізичний розвиток дитини та міг максимально використовувати ці знання для визначення її індивідуальної програми подальшого фізичного розвитку.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробленні на основі створеної діагностики індивідуальних програм фізичного розвитку дітей другого-третього року життя.

Література

1. Вавилова Е. Н. Исследование средств и методов воспитания двигательных качеств у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.734 / Вавилова Елена Николаева. — 1971. — 15 с.
2. Вільчковський Е. С. Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський. — К. : ІЗМН, 1998. — 64 с.
3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. — 428 с.

4. Здоровий малюк: програма з фізичної культури для дітей від народження до трьох років для батьків та вихователів дошкільних закладів / укл. Е. С. Вільчковський. — К. : ІЗМН, 1997. — 40 с.
5. Тарасова Т. А. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста / Т. А. Тарасова. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 176 с.
6. Филиппова С. О. Физическая культура в системе образования дошкольников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Филиппова Светлана Октавьевна. — СПб., 2002. — 518 с.
7. Швецов А. Г. Формирование здоровья в дошкольных учреждениях / А. Г. Швецов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 174 с.
8. Шевченко Ю. М. Фізичний розвиток дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції рухів і музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шевченко Юлія Михайлівна. — К., 2009. — 245 с.

В статье раскрыта методика исследования физического развития детей второго-третьего года жизни, включающая измерение антропометрических показателей и функциональных возможностей организма, а также собственный опыт разработки диагностики и критериев оценивания основ развития двигательных качеств (ловкости, силы и координационных способностей, гибкости, выносливости) у детей указанного возраста.

Ключевые слова: *диагностика физического развития, показатели физического развития, развитие двигательных качеств, дети второго-третьего года жизни.*

S. V. Tupilenko

The Methodology of Investigating Physical Development of Two and Three Years Old Children

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article the method of investigation of physical development of two and three year's old children is disclosed, including anthropometric measurements (height, weight, chest, shoulder, thigh and calf circumference) and functional capabilities of the organism (blood pressure and heart rate), as well as personal experience in the development of diagnostics and of criteria for assessing the development of basic motor characteristics (agility, strength and coordination abilities, flexibility, endurance) in children of this age. For studying the development of basic motor characteristics, the tests were used: «Throwing the ball into the basket», «Stepping over obstacles,» «Rolling the ball to each other», «Bending the trunk forward from the closed stand», «Climbing gymnastic stairs», «Crawling under gymnastic sticks», calculating the coefficient of overall endurance. The proposed diagnostics includes indirect assessment of the level of development of basic motor characteristics and involves the transfer of measures of quality test results into scores. The author's technique of studying motor characteristics is easy to use; it could be implemented in any preschool.

Keywords: *diagnostics of physical education; indicators of physical development; development of motor characteristics; two and three year's old children.*

References

1. Vavilova, E.N. (1971). *Issledovanie sredstv i metodov vospitaniia dvigatelnykh kachestv u detei doshkolnogo vozrasta* [Research of Means and Methods of Education of Preschoolers' Motor Characteristics] (Dissertation Abstract, Kyiv).

2. Vilchkovkyi, E. S. (1998). *Kryterii otsiniuvannia stanu zdorovia, fizychnoho rozvytku ta rukhovoi pidhotovlenosti ditei doshkilnoho viku* [Indicators of Level of Health, Physical Development and Motor Preparation of Preschoolers]. Kyiv: IZMN.
3. Vilchkovkyi, E. S. (2004). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Theory and Methodology of Physical Education of Preschoolers]. Sumy: VTD «Universytetska knyha».
4. Vilchkovkyi, E. S. (Ed.). (1997). *Zdorovyi maliuk: Prohrama z fizychnoi kultury dlia ditei vid narodzhennia do trokh rokiv dlia batkiv ta vykhovateliv doshkilnykh zakladiv* [A Healthy Child: Program of Physical Education of Children from Birth to Three Years Old for Parents and Kindergarten Teachers]. Kyiv: IZMN.
5. Tarasova, T. A. (2005). *Kontrol fizicheskogo sostoianiia detei doshkolnogo vozrasta* [Control of Physical State of Preschoolers]. Moscow: TTs Sfera.
6. Filippova, S. O. (2002). *Fizicheskaia kultura v sisteme obrazovaniia doshkolnikov* [Physical Culture in a System of Education of Preschoolers] (Doctoral dissertation, St. Petersburg).
7. Shvecov, A. G. (2006). *Formirovanie zdorovia v doshkolnykh uchrezhdeniiakh* [Formation of Health in Kindergarten]. Moscow: VLADOS-PRESS.
8. Shevchenko, Yu. M. (2009). *Fizychnyi rozvytok ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy intehratsii rukhiv i muzyky* [Physical Development of Senior Preschoolers] (Doctoral dissertation, Kyiv).

УДК 37.017.7: 373.9

С.В. Федоренко, *м. Київ*

АКСІОЛОГІЧНИЙ БАЗИС ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті представлено різні підходи зарубіжних учених, переважно американських, до проблеми аксіологічного компонента гуманітарної культури. Висвітлено гуманітарну культуру як ціннісно-світоглядний за своєю сутністю феномен буття людини, що детермінує усі сфери її життєдіяльності.

Ключові слова*: аксіологічний компонент, гуманітарна культура, креативність, цінність.*

Актуальність проблеми обумовлена тим фактом, що гуманітарна культура особистості, предметом якої слугує не лише внутрішній світ людини, але й суспільна свідомість, є багатовимірним ціннісно-світоглядним феноменом сучасності. Наразі пріоритетним виступає її ціннісно-орієнтаційний базис. Адже гуманітарна культура ґрунтується на цінностях, спрямованих на (само) розвиток, (само) реалізацію суб'єкта. При цьому усвідомлені та засвоєні людиною соціальні цінності слугують механізмом, що забезпечує інтеграцію особистісних дій в єдину цілісну систему інтеракцій в соціумі та регламентує засоби задоволення потреб, регулюючи тим самим норми поведінки людини в усіх сферах її життєдіяльності. Тому адекватне розуміння та усвідомлення природи цінностей дає можливість визначити детермінанти, які впливають на формування гуманітарної культури особистості, що є педагогічним імперативом сьогодення.

До ґенези поняття «цінність» та впливу цінностей на різні аспекти становлення особистості зверталося багато як вітчизняних, так і зарубіжних учених: А. Адлер, Ф. Адлер, М. Бахтін, В. Вундт, Й. Крейбиг, К. Левін, А. Маслоу, А. Мейнонг, Г. Оллпорт, Р. Перрі, А. Ребер, К. Роджерс, М. Рокич, Дж. Роттер, Б. Скіннер, К. Хорні тощо.

З огляду на актуальність означеної проблеми, визначаючи пріоритетність ціннісно-орієнтаційного базису гуманітарної культури особистості, розглянемо її аксіологічний компонент, який охоплює систему цінностей особистості, що виступають як світоглядна основа всіх сфер її життєдіяльності. При цьому навчально-виховний процес вищого навчального закладу сприяє формуванню цієї системи та є транслятором найбільш значущих, історично стійких норм та цінностей життєдіяльності людини. Вивчимо проблему цінностей з позицій формування гуманітарної культури особистості з огляду на зарубіжний досвід.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей аксіологічного компонента гуманітарної культури особистості як базису її формування.

Відомий американський психолог-когнітивіст А. Ребер [6] поняття «цінність» розкриває у трьох значеннях — перші два є важливими для нашого дослідження, натомість третє — стосується економіки. Так, за А. Ребером, у першому значенні цінність розглядається як якість або властивість предмета, що робить його корисним, потрібним або цінним. У цьому визначенні вчений звертає увагу на прагматичний аспект цінності, що домислюється, — цінність предмета визначається його роллю в соціальній взаємодії, а сам по собі предмет не має ніякої цінності. Друге значення характеризує цінність як абстрактний і загальний принцип, який стосується моделей поведінки в межах відповідної культури або спільноти та визначається її членами у процесі соціалізації як дуже вагомий. Саме означені цінності формують центральні принципи, навколо яких можуть інтегруватися індивідуальні й соціальні цілі. Класичними прикладами є свобода, справедливість, освіта тощо.

Зазначене перегукується з теорією американського педагога, психолога К. Роджерса, згідно з якою основна мета виховання полягає у створенні сприятливих умов для формування природно властивих кожній особистості моральних принципів [7, с. 94]. Водночас він вважає, що пріоритетним напрямом є особистісний розвиток, становлення особистості, яка повноцінно функціонує в усіх сферах своєї життєдіяльності. К. Роджерс стверджує, що допомогти людям бути особистостями — це «...важливіше, аніж допомогти їм стати математиками або знавцями французької мови» [2, с. 207]. На думку науковця, молодим людям слід надати можливість діяти відповідно до їхніх почуттів, тобто бути самими собою [7, с. 95].

Однією з основних цінностей особистості, яка повноцінно функціонує в суспільстві, за К. Роджерсом, є прагнення до морального, фізичного та психічного здоров'я. Останнє, своєю чергою, дослідник розуміє як відкритість до досвіду будь-якого типу; намір жити повним життям у будь-який момент життя; здатність прислухатися більше до власних інстинктів та інтуїції, аніж до розуму й думок оточуючих; відчуття свободи в думках і вчинках; високий рівень креативності [2].

На думку К. Роджерса, свобода особистості є передумовою креативності, яка є найвищим і найкращим проявом особистості, її пізнавальних здібностей, моральних якостей і естетичних потреб. Американський учений стверджував, що народження креативних ідей заохочується створенням психологічної безпеки через безумовне прийняття цінності кожної людини [7].

На глибоке переконання педагога-гуманіста, креативність як виникнення нових дієвих думок, привнесення в життя чогось нового виступає найважливішою особистісною якістю, необхідною для повноцінної самореалізації особистості. Креативність — власти-

вий людині потенціал, пов'язаний із (само) розвитком особистості, що проявляється в мисленні та діяльності, призводить до появи нового, новаторського продукту, що для багатьох спеціалізацій є важливим складником особистісного та професійного зростання самого фахівця [2].

Означені ідеї К. Роджерса взяли свої витоки з теоретичних досліджень концепції А. Адлера креативного «Я» як креативної сили, що є потужним потенціалом розвитку особистості, сприяє у набутті нею нової сутності існування. Адже завдяки творчому началу людина має можливість творити власну модель життя та простір, у якому життєтворчість удосконалюватиметься. Креативне «Я» відповідає за мету, визначає методи їх досягнення й, певною мірою, уможливлює (само) розвиток творчої особистості. А. Адлер переконує, що творче начало надає смисл будь-якому життю, у якій би формі занедбаності (моральної чи фізичної) воно не перебувало. Згідно з ідеєю креативного «Я» людина не лише формує власну особистість, а й своє середовище [1].

Відповідно, з огляду на зазначене вище, визначальними цінностями, на думку К. Роджерса, є власне особистість й особистісна гідність; свобода (вільний вибір і відповідальність за нього); креативність й індивідуальність у пізнанні й самовираженні. Від самоцінності особистості залежать її взаємини з навколишнім світом, іншими людьми зокрема. Людина здатна приймати й поважати високу цінність інших людей лише тоді, коли відчуває власну особистісну цінність. Водночас учений стверджує, що коли людина робить вибір у будь-якій ситуації, вона керується здобутими знаннями [2].

На глибоке переконання відомого американського філософа, засновника першого в світі Товариства етичної культури (Society for Ethical Culture) в Нью-Йорку Ф. Адлера, смисл буття людини, метою якого є пошук соціального та морально-етичного ідеалу, пронизує усі сфери її життєдіяльності [3, с. 38]. Саме етичні цінності становлять основу соціуму і, на думку Ф. Адлера, передусім вони мають бути приведені у відповідність із соціальними, технічними та духовними змінами, що відбуваються в суспільстві. Американський філософ-гуманіст вважає, що завдання щодо удосконалення людини тісно пов'язане зі спробами трансформувати сучасне суспільство, що загалом сприяє формуванню її гуманітарної культури, яка оптимізує взаємодію суб'єктів у суспільстві та активізує і стимулює особистість займатися самовдосконаленням [4].

Відомий американський психолог польського походження М. Рокич [8] тлумачить цінність як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки людини має потенційне значення з особистого або соціального погляду. На думку вченого, цінності — це вид переконань (beliefs), що посідають центральне місце в індивідуальній си-

стемі переконань особистості. Він визначає такі ознаки, притаманні цінностям, а саме [8]:

1) загальна кількість цінностей, що є надбанням людини, порівняно невелика;

2) усі люди володіють однаковими цінностями, але різною мірою;

3) цінності організовано в системи;

4) джерелами людських цінностей є культура, суспільство та сама особистість;

5) цінності впливають практично на всі соціальні явища, що заслуговують вивчення.

Американський психолог М. Рокич [8] виокремлює дві основні групи цінностей: термінальні та інструментальні. Термінальні цінності він визначає як переконання в тому, що певна кінцева мета існування людини, з особистісного та суспільного поглядів, заслуговує на те, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності є переконаннями в тому, що певний спосіб дій, з особистісного та суспільного поглядів, є кращим певних ситуаціях.

Американські дослідники Ш. Шварц і В. Білскі [9], доповнюючи наукову терію М. Рокича, визначають цінності як бажані людиною цілі та способи поведінки, котрі сприяють їх досягненню. Цінності стають регуляторами поведінки як переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування важливіші для особистості, аніж їхні альтернативи. Цінності не обмежені окремими діями чи ситуаціями, тобто будучи трансцендентними, вони є тими стандартами, на основі яких робиться вибір та оцінка вчинків, подій, людей. Учені вказують на наявність п'яти основних характеристик цінностей, а саме: 1) цінності — це переконання; 2) цінності є мотиваційними конструктами; 3) цінності не обмежені певними діями чи ситуаціями; 4) цінності слугують точкою відліку в процесі вибору чи оцінювання поведінки людей або подій; 5) цінності впорядковано за важливістю одна відносно іншої. Ш. Шварц і В. Білскі, по суті, поєднують два протилежні погляди на цінності: з одного боку, цінності існують «для людини», оскільки покликані задовольнити її потреби, з іншого — диктуються групою, адже сприяють підтриманню добробуту групи [9].

Враховуючи означені базові властивості цінностей, Ш. Шварц і В. Білскі наголошують на тому, що вони є когнітивними структурами, які презентують три основні універсальні потреби людей, а саме: біологічну, потребу в координованих соціальних інтеракціях та потребу в добробуті соціальних груп [9].

Американські вчені [9] вважають, що відмінність між різними групами цінностей полягає у типі мотиваційної мети. На основі аналізу цінностей різних культур, а також вивчення релігійних та філо-

софських праць вони виокремлюють десять універсальних цінностей, згруповуючи їх відповідно до мотиваційних цілей:

1. Самостійність думок, рішень, дій (self-direction). Провідна мета цього типу цінностей полягає у незалежності думок і дій, можливості вибору, прояві креативності у всіх сферах життєдіяльності.

2. Стимулювання (stimulation). Підґрунтям цього типу цінностей є потреба у постійному прагнення новизни.

3. Гедонізм (hedonism). Мотиваційною метою цього типу є отримання чуттєвого задоволення у всіх сферах життєдіяльності.

4. Досягнення (achievement). Провідна мотиваційна мета — особистий успіх, що ґрунтується на компетентності згідно із соціальними стандартами.

5. Влада (power). Основою цього типу цінностей є прагнення до розподілу у міжособистісних стосунках на домінування/підпорядкування.

6. Безпека (security). Мотиваційна мета — гармонія і стабільність у всіх сферах життєдіяльності.

7. Конформізм (conformity). Мотиваційною метою цього типу є відповідність дій, схильностей та прагнень правилам та законам.

8. Традиція (tradition). Цей тип цінностей виражено груповою солідарностю, виявом єдиних цінностей усіма членами спільноти, що гарантує процес виживання. Формами його прояву переважно слугують релігійні обряди, вірування, норми поведінки.

9. Універсалізм (universalism). Основою цього типу цінностей є прийняття та захист добробуту всіх людей та навколишнього світу загалом.

10. Доброзичливість (benevolence). Мотиваційна мета — доброчинність, спрямована на забезпечення добробуту людей у повсякденних інтеракціях.

Американські психологи С. Томкінс і К. Ізард [10] розглядають цінності у дещо іншому ракурсі, наголошуючи на тому факті, що одні люди живуть для цінностей — їхня система цінностей формується під впливом суспільства, а інші — підлаштовують цінності відповідно до власних потреб. На глибоке переконання американських учених, якщо суспільство диктує цінності і змушує людину поводитись певним чином, то людина «живе для цінностей», а якщо цінністю для окремої людини слугують її потреби, то вона формує свої цінності для себе. Загалом цінності відображають потреби особистості. Лише шляхом їх задоволення вона може досягнути гармонії.

Зазначена теорія С. Томкінса та К. Ізарда [10] є дихотомічною. Адже американські науковці вважають, що все в суспільстві (ідеї, переконання, цінності) є полярним. На одному полюсі розміщені «ліві» переконання (гуманістичні), на іншому — «праві» (нормативні). Ці два полюси протилежні один одному. Гуманістичні перекo-

нання спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, тоді як нормативні — на виконання вимог соціальних груп. Це не означає, що гуманісти задовольняють свої потреби, а представники нормативної орієнтації — лише потреби інших. Гуманістично орієнтовані люди обстоюють індивідуальність і право на особисті потреби. Загалом нормативісти вважають, що людина не має права на власні потреби, а має пристосовувати їх до соціальних норм. Гуманістичні цінності ґрунтуються на принципі вигоди для особистості. Люди, які керуються цим принципом у житті, володіють демократичними та індивідуалістичними цінностями — вони схильні до змін, не люблять традиційності та стабільності [10].

Американський філософ Р. Б. Перрі [5] досліджує систему цінностей з точки зору «функції інтересу». Будь-який об'єкт інтересу є ціннісним фактом. Таким чином, цінність визначається інтересом, який сам детермінований очікуванням результату. Р. Б. Перрі виокремлює чотири основні принципи градації цінностей: правильність, інтенсивність, перевага й охоплення [5, с. 3-27]. Розглянемо їх докладніше.

Принцип правильності ґрунтується на розрізненні цінності за якістю знання, яке спрямовує інтерес. Цінність правильна, якщо інтерес правильно орієнтований. Якщо знання про об'єкт, тобто орієнтація «схильності», не відповідає дійсному відношенню між об'єктом і схильністю, то цінність неправильна [5, с. 18].

Принцип інтенсивності полягає у залежності цінності від сили енергії та вимогливості інтересів, з якими ця цінність пов'язана. Цей принцип і застосовується для розрізнення декількох фаз або станів одного і того ж інтересу в одному і тому ж об'єкті [5, с. 19].

Принцип переваги полягає у виокремленні різних видів цінностей, переваг та їхньої значущості в житті людини. Р. Б. Перрі вважає цей принцип незалежним, адже він не визначається безпосередньо ані інтенсивністю інтересу, ані усвідомленням наслідків дії, ані тими можливостями вибору, які існують для нас в окремих ситуаціях. Цей принцип дає змогу порівнювати декілька об'єктів, що становлять однаковий інтерес для суб'єкта [5, с. 19].

Принцип охоплення характеризує інтерес і відповідну цінність щодо їхньої узгодженості з іншими інтересами та цінностями, їхню здатність бути включеними в якусь ширшу систему — суспільну або особистісну. Цінність будь-якого об'єкта зростає із збільшенням кількості погоджених інтересів, які на нього спрямовані. Узгодженість інтересів досягається шляхом їхньої взаємної участі один в одному, шляхом опосередкування їх іншими інтересами та шляхом рефлексії. Охоплення, на глибоке переконання Р. Б. Перрі, є найголовнішим принципом з усіх перелічених вище. Цей принцип дає змогу трактувати інтереси без їх попередньої оцінки, він не залежить від якості погоджених інтересів і тому є формальним [5, с. 20-22].

Відзначимо, що цінності слугують тим орієнтиром гуманітарної культури особистості, що сприяють її внутрішньо організованій, осмисленій життєдіяльності й у сфері етики (благо), і у сфері естетики (краса), і у сфері логіки (істина). Загалом цінності наповнюють сенсом існування людини в суспільстві, претендуючи на абсолютний статус у всіх сферах життєдіяльності людини.

Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо, що цінності й інтереси в процесі формування гуманітарної культури дають людині змогу не лише певним чином спрямовувати свою життєдіяльність, але й здійснювати вибір своєї життєвої позиції, а також організовувати своє самозбереження, самозбагачення, саморозвиток і самореалізацію протягом усього життя. Водночас гуманітарна культура характеризує не цінності самі по собі як щось об'єктивне, а ставлення людини та суспільства загалом до певної системи цінностей, вироблених у процесі пізнання соціальних явищ. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні існуючих у сучасній педагогічній науці поглядів на функціональні особливості складових гуманітарної культури особистості.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. — М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. — 220 с.
2. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг ; науч. ред. и авт. предисл. А. Б. Орлов ; пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
3. Adler F. Some Characteristics of the American Ethical Movement / F. Adler. — N. Y., 1926. — 212 p.
4. Adler F. The Philosophy of Duty / F. Adler. — N. Y., 1909. — 224 p.
5. Perry R. B. Realms of Value. A Critique of Human Civilization / Ralph Barton Perry. — Harvard University Press, 1998. — 497 p.
6. Reber A. S. The Penguin Dictionary of Psychology / A. S. Reber, R Allen & E. S. Reber. — London: Penguin Books, 2009. — 928 p.
7. Rogers C. R. Bringing Together Ideas and Feelings in Learning / C. R. Rogers // Learning Today. — Vol. 5. — 1972. — P. 32-43.
8. Rokeach M. The Nature of Human Values / Milton Rokeach. — N. Y., 1973. — 497 p.
9. Schwartz S. H. Toward a universal psychological structure of human values / W. Bilsky, S. H. Schwartz // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 53. — P. 550-562.
10. Tomkins S. S. Affect, cognition and personality / C. E. Izard, S. S. Tomkins. — New York: Springer Publishing Company, 1965. — P. 72-97.

В статье представлены разные подходы зарубежных ученых, преимущественно американских, к проблеме аксиологического компонента гуманитарной культуры. Отражена гуманитарная культура как ценностно-мировоззренческий по своей сущности феномен бытия человека, который детерминирует все сферы его жизнедеятельности.

Ключевые слова: *аксиологический компонент, гуманитарная культура, креативность, ценность.*

S. V. Fedorenko

The Axiological Basis of Personal Liberal Culture: Foreign Experience

The National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» (37, Peremohy ave., Kyiv, Ukraine)

The paper presents different approaches of foreign scholars, mostly American, to the problem of axiological component of liberal culture, which is highlighted as a value-ideological phenomenon of human existence that determines all aspects of life. Liberal culture serves not only the inner world but also the public consciousness, reflecting advances in human knowledge of spiritual and social nature, is a multidimensional phenomenon of the modern world. It is based on the values that are aimed at (self-) development, (self) realization of the person, and serve as a mechanism that integrates personal activities into a single coordinated system of interactions in society. Thus, it regulates the standards of conduct in all spheres of human life. Therefore, an adequate understanding of the nature of values and value-awareness enables us to identify the determinants of human behavior in all spheres of life and at the same time identify the impact of values in shaping personality of liberal culture, which is a pedagogical imperative of the modern world.

Keywords: *axiological component; liberal culture; creativity; value.*

References

1. Adler, A. 1995. *Praktika i teoriia individualnoi psikhologii* [Theory and Practice of Individual Psychology]. Moscow: Fond «Za ekonomicheskuiu gramotnost».
2. Rogers K., & Freiberg, D. (2002). *Svoboda uchitsia* [] (A. B. Orlov, S. S. Stepanov, Trans.). Moscow: Smysl.
3. Adler, F. (1926). *Some Characteristics of the American Ethical Movement*. New York.
4. Adler, F. (1909). *The Philosophy of Duty*. New York.
5. Perry, R. B. (1998). *Realms of Value. A Critique of Human Civilization*. Harvard University Press.
6. Reber, A. S. (2009). *The Penguin Dictionary of Psychology.* London: Penguin Books.
7. Rogers, C. R. (1972). Bringing Together Ideas and Feelings in Learning. *Learning Today, 5,* 32-43.
8. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York.
9. Schwartz, S. H. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 550-562.
10. Tomkins, S. S. (1965). *Affect, Cognition and Personality.* New York: Springer Publishing Company.

УДК 37.013.77

О. В. Холоденко, *м. Київ*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАСОБОМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність поняття «толерантність», визначено її функції, обґрунтовано важливість виховання цієї моральної якості у студентів, розглядається такий ефективний засіб виховання толерантності, як англійська мова.

Ключові слова: *толерантність, студенти, англійська мова як засіб виховання.*

У сучасному українському суспільстві відбуваються глобалізаційні та інтеграційні процеси, які охопили всі сфери життя (економіку, культуру, освіту, політику тощо). Така інтеграція часто призводить до зіткнення інтересів, непорозуміння та, як наслідок, до конфліктів між різними групами людей. Тому в умовах взаємодії різних культур, націй, етносів важливим видається виховання толерантності у молодого покоління. Особливо це стає нагальним у юнацькому віці, оскільки студенти — це майбутні фахівці, які повинні навчитися взаємодіяти із соціумом на засадах терпимості, поваги, емпатії. Важливим засобом виховання толерантності у студентів стає вивчення англійської мови, адже володіння англійською мовою відкриває людині іншу культуру, забезпечує розуміння, повагу і неупереджене ставлення до неї.

Проблема толерантності завжди була в центрі уваги науковців, як психологів, так і педагогів (І. Бех, Б. Гершунський, О. Грива, В. Лекторський, Г. Олпорт, Р. Ріердон, П. Степанов, Ю. Тодоровцева, Г. Шеламова.

Деякі аспекти означеної проблеми висвітлювалися і в дисертаційних дослідженнях: О. Волошиної (виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі), Я. Довгополової (формування толерантних відносин у полікультурному середовищі), О. Зарівни (мова як чинник формування толерантності студентської молоді), А. Скок (комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу).

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних аспектів виховання толерантності в студентів у процесі вивчення англійської мови.

Проблема виховання толерантності знайшла відображення в міжнародних законодавчих актах. Так, у «Декларації принципів толерантності» (підписаній 1995 р. 185 державами-членами ЮНЕСКО, у тому числі й Україною) зазначено, що толерантність — це повага, сприйняття і розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Це гармонія

та єдність у різноманітті. А вихованню цій якості сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совісті та переконання.

Виховання толерантності в Декларації розглядається як невідкладний імператив. У зв'язку з цим необхідно використовувати методи систематичного та раціонального навчання цієї якості, що розкривають культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні джерела нетерпимості, що лежать в основі насильства і відчуження. Політика та програми в галузі освіти повинні сприяти покращенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і терпимості у відносинах як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними та мовними групами, а також націями. Таке виховання має спрямовуватися на протидію впливу, який викликає почуття страху і відчуження від інших. Воно має сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях [3].

Уперше в науковий обіг поняття «толерантність» увів американський психолог Г. Олпорт. Толерантність він пов'язував із співпрацею, духом партнерства; готовністю приймати чужу думку; повагою людської гідності; прийняттям іншого таким, як він є; здатністю поставити себе на місце іншого; повагою права бути іншим; визнанням різноманіття; визнанням рівності інших; терпимістю до чужих думок, вірувань і поведінки; відмовою від домінування, заподіяння шкоди і насильства [6].

У своїх працях психолог визначив основні особистісні риси толерантної людини, а саме: знання самого себе; захищеність; відповідальність; потреба у визначеності; орієнтація на себе — орієнтація на інших; схильність до порядку; здатність до емпатії; почуття гумору.

Цікавою видається класифікація толерантності за Г. Олпортом. Дослідник виділяє такі її типи: толерантність як система установок, пов'язаних з етнічними і расовими відмінностями, толерантність як риса характеру та конформна толерантність. Розглянемо їх детальніше

З погляду етнічних установок, толерантний індивід виходить з того, що всі люди рівні і групова належність здебільшого не має значення. Толерантність як риса характеру означає шанобливе ставлення її носія до людей. Така повага стосується різних стилів життя. Деякі люди несуть заряд любові і доброї волі. Інші цінують групові відмінності з естетичної точки зору і знаходять їх цікавими і стимулюючими. У деяких толерантність виявляється складовою політичного лібералізму і прогресивної філософії. У решти ставлення до різних груп пов'язане з поняттям інтернаціональної дружби. Вони усвідомлюють, що мирні відносини між представниками всіх рас неможливі, поки до них по-різному ставляться на їхній батьківщині. Тобто, толерантність як риса характеру розглядається через позитивний погляд на світ.

Що стосується конформної толерантності, то йдеться про прояв конформності в контексті етнічних проблем. З точки зору Г. Олпорта, у суспільстві, де етнічні проблеми не порушуються або вони підпорядковані принципам толерантності, люди самі візьмуть до уваги ідею рівності. Такі люди виходять з групових норм і є конформістами [6].

У порівнянні цих трьох видів толерантності привабливіше виглядає толерантність як риса характеру. По-перше, вона не замикається на расових і міжетнічних проблемах, охоплюючи набагато ширше коло соціально-психологічних явищ. По-друге, дає змогу будувати взаємодію представників різних культур, рас, націй з виразною рефлексією наявних між ними відмінностей. Тим більше, що без урахування останніх в цілому ряді випадків встановлення справді партнерських відносин неможливе [5].

У довідниковій літературі толерантність у вихованні трактується як особистісна якість, ознака гуманної людини; як один із принципів гуманістичного виховання. Толерантність можна розуміти як: партнерство у спілкування, суб'єкт-суб'єктну взаємодію; формування культури діалогу; формування установок толерантної свідомості; здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та інші особливості, що в сумі складає основу відмови від агресії [2, с. 461].

У контексті педагогіки толерантність трактується як готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами (С. Болдирєва, Д. Колесов, К. Уейт, В. Шалін).

Толерантність як якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівноцінної особистості, виражається у свідомому пригніченні почуття неприйняття, викликаного всім тим, що відрізняє одну людину від іншої. Вона виявляється в гуманності, рефлексивності, волі, відповідальності тощо. Істотними рисами толерантності є те, що вона активна стосовно подій і людей; передбачає компроміс, розумну поступливість, постійну готовність до діалогу; забезпечує рівність взаємодіючих сторін; визнає чужу думку, унікальність і цінність іншої людини.

Отже, толерантною можна вважати лише ту особистість, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати думки і цінності інших людей, запобігати конфліктам і вміти вирішувати їх ненасильницькими способами.

У науковій літературі вирізняють такі функції толерантності (за О. Орловською):

1) регулювальна — дає змогу стримувати неприязнь у поєднанні з відкладеною позитивною реакцією або замінити її на позитивну;

підказує конструктивний вихід із конфліктних ситуацій; орієнтує стосунки на збереження рівноправності, поваги, свободи;

2) виховна — забезпечує передачу досвіду не лише позитивної соціальної взаємодії, а й досвіду людства загалом; є досконалим зразком організації життєдіяльності у соціумі; забезпечує успішну соціалізацію; розвиває моральне розуміння, співпереживання тощо;

3) мирозабезпечувальна — визначає багатомірність середовища й різноманітність поглядів, забезпечує гармонійне мирне співіснування представників, які відрізняються один від одного за різними ознаками; слугує суспільним гарантом недоторканності і ненасильства щодо різного роду меншин;

4) культурозберігальна — забезпечує збереження і примноження культурного досвіду групи, етносу, суспільства;

5) соціально-комунікативна — розвиває готовність до спілкування, співпраці та розуміння; дозволяє встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп, іншого світосприйняття;

6) психологічна — слугує основою для нормалізації психологічної атмосфери у групі, суспільстві (атмосфера довіри, поваги, визнання, підтримки); формує й розвиває етнічну самосвідомість; забезпечує етнічну і соціальну самоідентифікацію; підтримує й розвиває самооцінку особистості, групи; знижує поріг чуттєвості до несприятливих факторів;

7) креативна — забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності; створює умови для творчої активності і творчого самоствердження;

8) феліцітологічна — дає людині змогу відчути щастя (задоволення) від спілкування з різними представниками суспільства, усвідомити свою індивідуальність, сприяти визнанню себе іншими [7, с. 161].

Наукові дослідження, проведені у середині минулого століття в США, показали, що рівень толерантності індивіда чітко корелює з рівнем його освіти. Це пояснювалося тим, що підвищення рівня освіти пов'язано зі зниженням страху та занепокоєння; освіченість дозволяє бачити суспільство в цілому і розуміти, що матеріальне і духовне благополуччя однієї групи тісно пов'язане з благополуччям усіх інших [5].

Тому нагальним видається виховання толерантності саме у студентської молоді. Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами цього віку, вирізняють такі риси: вищий освітній рівень; велике прагнення до знань; висока соціальна активність; досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної

відповідальності, можливості залучення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення.

Для особисті студента характерним є активний розвиток моральних і естетичних почуттів, посилення свідомих мотивів поведінки, цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності та ініціативності, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі та сенс життя, обов'язок і відповідальність, любов і дружба та ін.).

Поряд із позитивними рисами формуються і негативні: невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви; інфантильність, несамостійність, підвищений рівень конформізму, нездатність протидіяти негативному впливу найближчого соціального оточення, особливо якщо це референтна група [8].

На думку І. Беха, стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента має вибудовуватися із основного соціокультурного постулата сучасності: головною справою людства, нормою його життя є вирішення моральних проблем. Усі зусилля мусять бути спрямованими на те, щоб організація життєдіяльності молодої людини була вчинковою [1, с. 245-246], тобто проявлялася через спілкування та діяльність.

Психолог переконаний, що в людському спілкуванні було втрачено цінність людської індивідуальності. Це відбулося у зв'язку з інформаційним вибухом та глобалізацією суспільства. У результаті чого порушилися дуже суттєві взаємодії між людьми, які тепер необхідно компенсувати [1, с. 249].

Зважаючи на такі тенденції, актуальним засобом виховання толерантності має стати вивчення англійської мови, як засобу комунікації між людьми, що представляють різні країни.

Дослідники переконані (О. Желнович, О. Зарівна), що мовна культура є невід'ємною й істотною частиною культури людини загалом. Природничі комунікативні функції мовної культури дозволяють розглядати систему навчання мов, у тому числі англійської, як основу широкого процесу розвитку особистості студента в контексті діалогу культур. Опановуючи такі мовленнєві уміння і навички, відбувається формування світогляду, громадянської свідомості, готовності до міжособистісного і міжкультурного діалогу, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, естетичної культури.

О. Зарівна, вивчаючи дієвість основних чинників формування толерантності, встановила, що толерантне сприйняття людини безпо-

середньо залежить від її розуміння, пізнання особливостей її культури, характерних рис особистості, традицій, на яких вона сформована. На її думку, без знання мови забезпечити подібне не лише важко, але й у повному обсязі неможливо. За посередництвом перекладу (чи перекладача) можна досягти лише поверхневого розуміння. Глибинні ж пласти особистості залишаються за межами досягнення. Лише мова виявляється тим єдиним засобом, що зближує людей, забезпечує безпосереднє спілкування людей та їхнє співробітництво [4, с. 19].

Опановуючи англійську мову, людина окрім комунікативних навичок здобуває міжкультурну компетенцію, яка містить у собі пізнання цінностей культури країни мови, що вивчається, оволодіння новим культурним простором. Набута студентами міжкультурна компетенція під час вивчення англійської мови є складовою толерантного ставлення до представників інших культур і народів. Тому набагато ефективнішим у вихованні толерантності в студентів є міжкультурна компетенція, набута при вивченні англійської мови, яка підкріплюється досвідом міжкультурної взаємодії [4, с. 13-14].

Аналіз психолого-педагогічної літератури уможливив такі висновки:

1) під толерантністю розуміють моральну якість особистості, що характеризує терпиме ставлення, повагу, розуміння інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної приналежності;

2) проблема виховання толерантності актуалізується саме у студентський період і передбачає формування навичок конструктивного ставлення до будь-яких проявів відмінностей між людьми;

3) ефективним засобом виховання толерантності є вивчення англійської мови, оскільки знання іноземної мови розширює світогляд, збагачує культурну самосвідомість студентів, сприяє розумінню міжкультурних відмінностей та терпимого ставлення.

Подальшим напрямом дослідження означеного питання може бути вивчення соціокультурних аспектів спілкування у Великій Британії, оскільки, на нашу думку, в умовах світової глобалізації правильно використані вербальні та невербальні засоби комунікації, такі як: уміння тримати зоровий контакт, посмішка, тактильність, дотримання певної відстані при спілкуванні, використання слів подяки, ввічливості тощо, сприяють формуванню толерантності у співрозмовників та успішному налагодженню соціального контакту.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 344 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. — Вид-ня 2-ге, допов. і випр. — Рівне : Волинські обереги, 2011. — 552 с.

3. Декларация принципов терпимости (утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.zakon4.rada.gov.ua. — Загл. с экрана.
4. Зарівна О. Т. Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві : автореф. дис. ... канд. пед. наук : за спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Т. Зарівна. — Київ, 2008. — 20 с.
5. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. — М. : ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.
6. Олпорт Г. Толерантность / О. Олпорт // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 2(6). — С.155–159.
7. Орловська О. В. Толерантність та її сутнісні характеристики / О. В. Орловська // Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». — Хмельницький : ХІСТ, 2012. — №5. — С.159–163.
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [підручник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — 2-ге вид. — К. : Каравела, 2008. — 352 с.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается сущность понятия «толерантность», определяются ее функции, обосновывается важность воспитания этого морального качества у студентов, рассматривается такой эффективный способ воспитания толерантности как английский язык.

Ключевые слова: *толерантность, студенты, английский язык как способ воспитания.*

O. V. Kholodenko

Theoretical Aspects of Training Tolerance in Students by Means of the English Language

M. Dragomanov National Pedagogical University (9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine)

Having analyzed psychological and educational literature, the author reveals the essence of the concept of tolerance, which means the willingness to accept others and interact with them on the basis of agreement through the development of their personality that is open to accept other cultures, able to respect the diversity of human thought, to prevent conflicts or resolve them via non-violent means. The functions of tolerance are defined, the importance of education of this moral quality in students is substantiated, because this age period is characterized by the inability to foresee the consequences of actions, dependence, high levels of conformity, failure to counteract the negative impact of immediate social environment. In the article the effective means of educating tolerance, which can be used by teachers, are considered, specifically the English course. The author argues that studying any foreign language broadens and enriches the students' vision of the cultural identity and promotes tolerant attitude to intercultural differences.

Keywords: *tolerance; students, English as a way of educating tolerance.*

References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Education of Personality. Person-Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]. Kyiv: Lybid.
2. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dicitionary] (2nd ed.). Rivne: Volunski oberehy.

3. *Deklaratsiia printsipov terpimosti* [Declaration of Principles on Tolerance] (1995). Retrieved from http:// www.zakon4.rada.gov.ua.
4. Zarivna, O.T. (2008). *Mova yak chunnuk formuvannia tolerantnosti studentskoi molodi v hlobalizovanomu syspilstvi* [Language as a Factor of Formation of Students' Tolerance in Globalized Society] (Dissertation Abstract, Kyiv).
5. Kondratev, M.Yu., & Ilin, V.A. 2007. *Azbuka sotsialnogo psikhologa-praktika* [The ABC of Social Educator-Practitioner]. Moscow: PER SE.
6. Olport, G. (2011). Tolerantnost [Tolerance]. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal, 2* (6), 155-159.
7. Orlovska, O.V. (2012). Tolerantnist ta yii sytnisni kharakterystyky [Tolerance and its Essential Characteristics]. In *Zbirnyk Naukovykh Prats Khmelnytskoho instututu sotsialnykh tekhnolohii universytetu «Ukraina»: Vol. 5* (pp. 159-163). Khmelnytskyi.
8. Podoliak, L.H., & Yurchenko, V.I. (2008). *Psykholohiia vyshchoi shkoly* [Psychology of High School] (2nd ed.). Kyiv: Karavela.

УДК 373.3-053.6

О. Л. Хромова, *м. Київ*

РОБОТА ШКОЛИ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті, з погляду сучасної психолого-педагогічної науки, аналізується специфіка діяльності школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення учнів-старшокласників, підтверджено роль цілеспрямованого виховного впливу на процес самовизначення старшокласника його найближчого оточення — сім'ї, батьків, увирізнюються питання змісту, форм і методів роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення учнів старших класів.

Ключові слова: *робота школи* ***з*** *педагогічної підготовки батьків, професійне самовизначення старшокласників, зміст, форми і методи.*

Школа в усі часи розвитку суспільства намагалась посилити свій вплив на сім'ю, аби з її допомогою реалізувати виховний та інтелектуальний потенціал учня. У школі завжди існувало розуміння, що родина за своїми виховними можливостями перевищує будь-який інший соціальний інститут, який неспроможний скласти їй конкуренцію ані у передачі соціальної інформації, ані у розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей дитини. Цей чинник значно посилюється у зв'язку з тим, що загальноосвітня школа, надто профільна, стає все більш зацікавленою у долученні до виявлення професійних здібностей учнів їхніх батьків, у створенні системи роботи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення дітей-старшокласників. На цьому тлі в діяльності педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів відбуваються процеси, спрямовані на розширення і зміцнення педагогічної взаємодії з сім'ями учнів, перенесення центру діяльності на особистість дитини, на створення всіх необхідних умов для її особистісного і професійного самовизначення.

Сучасна школа має необхідні нормативно-правові та ідеологічні можливості для розвитку людського потенціалу країни засобами виховання і соціалізації. Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Національною Програмою «Освіта (Україна XXI століття)», Національною Програмою виховання дітей та молоді визначені завдання, на які має спрямовуватись діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, — духовно-моральний розвиток, виховання і якість підготовки учнів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці; організаційно-методичного забезпечення педагогічної підготовки батьків як важливої ланки загального виховного процесу. Однак повноцінна реалізація цих завдань неможлива без розгортання роботи школи з сім'єю, активного залучення батьків

учнів до спільної діяльності з педагогічними колективами щодо забезпечення правильного і своєчасного вибору професії старшокласниками ще на шкільній лаві, їх відповідної педагогічної підготовки.

Проблемі професійного самовизначення присвячено чимало психолого-педагогічних досліджень. Теоретико-методологічні засади обґрунтовуються в працях К. Абульханової-Славської, І. Беха, Д. Закатнова, Є. Клімова, О. Мельника, М. Пряжникова, М. Тименка та інших. Методологічно визначальними стають положення, сформульовані І. Бехом про те, що кожна особистість формулює власну життєву програму більшої чи меншої цільової перспективи: від конкретно-ситуативної, що обмежується актуалізованими у певний час намірами, до орієнтовно-передбачуваної щодо можливих віддалених життєвих досягнень.

У суспільній свідомості справедливо побутує думка, що успіх виховання і навчання дитини безпосередньо залежить від соціального партнерства між школою і батьками. Проблема роботи школи з сім'єю є традиційною для сучасної педагогічної науки. За висновками вітчизняних учених (О. Добош, М. Євтух, М. Машовець, М. Стельмахович, В. Сухомлинський), педагогічна підготовка батьків є важливим соціокультурним феноменом і спирається у своєму розвитку на здобутки українського народно-педагогічного виховання дітей у родині. Науковцями (Т. Алєксєєнко, А. Барило, О. Докукіна, К. Журба, Т. Кравченко, Л. Повалій, В. Постовий, О. Хромова) активно розглядаються мета і завдання батьківської освіти в школі, аналізуються зміст, засоби, форми і методи батьківського навчання, алгоритми інтеграції школи і родини, класного керівника і батьків учнів щодо їх загальної педагогізації; основні напрями, організація і планування цієї роботи тощо.

Загальновідомо, що центральне місце у системі вибору старшим школярем професійного шляху посідає родина (С. Вершинін, Ю. Козелецький). Звідси, у контексті нашого дослідження встановлено, що на рівні загальноосвітнього навчального закладу роботі з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників притаманний епізодичний, хаотичний, нецільовий характер (О. Чеснокова, В. Кравецький).

Важливо усвідомити, що за таких обставин цій роботі має бути притаманний системний характер, відтак (дотично до нашої проблеми), теоретичним та практичним аспектам обґрунтування системного підходу присвячені розвідки В. Афанасьєва, Л. Берталанфі, І. Іонової, Н. Сидорчука.

Надзвичайно важливою умовою вирішення проблеми роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників є її побудова на основі рівноправної, суб'єкт-суб'єктної, міжособистісної, практико-орієнтованої взаємо-

дії, окремі аспекти якої висвітлені у працях І. Беха, О. Бондаровської, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Маралова, О. Мудрика та інших.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури і державних документів уможливили висновок щодо недостатніх соціально-економічних, психолого-педагогічних можливостей більшості сучасних родин старшокласників формувати в них готовність до вибору професії, допомагати у професійному самовизначенні. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є розроблення цілеспрямованої, якісної, дієвої системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників.

Мета статті — обґрунтування змісту, форм і методів роботи загальноосвітньої школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників.

У сучасній педагогічній науці педагогічна підготовка — це діяльність педагога, яка підкріплює батьків у ситуації виховної неспроможності і яка допомагає їм самим подолати її за рахунок власних індивідуальних здібностей, можливостей, здатностей, намагань і бажань. Розглядаємо педагогічну підготовку батьків у системі роботи загальноосвітньої школи як вид професійної діяльності педагогів, спрямований на надання батькам превентивного сприяння у запобіганні та подоланні труднощів у професійному самовизначенні дітей-старшокласників.

Подолати суперечності між суспільними потребами і запитами сімей щодо професійного самовизначення старшокласників можна шляхом розгортання роботи школи зі спеціальної педагогічної підготовки батьків, яка має враховувати, з одного боку, схильності конкретного учня, можливості його родини, з іншого — тенденції розвитку сучасного суспільства, господарсько-економічної системи, які потребують професійно-мобільних працівників, здатних організувати і розвивати власну справу, спроможних витримувати конкурентну боротьбу за робоче місце, постійно прагнути до розвитку і підвищення своєї кваліфікації. Діяльність системи має спрямовуватись на таку педагогічну підготовку батьків, у результаті якої вони будуть здатні:

- виховувати у своїх дітей-старшокласників загальнолюдські цінності, загальнопрофесійні якості, розумні потреби;
- знайомити зі світом професій, правилами їх вибору;
- забезпечувати розвиток професійно важливих якостей особистості;
- формувати у старшокласників установку на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення;
- забезпечити процес самопізнання та формування у старшого школяра образу «Я» як суб'єкта професійної діяльності;
- виробити у старшокласників вміння порівнювати образ «Я» з вимогами до обраної професії.

Вирішити ці завдання можна, лише створивши принципово нову систему роботи школи з підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, яка б раціонально поєднувала зміст, форми і методи загальної педагогізації батьків зі специфічними організаційними заходами, оскільки тільки чітка, науково обґрунтована, логічно побудована система може забезпечити її високу ефективність. Аналіз сучасного стану роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, здійснений під час констатувального етапу дослідження, підтвердив актуальність та доцільність дослідження обраної теми. Попередні результати констатації разом із проведеним аналізом науково-методичної та психолого-педагогічної літератури дають змогу стверджувати, що завдання розроблення і теоретичного обґрунтування змісту, форм і методів системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників є своєчасним і надзвичайно важливим.

На реалізацію цього напряму дослідницької роботи був спрямований формувальний етап дослідження, мета якого полягала у розробленні та теоретичному обґрунтуванні змісту, форм і методів системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників, за якої батьки мали б змогу підвищувати свій педагогічний потенціал стосовно проблеми професійного вибору власних дітей, а педагогічні працівники — свій теоретичний і методичний рівень, удосконалювати навчально-методичне забезпечення щодо роботи з батьківською громадськістю. Зміст роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників визначався загальною метою, завданнями і принципами виховання старших школярів у сучасній профільній школі, особливостями впливу сімей різного типу на виховання дітей старшокласників, підвищенням виховної ролі батьків у професійному самовизначенні старшокласників. При цьому використовували результати, отримані Л. Гуцан, Д. Закатновим, О. Мельником, О. Моріним щодо розроблення особливостей і змісту професійного самовизначення учнівської молоді, відповідно їх адаптуючи до роботи з педагогічної підготовки батьків старшокласників.

Розробляючи методику формувального етапу дослідження, використовували наукові рекомендації, викладені у працях І. Беха, О. Кононко, колективу авторів: О. Рудницької, А. Болгарського, Т. Свистельнікової.

Генеральними принципами було обрано принципи гуманізму і педагогічного оптимізму, об'єктивності та науковості; визначальними — принципи системності, систематичності і комплексності з тим, аби кожний наступний етап роботи становив собою логічне продов-

ження попереднього. Експериментальна робота на етапі формувальної частини дослідження передбачала:

- організацію роботи із загальної педагогізації батьків і підготовки їх до професійного самовизначення дітей-старшокласників;
- створення умов для фахової і методичної підготовки педагогічних працівників шляхом упровадження авторського семінару «Професійне самовизначення у старшому шкільному віці»;
- подальше ознайомлення педагогів зі змістом науково-методичного забезпечення: програмами, планами, тематиками виховних годин і батьківських зборів з визначеної проблематики;
- поетапне впровадження комплексу батьківських зборів, розробленого на допомогу класних керівникам для роботи з батьками учнів 9, 10, 11 класів щодо професійного самовизначення;
- організацію спільно із представниками шкільної адміністрації загальношкільних батьківських зборів вказаної тематики;
- проведення методичних заходів для різних категорій педагогічних працівників загальноосвітньої школи (завуча, учителів, класних керівників, шкільного психолога, бібліотекаря, медичного працівника, соціального педагога) з означеної проблеми;
- залучення батьківської громадськості до проведення заходів усіх видів, спрямованих на професійне самовизначення старшокласників.

Розвиток і впровадження системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників стали можливими за певних умов, сформульованих на основі реалізації положень, розроблених у працях І. Беха, І. Зязюна, В. Кан-Калика, а саме: запровадження основних ідей особистісно орієнтованого підходу у взаємодії батьків і педагогів; удосконалення теоретичної та методичної підготовки вчителів до взаємодії з батьками учнів старших класів; застосування різноманітних форм і методів батьківсько-вчительської взаємодії. Покладена в основу формувального експерименту система роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників зумовила потребу в зміні її сутнісної характеристики — взаємодії педагогів і батьків, яка, своєю чергою, потребувала відповідного вдосконалення її організації.

У науковій літературі визначено, що взаємодія людини з іншими людьми — це особливий тип зв'язку, відносин, який передбачає взаємний вплив сторін і зміни. Особа відокремлює своє «Я» від інших, щоб потім сполучати його з іншими «Я», але вже на більш високому якісному рівні. У результаті такого процесу особистість формуєть-

ся як суб'єкт, але не перестає при цьому бути об'єктом (Н. Лисак). Відтак, можна вести мову про специфічність роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо взаємодії педагогів і батьків, яка полягає в тому, що протиставлення суб'єкта знання (того, хто вчить) і суб'єкта пізнання (того, кого навчають), яке є природним і позитивним для дитячого віку, непридатне для періоду дорослості, коли людина виявляється особливо чутливою до оцінювання своїх можливостей, зокрема батьківсько-виховних.

У рамках нашого дослідження взаємодія вчителя і батьків зорієнтовувалась на побудову суб'єкт-суб'єктних відносин, що стає можливим за умови використання як методу педагогічної підготовки батьків діалогічного спілкування, заснованого на емоційній відкритості, довірі, прийнятті іншого як цінності у свій внутрішній світ.

Основними вимогами до реалізації такої взаємодії визначили: добровільність залучення до участі у процесі педагогічної підготовки обох учасників, усіх членів родини (за можливості); мотивацію участі батьків у спільних справах, яка б ґрунтувалась на турботі про всіх учнів класу, а не лише про свою дитину; поціновування вчителем всіх видів участі батьків у спільних справах.

Застосування взаємодії вчителя і батьків у практиці роботи загальноосвітньої школи означає, що підготовка батьків до надання допомоги дітям-старшокласникам у професійному самовизначенні спирається на їхню індивідуальну своєрідність як суб'єктів пізнання і різноманітних видів діяльності. Наголос слід ставити на батьківських психолого-педагогічних підтримці та супроводі професійного самовизначення старшокласників, оскільки вони передбачають взаємодію дітей і батьків, і тим самим розвивають суб'єктність старшокласника. Психолого-педагогічну підтримку і супровід, які, на нашу думку, стають результатом ефективної педагогічної підготовки батьків, ми розглядаємо як стратегії підготовки батьків до професійного самовизначення їхніх дітей-старшокласників.

З метою надання необхідної науково-практичної та методичної допомоги «тут», «зараз» і «на перспективу» батькам старшокласників використовували комплекс таких взаємопов'язаних і водночас самодостатніх психолого-педагогічних форм і методів, як лекція, бесіда, тренінг, практикум, обговорення педагогічних ситуацій, дискусія, мозковий штурм, батьківські збори визначеної проблематики тощо. Паралельно удосконалювалася теоретична та методична підготовка педагогів до роботи з педагогічної підготовки батьків шляхом спеціально організованих психолого-педагогічних семінарів, консультацій для класних керівників, шкільних психологів і вчителів-предметників тощо.

У загальноосвітньому навчальному закладі зміст, методи і форми роботи з педагогічної підготовки батьків до професійного само-

визначення старшокласників системно реалізують завуч з виховної роботи, шкільний психолог, учителі-предметники, класні керівники, бібліотекар, медпрацівник, які добре усвідомлюють, що саме від сім'ї багато в чому залежать формування життєвих настановлень і визначення типу майбутньої професійної діяльності школяра. Ця цілісна система складається з трьох етапів: підготовчого, основного, заключного.

Підготовчий етап спрямовується на з'ясування ставлення педагогічних працівників і батьків до профільного навчання старших школярів, раннього професійного самовизначення, роботи школи з педагогічної підготовки батьків. Основний етап спрямовується на прищеплення батькам старшокласників свідомого і відповідального ставлення до процесу професійного вибору дітьми, отримання ними профільної освіти як складової майбутнього навчання або трудової діяльності, усвідомленого навчання за обраним профілем. Заключний етап спрямовується на реалізацію конкретних форм і методів роботи педагогічного колективу школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників.

Що стосується таких категорій педагогічних працівників, як шкільний психолог, учителі-предметники, класні керівники, бібліотекар і медпрацівник, то їхня участь у системі роботи школи з педагогічної підготовки батьків вважається обов'язковою, конкретно визначеною на всіх трьох етапах.

Отже, створення системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників — складна, багатогранна і надзвичайно важлива проблема, адже від того, наскільки повно та ефективно реалізуватимуться потенційні можливості навчального закладу з педагогізації батьків у сучасних умовах профільного навчання й подальшої професійної підготовки юнацтва, залежить рівень соціального та економічного життя українського суспільства.

Література

1. Бех І. Д. Життя особистості у ціннісних координатах / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. — Вип. 14, кн. 1. — С. 3-12.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. — К., 1988.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М., 1996.
4. Осадчий І. Г. Виховна система основної загальноосвітньої школи / І. Г. Осадчий. — К., 1999.
5. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / [Д. О. Закатнов, О. В. Мельник, О. В. Осипов та ін.] ; за ред. Д. О. Закатнова. — К. : Шкіл. світ, 2006. — 127 с. — Бібліогр. : с. 126-127.

6. Хромова О. Л. Батьківські збори : 10-11 класи / О. Л. Хромова. — К. : Шк. світ, 2012. — 112 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
7. Хромова О. Л. Проблема педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників / О. Л. Хромова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Вип. 15, кн. 2. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. — С. 297-307.

В статье, с точки зрения современной психолого-педагогической науки, анализируется специфика деятельности школы по педагогической подготовке родителей к профессиональному самоопределению учащихся-старшеклассников, подтверждается роль целенаправленного воспитательного влияния на процесс самоопределения старшеклассника его ближайшего окружения — семьи, родителей, освещаются вопросы разработки содержания, форм и методов работы школы по педагогической подготовке родителей к профессиональному самоопределению учащихся старших классов.

Ключевые слова: *работа школы по педагогической подготовке родителей, профессиональное самоопределение старшеклассников, содержание, формы и методы.*

O. L. Khromova

School in Pedagogical Training of Parents to Professional Self-Determination of Senior Pupils

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kiev, Ukraine)

The specifics of teaching the staff of secondary schools on pedagogical training of parents of senior pupils to professional self-determination of senior pupils is considered in the article from the point of view of modern science. The purposeful educational influence on the process of self-determination of high school student on the part of his (her) immediate environment such as family and parents is confirmed. The content, forms and methods of work of educational establishment on pedagogical training of parents of senior pupils to professional self-determination of senior pupils are determined applying the method of generalization of the results of psychological and pedagogical research of national and foreign scientists, the results of an experiment (ascertaining and forming stages) and accumulated practical experience. The peculiarities of the impact of families of different types on the education of children and ever increasing educational role of parents in their professional self-determination are substantiated. Attention is focused on the implementation of the dialogical communication by teachers and parents during pedagogical training of parents as the main requirement to their co-operation, based on the subject-subject relations.

Keywords: *work of school on pedagogical training of parents; self-determination of senior pupils; content, forms and methods.*

References

1. Bekh, I. D. (2010). Zhyttia osobystosti u tsinnisnykh koordynatakh [Life of a Person in a Value Coordinate]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 14 (1)* (pp. 3-12). Kirovohrad: Tov. «Imeks-LTD».
2. Golovakha, E. I. (1988). *Zhiznennaia perspektiva i professionalnoe samoopredelenie molodezhi* [Life Prospect and Professional Self-Determination of the Youth]. Kyiv.
3. Klimov, E. A. (1996). *Psikhologia professionalnogo samoopredelenia* [Psychology of Professional Self-Determination]. Moscow.

4. Osadchyi, I. G. (1999). *Vykhovna systema osnovnoi zahalnoosvitnoi shkoly* [Educational System of Basic Secondary School]. Kyiv.
5. Zakatnov, D. O. (Ed.). (2006). *Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv* [Professional Self-Determination of High School Pupils]. Kyiv: Shkilnyi svit.
6. Khromova, O. L. (2012). *Batkivski zbory: 10-11 klasy* [Parents' Meeting: 10-11 Grades]. Kyiv: Shkilnyi svit.
7. Khromova, O. L. (2011). Problema pedagogichnoyi pidgotovky batkiv schodo professyinogo samovyznachennya starshoklasnykiv [Problem of Pedagogical Readiness of Parents to Professional Self-Determination of High School Pupils]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 15 (1)* (pp. 297-307). Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D. H.

УДК 373.032.013.42

Т. С. Ціпан, *м. Рівне*

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЛЬОВИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВИХОВАНОСТІ ЧЛЕНІВ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті розглянуто проблему формування громадянської вихованості у членів дитячо-юнацьких об'єднань. Запропоновано авторські визначення понять «громадянська вихованість» та «дитячо-юнацьке об'єднання». Здійснено аналіз понять «гра», «рольова гра». Виокремлено функції громадянської вихованості, функції та принципи рольових ігор. Увага акцентується на особливостях і виховному потенціалі рольових ігор у контексті формування громадянської вихованості членів дитячо-юнацьких об'єднань.

Ключові слова: *громадянська вихованість, дитячо-юнацьке об'єднання, гра, рольова гра, функції та принципи рольових ігор.*

Проблема громадянського виховання молодого покоління, яке є стратегічним ресурсом суспільства, — одна з найважливіших в українському суспільстві. Її значущість зумовлена пришвидшенням соціально-економічного розвитку України, розширенням можливостей політичного і суспільного вибору, що викликає необхідність підвищення готовності громадян до такого вибору і підтверджується низкою нормативних документів у галузі освіти й виховання: Конституцією України, Законами України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про громадянство України», «Про молодіжні та дитячі громадські організації», Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепцією громадянської освіти в Україні, Концепцією національно-патріотичного виховання молоді тощо.

Аналіз сучасної наукової психолого-педагогічної літератури щодо проблеми громадянського виховання підростаючого покоління засвідчує наявність низки праць, у яких розглядаються теоретико-методичні, психолого-педагогічні основи громадянського виховання (І. Бех, М. Боришевський, П. Вербицька, Л. Снігур та інші); інноваційні технології та інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі (Т. Дем'янюк, Ю. Завалевський, П. Кендзьор, Л. Рехрета, О. Фабрикантова та інші); формування громадянських якостей в учнівської молоді (М. Бабкіна, С. Кириленко, І. Кецик, А. Князєв, О. Сухомлинська та інші).

Цілі й завдання, виховні можливості дитячих і молодіжних організацій та об'єднань у становленні молодого покоління розкрито у роботах С. Диби, Ю. Ждановича, Е. Мальцевої, Р. Охрімчук, Ж. Петрочко; ролі дитячих організацій у формуванні громадянських якостей, громадянської позиції, громадської активності присвячені наукові дослідження Н. Корпач, О. Касьянової, Г. Ніколаєва, Л. Ма-

стикіної, О. Шамича; соціально-педагогічні умови соціалізації молодого покоління у дитячих і молодіжних громадських об'єднаннях досліджено О. Безпалько, А. Кірпічником, В. Москаленко, Ю. Поліщуком та іншими.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає нам змогу констатувати, що вивченням теорії і розробкою методик виховання дитини у грі займалися Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, Ж. Піаже, В. Сухомлинський, К. Ушинський; роль гри як соціально психологічного феномену розкрито в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна; імітаційно-моделюючим іграм присвячені роботи О. Мінакова, А. Геворкін й інших. Грі як методу соціального виховання велику уваги приділяли П. Блонський, О. Газман, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

Проте проблема формування громадянської вихованості членів дитячо-юнацьких об'єднань засобами рольових ігор розроблена ще недостатньо. Тому мета нашої статті полягає у розкритті значення і виховного потенціалу рольових ігор як одного з найефективніших засобів формування громадянської вихованості членів дитячо-юнацьких об'єднань.

Звернемося до аналізу понятійного апарату.

«Гра, — на думку Л. Кондрашової, — це реальна діяльність, цілеспрямовано організована в колективі вихованців з метою відпочинку та розваги; ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності людини». Вона визначає головну відмінну рису гри як метода виховання — можливість моделювання певних процесів, явищ або їхніх складових, під час якого її учасники ведуть напружену розумову роботу, колективний пошук оптимального рішення, використовуючи власний практичний досвід і теоретичні знання [3, с. 27].

Російський учений С. Шмаков зазначає, що гра — це «сукупність засобів взаємодії дитини зі світом пізнання і відкриття», а також «знаходження свого місця в ньому»; він вважає її найважливішою універсальною сферою «самості» дитини, під час якої відбуваються потужні процеси «само»: самоодухотворення, самоперевірки, самопізнання, самовизначення, самовираження і самореабілітації» [10, с. 18].

Важливою у контексті нашого дослідження є думка В. Москаленко, яка розглядає гру, ігрову діяльність у контексті діяльності скаутської групи. Дослідниця зазначає, що метою ігрової діяльності є досягнення успіху, прагнення перевершити себе чи іншого у фізичній або духовній силі, кмітливості, витримці. Справжня гра не ставить за мету отримання матеріального виграшу. Гра не утилітарна. Цілі, яким вона слугує, лежать поза сферою матеріального задоволення потреб. Грають «на інтерес». У цьому терміні найлаконічніше виражається сутність гри, її моральний момент. Позитивний емоційний настрій у скаутських групах створюється такими факторами, як змагання і свобода

діяльності. Ця атмосфера робить «серйозну» діяльність скаута такою надзвичайно привабливою, як є привабливою гра [15, с. 87].

Враховуючи точку зору В. Воронова щодо поняття «засоби виховання», який вважає їх відносно незалежними джерелами формування особистості: види діяльності, предмети, речі, твори і явища духовної і матеріальної культури, природа [1, с. 24], а також позицію В. Смірнова, який називає їх «інструментарієм» матеріальної і духовної культури, що використовується для вирішення виховних завдань [8, с. 42], висуваємо припущення, що рольові ігри можуть виступати ефективним засобом формування громадянської вихованості членів дитячо-юнацьких об'єднань.

Дитячо-юнацьке об'єднання, на нашу думку, це добровільне формування дітей, підлітків і дорослих, що має вільно сформовану організаційну структуру, охоплює колективні та індивідуальні дії членів об'єднання для задоволення своїх потреб, інтересів і запитів; простір життєдіяльності, у якому формується громадянська вихованість. У таких об'єднаннях створені реальні умови для динамічної та інтенсивної взаємодії, реалізації своєї творчої активності. Інтенсивність взаємодії з ровесниками і дорослими, а також спеціально організована виховна діяльність дають членам дитячо-юнацьким об'єднань змогу змінювати свої уявлення, стереотипи, погляди на самого себе, ровесників, дорослих, суспільства загалом.

У нашому дослідженні членами дитячо-юнацьких об'єднань є діти підліткового віку. А підлітковий вік є сензитивним для формування громадянської вихованості, яку ми розуміємо як сукупність стійких якостей особистості, яка визначає її здатність активно діяти для держави, інших, себе, природи. Цей вік характеризується різними якісними змінами, що в психології називаються новоутвореннями і мають суттєвий вплив на формування якостей громадянина держави. Зокрема, почуття дорослості уможливлює підлітку зміну поглядів на життя та події, що відбуваються у суспільстві, перехід від дитячих форм поведінки до форм діяльності, притаманних зрілому громадянину.

Ефективність виховання у дитячо-юнацьких об'єднаннях значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Серед методів і форм виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать рольові ігри.

Зарубіжні дослідники поняття «рольова гра» розглядають як: моделювання, обов'язковим елементом якого є вирішення проблеми [2, с. 181]; вільну, активну, творчу, значно імпровізовану діяльність учасників гри з моделювання соціальної реальності [9, с. 84].

На думку вітчизняної вченої В. Оржеховської, рольові ігри — це засіб наочного пояснення основ змісту і сутності нових ідей, що сприяє міцному засвоєнню знань, набуттю умінь та навичок, які допомагають одразу використовувати надбані знання. Вони сприяють зростанню пізнавальної активності суб'єктів ігрової діяльності, дають змогу отримувати й засвоювати більший обсяг інформації, яка ґрунтується на прикладах конкретної життєдіяльності суспільства, що моделюється у грі [215, с. 74].

Близькою нам є позиція М. Морозової, яка вважає, що рольові та ділові ігри — це моделювання відносин, вивчення ситуацій, які дають змогу обговорювати соціальні проблеми і спільно працювати над способами їх вирішення [6, с. 5-6].

Оскільки виховний процес у дитячо-юнацьких об'єднаннях передбачає науково обґрунтовані дії їхніх керівників та відповідно організовані ними дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, то ми, відповідно до завдань дослідно-експериментальної роботи, широко залучали членів дитячо-юнацьких об'єднань до участі у рольових іграх.

Як приклад, наводимо зразок рольової гри «Проблеми регіону» (інтелектуальне об'єднання «Піфагор» м. Березне Рівненської обл.). Її мета полягала у вихованні громадянської відповідальності у членів об'єднання за прийняття важливих соціально значущих рішень.

Відповідно до визначеної мети і поставлених завдань ми розподілили учасників гри на мікрогрупи, запропонувавши самим вибрати соціальні ролі, які вони мали програвати: «пересічні люди», «бюджетники», «представники влади», «експерти». Кожна із груп обговорювала й вирішувала конкретні питання: соціально-економічні проблеми, характерні для регіону та їх презентація; причини виникнення соціально-економічних проблем та можливі шляхи їх запобігання. У процесі гри «пересічні люди» презентували проблеми міста; наявність несанкціонованих сміттєзвалищ, відсутність очисних споруд, неупорядкованість паркової зони міста і каналу; «бюджетники» доводили необхідність виділення певної суми грошей для потреб медицини, освіти, культури: оновлення бібліотечного фонду, виділення грошей для участі членів об'єднань, що функціонують при Будинку дітей і молоді, у фестивалі «Повір у себе»; «представники влади» розподіляли бюджетні гроші, яких, як правило, на всіх не вистачало; «експерти» зважали на точку зору кожної з груп, враховуючи соціально-економічні тенденції розвитку регіону, правильність в обґрунтуванні представленої позиції групами.

При цьому значну увагу ми приділяли аналізу наявних проблем: економічних (слабка промислова інфраструктура регіону, низька купівельна спроможність населення, потреба батьків чи родичів виїжджати на заробітки за кордон); соціальних (розшарування сус-

пільства, умови проживання соціально незахищених прошарків населення, втрата загальнолюдських цінностей деякими прошарками населення); культурних (низький рівень культури підлітків, втрата інтересу до народного мистецтва, читання) тощо. Мета постановки перед членами об'єднань таких проблем не знайти вирішення як таке, а формувати значуще для кожного гравця уміння аналізувати складні проблемні ситуації. Різнобічний аналіз проблеми, що обговорювалася, давав змогу розглянути різні точки зору стосовно її вирішення. Тим самим у гравців вироблялися самостійність й альтернативність мислення як умова формування якостей громадянина: самостійності, відповідальності, творчої активності, ініціативності.

Під час гри обґрунтовувалися слабкі й сильні сторони у діяльності груп, рівень володіння групами знань щодо питання, яке обговорюється, вироблялися уміння вирізняти головне й другорядне; практично вирішувалися проблеми. При цьому реалізувалися такі функції громадянської вихованості: діагностична — проявлялася у здатності визначити небезпечні тенденції суспільно-політичного життя, які загрожують інтересам особистості як громадянину, а також державі і суспільству, комунікативно-дискусійна — реалізувалася в громадянській світоглядній позиції учасників гри, емоційній включеності, логічності і послідовності аргументації в обговоренні актуальних проблем життєдіяльності громадянського суспільства і держави, прогностична функція громадянської вихованості співвідносилася зі здатністю прогнозувати особистістю розвиток явищ суспільного життя з опорою на певні громадянські права й обов'язки для вироблення власної громадянської позиції [4, с. 46].

Як засвідчує аналіз, учасники гри, виконуючи різні соціальні ролі, залучалися до змодельованої громадянської діяльності, набували відповідних знань, досвіду публічного виступу, зрілості суспільної свідомості, вправляння у прийнятті рішень. Виконуючи в процесі гри певну соціальну роль, кожен гравець опинявся у ситуації, коли слід було проявити не тільки уміння розпізнавати назрілі проблеми у контексті конкретних ситуацій, але й відповідно діяти, приймати конкретні рішення. Тобто, у них вироблялося адекватне ставлення до проблем держави, позиція активного громадянина. І хоча ситуації, які гравці програвали, уявні, почуття, які вони переживали, реальні. Ця особливість гри несе у собі великі виховні можливості, оскільки, управляючи змістом гри, залучаючи гравців до виконання тих чи інших ролей, керівник гри тим самим розвиває певні позитивні якості у гравців, у нашому випадку — громадянські.

У процесі гри реалізувалися такі її функції:

– виховна — полягає у громадянознавчому характері гри, у наслідуванні зразку, ідеалу громадянської поведінки. Виховання здійснювалося самим процесом гри, обґрунтуванням мо-

ральних і громадянських цінностей, які вимагають пошуку моральних засобів, встановлення моральних стосунків;
- комунікативна — учасники гри набули досвіду морального спілкування у грі шляхом педагогічної корекції недоліків і пошуку виходу із комунікативних труднощів, які виникають;
- мотиваційна — виражає високий емоційний вплив гри на учасників, розвиток у них громадянського інтересу;
- інформаційно-навчальна — стимулює розвиток творчого мислення гравців шляхом їхньої участі у практичній громадянській діяльності, з можливістю паралельної оцінки і рефлексії успіху застосування теоретичних знань на практиці;
- діагностична — реалізувалася шляхом прояву в ігровій позиції громадянського «Я» кожного учасника і можливості побудови на цьому, шляхом спостереження, певних висновків;
- психокорекційна — проявляється в соціальній цінності міжособистісного спілкування, в осмисленні шляхом утруднень і знахідок цінності себе й інших, цінності себе і суспільства, себе і держави;
- рефлексивно-оцінювальна — проявляється у постійній рефлексії кожним учасником гри свого місця в ній, своїх дій, свого способу мислення; у порівнянні себе і своєї ігрової позиції з громадянською позицією і способами діяльності інших гравців; в оцінюванні громадянськості учасників гри керівником і експертною групою під час проведення підсумків;
- функція організації і управління громадянською життєдіяльністю — реалізується відповідно до тематики занять, які плануються, їхньою спрямованістю і завданнями, які треба вирішити [9, с. 69].

Важливим є не фрагментарне застосування ігор і не однієї, окремо взятої гри, а динамічної системи сценарних, рольових ігор, які поступово ускладнюються, що сприятиме формуванню загальнолюдських і громадянських якостей. Тому ми практикували залучення членів дитячо-юнацьких об'єднань до різновидів рольових ігор, що співвідносяться із формуванням громадянської вихованості, а саме:
- дослідницьких бліц-ігор, учасники яких за певний час перевіряли гіпотези розвитку суспільно-політичних ситуацій, процесів, а також здійснювали пошук і накопичення даних, виробляли висновки за результатами виконаної роботи;
- дидактичних бліц-ігор, під час яких учасники вивчали елементи теорії і практики державно- і суспільно-орієнтованої життєдіяльності людини;
- рефлексивно-оцінювальних ігор, орієнтованих на дослідження громадянської діяльності, пошук труднощів, оцінку процесу і результату цієї діяльності;

– психотехнічних ігор, що забезпечували навчання чи вдосконалення громадянських умінь підлітків у виконанні певних дій, що прямо чи опосередковано відображали громадянську життєдіяльність;
– мотиваційних ігор, спрямованих на формування громадянського інтересу, мотивації, а також потреби щодо участі в громадянській і суспільній життєдіяльності;
– сюжетно-рольові ігри, які давали учасникам гри змогу не тільки самим брати участь у вирішенні складних суспільних проблем, а й змінювати своє ставлення до навколишньої дійсності, сприяли набуттю учасниками гри навичок прийняття відповідальних рішень у складних життєвих ситуаціях і покращенню взаємостосунків між учасниками гри [9, с. 92].

Для підвищення ефективності використання рольових ігор у виховному процесі необхідно в їх розробленні дотримуватися певних педагогічних принципів, які у нашому дослідженні визначали, яким має бути зміст рольових ігор для виховання членів дитячо-юнацького об'єднання гідними громадянами демократичної держави:

– принцип природовідповідності — полягає у врахуванні багатогранної й цілісної природи членів об'єднань, їхніх вікових, психологічних, індивідуальних, національних, регіональних особливостей у формуванні їх як громадян держави;
– принцип гармонізації відносин — забезпечує погодженість інтересів кожного гравця із вимогами до гри;
– принцип вибору. Під час гри член дитячо-юнацького об'єднання перебуває в умовах вибору, володіє правами у виборі соціальних ролей для формування й удосконалення свого громадянського «Я»;
– принцип поєднання індивідуальних і колективних форм виховного впливу — передбачає комплексний вплив на особистість, на формування особистості як громадянина. Під час гри її учасники колективно вирішують поставлену проблему, проявляючи власну ініціативу і творчість;
– принцип ініціативності, самостійності, творчості — означає забезпечення самостійності й ініціативності членів дитячо-юнацьких об'єднань у розкритті своїх потенційних можливостей під час гри. Ініціативність особистості проявляється в активності, творчому пошуку як результаті діяльності.

Зазначені принципи становлять певну систему. Кожний принцип, як важлива складова системи, взаємопов'язаний з іншими, їх гармонійне поєднання є запорукою ефективного виховного процесу.

Отже, рольові ігри є ефективним засобом формування громадянської вихованості членів дитячо-юнацьких об'єднань, оскільки: вони сприяють поглибленню знань, розвитку пізнавальних інтересів

й активності учасників гри; завдання, які учасники вирішують під час гри, мають проблемний характер; у грі підвищується мотивація діяльності гравців; здійснюється корекція громадянської поведінки і системи стосунків, що загалом зумовлює зміни змістової сторони громадянської вихованості та її динаміки.

Під час гри гравці відстежують, сприймають, аналізують, усвідомлюють процеси, які відбуваються у суспільстві й державі, визначають їх причинно-наслідкові зв'язки, здійснюють рефлексію власного «Я» як громадянина. Беручи участь у рольових іграх, діти навчаються перемагати, у них виховується воля, відповідальність, віра в свої сили, розкриваються здібності.

Емоції, які при цьому виникають у гравців, виражають їхнє ставлення до держави, її законів, вчинків громадян, навколишнього середовища. Застосування рольових ігор у практиці виховної роботи дитячо-юнацьких об'єднань сприяє формуванню у їхніх членів когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що передбачають вироблення уміння міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати умінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин, адекватної орієнтації, захищати власні інтереси, поважати інтереси і права інших тощо.

Література

1. Воронов В. Технология воспитания : пособие для преп. вузов, студ. и учителей / В. Воронов. — М. : Шк. пресса, 2000. — 96 с.
2. Ибрагимова Д. М. Игровые явления в педагогическом пространстве // Проблемы обучения и воспитания молодежи : тезисы докладов молодых исследователей-педагогов, докторантов, аспирантов и соискателей. — Вып. IX. — Уфа, 2008. — 252 с.
3. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьєва, Н. І. Зеленкова. — Кривий Ріг: КДПУ, 2008-187 с.
4. Князев А. М. Воспитание гражданственности. Экспериментальное исследование воспитания гражданственности : монография. Ч. 1. / А. М. Князев. — М. : Изд-во РАГС, 2007. — 184 с.
5. Москаленко В. В. Виховання підлітків : скаутський рух (соціально-психологічний аспект) : навч. посіб. / В. В. Москаленко, О. В. Лавренко, Н. О. Никифоренко ; за ред. проф. Москаленко В. В. — Донецьк : ДІУ, «Компьютер Норд», 2003. — 186 с.
6. Морозова М. Диалоговые технологии в воспитательном процессе / М. Морозова // Воспитание школьников. — 2006. — № 7. — С. 5-11.
7. Оржеховська В. М. Учнівське самоврядування : пошук ефективних моделей і технологій : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, Г. Г. Ковганич. — К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2007. — 234 с.
8. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / Смирнов В. И. — М. : Пед. об-во России, 1999. — 416 с.

9. Фабрикантова Е. В. Сюжетно-ролевая игра как средство воспитания гражданственности старшеклассников / Фабрикантова Е. В. — Оренбург, 2002. — 227 с.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся — феномен культуры / Шмаков С. А. — М. : Новая школа, 1994. — 240 с.

В статье рассмотрена проблема формирования гражданской воспитанности членов детско-юношеских объединений. Представлено авторские определения понятий «гражданская воспитанность», «детско-юношеское объединение». Проанализированы понятия «игра», «ролевая игра». Определены функции гражданской воспитанности, функции и принципы ролевых игр. Внимание акцентируется на особенностях и воспитательном потенциале ролевых игр в контексте формирования гражданской воспитанности членов детско-юношеских объединений.

Ключевые слова: *гражданская воспитанность, детско-юношеское объединение, игра, ролевая игра, функции и принципы ролевих игр.*

N. S. Tsipan

The Functional Potential of Role Games in Civic Education of Children-Teenagers Associations Members

Rivne State Humanitarian University (31 Ostafova Str., Rivne, Ukraine)

The article deals with the problem of civic education of members of children-teenagers associations. The definitions of civic breeding and children-teenager associations are given.

The problem of civic breeding is analyzed through the prism of role games as one of the most effective forms and methods of civic education. On the basis of modern scientists views in the sphere of pedagogic functions of civic education (diagnostic, communicative-discussion, prognostic), the functions of civic breeding (educational, communicative, motivational, information-educational, diagnostic, psycho-correctional, reflex-estimation, function of managing of civic activity) and the principles of civic education are considered, characterized and widened up. On the example of an extract of the role-game «Region's problems», the influence of the games on the consciousness, feelings and behavior of members of children-teenagers associations is analyzed. The use of role-games in the practice of children-teenagers associations is proved to contribute to the formation of abilities and skills to analyze urgent problems of society, to find ways of solving them, to take part in social life.

Keywords: *civic breeding; children-teenager associations; game; role-game; functions and principles of role games.*

References

1. Voronov, V. (2000). *Tekhnologiia vospitania* [Technologies in Education]. Moscow: Shkolnaia Pressa.
2. Ibragimova, D. M. (2008). Igrovye yavlenia v pedagogicheskom prostranstve [Playing phenomena in Educational Area]. In *Problemy obuchenia i vospitania molodezhy: Vol. IX.*
3. Kondrashova, L. V., Lavrenteva, O. O., & Zelenkova, N. I. (2008). *Metodyka orhanizatsii vykhovnoi roboty v suchasnii shkoli* [Methodics of Organization of Educational Work at Modern School]. Kryvyi Rih: KDPU.
4. Kniazev, A. M. (2007). *Vospitanie grazhdansnvennosti. Eksperimentalnoe issledovanie vospitaniia grazhdanstvennosti: Vol. 1* [Education of Civicism. Experimental Research of Education of Civicism]. Moscow: Izd-vo RAGS.
5. Moskalenko, V. V., Lavrenko, O. V., & Nykyforenko, N. O. (2003). *Vykhovannia pidlitkiv: skautskyi rukh (sotsialno-psykholohichnyi aspect)* [Education of Teenagers:

the Scout Movement (Social and Psychological Aspect)]. Donetsk, DIU, «Computer Nord».
6. Morozova, V. (2006). *Dialogovye tekhnologii v vospitatelnom protsesse* [Dialogue Technologies in Educational Process]. *Vospitanie shkolnikov, 7*, 5-7.
7. Orzhekhovska, V.M. (2007). *Uchnivske samovriaduvannia: poshuk effektyvnykh modelei i tekhnolohii* [Pupils Self-Government: Searching for Effective Models and Technologies]. Kyiv: In-t problem vykhovannia APN Ukrainy.
8. Smirnov, V.I. (1999). *Obshchaia pedagogika v tezisakh, definitsiakh, illustratsiiakh* [General Pedagogy in Theses, Definitions, Illustrations]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
9. Fabrikantova, E.V. (2002). *Siuzhetno-rolevaia igra kak sredstvo vospitania grazhdanstvennosti starsheklassnikov* [Role-Playing Game as Mean of Education of Civicism of High School Pupils]. Orenburg.
10. Shmakov, S.A. (1994). *Igry uchashchikhsia — fenomen kultury* [Pupils' Games is a Phenomenon of Culture]. Moscow: Novaia shkola.

УДК 371.134 ***І. Б. Червінська,*** *м. Івано-Франківськ*

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГІРСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкрито освітньо-виховний, соціокультурний потенціал гірського середовища, показано його вплив на формування духовної культури підростаючої особистості на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Автор акцентує увагу на особливості гірського середовища, розкриває специфічні умови життєдіяльності жителів гір.

Ключові слова: *соціокультурне середовище, формування особистості, духовність, духовна культура, розвиток.*

Кардинальні соціально-економічні та політичні перетворення в нашій країні, що відбуваються з кінця минулого століття, докорінно змінили соціокультурну ситуацію, в якій протікає формування особистості людини. Характерними рисами цього періоду є зміни звичних умов існування людей: крах сформованих уявлень про життя та його цінності; руйнування звичних правил і норм взаємовідносин між людьми та ставлення до світу як такого.

Нові соціокультурні реалії України XXI століття визначили завдання наповнення змісту освіти і виховання підростаючого покоління новим духовним та інтелектуальним змістом. Педагогічна наука і практика довели, що становлення особистості завжди відбувається у взаємодії окремої людини з мікро- та макросоціумом, тобто матеріальним і культурним середовищем, а також у взаємодії з різними соціальними інститутами, зокрема сім'єю, громадою, релігійними спільнотами, формальними чи неформальними об'єднаннями.

Усебічний розвиток особистості неможливий без відродження духовної культури та вітчизняних етнічних виховних традицій, надбань народної педагогіки. Зростання національної свідомості народу, прагнення досконало пізнати історичні джерела духовно-культурної спадщини, почерпнути багатства національної ментальності стають за цих умов внутрішньою потребою особистості. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної національної системи освіти і виховання молоді має бути всебічний розвиток духовності, а також надбання нею національних і загальнолюдських цінностей. Це зумовлює повернення до проблеми впливу соціокультурного середовища на формування духовної культури особистості.

Останніми роками помітно посилився інтерес дослідників до феномену «середовище», як до соціально-виховного чинника, у зв'язку з проблемами соціалізації та адаптації молоді (Б. Вітаєв, О. Докукіна, А. Капська, М. Лукашевич, А. Мудрик, В. Шадриков та інші). У цьому контексті на особливу увагу заслуговують праці В. Бочаро-

вої, Л. Буєвої, О. Валуйського, І. Катерного, В. Семенова, О. Суссь-кої, О. Сухомлинської, С. Шевченко та інших, в яких розкриваються питання соціокультурного виховання та впливу соціального середовища на людину. Проблема впливу соціокультурного середовища аналізується у працях філософів і соціологів В. Афанасьєва, І. Бестужева-Лади, І. Кона, О. Семашка, А. Шатохіна.

У психолого-педагогічній літературі дослідження духовних цінностей, духовної культури висвітлюється у працях науковців І. Беха, М. Боришевського, О. Вишневського та інших). Так, І. Бех під духовними цінностями особистості розуміє вміння «життєтворити і діяти за законами Істини, Добра і Краси», а під сутністю духовних цінностей з позиції християнського світогляду — «ставлення людини до вищого світу, до Бога, а через нього й ставлення до інших людей. У цьому зв'язку головними цінностями виступають віра, надія і любов» [1, с. 201-202].

Метою статті є розкриття особливостей впливу соціокультурного середовища на формування духовної культури особистості в умовах гірського середовища на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Навколишнім середовищем прийнято називати ту частину земної природи, з якою людське суспільство безпосередньо взаємодіє у своєму житті і виробничій діяльності.

Отже, географічне (навколишнє) середовище містить природне та техногенні середовища, які нині тісно взаємодіють між собою. У цьому контексті виникає потреба розглянути ще одне поняття — «соціокультурне середовище». Соціокультурне середовище — це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством впродовж всієї історії його існування духовно-культурні цінності, які впливають на людей, формують їхній світогляд, зокрема, обумовлюють поведінку у сфері взаємовідносин з навколишнім середовищем (І. Бачинський) [6].

Суперечності між людським суспільством та середовищем його існування сьогодні приділяється багато уваги. Тому виникає необхідність проаналізувати тлумачення терміна «людське суспільство», яке розглядається як спільнота людей, пов'язаних між собою матеріальними (зокрема виробничими) і духовними відносинами антропогенних та соціокультурних чинників, що прямо чи опосередковано впливають на життя і господарську діяльність всіх членів суспільства. Воно складається з географічного (життєвого) та соціокультурного середовища. Перше — це матеріальне довкілля, складене з природних та антропогенних об'єктів, в якому суспільство існує, задовольняє свої потреби та перетворює його. Друге — це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, еконо-

мічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством духовно-культурні цінності, які впливають на людей, формують їхній світогляд, зокрема, обумовлюють характер поведінки у їхніх стосунках з довкіллям.

Особливо актуальною ця проблема є для жителів гірських регіонів. Адже у процесі спілкування з природою горяни намагаються встановити з нею дружні партнерські стосунки, які налагоджуються впродовж віків у процесі пізнання ними довкілля, шляхом проб і помилок, що стає підґрунтям для формування стереотипу поведінки людини в гірському природному середовищі та регулювання відносин «людина-середовище» у процесі господарювання. «Людина гір» вже тривалий час намагається пояснити найзначніші явища природи, провести синхронізацію свого життя-буття із сезонною ритмікою природи і фенологічними явищами тощо.

Пануюча секуляризована культура, за твердженням відомої дослідниці Карпатського регіону М. Лаврук, звільняючи людське суспільство від релігійних традицій, водночас призвела до глибокої духовної кризи. Загострилася й екологічна криза через масштабну виробничу діяльність. У великих містах людина опинилася поза життєвою спільнотою, властивою аграрній епосі, втративши сприятливий психологічний комфорт для свого існування. Відчуження від природи і від собі подібних, яке принесла урбанізована епоха, породило чимало соціально-культурних проблем. «Активно прагнучи інтеграції з розвиненими країнами світу і ще не цілком втративши зв'язок із традиційною культурою, українці мають шанс зробити свій внесок у збалансування раціональності і духовності, прагматизму і романтизму, підприємливості і природолюбності людини XXI століття» [4, с. 3].

За рівнем впливу соціокультурних процесів на формування духовної культури особистості слід виділяти чинники макро-, мезо-, макрорівнів та безпосередні чинники впливу на особистість. Потужним чинником макрорівня виступає глобалізація, вплив якої на соціокультурні процеси виявляється у поступовому зближенні культур, соціальної поведінки населення, зміні економічних пріоритетів тощо. Цей чинник підсилюється також впливом НТР, досягнення якої швидко поширюються світом.

Технологізація та інформатизація суспільства відбивається й на соціокультурних рисах населення, оскільки призводить до зміни у структурі зайнятості населення, соціальному складі, духовній культурі та, навіть, мисленні сучасної людини. Водночас на мезо- та мікрорівні зростає вплив суто регіональних чинників, що проявляється у відродженні національних традицій, збереженні культурної спадщини регіонів, зростанні етнічної самосвідомості населення тощо.

Формування духовної культури підростаючої особистості неможливе також і без сприятливого впливу навчально-виховного середовища освітнього закладу, без соціального довкілля, без доброзичливих сімейних стосунків та багатьох інших чинників. Йдеться не лише про вплив географічного середовища, а й про інші соціокультурні засади, на яких функціонує навчальний заклад, взаємодіє вчитель і учень, співпрацює громада гірського населеного пункту.

Дослідник І. Андреєва трактує поняття «соціокультурне середовище» як конкретно-історичний суспільний організм, що характеризується певним типом культури, яка відрізняється від інших сформованою системою цінностей та ментальності, які складають основу поведінки людини. Поведінка змінюється у процесі соціалізації — прилучення людей до соціокультурного середовища через засвоєння соціальних та економічних ролей і, відповідно, набуття певних особистісних якостей. Географічне розташування, навколишнє середовище, природні умови визнаються основними у формуванні ментальності жителів гір.

Згідно з твердженням А. Толстоухова: «Саме природні умови визначаються основним чинником, який впливає на формування психофізичних особливостей не тільки людини, а й на розвиток відношень як всередині суспільства, так і за його межами» [6, с. 147]. Тому що «світогляд дитини формується на основі спостереження та аналізу життєвих ситуацій спілкування дорослих між собою, оцінювального ставлення до навколишнього світу, здобуття освіти професії та самовизначення під впливом оцінок батьків та вчителів» [3, с. 13]. Відчуженість особистості від природного середовища породжує чимало проблем.

Ментальність (прояв переважного способу діяльності, поведінки і способів вирішення проблем у певній культурі) виявляється на всіх рівнях життя і стосується поведінки як окремого індивідуума, так і всього народу. Характерними рисами ментальності горян є: витривалість, працелюбство, ощадливість, запальний характер, свободолюбивість, бережливе ставлення до природи, ґречність поведінки, гордість, збереження автентичних традицій, хоробрість, незалежність від чужих поглядів та стереотипів.

Життя людей в умовах високогір'я впливає на формування їхнього характеру, спілкування та діяльність. Особливості поведінки мешканців цього регіону зумовлені специфікою гірського соціокультурного середовища. Адже для того, щоб молодій людині досягти визначених завдань, досягти певного успіху, необхідно, насамперед, жити за законами природи. Тому що, як стверджував відомий філософ Леонардо да Вінчі: «у природі все продумано і влаштовано, кожен повинен займатися своєю справою, і в цій мудрості — вища справедливість». Мешканці гірських районів з раннього дитинства

майстерно володіють різноманітними промислами та ремеслами, ведуть натуральний спосіб життя, користуються специфічними для гірської місцевості прийомами життєзабезпечення, добре знають лікарські рослини та цілющі властивості їх застосування у народній медицині. Тобто — намагаються жити за неписаними законами природи та у невід'ємній близькості з нею.

На формування духовної культури особистості соціокультурне середовище з його регіональними чинниками, які сприяють творчому розвитку особистості та стимулюють її саморозвиток, має вагомий вплив. Тому досить часто середовище особистісного культурного розвитку школяра розглядається як «поле життєдіяльності та життєтворчості дитини, що обумовлює його розвиток на основі засвоєння гуманістичних цінностей, особистісного пізнання навколишнього світу» [5, с. 4].

Вивчаючи дитячу психологію та індивідуальні особливості дітей, психолог Вільям Штерн дійшов висновку, що розвиток дитини визначається взаємодією двох чинників — спадковості й середовища. Середовище, стверджував він, створює умови, у яких реалізуються визначені спадковістю особливості людини.

Прихильники цього напряму сходяться в тому, що психічні процеси мають біологічну природу, а інтереси, спрямованість, здібності особистості формуються як явище соціальне. Згідно з твердженням англійського психолога Д. Шаттлеворта, на розумовий розвиток людини біологічні та соціальні чинники впливають у таких співвідношеннях: 64 % — спадковість, 16 % — відмінності в рівнях домашнього середовища, 3 % — відмінності в особливостях виховного впливу в рамках тієї ж самої сім'ї, 17 % — вплив як особливого чинника взаємодії спадковості та середовища [7].

Залежно від прихильності до тих чи інших поглядів, відводиться й різна роль процесові виховання в розвитку особистості. З одного боку, за несприятливих умов середовища визначається його безсилля (Ж. Паже), а з іншого — вважається за доцільне активне втручання в поведінку людини (жорстка «поведінкова інженерія» (Б. Скіннера).

Серед важливих чинників, які впливають на формування фізично й духовно здорової людини, чільними є: фізична культура, спорт, спортивна рекреація, активний спосіб життя горян, багатий природний потенціал (чисте повітря, мінеральні джерела, екологічно чисті продукти, розмірений ритм життя, відсутність стресових ситуацій, які створює урбанізований соціум). У цьому контексті ми погоджуємося з думкою П. Лесгафта, що «головним засобом запобігання хворобам є гармонійний розвиток духовних і фізичних сил людини», який має всі передумови для успішної реалізації у Карпатському регіоні.

Ще з давніх-давен у горян вважалося високо моральним бережливе ставлення до «всього сущого на землі», до живої і неживої при-

роди, тваринного і рослинного світу. Для декого можуть видатися дивними своєрідні правила-застереження щодо того, як поводитись у навколишньому середовищі. Однак вони передавалися із покоління в покоління, з вуст у вуста, і на сьогодні не втратили свого виховного значення. На їхніх засадах розвинулась у горян надзвичайна любов і прив'язаність до всього свого, рідного, починаючи від гірської скелі чи каменя-валуна на узбіччі, — які навіть отримали в місцевих жителів власні назви і цікаві легенди про їхнє походження (Кам'яна Багачка, Кам'яна Жаба, Протяті Каміння, Скелі Довбуша, Писаний Камінь...), — до бурхливого у повінь маленького потічка, й до найвищих вершин та прекрасних полонин. Наведені факти засвідчують, що показниками духовної культури у горян завжди були конкретні вчинки і поведінка людей, які слугували добрим прикладом для наслідування молодим поколінням.

Формування особистісної культури здійснюється соціумом під впливом середовища через соціальні осередки та інститути (сім'я, соціальні групи, виховні заклади, формальні та неформальні об'єднання). Аспект культури особистості прийнято називати культурністю людини, яку здавна пов'язували з освіченістю.

Однак ще Г. Сковорода, С. Гроф та інші дослідники вказували на суттєві відмінності між психічними ознаками людини високодуховної та людини високо інтелігентної. Високо інтелігентна особистість може бути егоїстичною і застосовувати набуті знання та вміння на шкоду іншим, а високодуховна людина характеризується спрямованістю на загальне благо, прагненням до гармонії. Вона усвідомлює свою причетність до всього, що відбувається у світі, мудра, чесна, здатна завжди прийти на допомогу.

В Українському педагогічному словнику духовність тлумачиться як індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Перша — це потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Друга — характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе [2, с. 106].

Таким чином, можна зробити висновок, що духовність віддзеркалюється в моральній, когнітивній, естетичній і творчій спрямованості особистості.

За П. Щербанем, духовна культура особистості — «це система інтелектуального, морального, художньо-естетичного та емоційно-чуттєвого розвитку особистості». А тому складовими духовної культура особистості є: культура інтелектуальна (знання, мислення, наукова організація праці); моральна культура (честь, гідність, культура почуттів, статева культура); культура спілкування (комунікативні здібності, духовні запити, культура мови); національна культура і

національна самосвідомість; художньо-естетична культура; християнська морально-етична культура; релігійні заповіді і традиції; родинно-побутова культура; політична, правова культура; екологічна культура особистості [7, с. 27].

Зазначене дає змогу стверджувати, що духовна культура особистості становить частину загальної культури, і її формування є одним із найважливіших завдань сім'ї та навчально-виховних закладів.

Норми та правила поведінки людей, які проживають у гірській місцевості, — це не абстрактний продукт чиєїсь діяльності, волі чи бажання, а об'єктивне явище. Вони зумовлені певними життєвими умовами і досить складними побутовими реаліями (високогір'я, віддаленість населених пунктів від центрів, погане транспортне забезпечення, обмежене коло спілкування, температурний режим, недостатній доступ до інформації, погодні умови, клімат та ін.). Проте, оцінюючи сутність свого буття з позицій добра і справедливості, особистої гідності, горяни створили свою автентичну «дуже совісну і гуманну мораль», у структурі якої найбільшими цінностями стали духовна культура, людяність і милосердя.

Структурною основою духовної культури особистості є моральні й світоглядні ідеали, духовні потреби та переживання, моральні та світоглядні переконання. Завдяки ідеалам формуються ціннісні орієнтири особистості й інші елементи духовності. Ці ідеали здавна прийнято вважати абсолютними, тобто вічними і незмінними: Істина, Добро, Краса. До них можна віднести ідеали свободи, справедливості. На основі ідеалів формуються духовні цінності, серед них важливе місце посідають абсолютні цінності: життя, здоров'я, праця, спілкування, любов до знань, самореалізація. Вони фіксують загальний напрям руху людства — від минулого до майбутнього. Не менш важливо враховувати, наскільки глибоко осмислені загальнолюдські цінності й ідеали совісті, честі, порядності у повсякденній поведінці, у вмінні дотримуватися моральних норм і виконувати соціальні обов'язки. У духовній культурі кожної особистості ці цінності набувають індивідуального забарвлення [8].

Важливою характеристикою духовності слід вважати перетворення знань про ідеали на переконання й духовні почуття. Ідеали та цінності в духовній культурі особистості тісно пов'язані з її духовними потребами та інтересами.

Сучасній молоді притаманний морально-правовий, культурно-історичний та національний нігілізм. І як наслідок — втрата впевненості в завтрашньому дні, поступовий розвиток почуття меншовартості перед західними соціокультурними цінностями та здобутками. Проте, на наш погляд, найбільш суттєвою причиною є: відсутність належних знань про свої історико-культурні традиції, необізнаність з моральними нормами і духовними цінностями рідного народу та

своїх земляків. А духовні цінності українського народу — це витвори людського духу, зафіксовані в здобутках науки, мистецтва, моралі, культури. Компоненти духовності українців становлять національні цінності, які є серцевиною освіти і виховання.

Відомому педагогу В. Сухомлинському вдалося ще в радянський період пов'язати моральні загальнолюдські цінності з національними, одухотворити педагогіку, зблизити національні цінності — рідну мову, літературу, народні традиції і звичаї, — духовність у широкому розумінні із шкільництвом, практикою виховання та навколишнім середовищем.

Аналіз рівня вихованості зростаючого покоління переконливо доводить, що на формування особистості впливає не лише навчально-виховна діяльність на уроках та позаурочних заняттях. «Людина була й завжди залишається дитям природи, і те, що їїріднить з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури», неодноразово зазначав В. Сухомлинський [9, с. 17]. Відомий педагог-гуманіст у своїх працях обґрунтував вихідні положення про взаємовплив і тісний взаємозв'язок таких соціальних інститутів, як школа і сім'я, розкрив багатогранні можливості впливу на процес виховання зовнішнього середовища.

Як зазначає відомий український психолог, дійсний член НАПН України І. Д. Бех: «Генеральні напрями діяльності педагога, зорієнтовані на історичні тенденції та сучасні соціально-теоретичні реалії, мають передбачити такі завдання:

1) вчити дитину бути людиною, яка здатна жити гідно; формувати в неї вміння володіти собою;

2) здобувати знання і вивчати світ, тобто повноцінно засвоювати соціальний і природний досвід людства;

3) навчати морально оцінювати світ, тобто конструктивно, відповідно до загальнолюдських цінностей і сучасної моралі, поводитися в соціумі й наодинці зі своєю совістю» [1, с. 17-18]. На думку вченого, «морально-духовна вихованість підростаючої особистості нині є пріоритетною метою всієї освітньої системи».

Тому активізується роль соціальних наук, зокрема педагогіки, психології, які спрямовані на подолання життєвих криз особистості й суспільства, які можуть передувати соціальним та індивідуальним кризам і катастрофам. Адже коли духовні цінності рідного народу забуваються або ж не знаходять належної підтримки, то загальна система виховання занепадає. При цьому в молоді послаблюються родинні зв'язки, зникає повага до народних традицій та звичаїв.

Таким чином, формуванню духовної культури молоді сприяють багато важливих чинників, серед яких провідними є: середовище, історичне минуле нашого народу, рідна мова, народознавство, художня література, гуманістичне виховання. Тому ми повинні на основі

кращих традицій культурної спадщини минулого в поєднанні із загальнокультурними традиціями сьогодення здійснювати посильний вплив на формування духовної культури зростаючого покоління.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи подальших напрацювань ми вбачаємо у необхідності докладнішого вивчення специфіки формування світоглядних засад особистості.

Література

1. Бех І. Виховання особистості: у 2-кн. Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 344 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
3. Іванюк Г. Вплив культурологічних чинників на діяльність сільської школи // Г. Іванюк / Початкова школа. — 2008. — №9. — С. 12-14.
4. Лаврук М. Гуцули українських Карпат: етнографічне дослідження / М. Лаврук. — Львів, 2005. — С. 3-19.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посіб. — К. : Інститут змісту і методів навчання. — 1997. — Т. 2. — 936 с.
6. Філософія природи: монографія / А. Толстоухов [та ін.]. — К., 2006. — 208 с.
7. Палчевський С. Педагогіка : навч. посіб. / С. Палчевський. — Київ, 2008. — С. 366-384.
8. Постовий В. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект) // В. Постовий // Педагогіка і психологія. — 1997. — №1. — С. 185-191.
9. Сухомлинський В. «Батьківська педагогіка» / В. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1978. — 234 с.

В статье раскрывается образовательно-воспитательный, социокультурный потенциал горной среды, показывается ее влияние на формирование духовной культуры подрастающей личности на современном этапе развития украинского общества. Автор акцентирует внимание на особенностях горной среды, раскрывает специфические условия жизнедеятельности жителей гор.

Ключевые слова: *социокультурная среда, формирование личности, духовность, духовная культура, развитие.*

I.B. Chervinska

Socio-cultural Part of the Formation of Spiritual Culture in the Mountain Environment

V Stefanyk Precarpathian National State University (57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine)

The article deals with the educative, social, and cultural potential of the mountain environment, discovering its role in the spiritual formation of a personality at the present stage of development of Ukrainian society. The author focuses attention on the features of the mountain environment, reveals the specific living conditions of inhabitants of the mountains.

Socio-cultural environment is proved to have a significant influence on the spiritual culture of the individual. Regional components of culture contribute to personal development and promote a person's self-development.

It is concluded that many important factors contribute to the formation of spiritual culture of youth, among them there are the leading: environment, historical past

of the people, native language, folk traditions, literature, and humanistic education. The teacher's duty is to form spiritual culture of young people on the basis of the best traditions of cultural heritage in combination with all-cultural traditions of today.

Keywords: *socio-cultural environment; identity formation; spirituality; spiritual culture; development.*

References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Education of Personality. Person-Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]. Kyiv: Lybid.
2. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dicitionary]. Kyiv: Lybid.
3. Ivaniuk, H. (2008). Vplyv kulturolohichnykh chynnykiv na diialnist silskoi shkoly [Influence Culturological Factors on Activity of Village School]. *Pochatkova shkola, 9,* 12-14.
4. Lavruk, M. (2005). *Hutsuly ukrainskykh Karpat (etnohrafichne doslidzhennia)* [Hutsuly of Ukrainian Carpathian (Ethnographical Studies)]. Lviv.
5. *Mystetstvo zhyttietvorchosti osobystosti: Vol. 2* [Art of Person's Life]. (1997). Kyiv: Instytut zmistu i metodiv navchannia.
6. Tolstoukhov, V. (2006). *Filosofiia pryrody* [Philosophy of the Nature]. Kyiv.
7. Palchevskyi, S. (2008). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv.
8. Postovyi, V. (1997). Tsinnisni oriientatsii ukrainskoi simi (istoryko-pedahohichnyi aspekt) [Value Orientations of Ukrainian Family (Historic and Pedagogical Aspect)]. *Pedahohika i psykholohiya, 1,* 185-191.
9. Sykhomlynskyi, V. (1978). *Batkivska pedahohika* [Parents' Pedagogy]. Kyiv. Radianska shkola.

УДК 378: 177

Т. В. Черкашина, *м. Черкаси*

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ САМОПІЗНАННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Самодіагностика та самотестування, як методичні особливості системи самопізнання та самовдосконалення особистості, виконують актуальне практичне завдання зі зміцнення ментального імунітету, формування самосвідомості розумно мислячого суб'єкта, який втілює ідею гуманізму в освітньому середовищі. Як сукупний когнітивно-аксіологічний продукт, ці методики становлять собою цілісну, логічно обґрунтовану систему методів, правил, прийомів з дослідження тонкоматеріальних тіл у емоційно-вольових та ментально-чуттєвих проявах, у поліфункціональних комунікацій сучасного освітнього середовища.

Ключові слова: *система самопізнання та самовдосконалення особистості, самодіагностика, самотестування, розумно мислячий суб'єкт педагогічного процесу, ментальний імунітет.*

Розумно мислячою людиною сучасності уявляється образ вчителя, вихователя, викладача, здатного генерувати в освітнє середовище настановлення духовно-морального змісту у частині кращих здобутків людського розуму і волі. Суть таких генерацій полягає в дотриманні стійкого балансу рівнозначних за призначенням, основних складових педагогічного процесу — виховання та навчання. Структурно-змістова компонента — виховання, свідомо винесена на перше місце, з метою підкреслити неподільність, взаємообумовленість та рівноцінність складових освітньої системи, одна з яких несправедливо віднесена на другорядний план унаслідок інтенсифікації технологій навчання. Забезпечення рівноваги у вихованні та навчанні досягається, серед інших умов, завдяки розумінню кожним учасником навчально-виховного процесу, і насамперед педагогом-вихователем, необхідності вирішення цієї проблеми.

Історично незмінним і обґрунтованим залишається факт свідомого пізнання особистісного «я» кращими представниками людства. Такий процес настільки ж необхідний, наскільки й корисний для «людини розумної», спрямованої на самовдосконалення своїх моральних якостей. Професійне зростання, як внутрішня потреба досягнень, є наслідком системного самоконтролю, самоаналізу, самодисципліни [1].

Дослідження свідчать, що педагог, який свідомо увійшов у систему самопізнання, стає прикладом законослухняності, відповідального ставлення до своїх професійних обов'язків. Самопізнання є вагомим аргументом щодо розвитку інтелектуальних, моральних, духовних сил, спрямованих на творчі досягнення у соціально-орієнтованих комунікаціях [2]. Такою авторською системою є система самопізнання і самовдосконалення особистості, викладена у філософській

праці Е. Піньковської, із загальною назвою «Спаси і збережи» [3; 4; 5]. Відповідно до неї, пізнаючи себе, зміцнюючи свій розум і волю, особа набуває статусу розумно мислячої, здатної на почуття щирості і «любові до ближнього і прощення ворога свого», слугуючи особистим прикладом людяності, громадянськості та професіоналізму.

Надзвичайно виразною постає проблема сучасного освітнього середовища, яка полягає у диспропорції виховних і навчальних технологій, упроваджуваних у навчально-виховному процесі. Її вирішення є актуальним завданням на рівні соціально значущого запиту — формування розумно мислячого суб'єкта, здатного втілювати ідею гуманізму у поліфункціональних комунікаціях. Досягнення такої мети стає можливим, на наш погляд, завдячуючи широкомасштабному впровадженню в педагогічну практику системи самопізнання і самовдосконалення, адаптованої до умов сучасного освітнього середовища. Носієм ідеї самопізнання за переконанням та обов'язком повинен і може стати педагог, спрямований до професійного, комунікаційного, особистісного самовдосконалення.

Період глобальних змін, зумовлений зміною епох, ідей, світоглядних орієнтирів, висуває особливі вимоги до тих, хто за визначенням та покликанням приймає на себе відповідальність за майбутнє нового покоління, у більшій своїй частині, безумовно, розумного, законослухняного, яке потребує до себе непересічної уваги з боку досвідчених професіоналів — викладачів, учителів, вихователів. Сучасному вчителю стає все складніше орієнтуватися в інформаційному просторі, насиченому інноваційними підходами в отриманні та опрацюванні необхідної інформації для забезпечення потреб освітнього процесу, більшою мірою орієнтованого на навчання, і все складнішим стає завдання керування цим процесом. Йдеться про застосування виховних технологій, спрямованих на формування розумно мислячої особи, яка вміє «любити ближнього і прощати ворога».

У такому розумінні система самопізнання та самовдосконалення особистості, на сучасному етапі розвитку суспільної свідомості, може стати однією з провідних виховних технологій, що покликана гармонізувати особистий ресурс сил у структурі тонкоматеріальних тіл: пам'яті, бажань, емоцій, думок.

Педагогічний досвід вказує на існуючу готовність педагогів різних категорій (учитель початкової школи, учитель-предметник, класний керівник, соціальний педагог, вихователь інтернатного закладу, заступник директора з виховної роботи) до сприйняття системи самопізнання та застосування її у практику виховних дій. На основі представлених статусних категорій надамо вибірковий аналіз, який є наслідком проведеного науково-методичного семінару «Культура взаємин суб'єктів педагогічного процесу в умовах сучасного освітнього середовища» (далі — семінар), учасниками якого стали всі

вищевказані категорії педагогів міста Черкаси та Черкаської області. Науково-методичний семінар проводився у період 2012-2013 навчального року для слухачів курсів підвищення кваліфікації на базі Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників та для педагогів міста Черкаси на базі методичного кабінету установ освіти.

Методологічні параметри семінару, включаючи мету, завдання, предмет, мотивацію, ґрунтуються на теоретико-методичних засадах системи самопізнання і самовдосконалення особистості [2; 3; 4; 5] і доступні для сприйняття та розуміння його учасниками. Метою семінару визначено свідоме формування внутрішньої культури суб'єкта педагогічної діяльності на основі системи самопізнання і самовдосконалення особистості.

У контексті заявленої мети сформульовано завдання — застосування методик самодіагностики та самотестування у реальних умовах педагогічної практики вчителя. Предметом дослідження виступає особистий ресурс тонкоматеріальних тіл: бажання, емоції, почуття, думки. З метою психолого-педагогічного спілкування був запропонований перелік питань, який розкриває внутрішню готовність педагога до сприйняття основ системи самопізнання і самовдосконалення особистості. Серед них: усвідомлення категорій «добра» і «зла», взаємозв'язок між протилежними якостями (усвідомлення особистої межі між «добром» і «злом»), тотожність психолого-педагогічних понять: сумніви, страх, гордощі, страждання, знання, уміння вибачати, незадоволеність досягнутим, культура бажань, емоцій, почуттів, думок. З метою дослідження власних тонкоматеріальних тіл на семінарі, як підкреслено вище, застосовувалась методика само тестування [7] та методика самодіагностики з використанням діагностичної таблиці «Леонардо», таблиці «Почуттів», таблиці «Уміння розмірковувати» [4, с. 435-436]. Мотивом семінару став відомий вислів Конфуція: «Досконала людина все шукає в собі, нікчемна — в інших».

Надамо загальну характеристику застосованих методик системи самопізнання і самовдосконалення особистості в контексті сприйняття їх учасниками науково-методичного семінару. Однією з таких методик є самодіагностика, яка розглядається як процедура вивчення особистістю самої себе з використанням спеціальних прийомів. У системі самопізнання та самовдосконалення особистості головним інструментом дослідження виступає таблиця «Леонардо», таблиця «Почуттів», таблиця «Уміння розмірковувати» [4, с. 435-436]. Функціонально самодіагностика призначена для виявлення неповноцінних якостей у бажаннях, емоціях, почуттях, думках та пам'яті, з наступною поступенево-поступовою трансформацією їх у ціннісно-орієнтований ресурс доброчинних якостей цілісної структури тонкоматеріальних тіл.

В аналітико-практичному аспекті, методика самодіагностики дає можливість виявити особистий рівень сил і здібностей як людини розумної (низький рівень, відповідно до третього рівня таблиці «Леонардо»), розумно душевної (середній рівень, відповідно до четвертого рівня таблиці «Леонардо»), розумно мислячої (високий рівень, відповідно до п'ятого рівня таблиці «Леонардо»). При цьому другий рівень таблиці «Леонардо» буде відображати структурно-змістові елементи моделі тіла пам'яті у їхньому функціональному виразі, третій рівень — моделі тіла бажань, четвертий рівень — моделі тіла емоцій, п'ятий рівень — моделі нижчого ментального тіла (нижче «я»).

Наповнюваність тонкоматеріальних тіл якостями, необхідними для забезпечення соціально-орієнтованих ролей освітнього середовища (вихователь, учитель, викладач), зумовлюється опануванням закономірних етапів з усвідомлення себе, у досягненні ментальної працездатності в низькому, середньому, високому вимірі. Поступенево-поступовий перехід від низького способу мислення до високого, відповідно до формату «я + вони», «вони і я», «вони + я», забезпечується системною самооцінкою емоційно-вольової та ментально-чуттєвої компоненти тонкоматеріальних тіл у прикладній педагогічній діяльності. Процедурно самодіагностика виконує ряд логічно обґрунтованих функцій:

- гносеологічну — системне самоспостереження і самоаналіз за емоційно-вольовою та ментально-чуттєвою компонентою в структурі тонкоматеріальних тіл у соціально напружених ситуаціях;
- аксіологічну — об'єктивація самооцінки особистісних проявів (чеснот та недоліків) у процесі поліфункціональних соціально значущих комунікацій;
- праксіологічну — самокорекція неповноцінних якостей під час соціальних, професійних, міжособистісних комунікацій з використанням ментально-часових характеристик («після», «під час», «до» виникнення події, явища, ситуації).

Аналіз засвідчує, що засвоєння зазначених функцій самодіагностики стало можливим для тих учасників семінару, хто, долаючи страх власної недосконалості, зміг надати об'єктивну самооцінку тонкоматеріальних тіл (на момент дослідження), виокремлюючи ряд своїх неповноцінних якостей в бажаннях та емоціях (відповідно до четвертого рівня таблиці «Леонардо»). Таких респондентів виявилося понад 70 %, у тому числі понад 30 % виявили в собі наявність не лише неповноцінних, але й негативних якостей (відповідно до третього та другого рівнів таблиці «Леонардо»), що свідчить про достатній рівень об'єктивації самооцінки і підтверджує можливість створення для них індивідуальної програми з подальшого самовдосконалення. Слід підкреслити, що оволодінню праксіологічною функцією само-

діагностики, яка полягає в самокорекції виявлених неповноцінних якостей, сприяла методика самотестування.

Метод самотестування становить собою емпірико-аналітичну процедуру, яка відповідає критеріям дослідження особистого психофізичного ресурсу сил і основується на комплексі тестів, структурованих за тонкоматеріальними тілами у збірнику тестів «Самодіагностика» [7], складеному на основі серії книг «Спаси і збережи» Е. Піньковскої [4; 5; 6] та адаптованому до навчально-методичних цілей. Робота над тестами передбачає розвинену здатність до самоорганізації і самодисципліни, а також системний самоконтроль за можливими якісними змінами в процесі самопізнання.

Для повного уявлення про особливості самотестування введемо визначення тесту стосовно системи самопізнання і самовдосконалення особистості у такому формулюванні: тест — це система самооцінок за заданими критеріями, яка є наслідком уніфікованого самоаналізу тонкоматеріальних тіл (бажань, емоцій, думок та пам'яті). Самооцінку, у цьому контексті, будемо розглядати як результат системного самоспостереження, самоконтролю та самоаналізу за станом тонкоматеріальних тіл, як прояв реальних здібностей та вмінь суб'єкта самопізнання у поліфункціональних комунікаціях. Самоаналіз розглядається як процес і результат дослідження взаємообумовленого, взаємозалежного зв'язку в структурі тонкоматеріальних тіл: спонука → думка → почуття → слово → діло.

Конструкція тестів є такою, що в їхній преамбулі (чи назві) закладено мету та завдання пропонованого самотестування, залежно від предмета дослідження. Наприклад: «Здорова тілом і духом людина, яка вона?» [7, с. 6]. Очевидно, що у преамбулі тесту закладено мету і програму поточного дослідження, яке полягає в оцінюванні власного фізичного, морального та духовного здоров'я, з можливістю вибору способу його зміцнення. Предметом дослідження, як означено вище, виступають бажання, емоції, почуття, думки суб'єкта самодіагностики у динаміці розвитку доброчинних якостей.

Метою самотестування є досягнення об'єктивної самооцінки виявлених в собі неповноцінних якостей, з наступною трансформацією їх у більш високі. Зміст тестів уміщує цілісну характеристику досліджуваної компоненти у структурі тонкоматеріальних тіл (пам'яті, бажань, емоцій, думок), відображаючи рівень особистих досягнень (низький, середній, високий), проявлений у діяльній праці. Правила самотестування прості і сприяють об'єктивації оцінки результатів:

- ретельний погляд на особисті неповноцінні якості — аналіз наповненості їх нецінними якостями чи ненаповненості їх цінними якостями (безстрашність);
- точність самооцінки досліджуваної якості — без перебільшення особистих чеснот та применшення недоліків (правдивість);

– сприйняття себе таким, який є — незважаючи на обставини та не зосереджуючи уваги і сил на пошуку винних ззовні (вдячність);
– наслідування змісту уніфікованої програми особистих якісних перетворень: стати сьогодні краще, ніж був учора (відповідальність).

Аналіз переконує, що виконання зазначених правил сприяло формуванню зацікавленості серед учасників семінару до самотестування, зокрема для більш наполегливих і відповідальних (їхня чисельність понад 30 %) процедура з дослідження внутрішнього ресурсу сил стала корисною та цілеспрямованою.

Слід зазначити, що на якість самотестування суттєво впливає конструкція тесту. Конструкція тесту із самодіагностики становить собою набір висловлювань й оцінок за окремими якостями в структурі тонкоматеріальних тіл, стосовно аналізованої проблеми або ситуації. Оцінки прийняті за спрощеною схемою: типу «так» чи «ні». Шкала тестів має цифрові оцінки у вигляді рейтингових коефіцієнтів (у процентному вираженні), характеризує вибір ступеня особистої згоди. Конструкція тестів, у частині характерних висловлювань, передбачає можливість об'єктивної самооцінки суб'єктом самодіагностики, залежно від ступеня його правдивості. Кожний тест має ключ, який дає змогу опрацювати отриману інформацію відповідно до мети тестування. Головним ключем самотестування виступає питання «А ти?», який спонукає до ефективної порівняльної оцінки особистих сил, здібностей, навичок, умінь із закладеною у тестах моральною нормою, наближеною до ідеалу, що підтверджує проведений аналіз. Отримані результати із самотестування (у дослідженні певної якості, наприклад: миролюбності, правдивості, вдячності, відповідальності) стимулювали здорову зацікавленість серед учасників семінару та сприяли поглибленому самоаналізу особистісних проявів у структурі тонкоматеріальних тіл.

Побудова тестів із самодіагностики відповідає загальноприйнятим правилам, які сприяють розумінню мети та завдань, закладених у запитаннях:

– висловлювання короткі, мають не більше одного підрядного речення. Наприклад, «Здорова людина турбується про свій духовний розвиток. А ти?» [7, с. 6, тест 1.1]. У цьому випадку коротко та чітко сформульоване питання передбачає однозначну відповідь: «так» чи «ні». Правдива відповідь дозволяє перейти до наступного висловлювання та у прикінцевому підсумку отримати певну кількість відповідей «так» чи «ні», сумірних із рейтинговим коефіцієнтом, у процентному вираженні;
– висловлювання доступні до розуміння й усвідомлення суб'єктом самодіагностики (респондентом). Наприклад, «Здорова

людина здатна допомогти більш слабкому. А ти?» [7, с. 6]. Внаслідок об'єктивації самооцінки із зазначеної проблеми можна зрозуміти ступінь особистої безкорисливості у наданні допомоги тому, хто її потребує та звертається по неї, усвідомити ступінь співучасті, співпричетності, співчуття у вирішенні конкретної ситуації;

– висловлювання не містять натяку на правильну, схвальну або очікувану відповідь. Наприклад: «Здорова людина володіє своїм тілом, своїми емоціями, бажаннями. А ти?» [7, с. 6]. Об'єктивація самооцінки закладена безпосередньо у запитанні «А ти?» і виявляє ступінь власної правдивості, дає змогу проаналізувати здатність до самокерування бажаннями, емоціями, почуттями, думками, пам'яттю;
– тест не містить речень, у яких висловлюється винятково позитивні чи негативні судження. Наприклад, «Здорова людина здатна сприйняти і проаналізувати будь-яку інформацію, будь-яку ситуацію. А ти?» [7, с. 6]. Конструкція тестує дає змогу визначити сумірність власних сил у виборі головного з числа другорядних аргументів і фактів безпосередньо в процесі дослідження своїх тонкоматеріальних тіл;
– у кожному висловлюванні тесту стверджується (досліджується) що-небудь одне (певна якість). Наприклад, «Здорова духом і тілом людина, яка вона?» [7, с. 6]. У цьому випадку вибудовується психофізичний портрет здорового духом і тілом розумно мислячого суб'єкта самодіагностики й надається можливість з'ясувати ступінь особистого здоров'я за визначеними у тесті параметрами, тобто предметом дослідження виступає власне здоров'я.

Проведене самотестування засвідчує доступність до сприйняття, розуміння та усвідомлення закладеного у тестах інформаційно-аналітичного ресурсу, призначеного для самоаналізу стану фізичного тіла і тіла пам'яті, бажань і емоцій, почуттів і думок, стосовно явищ та подій, що відбуваються у реальному житті. Аналіз свідчить, що поетапне дослідження кожного з власних тонкоматеріальних тіл дає суб'єкту самопізнання змогу трансформувати проявлені в собі недоліки, перетворюючи їх на більш високі моральні якості. Свідома взаємодія з тонкоматеріальними тілами розкриває логіку взаємозв'язку між ними: міцна пам'ять формує помірність у бажаннях й емоційну стриманість, створює душевну рівновагу, підтримує фізичну бадьорість, отже всіляко сприяє зміцненню вольового, емоційного, ментального імунітету для творчої самореалізації.

У пропонованій системі тестів не існує жодних обмежень: вікових, статевих, національних, расових, статусних, політичних для людини, спрямованої до самовдосконалення, яка долає особистий шлях

якісних трансформацій виявлених в собі неповноцінних якостей у вищі їх прояви. Аналіз підтверджує, що проведене в рамках науково-методичного семінару самотестування викликало незмінний інтерес серед учасників — учителів різних категорій до пізнання та вдосконалення особистих якостей.

Повертаючись до характерних особливостей тестів із самодіагностики, слід акцентувати, що їхні структурно-змістові компоненти мають базові характеристики, які притаманні будь яким тестам: надійність, валідність, об'єктивність, універсальність. Надійність, як одна з найважливіших характеристик, засвідчує ступінь стійкості досліджуваної якості безпосередньо у процесі самодіагностики за заданими параметрами (наприклад, миролюбності, правдивості, відповідальності, вдячності). Стосовно самотестування, предметом якого слугують тонкоматеріальні тіла (бажання, емоції, думки, пам'ять), надійність розглядається як здатність до самокерування цими тілами у режимі поступенево-поступових якісних трансформацій у межах заявлених завдань, відповідно до місця і часу проведення самоаналізу («тут і зараз»). Наприклад, тест «Здорова тілом і духом людина, яка вона?» [7, с. 6] уміщує показники надійності щодо відповідального ставлення до свого здоров'я, вдячності за все, що надано життям, правдивої самооцінки з уміння керувати власними бажаннями та емоціями, миролюбного досягнення планових цілей та завдань.

Унаслідок системного самоаналізу активізованої до трансформації якості (яка закладена у конструкції кожного тесту) виявляється внутрішня готовність суб'єкта самодіагностики (у нашому випадку слухача семінару) до власних перетворень, досягається певний рівень об'єктивації самооцінки (низький, середній, високий), складається цілісне уявлення про подальший план дій із самопізнання і самовдосконалення, що підтверджує проведений аналіз підсумків семінару. Слід акцентувати, що у ролі того, хто тестується та перевіряє результати тесту, виступає одна особа, на яку покладено повну та одноосібну відповідальність як за дотримання процедури тестування, так і за об'єктивність висновків. Узагальнений досвід засвідчує цінність такої процедури, яка сприяє формуванню самостійності у прийнятті важливих рішень та особисту відповідальність за їх реалізацію в процесі педагогічної діяльності.

У підсумку можна констатувати, що самодіагностика та самотестування, як методичні особливості системи самопізнання і самовдосконалення особистості, несуть у собі актуальні практичні завдання стосовно зміцнення ментального імунітету, формування самосвідомості розумно мислячого суб'єкта, який здатний втілювати ідею гуманізму у міжособистісних, професійних, соціальних комунікаціях.

Самотестування як інтегральна характеристика засвідчує унікальну можливість проведення універсальної самодіагностики у стру-

ктурі тонкоматеріальних тіл суб'єкта самопізнання. Завдячуючи умовам надійності досягається стійкість характерних взаємозв'язків у бажаннях, емоціях, думках (хочу → можу → потрібно). Застосування порівняльного аналізу дає змогу підтвердити валідність результатів самооцінки досліджуваних компонентів у структурі тонкоматеріальних тіл, провести самокорекцію активізованих неповноцінних якостей, змоделювати образ, наближений до ідеального, виходячи з універсально-унікальної програми особистісних досягнень. Як сукупний когнітивно-аксеологічний продукт, зазначені методики становлять собою цілісну, обґрунтовану систему методів, правил, прийомів з дослідження внутрішнього ресурсу сил, вираженого емоційно-вольовими та ментально-чуттєвими проявами у поліфункціональних комунікаціях сучасного освітнього середовища.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
2. Євтух М. Б. Культура взаємин : підручник. — 3-те вид., переробл. і допов. / М. Б. Евтух, Т. В. Черкашина. — Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2012. — 340 с.
3. Пиньковская Э. А. Спаси и сохрани : в 3-х т. Т. 1: Кто ты? / Э. А. Пиньковская. — Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2011. — 814 с.
4. Пиньковская Э. А. Спаси и сохрани : в 3-х т. Т. 2. Эгология / Э. А. Пиньковская. — Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2012. — 438с. + 3 таблицы.
5. Пиньковская Э. А. Спаси и сохрани : в 3-х т. Т. 3. Детектор лести / Э. А. Пиньковская. — Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2013. — 436 с. + 3 таблицы.
6. Самодиагностика: сборник тестов : учебное пособие / под общей редакцией Н. Б. Евтуха, Т. В. Черкашиной. — Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2010. — 240 с.

Самодиагностика и самотестирование, отражая методические особенности системы самопознания и самосовершенствования личности, выполняют актуальную практическую задачу по укреплению ментального иммунитета, формированию самосознания разумно мыслящего субъекта, несущего идею гуманизма в образовательную среду. Как совокупный когнитивно-аксиологический продукт, указанные методики представляют собой целостную, логически обоснованную систему методов, правил, приемов по изучению структуры тонкоматериальных тел, выраженную эмоционально-волевыми и ментально-чувственными проявлениями в приложении к полифункциональным коммуникациям субъекта педагогического процесса.

Ключевые слова: *система самопознания и самосовершенствования личности, самодиагностика, самотестирование, разумно мыслящий субъект педагогического процесса.*

T. V. Cherkashyna

Application of Self-Knowledge and Self-Perfection in Modern Pedagogical Practice

The Institute of Higher Education, the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Bastionna Str., Kiev, Ukraine)

Self-diagnosis and self-test, while reflecting the methodological features of the system of self-knowledge and self-perfection, perform the topical practical task of strengthening the mental immune system, formation of self-consciousness of a reasonably thinking individual who applies the idea of humanism in the educational environment. As the cumulative cognitive axiological product, these methods constitute a comprehensive, logically based system of methods, rules, techniques of studying the structure of the subtle bodies, expressed by emotional and volitional mental-sensory manifestations, as well as in the multifunctional communications of the subjects in the pedagogical process.

Self-test, as an integral characteristic, indicates a unique opportunity of universal self-diagnosis in the structure of the subtle bodies of the subject of self-knowledge. Under the terms of reliability it allows to predict the instability of the characteristic chain «I want — I can — I need» through using comparative analysis, to confirm the validity of self-evaluation of individual qualities, to make self-correction of activated inferior properties, to simulate the internal image which is close to the ideal, based on the unique, individual program of personal achievements.

Keywords: *system of self-knowledge and self-perfection of personality; self-diagnosis; self-test; reasonably thinking subject in pedagogical process.*

References

1. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
2. Yevtukh, M. B., & Cherkashyna, T. V. (2012). *Kultura vzaiemyn* [Culture of Relations] (3rd ed.). Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu. A.
3. Pinkovskaia, E. A. (2010). Kto ty? [Who are You?]. In *Spasi i sokhrani: Vol. 1*. Cherkassy: Izdatel Chabanenko Yu. A.
4. Pinkovskaia, E. A. (2011). Egologia [Ego-logy]. In *Spasi i sokhrani: Vol. 2*. Cherkassy: Izdatel Chabanenko Yu. A.
5. Pinkovskaia, E. A. (2012). Detektor lesti [Flattery Detector]. In *Spasi i sokhrani: Vol. 3*. Cherkassy: Izdatel Chabanenko Yu. A.
6. Yevtukh, M. B., & Cherkashyna, T. V. (Eds.). (2010). *Samodiagnostika. Sbornik testov* [Self-Diagnostics. Collected Tests]. Cherkassy: Izdatel Chabanenko Yu. A.

УДК 379.835

Г. Ф. Чернишова, *м. Суми*

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

У статті йдеться про компетентність вожатих та вихователів дитячого закладу оздоровлення та відпочинку. Для того, щоб робота вожатого та вихователя була успішною, ефективною і результативною, педагог повинен мати професійну компетентність, якої він набуває під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та проходження педагогічної практики. Професійна компетентність вихователя є інтегративною і містить в собі відповідні складові.

Ключові слова: *професійна компетентність, дитячий заклад оздоровлення та виховання, професійна готовність до роботи в оздоровчому дитячому таборі, компетентнісний підхід, діяльнісна характеристика компетентності.*

Сучасні гуманістичні та демократичні підходи до системи вищої освіти України, необхідність залучення підростаючого покоління і педагогів до світової культурної спадщини вимагають від педагогіки осучаснення професійної підготовки педагогічних кадрів, підвищення їхньої професійної компетентності. У зв'язку з цим важливого значення набуває виховання та навчання майбутніх вихователів дитячих закладів оздоровлення та відпочинку. Реалізація цього напряму освіти можлива у педагогічних коледжах, педагогічних інститутах та педагогічних університетах, студенти яких проходять обов'язкову педагогічну практику у різноманітних закладах дитячого відпочинку — дитячих парках, пришкільних літніх майданчиках, оздоровчих дитячих центрах тощо.

Необхідність формування професійної компетентності майбутніх вихователів в процесі навчання для роботи в закладах, які організують літній відпочинок школярів, зумовлена загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої системи, запитами сучасного ринку праці. Існує потреба створення теоретичних засад досягнення якісного нового рівня підготовки вихователів та вожатих, спроможних діяти в сучасному соціокультурному просторі.

Важливість розв'язання зазначеної проблеми зумовлена суперечностями, наявними у системі навчання і виховання у педагогічних ВНЗ, здебільшого між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутніх вожатих та вихователів та недостатньою розробкою теоретичних і технологічних засад процесу підготовки до роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку; необхідністю виховання студентів як професіоналів і нерозробленістю педагогічних методик, які враховували б психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності.

Огляд сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить, що розв'язання усіх суперечностей, зумовлене специфікою виховної діяльності в літній період вихователів та вожатих дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, ще не знайшло повного відображення у сучасних педагогічних дослідженнях.

Простежується постійний інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутнього вчителя в аспектах: професійної підготовки та діяльності педагога (О. А. Абдуліна, А. М. Алексюк, Н. Ф. Андрієвська, О. А. Апраксіна, Л. Г. Арчажникова, О. В. Глузман, О. А. Дубасенюк, Н. Г. Ничкало, О. М. Пєхота та інші); теоретичних основ формування особистості педагога в процесі професійної підготовки (Ф. П. Гоноболін, М. В. Кухарєв, Н. В. Кузьміна та інші); формування особистості вихователя (Н. В. Кичук, Л. В. Кондрашова, С. О. Сисоєва, В. А. Сластьонін, О. І. Щербаков та інші); шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, В. О. Тюріна та інші).

Компетентнісний підхід, як свідчать роботи В. О. Болотова та В. В. Серікова, визначає пріоритетним не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, які виникають у певних ситуаціях: у засвоєнні сучасних технологій; взаєминах із людьми, в етичних нормах; у практичному житті; в естетичних оцінках; при виборі професії та оцінюванні своєї готовності до навчання; за необхідності розв'язувати особисті проблеми: життєвого самовизначення, вибору способу життя тощо.

В. І. Маслов характеризує компетентність як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і власного досвіду, наближених до світових вимог і стандартів.

О. П. Тонконога стверджує, що компетентність — це інтегральна якість, показник певного рівня знань, розуміння їхнього значення, прагнення оновити та поглибити їхній фонд; певний досвід керівництва, у процесі якого відбувається відбір та диференціація знань, вироблення вмінь та певних алгоритмів діяльності в окремих стандартних ситуаціях; певні вміння, навички, вироблені на підставі знань і практичної діяльності.

Багато українських, російських та зарубіжних дослідників приділяли увагу проблемам спілкування дорослого і дитини, вихователя і вихованця в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку. Зокрема, Н. Б. Крилова стверджує, що кожен педагог повинен вільно володіти технологією підтримки дитини у будь-якій ситуації. Дослідники Б. З. Вульфов і В. Д. Іванов відзначають, що сила педагога полягає в тому, що він, спираючись на науку, виховує, навчає, підтримує, вкладаючи в свою справу усю людську сутність, проявляючи свій

стиль. У фундаментальних працях Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, у працях Т. В. Кудрявцева, А. А. Матюшкіна, Н. С. Лейтиса, Н. П. Фетискіна та інших дослідників розглядаються різні сторони діяльності педагога як творчого процесу. Б. Є. Золотов стверджує, що учні повинні вірити вихователю, що вони не тільки досягнуть його рівня, а й підуть далі. Вони мають бути самостійними, і вихователь і діти повинні любити один одного. Та, на жаль, у працях сучасних дослідників недостатня увага приділяється особистісним якостям педагога, особливостям його самовиховання.

Метою статті є визначення основ професійної компетентності вихователів дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

Поняття компетентність не характеризують тільки знання і навички: воно належить до сфери складних умінь і якостей особистості. «Компетентність — це загальна здатність людини, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих завдяки навчанню» [2].

Необхідно відмітити, що у сучасному науково-педагогічному використанні одночасно вживаються два терміни: «компетентність» і «компетенція». Стосовно їх співвідношення немає одностайної думки.

Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи до визначення співвідношення цих понять. Перший підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синоніми (Т. І. Гудкова, С. О. Дружилов, Е. Ф. Зеєр та інші). Представники другого підходу вважають компетенції складниками компетентності (К. М. Махмурян, І. Л. Пересторонина та інші). Відповідно до третього підходу, поняття «компетенція «можна визначити як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, у той час як «компетентність «означає узагальнену здатність особистості до діяльності. Як підкреслює О. І. Пометун, більшість українських педагогів погодилась із цим підходом, «визначивши, що під терміном «компетенція «розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя» [3].

Нині у педагогічній науці та практиці використовується як широке, так і вузьке визначення поняття «компетентність». У широкому значенні компетентність розуміється як ступінь зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) і забезпечує індивіду можливість успішно реалізовуватися в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність

розглядається як діяльнісна характеристика, що передбачає ціннісне ставлення до діяльності.

До основних груп компетентностей, які необхідні для особистості в сучасному житті, належать:

- соціальні — ті, що пов'язані з готовністю особистості брати на себе відповідальність, бути активною під час прийняття рішень, у громадському житті, у врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства;
- комунікативні — які передбачають оволодіння важливим у сучасному суспільному житті ефективним усним і писемним мовленням, володіння кількома мовами;
- інформаційні — ті, що зумовлені підвищенням ролі інформації в сучасному суспільстві, передбачають оволодіння різноманітними інформаційними технологіями, уміннями отримувати, критично оцінювати та використовувати різноманітну інформацію;
- полікультурні — які стосуються розуміння несхожості людей, необхідності поваги до мови, релігії, культури інших народностей тощо;
- саморозвитку та самоосвіти — пов'язані з необхідністю та готовністю постійно навчатися, підвищувати професійний та особистісний рівень;
- інші — такі, що реалізуються у бажанні та вмінні раціонально, продуктивно, творчо діяти.

Слід відзначити, що компетентність має інтегративну природу, її джерелом є різні сфери культури: соціальна, духовна, педагогічна, громадянська, правова, управлінська, музична, етична. Компетентність потребує серйозного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, прогностичні, комунікативні, творчі та інші процеси.

Слушним є зауваження В. В. Серікова, що компетентність спеціаліста є такою характеристикою його кваліфікації, коли наявні знання, які є необхідними для здійснення професійної діяльності [4].

О. А. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як «сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань» [1, с. 71].

Дитячий заклад оздоровлення та відпочинку має свою специфіку, яка дає йому певні переваги перед іншими формами та засобами виховної роботи з підлітками влітку. Вони проявляються передусім у тому, що перебування дітей в такому закладі значно відрізняється від перебування вдома. Це виражається, по-перше, у спільному проживанні підлітків. Пізнання способу спільного проживання в групі однолітків має на меті навчання дітей в колективі, яке рідко де мож-

на знайти. По-друге, саме тут діти більш тісно взаємодіють зі своїми дорослими наставниками, між ними швидше виникає «зона довіри». По-третє, діти звикають до здорового та небезпечного способу життя — в умовах соціального та природного середовища. По-четверте, діти активно спілкуються з природою, що сприяє покращенню їхнього здоров'я і підвищенню екологічної культури. По-п'яте, відпочинок, розваги і різноманітні хобі дітей дають їм можливість відновити свої фізичні та душевні сили, зайнятися цікавою справою [5]. Усе це допомагає розвинути нові навички, розкрити потенціал своєї особистості.

Для дітей літо, проведене в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку, сповнене багатьма завданнями, можливостями та проблемами, які вирішуються і в інших ситуаціях та періодах життя підлітка. Але саме цей проміжок життя, вільний від шкільних обов'язків, який підліток перебуває за межами батьківського дому, у дружбі «майже на рівних «з дорослими, близько до природи, який обіцяє новий життєвий досвід і нові зустрічі, настілки відрізняється від звичайного «нетабірного «життя підлітка і настільки притягує його саме цією своєю змістовністю незвичайністю, що сприймається як зовсім інше життя.

Діти підсвідомо не проти такого розуміння літнього відпочинку, хоча, звичайно, у підлітковій інтерпретації мотиви поїздки до дитячого закладу оздоровлення та відпочинку називаються дещо по-іншому: відпочити від батьків та школи, вирватися на волю і нічого не робити, поспілкуватися з друзями і обов'язково — «щоб було весело»! Романтика, пригоди, свобода, самостійність — це і є, на думку підлітків, основні ознаки літнього відпочинку.

Для того, щоб робота вожатого та вихователя в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку була успішною, ефективною та результативною, педагог повинен мати професійну компетентність, якої він набуває під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та проходження педагогічної практики.

До складових професійної компетентності вихователя дитячого закладу оздоровлення та відпочинку належать:

- компетентність у теорії та методиці виховного процесу, його завданнях, принципах, закономірностях, змісті, способах, формах, методах;
- компетентність у сфері фахових дисциплін (педагогіки, методики виховної роботи, психології, соціальної педагогіки й ін.) та знання того, як зробити їхній зміст способом виховання;
- соціально-психологічна компетентність у педагогічному спілкуванні як дітей, так і вихователів дитячого закладу оздоровлення та виховання;

– диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку;
– аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та вад професійної діяльності вихователя дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

З огляду на вищесказане, можна виокремити дві позиції щодо поняття «компетентність». Перша розглядає компетентність як один із щаблів професіоналізму, що становить основу педагогічної діяльності вихователя дитячого закладу оздоровлення та відпочинку. Друга тлумачить її як здібність особистості вихователя вирішувати різноманітні педагогічні завдання, які виникають під час роботи в дитячому таборі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість розглядати професійну компетентність як рису професіоналізму вихователя дитячого оздоровчого табору. Професіоналізм є результатом творчої педагогічної діяльності, і як результат передбачає педагога, який здатен вирішувати суспільні, професійні та особистісні завдання. Професійна компетентність характеризується особистісною та діяльнісною сутністю.

Отже, у процесі навчально-виховної діяльності в педагогічному вищому навчальному закладі у майбутніх вихователів дитячого закладу оздоровлення та відпочинку необхідно сформувати професійну готовність до роботи як показник сформованості професійної компетентності.

Ми спираємося на структуру педагогічної компетентності вихователя дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, розроблену Н. С. Чагіною:

І. Когнітивний компонент (теоретичний) виражається в соціально-педагогічних знаннях; знаннях основ соціально-культурної та дозвіллєвої діяльності; знаннях основ надання першої медичної допомоги, особливостей охорони здоров'я і техніки безпеки; знаннях вікових особливостей дітей, особливостей поведінки дітей, приналежних до різних соціальних груп, дітей із проблемами в розвитку і методів роботи з ними; знаннях індивідуально-психологічних особливостей особистості, групи, колективу; знаннях нормативно-правової бази діяльності вожатого та вихователя дитячого закладу оздоровлення та відпочинку; поінформованості щодо вимог до особистості вожатого та вихователя; загальнопедагогічних та психологічних знаннях.

ІІ. Особистісний компонент виражається у внутрішній готовності здійснювати педагогічну діяльність; педагогічному оптимізмі вожатого (вихователя); гуманістичній позиції; альтруїзмі; милосерді; усвідомленні своїх професійно-особистісних орієнтацій; толерант-

ності; емпатії; стійкої мотивації до здійснення педагогічної діяльності; розвинутої особистісної та професійної рефлексії; відкритості; комунікабельності; загальнопрофесійній культурі особистості; відповідальності; ініціативності; креативності.

III. Технологічний компонент виражається в умінні взаємодіяти з дітьми різних соціальних груп; умінні організувати дозвілля дітей; професійній мобільності; умінні виконувати педагогічні функції; умінні надати педагогічну підтримку вихованцям; використовувати соціально-педагогічні знання на практиці в умовах дитячого оздоровчого центру; оволодінні методами розвитку у дітей навичок толерантної, творчої поведінки, самопізнання, ціннісних орієнтацій і формування мотивацій до здорового способу життя, а також методами, які сприяють адаптації дитини до нових умов, успішній її інтеграції до мікросоціуму, компенсації і реабілітації; умінні створювати кожній дитині ситуації успіху і відчуття прийнятості.

Відповідно до запропонованої структури Н.С. Чагіна вирізняє три рівні педагогічної компетентності вожатих і вихователів у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку:

- низький (*початковий*): вожатий, вихователь проявляє зацікавленість до професійної діяльності, але важко орієнтується у складних педагогічних ситуаціях, організаторські здібності проявляє нечасто; емпатія та рефлексія також проявляються досить рідко, що заважає налагодженню тісних контактів з дітьми, батьками і колегами, слабко розвинута креативність, не прагне до самовдосконалення і самореалізації;
- середній (*репродуктивний*): припускає наявність теоретичних знань, але використовувати їх на практиці вожатий не готовий; його вміння обмежені використанням знань тільки в рамках конкретної ситуації; товариський, але не завжди гнучкий у стосунках з дітьми, батьками і колегами; організаторські якості проявляються недостатньо; інтерес до обраної професійної діяльності виражений недостатньо; має достатньо високий рівень розвинутості емпатії та рефлексії; творча діяльність здійснюється під впливом факторів, які стимулюють її ззовні; невисока потреба у самовдосконаленні та самореалізації;
- високий (*креативний*): у вожатого сформовані загальні педагогічні знання, уміння, навички, способи вирішення професійних завдань; яскраво виражена здатність і готовність до науково-дослідної роботи; у контактах з дітьми, батьками, колегами проявляє відкритість, товариськість, гнучкість, уміє встановлювати доброзичливі стосунки; має організаторські здібності; проявляє постійне прагнення до творчості, до самопізнання, самовдосконалення і самооцінювання. Використовує на практиці педагогічні технології відповідно до ситуації.

Помітні зміни, які свідчать про становлення особистості вожатого, вихователя як суб'єкта власної педагогічної діяльності, відбуваються у структурі технологічного компонента; взаємодія вожатого з дітьми і колегами вирізняється гуманістичною спрямованістю. У структурі педагогічного мислення важливе місце посідають рефлексія та емпатія. Вожатий, вихователь вирізняються високим ступенем результативності педагогічної діяльності, мобільністю педагогічних знань, ствердженням відносин співробітництва та співтворчості з вихованцями та колегами [6, с. 251-256].

Таким чином, виховна педагогічна робота в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку виявляється в формі спільної дозвіллєвої діяльності підлітка та педагога, у процесі якої учасники виховного процесу взаємозбагачують свій життєвий досвід як рівнозначні одиниці життєдіяльності заміського дитячого табору через творче пізнання навколишнього світу та себе в цьому світі.

У процесі дослідження основ професійної компетентності майбутніх вихователів дитячого закладу оздоровлення та відпочинку ми розглядаємо проблему готовності до професійної діяльності як складне утворення, яке охоплює: готовність майбутніх вожатих та вихователів до педагогічної діяльності; психологічну готовність; готовність до виховання в умовах роботи в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку, в умовах відірваності підлітків від звичайного способу життя, від батьківського дому; готовність до використання виховних можливостей навколишнього світу, як соціального, так і природного.

Отже, можна зробити висновок, що поняття «професійна компетентність «охоплює знання й уміння, особистісні якості, навички практичної роботи, комплекс знань і професійних якостей, єдність теоретичної та практичної підготовки до роботи в оздоровчому дитячому закладі оздоровлення та відпочинку тощо.

Література

1. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. — Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 1994. — 187 с.
2. Краткий словарь иностранных слов / сост. С. М. Локшина. — 5-е изд., стереотип. — М. : Русский язык, 1977. — 351 с.
3. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Основна школа. — 2005. — № 3 / 4. — С. 51-52.
4. Сериков В. В. Личностный поход в образовании : концепция и технологии / В. В. Сериков. — Волгоград : Перемена, 1994. — 152 с.
5. Сысоева М. Е. Основы вожатского мастерства / М. Е. Сысоева, С. В. Хансова. — М. : Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. — 128 с.
6. Чагина Н. С. Теоретическая модель социально-педагогической деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере // Психолого-педагогиче-

ские проблемы социального становления личности : сб. науч. трудов / под. ред. Н. Н. Никитиной, И. Д. Демаковой. — Ульяновск : УлГПУ, 2007.

В статье речь идет о компетентности вожатых и воспитателей детского учреждения оздоровления и отдыха. Для того, чтобы работа вожатого и воспитателя была успешной, эффективной и результативной, педагог должен обладать профессиональной компетентностью, которую он приобретает во время обучения в высшем педагогическом учебном заведении и во время прохождения педагогической практики. Профессиональная компетентность воспитателя является интегративной и включает в себя соответствующие составляющие.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, детское учреждение оздоровления и отдыха, профессиональная готовность к работе в детском оздоровительном лагере, компетентностный подход, деятельностная характеристика компетентности.*

H. F. Chernyshova

The Foundations of Professional Competence of Educators in Children's Establishments for Health Improvement and Rest

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (87 Romenska Str., Sumy, Ukraine)

The article deals with the issue of competence of educators in children's establishments for health improvement and rest. Two terms are simultaneously used in the modern scientific and pedagogical research: «competency «and «competence «. It is possible to single out two positions in relation to the term «competence». The first examines competence as one of the stages of professionalism that creates the basis of pedagogical activity of an educator in children's establishment for health improvement and rest. The second interprets it as an ability of an educator to solve various pedagogical problems that arise in the process of work. Analysis of psychological and pedagogical literature allowed us to consider professional competence as a criterion for professionalism of an educator in children's establishment for health improvement. Professionalism is the result of the creative pedagogic activity, and as a result it envisages the pedagogue's ability to solve society, professional, and personal problems. Professional competence is characterized by personal and activity essences. In order to make the work of leaders and educators successful and effective, an educator should possess professional competence which he (she) acquires while studying in higher pedagogic educational establishment and during pedagogical internship. It is necessary to point out that competence has integrative nature, different spheres of culture are its source: social, moral, pedagogic, public, legal, administrative, musical, and ethical. Competence requires serious intellectual development; it includes analytical, prognostic, communicative, creative and other processes.

Keywords*: professional competence; children's establishment for health improvement and rest; professional readiness to work in children's establishment for health improvement; competence approach; activity-oriented description of competence.*

References

1. Dubaseniuk, O. A. (1994). *Osnovy teorii i praktyki profesiinoi vykhovnoi diialnosti pedahoha* [Foundations of Theory and Practice of Professional Educational Activity of Teacher]. Zhytomyr: ZhDU im. Ivana Franka.
2. Lokshina, S. M. (Ed.). (1977). *Kratkii slovar inostrannykh slov* [Brief Dictionary of Foreign Words] (5th ed.). Moscow: Russkii yazyk.

3. Pometun, O.I. (2005). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytannia zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian Educators about Question of Introduction of Competence Approach into Ukrainian Education]. *Osnovna shkola, 3 / 4,* 51-52.
4. Serikov, V.V. (1994). *Lichnostnyi podkhod v obrazovanii: kontseptsiia i tekhnologii* [Person Approach in Education: conception and Technologies]. Volgograd: Peremena.
5. Sysoeva, M.E., & Khansova, S.V. (2002). *Osnovy vozhatskogo masterstva* [Foundations of Teachers' Skills]. Moscow: Tsentr gumanitarnoi literatury «RON».
6. Chagina, N.S. (2007). Teoreticheskaia model sotsialno-pedagogicheskoi deiatelnosti vozhatogo v detskom ozdorovitelnom lagere [Theoretical Model of Social and Pedagogical Activity of Teachers in Children's Camp]. In N.N. Nikitina, I.D. Demakova (Eds.), *Psikhologo-pedagogicheskie problemy sotsialnogo stanovleniia lichnosti.* Ulianovsk: UlGPU.

УДК 379.8.015.311: 159.923.2

Н. В. Чиренко, *м. Київ*

ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАННЯХ СКАУТСЬКОГО ТИПУ

Статтю присвячено актуальній проблемі виховання соціальної ініціативності підлітків у дитячих об'єднаннях скаутського типу. Здійснено аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, з'ясовано стан проблеми виховання соціальної ініціативності у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці, уточнено сутність поняття «соціальна ініціативність». Обґрунтовано можливості дитячих об'єднань як середовища виховання у підлітків соціальної ініціативності, розкрито їхні виховні можливості.

Ключові слова: *соціальна ініціативність, дитячі організації та об'єднання, скаутський рух.*

Актуальність виховання у сучасних підлітків соціальної ініціативності зумовлюється вимогами сьогодення та зміною світоглядно-ціннісних орієнтирів суспільства, які спонукають до переосмислення особистісних якостей, що характерні сучасній людині. Такі якості, як самостійність, цілеспрямованість, здатність самостійно приймати рішення та брати за них відповідальність, упевненість у собі, рішучість, наполегливість, активність, творчість, гнучкість стають необхідними для успішного життєздійснення підростаючого покоління. Така особистість використовує свої здатності у повну силу, актуалізує власний потенціал, тобто є ініціативною. Незважаючи на актуальність цієї проблеми, у сучасній науці вона розроблена недостатньо.

Різні аспекти феномену соціальної ініціативності досліджувалися у роботах В. Байкова, Д. Богоявленської, М. Говорова, Л. Дашевської, С. Зиньківської, О. Золотухіна, Е. Карамової, С. Лєснікової, Л. Оконечникової, І. Плотнієка, О. Погоніної, О. Поддякова та інших науковців.

У психолого-педагогічній літературі проблема вивчення розвитку ініціативності особистості знайшла висвітлення у роботах К. Абульханової-Славської, Л. Виготського, Е. Еріксона, О. Крупнова, С. Рубінштейна. В Україні зазначена проблема досліджувалася Л. Новіковою, Г. Сорокою, О. Старинською, Н. Тертичною, О. Трошкіним та іншими.

Так, наприклад, ряд дослідників розглядає ініціативу як одну з форм активності особистості (К. Абульханова-Славська, Т. Коновалова, О. Погоніна, Н. Тертична та інші). На думку К. Абульханової-Славської, ініціатива є формою активності особистості. Ця форма активності розвивається у суспільному житті та на реальному життєвому шляху людини. Розвиток ініціативності залежить від того, наскільки особистості надана свобода, вільна активність, яка може реалізуватися в інтелектуальній або практичній сферах. Продов-

ження цієї думки знаходимо у Н. Тертичної, яка визначає ініціативу як форму суб'єктної активності, що виникає в ситуації, коли індивід у своїй діяльності виходить за межі суб'єктивно усвідомленого та об'єктивних вимог цієї діяльності. Рушійною силою і джерелом її розвитку виступає активна діяльність особистості.

Н. Терських визначає ініціативність як відносно стійку якість особистості. Ця якість виражає прагнення людини до ініціації: ініціатива може бути представлена і як результат, і як засіб прояву ініціативності.

Характеристику ініціативності як вольової якості дає С. Рубінштейн. Учений визначає ініціативність як прагнення та вміння особистості легко братися до справи за власним починанням, не чекаючи на зовнішню стимуляцію.

Ряд дослідників (О. Крупнов, В. Байков, С. Зиньківська, Е. Карамова, А. Польська) розглядають ініціативність як системну якість особистості. У цьому контексті ініціативність охоплює взаємодіючі компоненти (емоціональні, регулятивні, мотиваційні, когнітивні, продуктивні (результативні) і рефлексивні).

Отже, більшість дослідників розглядає ініціативність як якість особистості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначаємо соціальну ініціативу як інтегровану якість особистості, що відображає готовність суб'єкта до самостійного висування, пропагування та практичної реалізації соціально значущої ідеї.

Дитячі та молодіжні громадські організації та об'єднання як соціальний інститут виховання ініціативності підлітків заслуговують на окрему увагу до вивчення їхнього досвіду.

За останнє десятиліття ряд досліджень українських та російських учених присвячено питанням організації та функціонування дитячих і молодіжних громадських об'єднань: соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні (Ю. Поліщук); соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій (О. Панагушина); соціально-психологічні засади діяльності дитячих громадських об'єднань як інституту соціального виховання (Л. Романовська); організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків в неформальних молодіжних об'єднаннях (С. Чернета); формування комунікативної компетентності підлітків у дитячих об'єднаннях (О. Касьянова); організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт (Ю. Жданович); формування колективістської спрямованості підлітків у дитячому об'єднанні (О. Боровець); формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець).

Актуальними також є дослідження російських учених: Л. Алієвої (становлення та розвиток дитячого руху як суб'єкта виховного простору); Р. Литвак (педагогічні основи діяльності дитячих гро-

мадських об'єднань); Т. Лубової (діяльність дитячих громадських об'єднань як фактор морального виховання підлітків); В. Цепелєва (дитяча громадська організація як засіб формування життєвої позиції підлітків); В. Дергунова (соціально-педагогічні умови саморозвитку особистості дитини у дитячій організації).

Метою статті є дослідити особливості формування у підлітків соціальної ініціативності; обґрунтувати можливості дитячих об'єднань як середовища виховання у підлітків соціальної ініціативності, розкрити їхні виховні можливості; висвітлити аспекти функціонування дитячих громадських об'єднань як усталеного інституту соціалізації підростаючого покоління, де дитина оволодіває необхідними навичками, соціальними ролями, набуває досвіду практичної діяльності.

Дитячі громадські організації та об'єднання є дієвим партнером для інших соціальних інститутів у процесі виховання підлітків.

Їхня діяльність регулюється Конституцією України, Законами України «Про позашкільну освіту», «Про об'єднання громадян», «Про молодіжні та дитячі громадські організації», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Вільні від жорсткої регламентації й обов'язковості, дитячі організації та об'єднання створюють широкі можливості для особистісного зростання дитини, формуючи у неї моральні цінності, загартовуючи характер, розвиваючи творче ставлення до життя.

На думку дослідників, можна з упевненістю констатувати, що в дитячих організацій не менше заслуг перед суспільством, ніж у інших основних інститутів соціалізації особистості (сім'ї, школи, різних позашкільних освітньо-виховних закладів), і вони реально допомагають дітям увійти до такого мінливого світу цивілізованими людьми. Взаємодіючи на партнерських засадах із державними органами й установами, суспільними рухами, дитячі організації вирішують найважливіші проблеми дітей, допомагаючи їм у соціальній адаптації та створюючи умови для їхньої соціалізації.

Сучасні громадські дитячі та молодіжні об'єднання й організації виступають активним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності. Це зумовлено наявністю у них соціально спрямованої мети, завдань діяльності, які сприяють соціальному захисту, соціальній адаптації та соціальному становленню своїх членів, реалізують соціально-педагогічні програми.

Участь у дитячих об'єднаннях — сходинка до повноцінної громадянської діяльності, школа виховання майбутніх активних громадян, становлення лідерів.

Таким чином, дитячі громадські об'єднання є усталеним інститутом соціалізації підростаючого покоління, де дитина оволодіває не-

обхідними навичками, соціальними ролями, набуває досвіду практичної діяльності.

Значне місце серед дитячих та молодіжних громадських об'єднань та організацій посідають об'єднання скаутського типу, котрі за 100 років існування довели свою ефективність як виховний рух, що дає змогу розглядати їх як гідного партнера інших соціальних інститутів у процесі виховання.

Можливостям виховного середовища скаутського руху були присвячені праці багатьох дослідників (Л. Бондарь, С. Воздвиженський, О. Гаврилова, С. Диба, Н. Євдокимова, Ю. Жданович, В. Куднов, Ю. Кудряшов, В. Москаленко, Р. Охрімчук, О. Пупкова, З. Удич, В. Черних, С. Чернета, А. Ярмольчук., Л. Ярова та інші).

На сьогодні в Україні існує досить велика кількість об'єднань та організацій скаутського типу як всеукраїнського, так і місцевого та регіонального рівнів.

Скаутський рух є добровільним, неполітичним виховним рухом для молодих людей, відкритим для всіх, незалежно від їхнього походження, расової приналежності та віросповідання, відповідно до мети, принципів та методів, що розроблені засновником руху. Існує у вигляді Всесвітньої організації скаутського руху (ВОСР), членами якої є визнані національні скаутські організації, до яких входять діти, підлітки, молодь та дорослі люди, що беруть участь у русі. Основоположні засади, на яких діє та розвивається скаутинг, визначені у Конституції ВОСР.

Членство у скаутському русі сприяє розвитку в дітей та підлітків активної життєвої позиції, високоморальної громадянської поведінки, набуттю життєво необхідних знань, практичних умінь та навичок, що сприяють засвоєнню соціального досвіду.

Скаутський рух вимагає від кожного його члена діяти відповідно до фундаментальних принципів руху — обов'язок перед Богом, обов'язок перед іншими і обов'язок перед собою.

Скаутський Метод, покладений в основу виховної системи таких об'єднань, призначений допомогти дітям розвинути свої здібності, зрозуміти власні інтереси, збагатити особистий життєвий досвід, надати поштовх для подальшого розвитку та самовдосконалення. Це дає нагоду кожній дитині зростати особистісно, оскільки вихованню особистості в організаціях скаутського типу приділяється велика увага. Виховна система спрямована насамперед на цілісне виховання особистості, яке ґрунтується на моральних засадах та ціннісних орієнтирах.

У скаутському русі виховні впливи відбуваються завдяки вдалому поєднанню частин Скаутського Методу. «Скаут одного разу — скаут назавжди», — цей вислів дуже точно характеризує людей, що належать до скаутського руху. Навіть якщо людина з будь-яких при-

чин вирішить покинути скаутську організацію, принципи скаутського руху залишаються для неї пріоритетними.

Отже, скаутинг — це школа особистісного зростання, в якій суворо дотримуються правил та законів організації та багато уваги приділяють саме вихованню моральних засад особистості: чесності, взаємодопомозі, відповідальності. Цілісність виховних впливів дитячих об'єднань скаутського типу на особистість сприяє самопізнанню та самовдосконаленню, формуванню умінь взаємодіяти з іншими і, водночас, не бути байдужим спостерігачем, а вміти проявити себе, бути ініціативним, уміти відповідати за свої вчинки.

Скаутинг — це велика гра з розвивальним компонентом. Перебуваючи у середовищі великої скаутської гри, підліток приймає на себе основні її правила. Це спосіб самодослідження, саморозвитку, самовираження, моделювання та налагодження стосунків з іншими. Скаутська гра — це спосіб налагодження нових соціальних контактів, що пов'язаний зі збереженням та розвитком фізичних та психічних якостей.

Система скаутського руху ґрунтується на принципах самовиховання. Це не скасовує впливу керівництва у скаутській групі. Але керівник групи — скаут-лідер створює відповідні умови та спонукає скаута до саморозвитку. Завдяки цьому кожен молодий член руху розглядається як унікальна особистість, яка із самого початку володіє потенціалом розвиватися в усіх аспектах і готова брати на себе відповідальність за власний розвиток. Головне положення самовиховання засноване на концепції «виховання зсередини» на відміну від «навчання ззовні». Молодий член руху — це головна дійова особа у виховному процесі, що займається самовихованням.

Таким чином, саме об'єднання скаутського типу ставлять за мету виховання відповідальності, активності, ініціативності. Це проявляється у вихованні особистості, яка прагне до самостійних дій в інтересах суспільства, які спрямовані на конструювання нової соціальної реальності. Адже у сучасному суспільстві існує потреба в соціально-зрілих, ініціативних людях, орієнтованих на позитивну самореалізацію в усіх сферах життєдіяльності суспільства, здатних не просто адаптуватися в навколишньому світі, а творчо його перетворювати.

Зміна світоглядно-ціннісних орієнтирів та вимог суспільства до особистості передбачає формування якостей, що дають особистості змогу самостійно визначити проблему, сформулювати завдання та знайти оптимальні шляхи її вирішення.

Соціальна ініціативність виступає двигуном діяльності, стає потребою в активних діях, які характеризуються новизною, випередженням, нетрадиційними способами вирішення соціальних проблем та суперечностей, творчим ставленням до справи, лідерством і, разом із тим, відповідальністю за свої дії.

Цінність дитячого об'єднання у контексті створення умов для формування ініціативності полягає у:

- допомозі підлітку в пошуках надійної життєвої опори, яка ґрунтується на духовних цінностях, осмисленні себе і свого місця у житті, набутті впевненості у своїх силах;
- ствердженні почуття самоцінності та значущості;
- отриманні доступу до знань та навичок, які дають змогу набувати досвіду ініціативної та відповідальної поведінки (яка регламентується статутом та завданнями дитячого об'єднання);
- набутті навичок ініціативності, розкриття своїх можливостей, прагненні до самовдосконалення;
- забезпеченні досвіду різноманітної діяльності, можливостей випробувати власні сили, навчитися вирішувати ситуації неуспіху;
- рольових розстановках усередині дитячого об'єднання, де підліткам надається можливість самостійної, ініціативної діяльності, співкерівництва;
- наявності дорослих лідерів, здатних повести за собою інших.

Отже, участь дітей у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднаннях є однією з форм прояву соціальної ініціативності. Таким чином, сучасні дитячі та молодіжні об'єднання виступають як особливий соціальний інститут, що вирішує специфічні завдання самостійними методами і прийомами, використовуючи різноманітні форми роботи. Унікальна виховна система, покладена в основу функціонування об'єднань скаутського типу, якнайкраще сприяє вихованню у підлітків соціальної ініціативності.

Подальшого вивчення потребують питання дослідження феномену соціальної ініціативності в різних вікових аспектах, особливості особистісного становлення підлітків у діяльності дитячого об'єднання, проблема координації діяльності дитячих об'єднань з іншими соціальними інститутами.

Література

1. Бондарь Л. А. Что есть скаутинг : книга для скаутского лидера / Л. А. Бондарь — Женева : ВОСД, 1992. — 112 с.
2. Гаврилова О. В. Становлення скаутського руху на Україні / Олена Вікторівна Гаврилова // ві праці : наук.-метод. журнал. Т. 46. Вип. 33. Педагогічні науки. — Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. — С.162-167.
3. Жданович Ю. М. Організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт : дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / Жданович Юлія Миколаївна. — К., 2004. — 332 с.
4. Коляда Н. М. Дитячий рух як інститут соціалізації дітей та підлітків / Н. М. Коляда // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. академіка С. Д. Максименка. — Київ, 2009, — 568 с.

5. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями : дис... канд. наук : 13.00.05 / Лісовець Олег Васильович. — Київ, 2008.
6. Тетерский С. В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 / Тетерский Сергей Владимирович. — Тамбов, 2004. — 337 с.
7. Ярова Л. О. Самовиховання дітей та підлітків у системі скаутингу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Лариса Олегівна Ярова. — Кіровоград, 2000. — 168 с.

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания социальной инициативности подростков в детских объединениях скаутского типа. Осуществлен анализ философской и психолого-педагогической литературы, выяснено состояние проблемы воспитания социальной инициативности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке, уточнена сущность понятия «социальная инициативность». Обоснованы возможности детских объединений как среды воспитания у подростков социальной инициативности, раскрыты их воспитательные возможности.

Ключевые слова: *социальная инициативность, детские организации и объединения, скаутское движение.*

N. V. Chyrenko

Education of Social Initiative of Teenagers in Children's Organizations of Scout Type

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article is devoted to the problem of education of social initiative of adolescents in children's associations such as the Scout organization. Analysis of philosophical and psychological-pedagogical literature allowed the author to determine the research state of the social problems of education of initiative in domestic and foreign psycho-pedagogical science, to specify the essence of the concept of social initiative. Due to the capability of children's organizations as a medium of education of social initiative in adolescent, their educational possibilities are considered. Children's public associations are socializing institutions for younger generations where a teenager acquires the necessary skills, takes on different social roles, gains practical experience. Particular attention is paid to children and youth organizations such as Scouts, whose numbers today in Ukraine is quite large. These associations have both nationwide and local and regional levels. Scout associations occupy a significant place among children and youth associations and organizations and have proved their effectiveness as an educational movement. They can be considered as a worthy and effective partner of other social institutions in the process of education.

Keywords: *social initiative; children's organizations and associations; scout movement; adolescents.*

References

1. Bondar, L. A. (1992). *Chto est skauting. Kniga dlia skautskogo lidera* [What is Scouting. Handbook for a Scout Leader]. Zheneva: VOSD.
2. Havrylova, O. V. (2006). Stanovlennia skautskoho rukhu na Ukraini [Formation of Scouting Movement in Ukraine]. *In Naukovi pratsi: Pedahohichni nauky: Vol. 46 (33).* (pp. 162-167). Mykolaiv: Vyd-vo MDGU im. P. Mohyly.

3. Zhdanovych, Yu. M. (2004). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady vykhovnoho protsesu u skautskii orhanizatsii Plast* [Organizational and Pedagogical Foundations of Educational Process in Scouting Organization Plast] (Doctoral dissertation, Kyiv).
4. Koliada, N. M. (2009). Dytiachyi rukh yak instytut sotsializatsii ditei ta pidlitkiv [Children's Movement as an Institute of Socialization of Children and Teenagers]. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukraini*. Kyiv.
5. Lisovets, O. V. (2008). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do roboty z hromadskimy dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiami* [Formation of Preparation of Future Social Educators to Works with Public Figures and Youth Organizations] (Doctoral dissertation, Kyiv).
6. Teterskii, S. V. (2004). *Vospitanie sotsialnoi initsiativnosti detei i molodezhi* [Education of Social Initiative of Children and Youth] (Doctoral dissertation, Tambov).
7. Yarova, L. O. (2000). *Samovykhovannia ditei ta pidlitkiv u systemi skautinhu* [Self-Education of Children and Teenagers in a System of Scouting] (Doctoral dissertation, Kirovohrad).

УДК 37.015.31: 17.022.1: 159.955.4

К. І. Чорна, *м. Київ*

ЗАСТОСУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ЕКСПЛІЦИТНОГО МЕТОДУ У ВИХОВАННІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ІНШОГО

У статті актуалізовано проблему ціннісного ставлення до іншого як важливого напряму гуманістичного виховання особистості. Проведено стислий аналіз наукових досліджень з означеної проблеми. Розкрито сутність рефлексивно-експліцитного методу, розробленого академіком І. Д. Бехом. Висвітлено технологію його використання у вихованні в старшокласників ціннісного ставлення до інших — представників нетрадиційної сексуальної орієнтації.

Ключові слова: *рефлексивно-експліцитний метод, ціннісне ставлення до іншого, представники нетрадиційної сексуальної орієнтації, старшокласники.*

Розбудова в Україні суверенної правової демократичної соціальної держави та її входження до світового співтовариства зобов'язує вітчизняну педагогіку забезпечити виховання особистості з високим рівнем моральної культури, зорієнтованої на найдосконаліші соціокультурні стандарти, гуманістичні цінності й ставлення. Особливе місце серед цих завдань належить вихованню ціннісного ставлення до іншого.

Філософська категорія «інший» розглядається у наукових дослідженнях представників «філософії діалогу» (Г. Батищев, М. Бахтін, В. Біблер, Є, Левінас**)** як усвідомлення інакшості іншого, самостійної, ні до чого іншого не зведеної цінності; (О. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шейгерова) як формування установок толерантної свідомості; (С. Бондирєва, Д. Колєсов) як відмова від агресії.

Теоретико-методологічні засади виховання ціннісного ставлення до іншої людини представлені в роботах вітчизняних дослідників І. Беха, М. Боришевського, В. Білоусової, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та зарубіжних психологів-гуманістів А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма, Е. Давидова, П. Шмідта, Ш. Шварца; проблема виховання моральних цінностей у позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів висвітлювалась у працях О. Докукіної, Г. Жирської, К. Журби, Л. Канішевської, В. Киричок, А. Мудрика, М. Рибакової, Н. Щуркової, І. Шкільної; формування ціннісних ставлень особистості в дитячих об'єднаннях досліджувалось А. Зайченко, О. Кравченко, В. Русовою, Н. Чиренко.

За останнє десятиріччя зазначена проблема розроблялась у дисертаційних дослідженнях з педагогіки, зокрема: виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язання моральних задач (І. Біленька); виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури (В. Драченко). Найновіші підходи, зміст та технологія виховання у старшокла-

сників цінності іншої людини у позаурочній діяльності представлені в роботі Г. Кирмач.

Теоретичний аналіз педагогічних досліджень з виховання у старшокласників ціннісного ставлення до іншого засвідчує, що в них «інший» розглядається як однокласник, ровесник, знайомий, товариш, член сім'ї, взагалі людина, а не той, хто чимось суттєвим відрізняється від усіх: особливими потребами, неординарною зовнішністю, кольором шкіри, релігійними переконаннями, майновим статусом та ін. Педагогічна наука уникала вивчення ставлення шкільної молоді до таких осіб, зокрема, представників різних маргінальних груп, нетрадиційної сексуальної орієнтації, а вони, власне, і є одними з інших.

Однак педагогічна практика доводить, що ця проблема внаслідок пропаганди засобів масової інформації далеко не нова в шкільному молодіжному середовищі, нерідко самостійно обговорюється юнаками і дівчатами. Педагоги ж, як правило, уникають розмов зі старшокласниками на цю делікатну і незручну тему. Тому означена проблема все частіше проявляється не просто в негуманному ставленні до інших — представників нетрадиційної сексуальної орієнтації, а подекуди набуває кримінального характеру.

Мета статті — розкрити технологію застосування рефлексивно-експліцитного методу у вихованні у старшокласників ціннісного ставлення до інших, зокрема представників нетрадиційної сексуальної орієнтації.

Для досягнення означеної мети ми застосовували різноманітні форми і методи позакласної діяльності: бесіди, дискусії, етичні тренінги, метод аналізу ситуацій морально-етичного характеру, створення проблемних ситуацій, аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, демократичний діалог, полілог та ін. При цьому перевагу віддавали активним методам виховання, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямуванні на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив, що ефективність використання цих методів значною мірою залежить від рівня їх технологізації. Категорію технології сучасні представники педагогічної науки розглядають у дидактичному (В. Безпалько, С. Гончаренко, С. Подмазін, О. Савченко, Л. Масол), цілісному педагогічному (І. Дмитрик, А. Нісімчук, М. Кларін, О. Пєхота, Г. Селевко), виховному (І. Бех, В. Воронов, Т. Дем'янюк, Г. Кирмач, В. Рибалка, Г. Сорока, А. Нісімчук, І. Шевчук, Н. Щуркова) аспектах. Пріоритетною ознакою визначень педагогічних технологій є їх характеристика як науково орієнтованих систем, засобів, форм, методів, їхня етапність, націленість на вирішення конкретного педагогічного завдання.

Зокрема, Г. Кирмач розглядає педагогічну технологію виховання як засіб педагогічної діяльності, представленої цільовою, методо-

логічною, змістовою, процесуальними частинами й прогнозованим результатом [2, с. 9].

Як бачимо, у цьому визначенні не вказана спрямованість змісту сучасного виховання, а як засвідчила практика, найдосконалішими технологіями можна реалізувати діаметрально протилежну мету, виховати як гуманіста, так і терориста. Тому співробітники Інституту проблем виховання Н. Миропольська, О. Комаровська, К. Чорна під керівництвом І. Беха уточнили поняття виховної технології відповідно до вимог сучасного суспільства. На їхню думку, виховна технологія — це теоретично обґрунтована система (на основі глибоких знань психології вихованця) підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та педагогічно адекватних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня вихованості особистості.

У цьому визначенні є три принципово нових позиції: технологія має ґрунтуватися на глибоких знаннях психології вихованця, обов'язково перевірятись і схвалюватись практикою та розглядатися в контексті гуманістичної парадигми. Тобто, удосконалення виховного процесу має передбачати ставлення до кожної людини, згідно з положеннями статті 3 Конституції України, як до найвищої цінності, переорієнтацію на особистісну спрямованість, створення умов, які забезпечують входження в соціум, усвідомлення принципів і цінностей суспільного життя.

У процесі дослідження було виявлено, що найефективнішим методом, який відповідає завданням сучасної виховної технології, є рефлексивно-експліцитний метод, розроблений директором Інституту проблем виховання НАПН України академіком І. Бехом [1, с. 3-7]. Це найновіший розвивальний метод, який апелює до позитивного поведінкового досвіду молодої людини, сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця.

Назва цього методу походить від слів «рефлексія» (лат. reflexio — вигин, відображення) — мислення, яке спрямовує особа на свій внутрішній світ, самоаналіз; та «експліцитний» (від лат. exsplicitus — розгорнутий) — явний, чіткий, доступний зовнішньому спостереженню і розумінню. Суть методу полягає в тому, щоб через атмосферу довіри педагога до вихованця, упевненості в наявності у молоді основ благородства, самоповаги, їхньому орієнтуванні на добро, удосконалення повсякденного шкільного життя спонукати юнаків і дівчат до ґрунтовного усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). Адже без розуміння цієї психічної сфери неможливо вести мову про вихованця як суб'єкта духовної діяльності, на основі якої відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами. Рефлексія виступає основою самосвідомості.

Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

Методу застосовується у такій послідовності:

- глибоке ознайомлення зі змістом того предмету, який буде виховуватись;
- визначення засобів формування, механізму виховання якості чи цінності;
- усвідомлення, як феномен вплине на стимулювання позитивної спрямованості вихованця (Я — доброцентроване);
- усвідомлення, як предмет виховання вплине на зменшення егоїзму учня (Я — егоцентроване);
- як певна якість чи цінність діє на іншого, на суспільне життя, як вона оцінюється людьми;
- чим вона винагороджується;
- яка альтернатива цієї чесноти;
- які обставини можуть до неї призвести;
- якими засобами можна цього уникнути.

Основна перевага рефлексивно-експліцитного методу полягає в тому, що вихованець не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, рабом моральної норми, не переживає стану підкорення моральним істинам, а сприймає їх як власний вільний вибір.

Наводимо приклад технології проведення позакласного **заняття для старшокласників на тему: «Повага гідності — ціннісне ставлення до себе та іншого»** із застосуванням рефлексивно-експліцитного методу. Мета заняття: 1. Ознайомити старшокласників з різними поглядами на проблему нетрадиційної сексуальної орієнтації. 2. Розкрити наслідки одностатевих контактів. 3. Виробити правила цивілізованого ставлення до людей з нетрадиційною сексуальною орієнтацією. 4. Навчити учнів, як не піддаватись настирній пропаганді геїв. 5. Формувати традиційні сімейні та родинні цінності. 6. Виховувати повагу людської гідності, ціннісне ставлення до інших людей.

Хід заняття

Учитель: Безперечно, усім вам відомо, що існують люди з нетрадиційною сексуальною орієнтацією. Це явище називається гомосексуалізмом — стан людини, яка пов'язує свою психоемоційну і сексуальну сферу із особами своєї статі.

Гомосексуалізм властивий як деяким чоловікам, так і жінкам. До гомосексуалів жіночої статі застосовується термін «лесбійка», котрий походить від назви грецького острова Лесбос, де народилась і жила давньогрецька поетеса Сапфо, яка оспівувала одностатеве кохання між жінками. Гомосексуалів-чоловіків ще називають геями.

Останнім часом цьому питанню багато уваги приділяють ЗМІ. Одні смакують і відверто пропагують це явище як прояв свободи, інші — нетерпимо засуджують, або й застосовують силові засоби перевиховання. Немає сумнівів, що й ви неодноразово у своєму середовищі обговорювали цю проблему. Хотілося б почути вашу відверту оцінку гомосексуалізму як явища і дізнатись про ваше ставлення до людей із нетрадиційною сексуальною орієнтацією.

Після полярних висловлювань учнів у діапазоні: «поважаю їхній вибір і людську гідність» до «я ненавиджу таких людей, вони ізгої суспільства», «з ними потрібно боротися будь-якими способами» педагогу варто підвести старшокласників до висновку, як цивілізовано ставитись до явища загалом і до конкретних представників цієї групи людей.

Учителю варто коротко розповісти, що одностатеві сексуальні стосунки відомі людям дуже давно, і з тих же часів засуджувались різними народами більшою чи меншою мірою. Християнство однозначно і беззастережно засуджує прояви гомосексуалізму. Так, у Біблії це явище описувалось як гріх содомії, адже Бог передбачив статеві стосунки лише між чоловіком і жінкою і тільки в шлюбі (Буття 1: 27,28; Левіт 18: 22; Притчі 5: 18,19). Кара за гріх гомосексуалізму передбачалась найсуворіша. «Коли чоловік зійдеться з чоловіком так, як із жінкою, обидва вчинять гидотну; смертю мусять їх покарати; кров їхня на них» (Левіт. 20: 13).

Однак, починаючи з п'ятдесятих років минулого століття ставлення до гомосексуалізму почало змінюватись. У 1973 році Американська асоціація психіатрів виключила гомосексуалізм зі списку психічних захворювань і розпочала вважати це явище нормальним.

Нині одностатеві шлюби визнані у двох провінціях Канади і в багатьох країнах Європи. Як же в нашій країні ставляться до цієї проблеми? У Кримінальному кодексі України немає статті, за якою б карали за гомосексуалізм, як це було в СРСР. Утім, пропаганда серед неповнолітніх таких стосунків, насильницьке змушування до них, зваблювання карається законом. Більшість українського суспільства віддає перевагу традиційним сімейним цінностям.

Як ви думаєте, чому? Учні висловлюють свої думки.

Вчитель підводить підсумок. Українці масово не сприймають гомосексуалізм з багатьох причин. По-перше, за своєю ментальністю наш народ романтичний і в своєму епосі завжди опоетизовував кохання між чоловіком і жінкою, звеличував традиційну сім'ю як законний і природний результат цього кохання і середовища (прикалабок раю), де людина знаходить взаєморозуміння, допомогу, чуйність і підтримку рідних у радості і горі, у здоров'ї і немочі, у багатстві і бідності.

По-друге, як вже було згадано, гомосексуалізм в СРСР переслідувався законом, а сім'я підтримувалась державою. Існував лозунг «Міцна сім'я — міцна держава».

По-третє, в наш нелегкий час масового безробіття і нестатків, коли багатьом доводиться виживати на одну зарплату або пенсію — переваги сім'ї очевидні.

Крім того, усе з тих же засобів масової інформації українцям відомо, що серед геїв дуже поширені психічні хвороби, які є прямим наслідком їхнього стилю життя. Рівень захворювань депресією, психозами, раком прямої кишки, нетриманням калу значно вищий від середньостатистичного. У цих людей спроби самогубств спостерігаються в шість разів частіше, ніж серед інших верств населення. І це пов'язано з внутрішніми проблемами цієї спільноти, а не із зовнішнім тиском, як стверджують гомосексуалісти. У Нідерландах толерантно до них ставляться, а показники такі ж. У країнах Євросоюзу, де активно пропагують гомосексуалізм, більше половини всіх ВІЛ-інфікованих — геї. Більшість із них глибоко нещасні, а не вільні у своєму виборі особистості, як вони стверджують. Хоча варто відмітити, що є серед них досить успішні люди.

Багатьом медикам, які серйозно займаються цією проблемою, відомо, що гомосексуалізм є як вродженим, так і набутим. У своїх публічних виступах російський письменник, публіцист, автор окультного вчення Д. М. Левашов неодноразово стверджував, що гомосексуалізм — це патологія, важке захворювання. Він наголошував, що розмір гіпофіза у геїв збільшений у чотири рази від норми. Гормонів у них удвічі більше, ніж у вагітних жінок. Отже, ці люди завжди перебувають під гормональним ударом. У голові у них інші домінанти. Таких людей не можна допускати ні до влади, ні в армію. Вони не можуть адекватно управляти звичайними людьми.

Утім, 30 вересня 2012 року губернатор Каліфорнії Джеррі Браун видав проект указу про заборону лікування гомосексуалізму в штаті.

Шановні юнаки і дівчата, ми спробували розібратись із цим неоднозначним і складним явищем гомосексуалізму. Звичайно, ми не лікарі, не володіємо останніми досягненнями сучасної медицини. Тому професійну оцінку гомосексуалізму дати не зможемо. Це не наше завдання. Але перед нами стоїть не менш важлива етична проблема — ставлення до гомосексуалів. Як ви думаєте, яка з проблем важливіша?

Орієнтовні відповіді учнів.

Учитель. Я теж гадаю, що друга важливіша. Обґрунтуйте, будь ласка.

Учні. Проблема ставлення до гомосексуалів важливіша тому, що вона стосується людей, а людина є мірою всіх речей.

Учитель. Оскільки ви визнали ставлення до людини більш значущим, ніж ставлення до явища, я вірю, що ви зможете колективно виробити правила цивілізованої поведінки стосовно цієї групи людей. А щоб ці правила були виваженими, справедливими і цивілізо-

ваними, давайте всі разом подумаємо, які ж фактори потрібно враховувати, виконуючи цю роботу.

Вправа «Мікрофон»

Учитель. Пропоную це зробити просто зараз. По колу, отримуючи мікрофон, прошу продовжити таке речення:

1. Розробляючи правила ставлення до гомосексуалістів потрібно враховувати...

– щоб українців не вважали гомо фобами, слід ґрунтуватись на міжнародному законодавстві, зокрема положеннях Загальної Декларації прав людини від 10 грудня 1948 року, Європейської Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод від 4 листопада 1950 року, Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права від 16 грудня 1966 року;
– оскільки Конституція України 1996 року є основним Законом для українців, підлягає обов'язковому виконанню, то, при розробляючи правила поведінки, слід ураховувати такі положення Конституції: ст. 3, в якій задекларовано, що людина, її життя, здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються найвищою соціальною цінністю; ст. 21, в якій наголошено, що усі люди вільні і рівні у своїй гідності і правах; ст. 28, де записано, що кожен має право на повагу його гідності; ст. 68, яка проголошує, що кожен зобов'язаний неухильно дотримуватися Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей;
– ментальність українського народу, який віддає перевагу сімейним цінностям;
– благородство, самоповагу розробників правил, нашу орієнтацію на добро, гуманізм, ціннісне ставлення до людини.

Вчитель. Ви так ґрунтовно обговорили, що потрібно враховувати, розробляючи правила поведінки з людьми із нетрадиційною сексуальною орієнтацією, що в мене немає сумнівів у високому рівні кінцевого продукту вашої творчості.

Тепер уявіть, що ви депутати й у Верховній Раді пропонуєте закон, як ставитись до секс-меншин.

Пропозиції учнів. Правила ставлення до людей з нетрадиційною сексуальною орієнтацією.

1. До гомосексуалів потрібно ставитись як до звичайних громадян, інших, з нетрадиційною сексуальною орієнтацією, а не як до модних героїв, як вони цього хочуть (гей — звучить гордо).

2. Навіть, якщо вони викликають роздратування, не принижувати їх, не цькувати, уникати зневажливого тону в розмові, поважати їхню власну гідність.

3. Не піддаватись їхній пропаганді, хоча вона останнім часом стає дедалі настирливішою, досвідченішою, витонченішою. Не варто іти

на повідку «а слабо?». Знайдіть в собі сили сказати — «ні!». Адже однією з причин гомосексуалізму є ситуативна обумовленість (наслідок випадкових контактів).

4. Якщо ж ваші знайомі не задоволені, що ви цураєтесь їхнього способу життя, поясніть, що ви засуджуєте не лише гомосексуалізм, а й наркоманію, п'янство, розпусту та інші форми аморальності.

5. Не відвертайтеся від своїх знайомих із нетрадиційною сексуальною орієнтацією як від особистостей. У них ще є шанс на нормальне життя в традиційній сім'ї і найбільше щастя — дітей.

Учитель. На ваш погляд, як зміст цих законів характеризує вашу моральну сутність?

Учні. Правила свідчать, що нам властиве благородство, ціннісне ставлення до людини, повага її гідності, співчуття. Зміст документу показав, що ми змогли піднятись над своїми негативними емоціями, а усвідомлення емоції — це вже реальний крок на шляху її подолання.

Учитель. Що ви відчували, працюючи над правилами?

Учні. Гордість, самоповагу, радість, що змогли подолати в собі злість, нетерпимість.

Учитель. Як ви думаєте, якби все українське суспільство прийняло ваші закони і дотримувалося б їх, чи хоч трішки змінилася б ситуація в країні у ставленні між людьми?

Учні. Люди стали б добрішими, терпимішими, чуйнішими один до одного.

Учитель. Чи винагороджуються добрі наміри, поведінка та вчинки людини в суспільстві?

Учні. Далеко не завжди, оскільки кожен розуміє добро по-своєму. Існує навіть приказка «Добрими намірами встелена дорога в пекло».

Учитель. То, можливо, людині не варто бути доброю, чуйною, справедливою, якщо її добрі наміри не завжди схвалюються?

Учні. Звичайно, варто. Однак добро має бути домірним, делікатним, з розумінням людини, на яку воно спрямоване. Стосовно ставлення до людей з нетрадиційною сексуальною орієнтацією — добром є повага їхньої гідності, а злом — наша злість, агресія. А ці прояви, як відомо, нікого не виправляли, а навпаки, породжували і примножували відповідне зло.

Утім, переважно, добрі вчинки поціновуються в суспільстві, а людей, що їх творять безкорисливо, народ поважає. До того ж справжні добрі вчинки і ставлення возвеличують людину у власних очах, приносять їй радість. Така вже природа більшості. Інакше людина не вижила б як біологічний вид.

Учитель. А що вам потрібно, щоб поважати гідність іншого?

Учні. Не так уже й багато: усвідомлення необхідності, бажання, волю та реальне цивілізоване ставлення і ніяких фінансових затрат.

Учитель. Як ви гадаєте, чи можна спілкуватись за вашими правилами поведінки не лише з гомосексуалами, а й з іншими представниками маргінальних груп (бомжами, алкоголіками, наркоманами, ВІЛ-інфікованими)?

Орієнтовні відповіді учнів. Звичайно, можна. Повага людської гідності — імператив цивілізованого суспільства. Право на повагу гідності найбільш фундаментальне і невід'ємне людське право. Навіть у ситуаціях, в яких можуть розпоряджатися життям людини (на війні), ніхто не може позбавити людину гідності, права залишатись самим собою. Поле гідності недоторканне для кожного. Наприклад, бомжі, жебраки поступаються не своєю гідністю, а соціальним статусом, який ніяк не стосується їхньої людської гідності. До того ж, стати безхатченком чи злидарем нині можна як через соціальні причини (дефолт, невиплачений кредит, скорочення робочого місця), так і через особисті (хвороби, конфлікти в сім'ї, борги, згубні звички та ін.). Для деяких осіб — це їхній добровільний вибір.

За сучасним законодавством, бродяжництво не є злочином. Існує таке моральне правило: якщо не знаєш, як ставитися до людини, — стався за законом.

Разом із тим є значна частина досить багатих індивідів, готових заради престижного місця, грошей, становища, влади поступитись своєю гідністю та принизити інших. Якщо святиня власної гідності зраджена, святим стає те, заради чого нею жертвують. А це вже справжнє рабство.

Підсумок заняття.

Учитель. Які проблеми ми розглядали на сьогоднішньому занятті? Чи потрібно було порушувати ці питання? Чи цікаво вам було? Що не сподобалось? Які ще проблеми моралі ви хотіли б розглянути на подальших заняттях?

Унікальність рефлексивно-експліцитного методу полягає в тому, що його застосування може посилити виховну ефективність більшості форм та методів становлення особистості: бесід, круглих столів, дискусій, диспутів, мозкового штурму, педагогічних ситуацій, ділових ігор у розв'язанні найскладніших виховних завдань.

Література

1. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості // Рідна школа. — 2012. — № 12. — С. 3-7.
2. Кирмач Г. А. Виховання у старшокласників цінності іншої людини в позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Г. А. Кирмач. — К. — 2013. — 19, [9] с.
3. Конституція України / Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 1996. — № 30. — ст. 141.
4. Davidov E. / Introduction. Survey Research Methods / Davidov Eldad, Peter Schmidt and Shalom Schwartz. — Vol. 6. — № 1. 2012. — P. 1-2.

В статье актуализирована проблема ценностного отношения к другому как важного направления гуманистического воспитания личности. Проведён краткий анализ исследований по данной проблеме. Раскрыта сущность рефлексивно-эксплицитного метода, разработанного академиком И.Д. Бехом. Освещена технология его использования в воспитании у старшеклассников ценностного отношения к другим — представителям нетрадиционной сексуальной ориентации.

Ключевые слова: *рефлексивно-эксплицитный метод, ценностное отношение к другому, представители нетрадиционной сексуальной ориентации.*

K. I. Chorna

The Reflective and Explicit Method in the Education of Senior Pupils' Value Attitude to Other People

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The problem of value attitude to other people as an important direction of humanistic education of the personality is brought up to date it this article. The main scientific studies on this topic are analyzed briefly. The notion of educational technology is defined more exactly, as a system of methods, techniques, procedures of display of humanistic-orientated content as well as pedagogically adequate conditions of educational activity that provides the proper level of education of the person based on theoretically grounded deep knowledge of the psychology of children. The essence of the reflective and explicit method elaborated by academician Ivan Bekh is presented. The technology of its using in the extracurricular activities to educate value attitude to others — representatives of non-traditional sexual orientation is developed in detail. In particular, different points of view on the problem of people with non-traditional sexual orientations are considered. Active methods of cooperation with children to develop rules of humane attitude towards homosexuals according to international law and the Constitution of Ukraine (1996) are disclosed. The process of children's immersion in their inner world, understanding and discussion through using the reflective and explicit method for the purpose of education of school children's value attitude to other people and respect for their human dignity is described.

Keywords: *reflective and explicit method; value attitude to other people; representatives of non-traditional sexual orientation.*

References

1. Bekh, I. D. (2012). Refleksyvno-eksplitsitnyi metod u vykhovanni osobystosti [Reflective and Explicit Method in Education of Personality]. *Ridna shkola, 12,* 3-7.
2. Kyrmach, H. A. (2013). *Vykhovannia u starshoklasnykiv tsinnosti inshoi liudyni v pozaurochnii diialnosti* [Education of Value Attitude to Other People in Extracurricular Activities] (Dissertation Abstract, Kyiv).
3. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. (1996). *Vidomosti Verhovnoi Radi Ukrainy, 30,* 141.
4. Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. (2012). Introduction. *Survey Research Methods, 6,* 1-2.

УДК 373.2.026 (477)

Л. В. Шелестова, *м. Київ*

ВНУТРІШНІ ТА ЗОВНІШНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті обґрунтовано чинники, які обумовлюють формування картини світу старших дошкільників. Акцентується увага на внутрішніх (вікові особливості) та зовнішніх (освітньо-виховні впливи) детермінантах. Описано вікові особливості пізнавальної сфери дітей старшого дошкільного віку, які створюють підґрунтя для утворення у свідомості картини світу: особливості уваги та сприймання, пам'яті, уяви та мислення. Обґрунтовується організація життєдіяльності старших дошкільників у дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: *картина світу, пізнання, увага, сприймання, пам'ять, уява, мислення, організація життєдіяльності, старші дошкільники*

Від самого народження і впродовж усього життя людина взаємодіє зі світом, пізнає його і вибудовує у власній свідомості картину світу, яка розуміється як багаторівнева система уявлень про світ, власну діяльність і місце в ньому, просторову та часову послідовність подій, їхні причини, значення, цілі [3].

Цілісність картини світу розуміється як єдність трьох складових пізнавальної сфери особистості: сенсорно-перцептивної (чуттєва картина дійсності), інтелектуальної (категорійна картина дійсності), особистісної (оцінка, емоційно-ціннісне ставлення до дійсності) [5; 6].

Картина світу у кожної людини формується незалежно від того, приділяється цьому спеціальна увага чи ні, однак є внутрішні та зовнішні детермінанти, які обумовлюють цей процес. Серед внутрішніх — вікові особливості людини певного віку, серед зовнішніх — освітньо-виховні впливи на неї. Предметом нашої уваги є внутрішні та зовнішні детермінанти картини світу старших дошкільників.

Охарактеризуємо вікові особливості пізнавальної сфери дітей цього віку (внутрішні детермінанти).

У старшому дошкільному віці зростає пізнавальний інтерес, допитливість дитини, збільшується кількість об'єктів та явищ, які приваблюють її увагу, вона починає відкривати нове у знайомих об'єктах. Дитина ставить запитання про причини явищ та їхні наслідки.

Розвивається сприймання дитини: розширюються й поглиблюються уявлення, які орієнтовані на загальноприйняті сенсорні еталони; способи їх використання стають більш гнучкими, точними, доцільними; обстеження об'єктів світу стають більш систематизованими й цілеспрямованими, більш осмисленими. Дитина може планомірно й послідовно обстежувати, розглядати об'єкти, описувати їхні властивості, спираючись на сенсорні еталони, не використовуючи предмети.

Збільшується час, протягом якого дитина може зосереджуватися на об'єктах пізнання, цікавих видах діяльності; вона може гратися орієнтовно півтори години, продовжуючи грати протягом дня через певні інтервали. Дитина здатна утримувати увагу на діях, які набувають для неї інтелектуально значущого інтересу (ігри, головоломки, загадки, завдання навчального типу). Важливим досягненням є здатність дитини керувати власною увагою, тобто розвиток довільної уваги: вона може свідомо концентруватися на певних об'єктах та явищах, використовуючи спеціальні прийоми утримання їх у полі зору.

Сприймання активно розвивається за такими напрямами: сприймання кольору та форми; цілого і частини; простору та часу. На початку старшого дошкільного віку дитина не сприймає об'єктивності руху часу й орієнтується у ньому, основуючись на побутові показники та природні явища, які сприймаються як сигнали певного часу: вечір — коли немає сонця; день — скоро обід. На кінець старшого дошкільного віку дитина орієнтується у часі та просторі.

Усі види аналізаторів уже відносно сформовані, на їхній основі розвиваються усі види чутливості. Покращується окомір, стає точнішим сприймання простору; зменшується кількість помилок у розрізненні кольору, дитина знає не лише основні кольори, але й їхні відтінки. Специфіку має слухова чутливість: сприймаючи музичні твори, дитина переважно вловлює ритм і темп. Удосконалюється кінестетична чутливість: дитина починає розрізняти тяжкість предметів. Розвивається нюхова чутливість: діти значно менше помиляються у розрізненні запахів.

Дитина охоче експериментує з новими матеріалами, практично перетворює предмети та об'єкти, виявляє нові їхні властивості, зв'язки та залежності. Аналізує зміни, зумовлені її перетворювальною активністю, розмірковує над ними, діє послідовно і дедалі частіше не лише в зовнішньому, практичному, а й у внутрішньому, мисленнєвому плані. Сприймання інтелектуалізується, оскільки названі словом властивості та ознаки предметів, перетворюються на категорії величини, форми, кольору, просторових відносин.

Сприймаючи об'єкти довкілля, дитина виявляє свою позицію щодо них. І хоча судження ще поверхневі, вони свідчать про зародження здатності відчувати красу й оцінити її.

Пам'ять усе більше поєднується з мовленням і мисленням, набуває інтелектуального характеру. Вона збагачується образами окремих конкретних предметів. Переважає наочно-образна пам'ять, однак виникає й розвивається словесно-логічна: згадуючи предмети, дитина вирізняє суттєві його ознаки. Розвивається зорова й слухова пам'ять, для яких властива фотографічність: дитина «схоплює» цілісну картинку, запам'ятовуючи найменші деталі. Від рівня сформованості зорового та слухового сприймання залежать обся-

ги запам'ятовування. Хоча переважає мимовільна наочно-образна пам'ять, починають складатися елементи довільної пам'яті, дитина ставить перед собою завдання щось запам'ятати.

Уява переважно мимовільна. Найчастіше предметом фантазування є те, що сильно схвилювало, захопило, вразило дитину: нова іграшка, побачений мультфільм, прочитана казка. Поступово починає зростати довільність уяви: вона стає творчою, поєднується з мисленням й бере участь у процесі планування дій: дитина перебирає уявно дії, які планує виконати, продумує їх наслідки, аналізує проблему з різних боків. Діяльність набуває усвідомленого й цілеспрямованого характеру. Формуються оригінальність уяви, дитина може домалювати зображення, придумати невелику казку на певну тему. Перетворюючи предмети, дитина уже може спиратися не лише на реальні дії з ними, а виконувати уявні дії.

Важливим для розвитку уяви є розвиток мовлення дитини, за допомогою якого уява стає усвідомленою, довільною; результати уявних дій фіксуються в усному мовленні дитини. Розвиток уяви тісно пов'язаний із розвитком пам'яті. Дитина за допомогою пам'яті й уяви відтворює у свідомості образи реальності, вибудовує власну картину світу, постійно її коригуючи залежно від нових вражень.

Мислення у старшого дошкільника ще наочно-образне, уже починається розвиток словесно-логічного мислення й пізнання світу за допомогою понять та категорій. Воно набуває характеру зв'язного розмірковування, яке, до певної міри, незалежне від безпосередніх дій із предметами. Перехід від практичних дій до розумових забезпечується включенням мовлення дитини у процес мислення, за допомогою якого вона не просто називає об'єкти пізнання, а оформляє результат власних міркувань, способи виконання дій. Основною формою мислення старшого дошкільника є мислення за аналогією, подібністю когось / чогось.

Дитина прагне зрозуміти доцільність в облаштуванні дійсності, з'ясувати призначення предметів та існування взаємозв'язків між зовнішніми ознаками і призначенням об'єкта; ставить багато запитань стосовно сутності явищ навколишньої дійсності, що є свідченням допитливості та проблемності мислення. Вона чутлива до суперечностей, помічає невідповідність творчих продуктів реальній дійсності, що є свідченням розвитку критичного мислення.

Дитина не лише сприймає інформацію й встановлює взаємозв'язки між явищами, але й систематизує отримані знання, запам'ятовує їх і використовує за призначенням; порівнює й робить висновки, самостійно виявляє закономірності; здатна прогнозувати результати дій.

Мислення дитини набуває нових якісних змін: вона порівнює об'єкти за більшою кількістю ознак, ніж раніше, помічає навіть незначні деталі; змінюється характер її узагальнень, вона оперує

не лише зовнішніми, а й внутрішніми ознаками об'єктів; намагається помічати не одиничні, а узагальнені закономірності. Вона класифікує об'єкти за родо-видовими ознаками, вживаючи узагальнюючі слова. Спочатку виділяє групи предметів, з якими найбільше взаємодіє: іграшки, меблі, посуд, одяг; пізніше починає розрізняти суміжні класифікаційні групи: дикі та домашні тварини, чайний та столовий посуд тощо.

Старший дошкільник починає вибудовувати на основі специфічної дитячої логіки власні оригінальні теорії, поєднуючи об'єкти, ознаки та властивості, які, на погляд дорослого, є непоєднуваними. Це можна пояснити браком знань або їхньою обмеженістю, нечіткістю та браком досвіду; недостатньою сформованістю способів інтелектуальної діяльності; недостатнім розвитком критичності мислення. У процесі вибудовування власних теорій дитина прагне осмислити не лише соціальний, предметний та природний світ, вона аналізує моральні категорії й намагається для себе вирішити моральні проблеми.

Поле задач, які вирішує дитина, розширюється за рахунок знань, отриманих від дорослого або у власній діяльності, тому набуття знань є засобом і водночас умовою розвитку мислення: дитина аналізує власний досвід, встановлює аналогії знайомого й незнайомого, робить певні умовиводи.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо: особливості уваги, сприймання, пам'яті, уяви, мислення дитини старшого дошкільного віку обумовлюють процес формування картини світу та, відповідно, її якість.

Серед зовнішніх детермінант, які визначають ефективність процесу формування картини світу, провідну роль відіграє систематична освітньо-виховна діяльність, яка надає цьому процесові усвідомленої спрямованості й бажаного керівництва. Охарактеризуємо особливості організації життєдіяльності дітей, які оптимізують процес формування у свідомості старшого дошкільника багаторівневої системи уявлень про світ.

Пізнавальний інтерес варто підтримувати, звертаючи увагу дитини на незвичне й нове в довкіллі у процесі ігор, занять, прогулянок на вулиці, екскурсій; залучаючи дитину до індивідуальної чи колективної бесіди, експериментування, ознайомлення з енциклопедичною літературою, перегляду пізнавальних передач тощо. Відповідаючи на запитання, дорослий має давати достовірні, вичерпні, але небагатослівні відповіді, водночас підтверджені прикладами, що сприяє подальшому розвитку допитливості старшого дошкільника. Ефективним засобом підтримки позитивної мотивації до пізнання є похвала дитини, стимулювання її до використання отриманих на заняттях знань у власному буденному житті.

Розвиваючи увагу, варто брати до уваги: структуру організації діяльності (поєднання кількох об'єктів для сприймання полегшує цей процес); особливості організації заняття (чіткий початок і закінчення, наявність необхідних умов для роботи тощо); темп проведення заняття (за швидкого темпу дитина може зробити помилки, за повільного — робота її не захоплює); зміну видів діяльності (чергування слухової та зорової уваги).

Чинником розвитку довільної уваги є інструкції дорослого щодо мети, способів досягнення, порядку виконання дій на заняттях та у буденному житті, які спочатку контролюються дорослим, а потім самою дитиною. Довільна увага виявляється й активно формується у сюжетно-рольових та дидактичних іграх, розвивальних вправах: концентруючи увагу, дитина намагається зосередитися на виконанні певного завдання. Для тренування довільної уваги необхідно: послідовно аналізувати різні ознаки одного об'єкта й порівнювати їх з ознаками інших об'єктів; більше розмірковувати вголос; тренуватися утримувати власну увагу на предметах, їхніх деталях, властивостях. Виконання вправ розвиває увагу, швидкість її розподілу й переключення, розширює кругозір і розвиває пізнавальну активність. На заняттях варто використовувати яскраві, емоційно привабливі предмети, іграшки, на яких дитина може довго зосереджуватися.

У формуванні здатності керувати власною увагою особлива роль належить дорослому, який постійно організовує діяльність дитини, залучаючи її до засобів утримання уваги: жест (показування); слово (яке супроводжує жест); умовні знаки (колір, форма, геометричні фігури), які вказують на об'єкт, що потребує уваги; знаки-символи, в яких зашифрована інформація про необхідний об'єкт і які є загальноприйнятими еталонами (світлофор, знаки-показники входу і виходу, дорожні знаки тощо). Дитина спочатку навчається користуватися цими засобами у грі та спілкуванні з дорослими та однолітками, потім у свідомо організованій діяльності.

Для розвитку сприймання дитини варто не лише збагатити виховне середовище різноманітними природними об'єктами та предметами, а й розширити його за межі групи: залучати дітей до обстеження об'єктів за допомогою різних органів сприймання на заняттях, прогулянках, екскурсіях. Для дитини цього віку надзвичайно важлива роль зорового сприймання, оскільки більшість інформації про світ дитина отримує за допомогою зору. Тренування окоміру відбувається в іграх, різних видах діяльності, у тому числі художньо-творчих: аплікації та малюванні.

Велике значення у розвитку мимовільної пам'яті мають слухові та зорові враження, тому спостереження на заняттях, зосередження уваги на них під час прогулянок та екскурсій справлять значний вплив на здатність дитини до запам'ятовування. Спрямовуючи ува-

гу дитини на різні властивості об'єктів, вихователь забезпечує формування повного і точного образу пам'яті.

Розвиток довільної пам'яті дитини відбувається тоді, коли дорослий стимулює дитину до свідомого відтворення власного досвіду у грі, продуктивній і мовленнєвій діяльності, у процесі переказу, вивчення віршів, придумування історій та казок, бесід за художніми творами тощо, тобто перед дитиною ставиться мета згадати. Окрім того, розвитку довільної пам'яті сприяє дидактична гра: вона створює ігрову мотивацію, спрямовує процес запам'ятовування дитини на близьку й зрозумілу для неї мету, створює умови для усвідомлення способів діяльності, а також допомагає дорослому м'яко, непомітно для дитини, керувати процесом запам'ятовування. Беручи участь у колективних іграх та організованих заняттях, дитина поступово вчиться запам'ятовувати те, що від неї вимагають дорослі, таким чином поступово формується довільне запам'ятовування та пригадування.

Дорослий навчає дитину логічних прийомів запам'ятовування: вона уважно знайомиться з тим матеріалом, який треба запам'ятати, повторює його декілька разів, прагне встановити відповідні зв'язки, смислове групування, класифікацію, співвіднесення з раніше відомим тощо.

Уяви спочатку цілеспрямовано формується під впливом дорослих, які спонукають дитину створювати певні образи, а далі діти роблять це самостійно й відшукують способи реалізації своїх задумів. Найкраще це забезпечується в колективних іграх та продуктивних видах діяльності — коли використовуються реальні об'єкти і ситуації та вимагається узгодженість дій від учасників. З часом уява виявляється в індивідуальній діяльності й уже може не потребувати опори на реальні предмети і зовнішні дії.

За допомогою уяви дитина створює різноманітні образи у процесі малювання, конструювання, розігрування різноманітних ігрових сюжетів. Розвивати уяву можна за допомогою сюжетно-рольових ігор, які орієнтовані на формування навичок творчої уяви під час виконання певної ролі. Перевтілюючись у різних персонажів, дитина має оцінити ситуацію з різних сторін, змушена перекомбіновувати відомі факти, створювати нові їх поєднання, доповнювати власними враженнями.

Важливим чинником у розвитку уяви є наповнення предметного середовища не лише знайомими предметами, а й покидьковим (коробки, котушки, шматки тканини, папір тощо) та природним матеріалом (гілочки, шишки, листочки, камінчики тощо), які дитина використовує варіативно і яким надає різного значення в різних ситуаціях.

Основу для уяви створюють різноманітні уявлення та власний досвід дитини, тому завданням дорослого є розвиток її комбінаторних здібностей, навчання різних способів та засобів перетворення,

серед яких: розрив реальних зв'язків та включення об'єктів у невластиві для них ситуації; наділення об'єктів невластивими для них функціями; поєднання різнорідних об'єктів у новий образ. У такий спосіб розвивається здатність використовувати предмети-замінники. Засвоєння різних прийомів і засобів створення образів покращує їхню якість: вони стають різноманітнішими, багатшими, набувають узагальненого характеру, відображуючи типове в об'єкті; емоційнішими та наділеними естетичним й особистісним смислом.

Важливою характеристикою уяви дитини є її реалізм: створюючи нові образи, вона спирається на реальну дійсність. Критично оцінити результати власного фантазування, розвивати критичне мислення дитини варто за допомогою постійного обговорення з дитиною її творчих продуктів. Для цього можна використати запитання «Так буває чи ні?», надати дитині можливість подумати й обґрунтовано відповісти.

Уяву розвиває також включення дитину в проблемну ситуацію, яка не має однозначного вирішення або в якій не визначено способи її вирішення. Розширюючи межі пізнання, ініціюючи дитину до створення в уяві ситуацій, які не трапляються у буденному житті у процесі дидактичних або сюжетно рольових ігор, дорослий одночасно розвиває у неї цю здатність і збагачує її емоційний та моральний досвід, створює умови для глибшого пізнання соціального, предметного та природного середовища.

Основою для формування мислення дітей старшого дошкільного віку є їхня активна участь у різних видах діяльності: трудовій, продуктивній, ігровій, спілкуванні. Вирішуючи різноманітні завдання, які виникають під час діяльності, дитина постійно вправляється в навичках мислити, а отже й розвиває їх.

У старшому дошкільному віці варто ознайомити дитину з елементарними правилами мислення, які допоможуть їй краще пізнати закономірності навколишнього світу: спочатку людина сприймає інформацію, далі вона її аналізує, а потім робить висновки і вчиняє відповідні дії.

Важливим у розвитку мислення дитини є зміщення акцентів у свідомості дитини з кінцевого результату, який треба отримати після виконання певного завдання, на способи його виконання, що сприяє усвідомленню нею власних дій, розвиває довільність мислення та здатність контролювати власну діяльність, що є однією з передумов логічного мислення.

Одним із способів розвитку мислення є залучення дитини до вирішення проблемних завдань. Ставлячи перед дитиною проблемні запитання, необхідно надати їй можливість самостійно знайти відповідь на них, не поспішаючи дати їх у готовому вигляді. Це пояснюється необхідністю навчити дитину міркувати, робити спроби вирішити поставлену задачу.

Розвитку мислення дитини сприяє наочне моделювання, в основі якого лежить принцип заміщення реального предмета, явища, факту іншим предметом, зображенням, знаком, символом. Залучення дитини до побудови й використання наочних моделей різних типів під час різних видів діяльності сприяє засвоєнню знань на рівні наочно-образного мислення; допомагає уявляти суттєві ознаки об'єктів, усвідомити деякі принципи, зв'язки і закономірності між об'єктами, вибудовувати цілісну картину світу.

Значні можливості у розвитку мислення має дидактична гра, за якої усі розумові процеси активізуються й набувають довільного характеру. Щоб зрозуміти й прийняти задум гри, засвоїти ігрові дії та правила, дитина має активно вислухати й осмислити пояснення дорослого. Завдання, які треба виконати під час гри, вимагають зосередження уваги, активної діяльності всіх аналізаторів та мислення. Для розвитку навичок аналізу, порівняння, узагальнення доречно також організовувати спостереження, експериментування, ознайомлення з художньою літературою.

Дитина на прогулянках, екскурсіях, заняттях, під час спостереження, обстеження та експериментування з різними об'єктами, з розповідей дорослого та зі спілкування з однолітками, із різноманітних джерел інформації збагачує власні уявлення про інших людей, про матеріальну та духовну культуру, космос і життя на планеті Земля, своє фізичне, психічне та соціальне Я.

Таким чином, поєднання внутрішніх та зовнішніх чинників процесу формування картини світу в ідеалі дає такий результат: на основі практичного та теоретичного пізнання дійсності у свідомості дитини на кінець дошкільного віку складається цілісна картина світу. Пізнаючи світ на практичному рівні, дитина отримує сенсорно-перцептивний досвід: вчиться сприймати об'єкти за допомогою різних органів чуття, обстежувати, встановлювати їхні властивості. Пізнання на теоретичному рівні передбачає пізнання дійсності за допомогою розуму, активізацію розумової діяльності дитини, формування у неї інтелектуальних умінь (виділяти характерні властивості предметів і об'єктів, порівнювати їх та класифікувати; уміння бачити проблему, робити власні припущення тощо). Дитина вчиться пояснювати та інтерпретувати явища навколишньої дійсності, у неї формуються елементарні поняття та категорії.

У свідомості старшого дошкільника формуються узагальнені уявлення про світ: ситуативні уявлення систематизуються й перетворюються на поняття; дитина оперує загальними категоріями: частина — ціле, причинність, простір і час, предмети, явища, процеси та їхні властивості, основні дії та найважливіші взаємозв'язки, числа і фігури, мова та мовлення тощо. В уявленнях дитини про світ на першому плані помітна тенденція не до виділення одиничних

фактів та яскравих ознак, а до встановлення зв'язків між явищами. Об'єднувати розрізненні враження в цілісну картину світу, заповнювати пробіли в знаннях допомагає уява.

Отже, у старшого дошкільники більш системними й усвідомленими стають уявлення про космос та життя на планеті Земля; матеріальну і духовну культуру; людину як соціальну істоту; про своє фізичне, психічне та соціальне Я. Дитина виявляє пізнавальне та бережливе ставлення до світу, яке основане на розумінні й утіленні в життя основних моральних цінностей: гуманізму, доброти, ввічливості, турботи, співчуття тощо.

Література

1. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека : учебное пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — С. 204-232.
2. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для вузов. — 3-е изд., перераб. — СПб. : Питер, 2009. — 304 с. — С. 214-230.
3. Обухов А. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. — 2003. — № 4. — С. 51-68.
4. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов. — М. : Высшее образование ; МГППУ, 2006. — 460 с.
5. Философия : энциклопед. Словарь / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики. — 2004.
6. Философский энциклопедический словарь. — 2010.

В статье обоснованы факторы, которые обуславливают формирование картины мира старших дошкольников. Акцентируется внимание на внутренних (возрастные особенности) и внешних (образовательно-воспитательные воздействия) детерминантах. Описываются возрастные особенности познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста, которые создают базис для формирования в сознании картины мира: особенности внимания и восприятия, памяти, воображения и мышления. Обоснована организация жизнедеятельности старших дошкольников в дошкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: *картина мира, познание, внимание, восприятие, память, воображение, мышление, организация жизнедеятельности, старшие дошкольники.*

L. V. Shelestova

Internal and External Determinants of the Formation of Senior Preschool Children's World Outlook

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

In the article the essence of the phenomenon «world outlook» is specified. The factors that determine its formation in senior preschoolers are described. Attention is focused on internal (age peculiarities) and external (education and upbringing) factors. The senior preschool age characteristics of cognitive sphere, which form the basis for the formation of world outlook, are considered, namely features of attention and perception, memory, imagination, and thinking. The organization of life

of senior preschool children in kindergartens that is effective for the formation of children's world outlook is substantiated, including forms, methods and means of the corresponding education. Attention is also paid to the world knowledge of the child at sensory-perceptual and theoretical levels, the favourable conditions that should be created for the development of cognitive processes: attention, perception, memory, imagination, thinking, and for enriching the child's views of the world. The characteristics of worldview of older preschoolers as multi-level representations of the world at the end of the age period are defined and described.

Keywords: *world outlook; cognition; attention; perception; memory; imagination; thinking; organization of life; senior preschoolers.*

References

1. Kulagina, I Yu., & Koliutskii, V.N. (2005). *Vozrastnaia psikhologiia: Polnyi zhiznennyi tsikl razvitiia cheloveka* [Age Psychology: Complete Life Cycle of Person's Development]. Moscow: TTs Sfera.
2. Smirnova, E. O. (2009). *Detskaia psikhologiia* [Children's Psychology] (3rd ed.). St. Petersburg: Piter.
3. Obukhov, A. (2003). Istoricheski obuslovlennye modifikatsii obraza mira [Historic Conditioned Modification of World Outlook]. *Razvitie lichnosti, 4,* 51-68.
4. Obukhova, L.F. (2006). *Vozrastnaia psikhologiia* [Age Psychology]. Moscow: Vysshee obrazovanie: MGPPU.
5. Ivin, A.A. (Ed.). (2004). *Filosofiia: Entsiklopedicheskii slovar* [Philosophy: Encyclopedia]. Moscow: Gardariki.
6. *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar* [Philosophical Encyclopedia]. (2010).

УДК 373.3.015.31

І. М. Шкільна, *м. Київ*

ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ

У статті проаналізовано результати експериментальної роботи з виховання гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи. Висвітлено перебіг контрольного зрізу, результати якого порівнюються з отриманими раніше результатами констатувального етапу дослідження, що дає змогу дослідити позитивні зрушення за визначеними критеріями, а також проаналізувати ефективність використаних на формувальному етапі експерименту форм і методів виховної роботи зі старшими підлітками.

Ключові слова: *гуманістичні цінності, старші підлітки, критерії, рівні вихованості гуманістичних цінностей, типи сімей.*

Виховання гуманістичних цінностей у підростаючого покоління є важливим критерієм демократизації й оздоровлення українського суспільства, що визначає потребу у впровадженні відповідних розробок, методик і технологій.

Це знайшло втілення в державних національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття»), «Діти України», «Вчитель», Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Наказі «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» МОНмолодьспорту України від 31.10.2011 р. № 1243, «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції виховання гуманістичних цінностей у дітей та учнівської молоді», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.»

Наукові підходи до виховання гуманної особистості в сучасних умовах розроблені Ш. Амонашвілі, І. Бехом, В. Білоусовою, О. Вишневським, С. Гончаренко, К. Дорошенко, В. Жуковським, К. Журбою, І. Зязюном, О. Кононко, В. Киричок, В. Кузем, О. Лисенко, О. Сухомлинською, О. Теплою, Є. Тягущевою, А. Фоменко, Л. Хоружою, К. Чорною та іншими дослідниками.

Метою статті є висвітлення результатів експериментальної роботи з виховання гуманістичних цінностей дітей старшого підліткового віку та перевірка її ефективності через аналіз результатів контрольного зрізу.

Дослідна робота проводилася згідно з програмою і методикою, затвердженими на засіданні лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, що передбачала проведення експериментальної роботи у загальноосвітніх

навчальних закладах з наданням науково-методичної допомоги вчителям, організаторам з виховної роботи, батькам, учням.

Згідно з метою та завданнями формувального етапу експерименту, після його завершення були проведені контрольні заміри, які дали змогу одержати кількісне показники якісних змін у вихованні гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи, котрі відбулися під впливом розроблених нами педагогічних умов.

Контрольні зрізи за методикою та організацією були аналогічні тим, що проводилися на констатувальному етапі дослідження, що уможливило одержання об'єктивної картини досліджуваного явища у контексті розробленої нами методики, апробованої під час формувального етапу експерименту. Виміри здійснювалися згідно з визначеними нами критеріями та показниками вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків.

Якісна оцінка контрольних зрізів, з метою вивчення когнітивного критерію, показала, що в експериментальній групі після завершення експерименту відбулися суттєві зрушення, що підтверджують глибокі й вичерпні відповіді стосовно сутності гуманізму 64,1% учнів. Дещо спрощено розуміють гуманізм 21,4% учнів, мають неповні або фрагментарні уявлення про гуманізм 12,9% учнів, не змогли розкрити це поняття 1,6% учнів, що свідчить про необхідність продовження такої роботи у старших класах.

Результати у контрольній групі були дещо гіршими, що пояснюється тим, що в ній не проводилась відповідна робота. Ґрунтовні відповіді щодо розуміння поняття «гуманізм» дали 13,7% учнів, неповні, але правильні відповіді — 32,4% учнів, неповні і не завжди правильні відповіді — 45,1% учнів, не змогли розкрити поняття — 8,8% респондентів. Суттєво вирізнявся сам характер бесіди. З учнями експериментальних класів бесіда мала більш невимушений характер, учні охоче ділились своїми знаннями, педагогам доводилось менше ставити додаткових запитань та спрямовувати розмову у необхідне русло. Учні контрольних класів, як правило, відповідали одним реченням, декількома фразами, не вдаючись у деталі, часто залишаючи поза увагою щось суттєве.

У старших підлітків експериментальних класів розширилося коло знань про гуманістичні цінності, цьому сприяла цілісна система виховної роботи. Школярі на виховних годинах, у перебігу тренінгової та клубної діяльності долучалися до гуманістичних цінностей, вчилися ціннісному ставленню до себе та до інших. Результати ставлення старших підлітків до гуманістичних цінностей наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Ставлення до гуманістичних цінностей старших підлітків, у %

Назва	Початок роботи		Кінець роботи	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Гідність	10,3	9,9	22,1	14,3
Толерантність	9,7	9,7	18,2	10,7
Повага до інших	9,5	8,9	13,8	9,5
Відповідальність	8,9	8,7	10,2	8,9
Людяність	8,7	7,8	5,9	8,7
Доброзичливість	7,7	7,6	5,2	7,7
Ввічливість	6,5	7,7	4,7	6,5
Чесність	6,9	7,9	4,5	5,9
Добро	6,7	7,7	4,5	4,7
Справедливість	6,7	6,7	3,5	4,7
Милосердя	5,5	6,5	3,3	4,5
Вірність	4,7	5,7	1,5	4,4
Взаєморозвага	3,9	3,9	1,4	1,9
Щирість	1,3	1,3	1,2	1,3
Разом	100	100	100	100

Контрольний зріз показав, що учні 7-9-х класів також розширили свої уявлення про «гідність»: 51,4 % старших підлітків розуміють її як повагу до самого себе та інших, 16,3 % — пов'язують зі ставленням людини до самої себе, 10,1 % — розкривають як сукупність рис, що характеризують позитивні моральні якості людини, 9,7 % — визначають як порядність, 6,5 % — відповідальність, 5,3 % — «почуття власної вищості», 0,7 % — совісну поведінку.

Якщо в експериментальній групі 89,2 % учнів 7-9-х класів вважають гідність визначальною гуманістичною цінністю, то у контрольних групах для значного прошарку (17,9 %) вона не є пріоритетною, що свідчить про невизначене ставлення до себе школярів.

Проведена робота сприяла кращому усвідомленню учнями 7-9-х класів відповідальності. Так, 41,7 % респондентів експериментальної групи легко встановлювали причинно-наслідкові зв'язки відповідальної і безвідповідальної поведінки, 39,3 % респондентів — розкривали поняття через виконання певних обов'язків, обіцянок, доручень, 17,4 % респондентів — вважали, що це людина, яка відповідає за свої слова, 1,2 % респондентів — прагнули бути самостійними, цілеспрямованими, 0,2 % респондентів — намагалися обдумувати і пояснювати свої вчинки. І лише 0,2 % респондентів — зауважили, що поки не мають такої якості, що свідчить про потребу у корекційній роботі з такими дітьми.

Якщо на початку експериментальної роботи старші підлітки мали нечітке уявлення про категорію відповідальності і могли пояснити її лише через антонім, тобто безвідповідальність. Лише після проведеної індивідуальної та тренінгової роботи, створення ситуацій успіху з дітьми та батьками вчителям вдалося виправити ситуацію. Старші підлітки почали відповідально ставитися до доручень, добровільно покладати на себе обов'язки, ініціювати завдання, які б вони хотіли виконати. У контрольних групах така робота проводилася час від часу, а тому не позначилася на дитячій поведінці.

Аналіз результатів контрольних зрізів дав нам можливість встановити динаміку рівнів вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків (табл. 2, 3, 4).

Таблиця 2

Динаміка рівнів вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків за показниками когнітивного критерію

Рівні	Початок експерименту		Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Високий	32	7,3	39	19,5	105	45,5
Достатній	68	15,6	55	27,6	64	27,7
Середній	175	40,8	87	43,5	52	22,5
Елементарний	156	36,3	19	9,4	10	4,3
Разом:	431	100	200	100	231	100

Дані, наведені у табл. 2, демонструють, що в контрольній групі ситуація порівняно з початком експерименту майже не змінилася, тоді як в експериментальній групі спостерігається помітне покращення. Суттєво збільшилась група старших підлітків з високим та достатнім рівнем знань і, відповідно, зменшилась група старших підлітків із середнім й елементарним рівнем.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи свідчать про те, що організація систематичної пізнавальної діяльності у виховному процесі ЗНЗ дозволила учням 7-9-х класів оволодіти системою знань про сутність і значущість гуманістичних цінностей у житті людей, засвоїти й усвідомити сутність понять «гідність», «повага до інших» та «відповідальність», сформувала уміння і навички самоспостереження, самодіагностики, самовиховання, що мало значний вплив на їхню поведінку.

Якісні зрушення в усвідомленні старшими підлітками гуманістичних цінностей підтвердили дані, отримані під час бесід, диспутів, вирішення проблемних ситуацій, спостереження за школярами на виховних годинах, тренінгах, перервах, у неформальній діяльності клубів тощо.

Результати формувального етапу експерименту показали, що рівень мотивації до гуманістичних цінностей в експериментальній групі збільшився, тоді як у контрольній групі ці зміни не були суттєвими. В експериментальній групі спостерігалося зростання гуманістичних мотивів, що позначилось на позитивному ставленні учнів 7-9-х класів до себе та інших людей, відповідальному ставленні до життя, навчання.

Виховання у старших підлітків почуття гідності мало на меті формування у дітей самоповаги, гідної поведінки, яку б визнавали інші. З цією метою використовувалися виховні години: «У згоді із самим собою», «Шлях до себе», «Учимося володіти собою», «Бо ти на землі людина», «Світ моїх почуттів». Учителі прагнули, щоб вихованці не лише мали уявлення про гідність, а й поважали себе та оточуючих, об'єктивно оцінювали себе і власні сили.

Дослідження засвідчило, що значна кількість старших підлітків з експериментальних класів стали більш відповідальними. Цьому сприяли застосування комплексу відповідних методів: рефлексивно-експліцитний метод, умовляння, пояснення, роз'яснення, етична бесіда, а також виховні години «Що означає бути відповідальним?», тренінг «Чи відповідальна ти людина?», аналіз проблемних ситуацій, творчі завдання, мозковий штурм «Що заважає людям поводитися відповідально», під час яких учні 7-9-х класів вчилися самостійно приймати моральні рішення, обирати варіанти відповідальної поведінки. Зміни у поведінці дітей підтвердили батьки: «Олеся раніше не виявляла бажання допомогти вдома і весь час знаходила відмовки «я маленька», «я втомилася», «багато задали уроків», але робота, яка проводилась у класі змінила Олесю. Вона залюбки бере на себе доручення: «Я зайду у магазин», «Я приготую вечерю», «Я сама приберу у своїй кімнаті, бо я доросла і відповідальна людина»». Вихованню відповідальності у старших підлітків допомагала їхня участь у колективних справах, доброчинній діяльності, де учні 7-9-х класів допомагали, вчилися турбуватися про інших, дбали про спільний результат.

Якщо на початку експериментальної роботи старші підлітки намагалися бути відповідальними, щоб стати лідером, бути у центрі уваги, то після закінчення нашої роботи мотиви відповідального ставлення змінилися з егоцентричних на гуманістичні: бажання допомогти, переживання за друзів, спільний результат, турбота про оточуючих та довкілля.

Проведена робота показала, що близько 47,6% старших підлітків вважають себе відповідальними, ще 32,4% старших підлітків намагаються бути відповідальними, 20,6% старших підлітків — не завжди можуть бути відповідальними, 2,8% — не завжди вдається бути відповідальним та 1,7% старших підлітків — не відчувають себе відповідальними. На початку експерименту ці цифри становили — 23,4%,

7,9%, 28,4%, 3,4%, 36,9%. Таким чином, проведена робота доводить ефективність використаних методик.

Розподіл старших підлітків (експериментальної та контрольної груп) згідно з показниками емоційно-ціннісного компонента наведено у табл. 3.

Таблиця 3

Динаміка рівнів вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків за показниками емоційно-ціннісного критерію

Рівні	Початок експерименту		Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Високий	32	7,3	19	9,4	108	46,8
Достатній	68	15,6	41	20,7	71	30,7
Середній	175	40,8	95	47,5	41	17,7
Елементарний	156	36,3	45	22,4	11	4,8
Разом:	431	100	200	100	231	100

Згідно з результатами контрольного зрізу проведеної експериментальної роботи, зросла внутрішня позитивна мотивація поведінки старших підлітків, що сприяло вихованню гідності, поваги до інших та відповідальності. Це пояснюється тим, що педагогами були створені умови для переживання дітьми гуманістичних цінностей на особистісному рівні через рефлексію та стимулювання до вироблення відповідної мотивації. Використаний нами рефлексивно-експліцитний метод, який спирається на особистий досвід старших підлітків, допоміг краще усвідомити сутність гуманістичних цінностей та дотримуватися їх у власному житті.

Позитивний вплив на дітей мали виховні години, «Пізнай самого себе», «Подивись на себе уважно», «Як стати щасливим»; тренінги «Позитивне ставлення до себе, як себе полюбити», «Як вийти із конфліктної ситуації», «Підвищуй свою самооцінку». Контрольний зріз показав, що старші підлітки вважають, щоб стати гідною людиною потрібно, пердусім, самовдосконалюватися (34,7%), поважати гідність іншої людини (24,1%), допомагати рідним та близьким (16,4%), турбуватися про своїх дідусів і бабусь (9,8%), не завдавати клопоту своїми проблемами близьким (9,5%), визнавати заслуги і досягнення членів своєї родини та поважати їх (7,9%), чинити справедливо та розсудливо (6,6%), берегти власну честь (5,1%), дотримуватись правил етикету (4,2%), виконувати свої обов'язки (3,9%), дотримувати даного слова (3,9%), творити добро (2,8%), уміти відстоювати свої права (2,8%), бути чесною людиною (2,6%), бути прикладом для братиків і сестричок (2,1%), не робити зла (1,2%), ставитись до людей так, як хотів би, щоб вони ставилися до тебе (0,5%).

Оскільки найбільш важливими зовнішніми проявами гуманістичних цінностей старших підлітків виступають вчинки, поведінка та діяльність, то рівні вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків визначалися саме за показниками діяльнісно-поведінкового критерію. Дані, одержані у експериментальній та контрольній групах, наведено у табл. 4.

Таблиця 4

Динаміка рівнів вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків за показниками діяльнісно-поведінкого критерію

Рівні	Початок експерименту		Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Високий	32	7,3	20	10,0	108	46,8
Достатній	68	15,6	39	19,5	71	30,7
Середній	175	40,8	96	48,0	41	17,7
Елементарний	156	36,3	45	22,5	11	4,8
Разом:	431	100	200	100	231	100

Порівняльний аналіз отриманих показників на початку і в кінці експериментальної роботи дає можливість виявити зміни у рівнях вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків. У результаті проведеної експериментальної роботи в експериментальних групах до високого рівня було віднесено 46,8% учнів 7-9-х класів, у той час, як на початку експериментальної роботи їх було всього 7,3%.

Порівняння даних табл. 5 засвідчує, що в експериментальній групі, де впроваджувалися запропоновані нами педагогічні умови й використовувалася система позаурочної діяльності, спостерігалися позитивні зміни в рівнях вихованості гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи. Підтвердженням цього стало помітне збільшення учнів 7-9-х класів з високим та достатнім рівнем вихованості гуманістичних цінностей та зменшення груп з середнім та елементарним рівнем.

Таблиця 5

Розподіл старших підлітків за рівнями вихованості гуманістичних цінностей (у %)

Рівні	Кількість (у %)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	початок роботи	кінець роботи	початок роботи	кінець роботи
Високий	9,8	10,1	8,8	57,8
Достатній	22,1	20,3	21,1	24,6

Середній	38,1	46,8	34,5	13,7
Елементарний	30,0	22,9	35,6	3,9
Разом:	100	100	100	100

Підводячи підсумки експериментальної роботи, учителі, які були задіяні в експерименті, відзначили ефективність проведеної роботи, завдячуючи підвищення власного педагогічного рівня роботі в педагогічних радах (38,2%), семінарським та практичним заняттям, тренінгам, які допомогли педагогам відпрацювати саме ті уміння і навички, в яких вони мали потребу, але не мали змоги відпрацювати (27,8%). Педагоги зауважили необхідність упровадження розроблених методик у масову практику (17,6%), збагачення цікавими ідеями виховних заходів, тренінгів (9,4%), зуміли налагодити суб'єкт-суб'єктні стосунки зі старшими підлітками (5,6%) тощо. Ще 2,3% виявили бажання продовжувати працювати за вже апробованими програмами.

Після завершення експериментальної роботи ми проводили заключні зрізи, які були спрямовані на визначення змін за типами сімей у ставленні до гуманістичних цінностей. Методика була аналогічна тій, що застосовувалася нами на констатувальному етапі дослідження.

Батьки відзначили своє педагогічне зростання, високо оцінили проведену з ними роботу, зокрема: індивідуальні консультації (20,6%), бесіди (19,0%), тренінги (17,5%), спілкування у сімейному клубі (15,5%), участь у виховних заходах (9,5%), лекції (5,9%), практичні заняття і семінари (4,6%), розуміння педагогами їхніх проблем (3,1%), підтримку (2,3%), тактовну допомогу (2,0%).

Отримані результати засвідчують значне зростання сімей гуманістичного типу експериментальної групи, які почали віддавати перевагу гуманістичному вихованню та партнерству. Це супроводжувалося зменшенням кількості сімей, які сповідували авторитарне, абулічно-конформіське, догматичне виховання, що слугує підтвердженням позитивних зрушень та гармонізації взаємодії сім'ї і школи, побудови її на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Однак у контрольній групі, де взаємодія сім'ї і школи не мала організованого характеру, позитивні зміни не зафіксовані.

Отримані результати переконливо доводять, що запропонована методика виховання гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи, що охоплює досягнення і напрацювання у педагогічній науці, була спрямована на підготовку батьків і педагогів до роботи в означеному напрямі, удосконалення змісту, форм і методів виховання старших підлітків і може використовуватися у позаурочній діяльності та масовій практиці.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Чтобы дарить ребенку искорку знаний, учителю надо впитать море света / Шалва Александрович Амонашвили. — М. : ООО «ПромТехИнвест», 2009. — 114 с.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. В. Сухомлинської, П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, О. М. Павліченка. — К. : АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. — С. 8-11.
3. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : [монографія] / Валентина Олексіївна Білоусова. — К. : ІЗМН, 1997. — 192 с.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Омелян Вишневський. — Дрогобич: Коло, 2003. — 528 с.
5. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України, К., 2003. — 20 с.
6. Журба К. О. Етична культура педагога / К. О. Журба, В. А. Киричок // Педагогічна газета. — 2007. — № 9 (158). — С. 3.
7. Чорна К. І. Моральні цінності особистості у контексті гуманістичної етики / Катерина Іванівна Чорна // Педагогічний вісник. — 2008. — № 1 (51). — С. 24-26

В статье проанализированы результаты экспериментальной работы по воспитанию гуманистических ценностей старших подростков во взаимодействии семьи и школы. Освещается ход контрольного среза, результаты которого сравниваются с полученными ранее результатами констатирующего этапа исследования, что позволяет исследовать положительные изменения по определенным критериям, а также проанализировать использованные на формирующем этапе эксперимента формы и методы воспитательной работы со старшими подростками.

***Ключевые слова**: гуманистические ценности, старшие подростки, критерии, уровни воспитанности гуманистических ценностей, типы семей.*

I. M. Shkilna

Determining the Effectiveness of Experimental Education of Humanistic Values of Senior Adolescents in Interaction between Family and School

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article deals with the results of experimental work on the education of humanistic values of senior adolescents in interaction between family and school. During the control stage of the experiment the results were compared with previously (during the determining stage) obtained ones. This comparison makes it possible to reveal the positive changes in the levels of education of humanistic values of older adolescents (high, enough, middle, elementary) according to the defined criteria such as cognitive, emotional and value, behavioural.

The forms and methods of educational work with senior adolescents, their parents, and teachers used in the forming stage of the experiment are analysed. It is concluded that such experimental work promotes effective interaction between family and school and contribute to humanistic values education.

Keywords*: humanistic values; senior adolescents; criteria, level of education of humanistic values; types of families.*

References

1. Amonashvili, Sh. A. (2009). *Chtoby darit rebenku iskorku znanii, uchiteliu nado vpitat more sveta* [To give the Child the Spark of Knowledge, the teacher should absorb more light]. Moscow: OOO «PromTekhInvest».
2. Bekh, I. D. (1997). Tsinnosti yak yadro osobystosti [Values as the Nucleus of Personality Core]. In O. V. Sukhomlynska, P. R. Ihnatenko, R. P. Skulskyi, & O. M. Pavlichenko (Eds.), *Tsinnosti osvity i vykhovannia* (pp. 8-11). Kyiv: APN Ukraini.
3. Bilousova, V. O. (1997). *Teoriia i metodyka humanizatsii vidnosyn starshoklasnykiv u pozaurochnii diialnosti zahalnoosvitnoi shkoly* [Theory and Methodology of Humanization of Senior Schoolchildren's Relations in Extracurricular Activity of Secondary School]. Kyiv: IZMN.
4. Vyshnevskyi, O. (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical Foundations of Modern Ukrainian Pedagogy]. Drohobych: Kolo.
5. Doroshenko, K. H. (2003). *Vykhovannia humanistychnoho idealu starshykh pidlitkiv u pozaklasnii diialnosti* [Education of Humanistic Ideal of Senior Adolescents in Extracurricular Activity] (Dissertation Abstract, Kyiv).
6. Zhurba, K. O., & Kyrychok, V. A. (2007). Etychna kultura pedahoha [Ethic Culture of Teacher]. *Pedahohichna hazeta, 9* (158), 3.
7. Chorna, K. I. (2008). Moralni tsinnosti osobystosti u konteksi humanistichnoi etyki [Moral Values of Personality in the Context of Humanistic Ethics]. *Pedahohichnii visnyk, 1* (51), 24-26.

УДК 37.015.311:[37.017: 130.122]

Р.А. Шулигіна, *м. Київ*

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ДУХОВНИХ ОРІЄНТИРІВ

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми творчої самореалізації особистості та її значення як фундаментальної цінності в системі духовного виховання. Акцентується увага на розвитку й реалізації здібностей дитини, починаючи з дошкільного дитинства, поступовому особистісному зростанні, розкритті внутрішнього потенціалу і прагненні до максимально повної самореалізації у майбутньому.

Ключові слова: *творчість, самореалізація, творча особистість, творча самореалізація особистості, виховання, цінності, діяльність, духовні орієнтири.*

Інтеграція України в європейське і світове співтовариство, створення нових ринкових відносин, реформування освіти передбачають орієнтацію на людину як найвищу цінність суспільства, яке чекає на нові, творчі звершення, чим дає можливість кожній особистості виявити і реалізувати власний творчий потенціал, починаючи з дошкільного дитинства.

У контексті тенденцій гуманізації освіти важливе значення має теза про особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання, утвердження нових цінностей — творчості, самопізнання, саморозвитку і самореалізації.

Несформованість ціннісної свідомості може стати однією з причин порушення цілісності формування зростаючої особистості, виникнення внутрішньо-особистісних конфліктів; кореляції з кризою життєвих орієнтацій, які окреслюють сенс життя дитини. У такій ситуації у неї можуть виникати почуття тривоги, душевного неспокою, невпевненості, приреченості, нереалізованості, загубленості тощо.

У зв'язку з цим у спектрі філософських, психолого-педагогічних наук актуальності набуває проблема особистісного зростання дитини, її самовизначення, саморозкриття внутрішнього потенціалу і прагнення до максимально повної самореалізації у майбутньому.

Різноманітні аспекти проблеми творчої самореалізації особистості як цілісного процесу становлення людини на своєму життєвому шляху досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені: М. Михайлов, М. Муляр, М. Недашковська, Н. Циба вивчали філософські аспекти зв'язку самореалізації особистості із сенсом життя та свободою людини; І. Бех, Т. Вівчарик, В. Давидов, Ю. Долинська, Л. Рудкевич — психологічні аспекти самореалізації та її складових, механізмів, зв'язок із віковою та гендерною динамікою самозмін у людині; В. Андрєєв, І. Зязюн, І. Іванов, В. Лозова, С. Сисоєва, О. Савченко, Н. Тарасевич, Н. Щуркова обґрунтовували педагогічні аспекти са-

мореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу; Б. Гершунський створював концепції самореалізації в системі обґрунтування цінностей і цілей освіти; Л. Брильова визначала шляхи саморозкриття; О. Горячева обґрунтовувала самореалізацію як основу гуманістичної педагогіки; Г. Балл, Є. Вахромов, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл на глибинному рівні досліджували сутність самоактуалізації та самореалізації особистості з акцентом на розвитку творчого й духовного потенціалу людини, максимальній реалізації всіх її можливостей, адекватному сприйнятті навколишніх, багатстві емоційної сфери тощо.

У вітчизняної філософії й педагогіці існує тісний зв'язок між поняттями «творчість», «самореалізація» та процесами саморозвитку й самоствердження особистості (С. Березін, І. Вєдін, Л. Коган, Д. Леонтьєв).

Разом із тим варто зазначити, що на сьогодні у наукових колах відсутня єдність поглядів на трактування поняття «творча самореалізація особистості», недостатньо обґрунтоване її домінування у розвитку духовної сфери дитини.

Метою статті є аналіз проблеми творчої самореалізації особистості та її значення для духовного розвитку дитини.

Вітчизняні науковці розглядають особистість як продукт соціально-історичних умов і головним, вирішальним в її розвитку вважають місце і становище, яке займає людина в системі суспільних відносин, діяльність, в яку вона залучена разом з іншими. Тільки в останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як самоздійснення вільної особистості з наданням їй, і педагогу, і дитині, можливостей реалізувати себе переважно через творчість.

В окремих психологічних і педагогічних словниках поняття «самореалізація особистості» визначається як «втілення в життя своїх внутрішніх можливостей і здібностей» [8, с. 57], як «більш або менш неспеціальне значення — реалізація власного потенціалу» [4, с. 219] та як «одна з цілей педагогічного процесу, яка полягає в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити нахили і здібності» [7, с. 253].

У роботах В. Алфімова, В. Андрєєва, В. Загвязинського, І. Іванова, В. Кан-Каліка, М. Нікандрова, В. Сухомлинського розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності дорослих і дітей та динамікою їхнього розвитку через конкретні процеси самоздійснення у різних видах евристичної і креативної (творчої) діяльності.

У статті І. Іонової «Творча самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема» (2010) здійснено логіко-семантичний аналіз поняття «самореалізація» і «творчість». З позиції наших наукових інтересів, серед різних трактувань творчості доцільно скори-

статися таким: «творчість — діяльність, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності» [3, с. 178].

Нині все більшого значення набуває розвиток таких властивостей особистості, які дають можливість творчо використовувати здобуті знання, генерувати ідеї, застосовувати знання й уміння в новій ситуації, що, своєю чергою, сприяють подальшій самореалізації особистості.

У своїх працях І. Бех визначає самореалізацію як особистісне утворення, яке є центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, на якому практично самоздійснюється її «Я» (система цінностей). Тому самореалізацію інтерпретують як фундаментальну цінність. Такого статусу самореалізація набуває, коли з потенційної можливості стає визначальним фактором життєдіяльності особистості. Однак часто вона залишається на рівні потенції особистості або реалізується в досить обмеженому змістовному просторі чи у суспільно несхвальному ракурсі. Самореалізація є цілісною діяльністю і поведінкою особистості, а не сукупністю певних способів її діяльності, поведінки. Вона має складну структуру і здійснюється на різних рівнях, притаманна навіть дітям дошкільного віку [3].

Ціннісна свідомість і є однією з умов суб'єктивного переживання дитиною власної значущості, єдності з навколишнім світом, виправданості її власного буття.

За визначенням Л. Бурої, самореалізація особистості — це продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи суспільно значущих цінностей, внаслідок чого розкриваються культура і соціопсихологічні характеристики самої особистості, її потенційні задатки і ментальність, рівень прояву яких обумовлений якісними відносинами з соціальною системою та обставинами.

У зв'язку з цим А. Мудрик виокремлює три групи чинників впливу на розвиток самовизначення особистості:

1) макрочинники (космос, планета, світ, країна, суспільство, держава);

2) мезочинники (етнос, місце і тип поселення — регіон, село, місто, засоби масової комунікації — радіо, газети, телебачення тощо);

3) мікрочинники (сім'я, група ровесників, спортивні, громадські об'єднання тощо).

На його думку, процес взаємодії індивіда і виокремлених чинників є двостороннім, тобто внаслідок взаємодії індивіда і соціальних умов життя відбувається розвиток як окремої особистості, так й людства загалом. Лише вступаючи у спілкування з іншими людьми, тобто перебуваючи в сім'ї, у референтній групі, у колективі, суспільстві людина розвивається як особистість, пізнає навколишній світ, оточуючих і саму себе, свою людську сутність. Тобто, спілкування — необхідна умова існування людини і, разом із тим, один з основних

факторів і джерел її психічного розвитку в онтогенезі. Особистість завжди є носієм тих чи інших індивідуальних якостей і властивостей, що виступають у складному поєднанні і виявляються у її поведінці, у ставленні до інших, у рисах її характеру, волі, здібностях, інтересах, потребах і мотивах діяльності, переконаннях та ідеалах.

У наукових джерелах висловлювалася думка про те, що творчі здібності виявляються лише в науці, літературі та мистецтві. Заперечуючи таку позицію, Л. Виготський у своїх працях доводить, що елементи творчості проявляються навіть у вирішенні повсякденних життєвих задач. Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте в генезисі її становлення існують сензитивні вікові періоди їх формування. Дошкільний і молодший шкільний вік є сприятливими для розвитку творчих здібностей. Саме в цей період активно розвивається уява, розкривається дар фантазувати та нестандартно мислити, помітно проявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати свої дії та результати. Це може стати міцним підґрунтям для духовного розвитку дитини.

І. Мартинюк переконує нас в тому, що з'явившись на світ, дитина застає готову систему цінностей взагалі, духовних зокрема, що вироблені суспільством. Саме ними людина в процесі всього життя має поступово оволодівати і завдяки цьому, так чи інакше, «вписуватись», «вростати» у міжлюдські стосунки своєї спільноти. Суспільні цінності мусять набути суб'єктивної, особистісної значущості, стати вагомими регуляторами життєдіяльності, тобто ціннісними орієнтаціями [5].

У найновішій філософській енциклопедії, що вийшла в пострадянський період, духовність визначається як специфічна властивість життєдіяльності людини, що виражається у турботливому ставленні до себе і до навколишнього світу, на основі якої формуються нематеріальні цінності, які характеризуються стійкістю до девальвації.

За М. Боришевським, сучасним українським дослідником, духовність — багатомірна система, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, у яких відбиваються її найбільш актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності [2]. Формою виявлення активності особистості є інтелект. Чим би суб'єктивно не спричинювалась і не обґрунтовувалась ця активність, в основі її лежать інтереси — носії активної діяльності, зокрема творчої.

Природа творчості — одне з найголовніших питань в дослідженні розвитку творчої особистості. Актуалізація психологічних механізмів розвитку творчої особистості є складним процесом, що пов'язаний з віковим її становленням. Творчість потребує певної зосередженості

та розвитку духовної і фізичної природи людини. Дослідники творчої діяльності (наукової, технічної, художньої тощо) неодноразово зазначали, що творчо організована особистість, стикаючись із певною проблемою, переживає якийсь внутрішній поштовх, мобілізацію не тільки інтелектуальних, а й біологічних ресурсів, що спричинює творче піднесення. Творче піднесення — це не просто раптове осяяння, а особливий спосіб самоорганізації особистості, для якої немає нічого важливішого за її творчість. У будь-якому витворі рук і розуму виявляється певний глибокий внутрішній порядок, інтегрованість, що зумовлені, з одного боку, більш-менш соціальним каноном, а з іншого — індивідуальністю автора, що породив щось абсолютно нове. Йдеться не просто про нове, а про принципово нове, таке, що раніше було невідомим. Для характеристики цього нового використовують поняття неповторності, оригінальності, як з погляду самого творчого процесу, так і з погляду об'єктивно значущих результатів.

Творча діяльність — це синтезування сприйняття, відображення дійсності плюс задум автора (втілення власного бачення, надання йому оригінальної інтерпретації), а також процес складної чуттєво-мисленнєвої переробки отриманого внаслідок активного вибору різноманітного матеріалу, що завершується виявом творчою особистістю самої себе через предметність. Без суб'єктивності процес відображення дійсності був би механічним копіюванням.

Говорячи про творчу самореалізацію особистості (самореалізацію через творчу діяльність), варто акцентувати увагу на особливостях творчості, що характеризують дитину як творчу особистість.

До них можна віднести такі особливості, як [6]:

- інтелектуальний потенціал — гнучкість, швидкість, точність, дивергентність, економічність мислення; цупкість зорової, слухової пам'яті, здатність до наслідування; жива уява; тривала концентрація, зосереджена увага;
- допитливість — внутрішня пізнавальна мотивація; відчуття нового, невідомого раніше;
- ініціатива — постійна активність і зайнятість; велика працездатність; любов до ризику; схильність до труднощів;
- незалежність, самостійність, прагнення до самовираження, віра у свої сили, критичність, реалістичність самооцінки;
- наполегливість, відданість завданню, почуття напруженості;
- передбачення, створення еталонів;
- оригінальність, творчість: нестандартні рішення, прагнення до творчих задач та занять, винахідливість;
- ерудиція, високий рівень мовленнєвої виразності, багатий словниковий запас, компетентність, систематизовані та міцні знання;
- психосоціальні характеристики: почуття справедливості, потяг до лідерства, почуття гумору.

На основі цієї шкали В. Моляко виділив ознаки, які вирізняють творчу дитину:

- активна, завжди чимось зайнята. Вона прагне працювати більше за інших, займає себе сама заданою програмою;
- наполегливо досягає поставлених перед нею цілей, вимагає додаткової інформації від дорослих, ставить дуже багато запитань;
- хоче вчитися, багато знати, досягти успіхів. Заняття приносять задоволення, не сприймає заняття та навчання як «насильство» над собою;
- здатна краще за інших займатися самостійно (наполегливо та завзято вимагає інформації про об'єкти вивчення, самостійно працює з літературою);
- уміє критично розглядати навколишню дійсність та прагне проникнути в суть явищ, не задовольняючись поверховими поясненнями, навіть якщо вони для однолітків видаються достатніми;
- ставить безліч запитань, зацікавлена в задовільній відповіді на них;
- заняття для неї цікаві тоді, коли використовується проблемний матеріал, попри те, що ровесники віддають перевагу вивченню добре сформульованого й зрозумілого матеріалу;
- порівняно з однолітками, вона краще вміє розкривати відношення між явищами та їхніми причинами, знаходити спільне в об'єктах, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати.

Щодо створення умов, за яких процес творчої самореалізації особистості буде ефективнішим, то ми їх уявляємо такими:

- організаційно-педагогічні (одухотвореність освітньо-виховного процесу в усіх його ланках; створення доброзичливого морально-психологічного клімату в колективі, комфортних стосунків між його членами, педагогічна підтримка і захист кожної дитини і педагога; естетизація освітнього середовища; збереження і зміцнення здоров'я дітей);
- психолого-педагогічні (розуміння освітнього процесу як особистісно зорієнтованого; розвиток природних здібностей і талантів дітей; сприяння отриманню кожним вихованцем позитивного соціального статусу в середовищі однолітків; педагогічна допомога дітям у набутті умінь самопізнання, саморегуляції, самовизначення, самовиховання як основних умінь мистецтва жити);
- культурно-виховні (створення культурного поля та культурного середовища освітнього закладу; виховання загальнолюдських та національних цінностей; прищеплення дітям навичок правильного життєвого вибору).

Таким чином, здійснений аналіз проблеми творчої самореалізації особистості можна розглядати як свідомий, безперервний, цілеспрямований процес максимального розкриття сутнісних сил особистості, зокрема дитини, (інтелектуальних, фізичних, духовних та ін.) та їхній подальший розвиток. У результаті цього відбуватиметься ствердження власного «Я» і, відповідно, здійснюватиметься процес самореалізації особистості загалом.

Перспективним, на нашу думку, залишається вивчення та дослідження різних форм, в яких може відбуватися процес творчої самореалізації особистості. Також не менш важливим питанням є підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми різних вікових груп у визначеному руслі у світлі європейських освітніх новацій.

Література

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
2. Боришевський М. Й. Духовність особистості : соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології. — К., 2007. — Т. IX, ч. 5. — 534 с.
3. Давыдов В. В. Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожець. — М. : Педагогика, 1982. — 178 с.
4. Кондаков И. М. Психология : иллюстрированый словарь / И. М. Кондаков. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 512 с.
5. Мартинюк И. О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи : опыт прикладного исследования / И. О. Мартинюк. — К., 1993. — 117 с.
6. Моляко В. А. Психология детской одарённости / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. — К. : Знание, 1995. — 83 с.
7. Психологический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких [и др.]. — М. : Большая рос. энцикл., 2003. — 528 с.
8. Шестак Н. В. Высшая школа: технология обучения / Н. В. Шестак. — М. : Вузовская книга, 2000. — 80 с.

В статье освещаются отдельные аспекты проблемы творческой самореализации личности и её значение как фундаментальной ценности в системе духовного воспитания. Акцентируется внимание на развитии и реализации способностей ребёнка, начиная с дошкольного возраста, постепенном личностном росте, раскрытии внутреннего потенциала и стремлении к максимально полной самореализации в будущем.

Ключевые слова: *творчество, самореализация, творческая личность, творческая самореализация личности, воспитание, ценности, деятельность, духовные ориентиры.*

R. A. Shulyhina

The Problem of the Person's Creative Self-Actualization in the Spiritual Guidelines System

The Institute of Child Development, M Dragomanov National Pedagogical University (9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine)

Some aspects of the person's creative self-actualization and its importance in the system of new generation spiritual up-bringing are dealt with in the article. An

analysis of investigations and publications of native and foreign scientists: philosophers, psychologists, pedagogues, is provided. They diversified the problem under consideration and interpreted it as a fundamental value.

Attention is focused on the child's development and his abilities implementation, beginning with nursery-aged childhood, subsequent development, inner potential disclosure and aspiration to the full self-actualization in future.

The idea that exactly the creative abilities could complete the basis for the child's spiritual development, where the spiritual guidelines are considered as a multidimensional system, is presented.

The peculiarities of a creative person and indications of creative child distinction are characterized. The conditions under which the creative self-actualization process would be more effective are substantiated. The prospective directions for further investigations of the person's creative self-actualization problem and other issues promotional for the explored phenomenon are outlined.

Keywords: *creative work; self-actualization; creative person; creative self-actualization; upbringing; values; activity; spiritual guideline.*

References

1. Bekh, I. D. (2009). *Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti* [Psychological Sources of Educational Skill]. Kyiv: Akademvydav.
2. Boryshevskyi, M. Y. (2007). Dukhovnist osobystosti: sotsialno-psykholohichna sutnist, determinanty stanovlennia ta rozvytku [Spirituality of Personality: Social and Pedagogical Essence, Determinants of Formation and Development]. In *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: Vol. 9 (5)*. Kyiv.
3. Davydov, V. V., & Zaporozhets, A. V. (1982). *Psikhologicheskii slovar* [Psychological Dicitionary]. Moscow: Pedagogika.
4. Kondakov, I. M. (2003). *Psikhologia: illiustrirovannyi slovar* [Psychology: Illustrated Dicitionary]. St. Petersburg: Praim-EVROZNACK.
5. Martyniuk, I. O. (1993). *Problemy zhiznennogo samoopredeleniia molodezhi: opyt prikladnogo issledovaniia* [Problems of Life Self-Determination of Youth: Experience of Applied Researh]. Kyiv.
6. Moliako, V. A., Kulchitskaia, E. I., & Litvinova, N. I. (1995). *Psikhologia detskoi odarennosti* [Psychology of Children's Gifts]. Kyiv: Znanie.
7. Bim-Bad, B. M. (Ed.). (2003). *Psikhologicheskii entsiklopedicheskii slovar* [Psychological Dicitionary]. Moscow: Bolshaia rossiiskaia entsiklopediia.
8. Shestak, N. V. (2000). *Vysshaia shkola: tekhologiia obucheniia* [High School: Technology of Education]. Moscow: Vuzovskaia kniga.

УДК 37.017.92: 613 ***В. І. Шутенко,*** *м. Переяслав-Хмельницький*

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито сутність поняття»духовне здоров'я». Проаналізовано концепти «духовність», «цінність», «духовні цінності», розкрито їхній взаємозвязок. Визначено роль школи у формуванні духовних цінностей підлітків. Представлено також педагогічні умови, що впливають на формування аксіологічної складової духовного здоров'я підлітків, зокрема: урахування вікових особливостей, використання міждисциплінарних зв`язків, принципу активності учнів.

Ключові слова: *духовне здоров'я, духовність, цінність, духовні цінності, моральні цінності.*

Складний період трансформацій у нашій країні, переосмислення цінностей буття висуває на перший план цінність духовності особистості, яка є однією з головних проблем, що стоять перед кожною сім'єю, школою й державою загалом. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку.

Так, про необхідність формування духовності молодого покоління наголошено у Декларації про державний суверенітет України, Конституції України, Законі України «Про освіту», Державній Національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній програмі «Діти України», головним орієнтиром яких є забезпечення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства. Виходячи з цього, можна розглядати духовне здоров'я особистості як прагнення людини до оволодіння загальнолюдськими цінностями: правдою, істиною, добром; здатністю відчувати себе часткою наколишнього світу, поліпшувати його та активно сприяти цьому і в зв'язку з цим вміти співчувати, співпереживати, надавати допомогу іншим, будувати свої співвідносини з людьми, відповідально ставитись до себе самого та свого життя. Бездуховну людину не можна визнати здоровою.

У сучасних уявленнях про здоров'я людини є апріорі незаперечною теза щодо чотирьох його складових, а саме: фізичного, психічного, соціального та духовного. Усі ці складові є невід'ємними одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їхній інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини.

Вирішення проблеми формування духовного здоров'я особистості ґрунтується на філософських, психолого-педагогічних та валеологічних дослідженнях, а саме:

– філософське осмислення духовності (М. Кисельов, С. Кримський, В. Кулініченко);

– комплексне вивчення складових здоров'я (Г. Апанасенко, М. Амосов, І. Брехман, М. Гончаренко, В. Горащук, В. Казначеєв, В. Скумін, О. Савченко);
– психолого-педагогічні аспекти особистості (К. Абульханова-Славська, Т. Алєксєєнко, Б. Безсонов, В. Біблер, В. Демиденко, І. Зязюн, М. Каган, В. Оржеховська, Ю. Орлов, Г. Сагач, С. Соловейчик, В. Федотова та інші);
– формування духовного здоров'я в едукаційному просторі (М. Гончаренко, І. Конельська, В. Новікова, М. Тесленко, Н. Товстоляк, Г. Шевченко).

У дослідженнях останніх років представлено різноманітні аспекти проблеми формування духовних цінностей, орієнтацій, духовного потенціалу молоді (Л. Айзерман, І. Бех, Н. Заверико, Б. Ільїн, А. Коростельов, Н. Науменко, О. Олексюк, О. Сипченко, С. Харченко, Ю. Шаров та інші).

Але поряд із цим проблема формування ціннісних орієнтацій особистості, а в сенсі нашого дослідження — підлітків, не віднайшла системного вивчення в психолого-педагогічних дослідженнях, виявивши низку суперечностей: у теоретичному обґрунтуванні актуальності формування ціннісних настанов в духовному здоров'ї підлітків та відсутностю праць щодо підготовки до втілення їх результатів.

Метою статті є обґрунтування поняття «духовне здоров'я», з'ясування та уточненя сутності понять «духовність», «духовні цінності» через розкриття їхніх відповідних атрибутів та встановлення кореляційних зв'язків між ними в процесі формування духовного здоров'я підлітків.

Проблема духовного здоров'я особистості завжди посідала чільне місце в українській національній виховній системі. До неї зверталися філософи, священики, педагоги та громадські діячі минулого. Зокрема, вона успішно і плідно розв'язувалася вітчизняними педагогами.

Саме поняття»духовне здоров'я» є синтезом, дуальною єдністю двох понять «духовність» і «здоров'я» в системі категорій. Розглянемо ґенезу та становлення змістових складових понять «цінності», «духовні цінності», «моральні цінності» та їхній взаємозв'язок із поняттям «духовне здоров'я», що виступають важливими елементами сучасного науково-педагогічного дискурсу.

В усі віки виховання духовно багатої людини було пріоритетним напрямом, і таким залишається, адже, як свідчить історія, саме залежно від стану людської духовності процвітали й занепадали народності, держави та імперії. Сучасні вчені стверджують, що духовне здоров'я особистості — це інтегральна якість, спрямована на індивідуальний вияв у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб — ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити й

діяти для інших. Механізм формування та функціонування духовності зумовлюється системою координат життєвого простору людини.

З педагогічного погляду, духовність трактується як розвиток внутрішніх сил особистості, відповідальності за життя, ієрархії загальнолюдських цінностей, творчості за законами краси. Відомий український педагог О. Вишневський вважає, що духовність виявляє себе в усіх сферах як стратегічний орієнтир, що без духовності немислима справжня моральність, справжній патріотизм, дійсна демократія, родинність тощо. Поняття духовності він визначає як «скерованість людини до Високого й Вічного. Наявність його в людині й суспільстві засвідчує стан здоров'я і не тільки духовного [4, с. 4].

Особливу увагу розвитку духовності, зв'язку її з моральністю приділяв В. Зеньковський з позицій теософсько-гносеологічного підходу. Він писав, що психологія порівняно мало вивчила моральну сферу особистості, акцентуючи увагу на тому, що треба розвивати в дитині основні моральні почуття — любов до людей (альтруїзм), сором і «почуття совісті», оскільки ці три почуття «вносять в душу моральний досвід, створюють в нас безпосереднє моральне орієнтування» [7, с. 161]. Він порівнює сором, любов до інших людей, роботу совісті з трьома вікнами, скрізь які у душу особистості вливається моральний досвід. Завдяки світлу, який вливається у душу через ці почуття, перед нами постають три об'єкти моральної оцінки, три сфери нашої моральної активності: наша особистість, інші люди, культура.

Велику увагу розвитку духовності у молоді приділяв В. О. Сухомлинський, його підхід і досі є цінним. На думку педагога, поняття «духовний світ», «духовне життя» людини розуміється як «розвиток, формування й задоволення її моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів в процесі активної діяльності» [10, с. 359-365]. В. О. Сухомлинський підкреслював, що «багатство духовного життя особистості залежить значною мірою від того, як глибоко людина не лише розуміє, а й відчуває благородство ідей гуманності, людяності» [там само, с. 218].

Академік НАПН України А. Богуш, досліджуючи розвиток духовності, підкреслює, що мораль — це система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, тобто це сфера суб'єктивних уявлень особистості про добро і зло [1].

Сучасний український науковець О. В. Сухомлинська пов'язує духовність з культурою, визначаючи її як складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення надбань культури [11].

Вже з короткого екскурсу ми бачимо, що духовність належить до найбільш загальних характеристик людини та її життя. Вона «виступає як ідеал, до якого прагне людина, людство у власному духовному самовдосконаленні» [1, с. 12].

У педагогічному словнику дається таке визначення категорії цінність: «Цінність — позитивна чи негативна значущість об'єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства загалом, що визначається не їх властивостями, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин» [9, с. 484]. Поняття «цінності» у науковий обіг було введено в 60-х роках XIX століття як поняття про «значимість чогось на відміну від існування об'єкта чи його якісних характеристик». Влучно визначає значення поняття «цінності» сучасна дослідниця Т. Бутківська: «Цінності — це системотворче ядро програми, задуму, діяльності і внутрішнього духовного життя людини» [2, с. 146].

Духовні цінності, як зазначає С. Гончаренко, — це витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури [6, с. 106].

Під моральними цінностями вчені розуміють «по-перше, моральне значення, гідність особистості (групи осіб, колективу) та її вчинків або моральних характеристик суспільних інститутів; по-друге, ціннісні уявлення, що належать до сфери моральної свідомості, — моральні норми, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя» [6, с. 341]. В інтерпретації вітчизняних науковців семантичне наповнення дефініції «духовність» розуміється як гармонія душі та тіла, задоволення духовних потреб людини в соціокультурному розвитку суспільства; на нашу думку, це дуальна єдність духовної та тілесної субстанцій з гедоністичним спрямуванням.

Підсумовуючи викладене вище, можна констатувати існування трьох підходів до розуміння духовності: *як альтруїстично спрямованих цінностей буття* людини; *як прагнення* до пізнання істини, добра, краси, любові; *як розуміння* свого сенсу життя.

Зазначимо, що полісемантичне багатство дефініцій духовності є досить абстрактним, тому важливо відмітити, як вона реалізується. На думку науковця В. Оржеховської, духовність проявляється в різних сферах розвитку особистості: у когнітивній — через відповідні критерії: допитливість, спостережливість, аналітичність, глибину, критичність, самостійність мислення; у вольовій — через спрямованість, наполегливість, саморегуляцію, самовладання особистості; в емоційній — через такі поняття, як совість, сумнів, любов, надія, каяття, забезпечуючи глибинний зв'язок з усім людством, зі Всесвітом [8, с. 42].

Духовність супроводжується такими високоморальними якостями, як милосердя, співпереживання, взаємодопомога, повага, любов до ближнього. Проявляється духовність через любов: до матері й батька, до дітей, до землі, на якій живе людина. Найвищою рисою прояву духовності, за В. Оржеховською, є любов у найширшому значенні цього слова (до людини, до всього сущого), відчуття якої

здійснюється через проходження таких сходинок: інтересу, турботи, відповідальності, поваги, знань, довіри. Перша сходинка, інтерес — це початок будь-якого зближення в нашому світі. «Турбота — друга сходинка любові, має бути глибокою, щирою, а не показною, поверховою. Третя сходинка передбачає відповідальність, пік досягнення якої, коли людина може й повинна відповідати за кохану людину перед людьми. Любов неможлива без довіри, завершальної сходинки, без чого не може бути істинної любові» [там само, с. 68-69].

До критеріїв духовності, згідно з концепцією науковця, належать такі якості:

- наявність у людини потреби пізнавати світ, себе, сенс життя;
- перевага духовних потреб як мотивів поведінки й діяльності.
- уховний тип поведінки, який виявляється в будь-яких формах емпатії (позитивне ставлення до внутрішнього світу інших людей);
- відчуття єдності із ближніми, з усім людством, гуманне ставлення до природи, всього живого;
- активне прагнення людини до сприймання і творення краси, тобто сформована естетична потреба й естетичне спрямування;
- шанування людиною будь-якої форми життя, усвідомлення своєї єдності із Всесвітом, екоохоронний тип поведінки [там само, с. 41].

Як бачимо, комплекс світоглядно-морально-емпатійних критеріїв має ієрархічну (вертикальну) структуру, де вищим рівнем є когнітивно-естетичні критерії.

Духовність, або духовний світ, особистості формується на основі здоров'я в його особистісному та загальнолюдському вимірах. Здоров'я забезпечує людині не лише високу працездатність, але й помітно впливає на її інтереси, погляди, спосіб мислення. Воно слугує джерелом бадьорості. оптимізму, впевненості в собі. Здоров'я (за визначенням Всесвітньої організації здоров'я) — це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних вад. Водночас духовне здійснює зворотний вплив на фізичний стан і може стати джерелом прагнення до здорового способу життя. Духовні цінності, ідеї та знання стають спонукальною силою, що змінює спосіб життя людини. Можна сказати, що неможливо досягнути духовного здоров'я без підтримання тілесного здоров'я, і навпаки. Порушення людиною гармонії між фізичним і духовним негативно впливає на обидві сфери її життя. Духовна складова людини є основою не тільки її здоров'я, але й благополуччя людей, які її оточують.

Людські цінності властиві кожному, але для того, щоб їх ствердити, система освіти повинна трансформувати культурні, духовні надбання на настанову й поведінку що засновані на моралі, духовності, психологічній єдності [3, с. 5-13].

Проблема формування гармонійного фізичного, психічного розвитку та здоров'я дітей залежить від формування стереотипу здорового способу життя в процесі виховання, навчання, харчування дітей. Погіршення здоров'я дітей шкільного віку є серйозною комплексною проблемою не тільки медичного, а й педагогічного, соціального характеру. У викладених вище міркуваннях висвітлено підходи різних авторів щодо визначення сутності понять «духовність», «духовне здоров'я», «духовні цінності», але не виділено її особливі риси, властиві саме особистості підлітка. Проведений в контексті досліджуваної проблеми вибірковий аналіз наукових джерел [5, с. 6] дає нам можливість констатувати, що підлітком уважається особистість віком 12-15 років; саме цей вік характеризується об'єктивними змінами в житті школяра: близьким завершенням середньої освіти, необхідністю вибору майбутньої професійної діяльності, розширенням соціальних контактів, формуванням особистісної Я-концепції.

Виокремимо основні суперечності підліткового віку (за В. Сухомлинським): «...це непримиренність до зла, неправди, готовність вступити в боротьбу з найменшими відхиленнями від істини, з одного боку, а з іншого — невміння розібратися в складних явищах життя» [10, с. 331]. Друга суперечність отроцтва — підліток хоче бути хорошим, прагне до ідеалу, і водночас не любить, щоб його виховували. Третя суперечність — прагнення самоутвердитись і невміння це зробити. Сферою самовираження має стати навчання, ідейне, духовне життя підлітка.

Загалом діалектику становлення особистості підлітка можна визначити словами В. Сухомлинського: «Це активна, мисляча, діюча особистість, що бачить уже не тільки навколишній світ, а саму себе. Людина в цьому віці заявляє про себе: «Я не хочу, щоб мене вели за руку. Переді мною — висока гора. Це мета мого життя. Я бачу її, думаю про неї, хочу досягти її. Але зійти на цю вершину хочу самостійно... Мені хочеться, щоб усі вважали, що я самостійно, своїми силами доберусь до вершини» [там само, с. 340-341].

Саме у цьому віці відкриваються широкі можливості для формування духовних цінностей через вивчення інших людей заради самопізнання, пізнання себе не лише через сучасників, але і через людей інших культур, епох, поколінь. Провідні психологи та педагоги зазначають, що на формування духовності підростаючого покоління впливає чимало різноманітних умов. Одні вчені розглядають ці умови як фактори, що впливають на розвиток особистості, а інші як обставини. Ми зупинимося на такому визначенні, яке охоплює обидва погляди, адже та чи інша умова, за якої формується духовний світ особистості, є одночасно і фактором, який впливає на це формування.

На нашу думку, основними умовами формування духовного здоров'я підлітків є:

– обов`язкове врахування вікових особливостей учнів;
– зважання на особливості суспільної природи людини, відповідно до виховання особистості в колективі і через колектив та врахування особливостей колективної пізнавальної діяльності;
– активне використання міжпредметних зв`язків для підвищення ефективності навчального процесу та для різнобічності, багатогранності розвитку особистості;
– охоплення всіх природничих та гуманітарних знань; правдиве відображення суспільних досягнень, не допускаючи ні прикрашання, ні очорнення; стимулювння логічного аналізу і порівняння різних поглядів на ті ж
– самі питання, широке використання діалогових методів роботи на уроці;
– формування звички мислити в широкому міждисциплінарному полі знань; усвідомлення загальнолюдських цінностей — поваги прав і свобод особистості, дбайливого ставлення до природи й пам'ятників культури, жалю й милосердя до інвалідів, здорового способу життя.

Аналізуючи викладене вище, можемо стверджувати, що шляхами формування духовного здоров'я підлітків є досягнення певного рівня становлення світогляду; формування цілей життя; інтеріоризація загальнолюдських цінностей; формування інтелектуальної сфери шляхом розвитку логіки та інтуіції, які забезпечують культуру емоцій, поведінки. Водночас тільки комплексно досягається цілісність фізичного, психічного, духовного розвитку, жодна сторона не виступає як самоціль, їхній взаємозв'язок спрямований на розв'язання одного завдання — всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, формування духовного здоров'я підлітків є однією з найважливіших проблем сучасної освіти, успіх в якій значною мірою залежить не лише від майстерності вчителів, але й від самих учнів, рівня трансформації їхньої «Я»-концепції, виявлення ними певного ставлення до дійсності, природи, мистецтва тощо. Це означає, що сучасній школі належить серйозно підійти до формування в учнів духовно-моральних основ здоров'я, а також до створення в навчальних закладах ефективної системи підтримки та активізації духовного здоров'я підлітків.

Надалі дослідження означеної проблеми може здійснюватися у напрямі забезпечення позитивної мотивації у підлітків до формування духовного здоров'я з використанням засобів етнопедагогіки.

Література

1. Богуш А. М. Уроки духовності дітям / А. М. Богуш, В. А. Сучок. — Одеса : СВД Черкасов, 2005. — 126 с.

2. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 130-136, 146.
3. Васюк М. М. Психічне і духовне ставлення людини як проблема валеології / М. М. Васюк, Б. Т. Кутько // Валеологія : сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : VIII Міжнар. наук. — практ. конф. : матер. конф. — Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2003 — С. 5-13.
4. Вишневський О. І. Система цінностей і стратегія виховання (Тезовий виклад) / О. І. Вишневський // Рідна школа. — 1997. — № 7. — С. 3-5.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Лев Семенович Выготский. — М. : Смысл ; Эксмо, 2006. — 512 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко — К. : Либідь, 1997. — 374 с.
7. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковський. — М. : Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993.— 224 с.
8. Оржеховська В. М. Духовність і здоров'я : [навч. посіб.] / В. М. Оржеховська ; АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України. — [Вид. 2-ге, допов.]. — Черкаси : [б. в.], 2007. — 216 с.
9. Педагогічний пошук / [упорядкув., пер. з рос. І. М. Баженова]. — К. : Рад. шк., 1988. — 496 с.
10. Сухомлинський В. О. З чого починається громадянин : вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1979. — Т. 5-1979. — 639 с.
11. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2002. — № 4. — С. 14.

В статье раскрыта сущность понятия «духовное здоровье». Проанализированы понятия «духовность», «ценность», «духовные ценности». Рассмотрена связь духовности с духовным здоровьем. Определена роль школы в формировании духовных ценностей подростков. В статье представлены педагогические условия, влияющие на формирование аксиологической составляющей духовного здоровья подростков: учет возрастных особенностей учащихся, использование междисциплинарных связей, принцип активности учащихся.

Ключевые слова: *духовное здоровье, духовность, ценность, духовные ценности, моральне ценности.*

V. I. Shutenko

Axiological Aspects of the Formation of Spiritual Health of Adolescents

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University (30 Sukhomlynskoho Str., Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

This article deals with the essence of the concept of spiritual health. An analysis of the notions «spirituality», «value», «spiritual values», «moral values» has been done. The connection between spirituality, spiritual health, and values are explored. The article presents pedagogical conditions that influence the formation of the axiological component of spiritual health of adolescents: taking into consideration age peculiarities, the use of interdisciplinary approach, the principle of activity of students. The ways of forming spiritual health of adolescents are analyzed, such as reaching a certain level of worldview, the formation of goals of life, internalization

of human values, the formation of the intellectual sphere by means of logic and intuition to ensure the culture of emotions and behavior.

Thus, the formation of spiritual health of adolescents is one of the most important problems of modern education. It should be noted that success in this case would largely depend not only on the skills of teachers, but also on the students themselves, on the level of their specific attitude to reality, nature, art, etc. This means that the modern school should take seriously the development of students' spiritual and moral foundations of health, as well as the creation of an effective education system to support and enhance spiritual health of adolescents.

Keywords: *spiritual health; spirituality; values; spiritual values; moral values.*

References

1. Bohush, A. M., Suchok, V. A. (2005). *Uroky dukhovnosti ditiam* [Lessons of Spirituality for Children]. Odesa: SVD Cherkasov.
2. Butkivska, T. V. (1997). Tsinnisnyi vymir sotsializatsii uchniv [Value Dimension of Schoolchildren's Socialization]. *Pedahohika i psykholohia, 1,* 130-136.
3. Vasiuk, M. M., & Kutko, B. T. (2003). Psykhichne i dukhovne stavlennia liudyny yak problema valeolohii [Mental and Spiritual Attitude of Person as a Problem of Valeology]. In *Valeolohiia: suchasnyi stan, napriamky ta perspektyvy rosvytky: Conference Proceedings* (pp. 5-13). Kharkiv: CHNU im. V.N Karasina.
4. Vyshnevskyi, O. I. (1997). Systema tsinnostei i stratehiia vykhovanni [Value System and Strategy of Education]. *Ridna shkola, 7-8,* 3-5.
5. Vygotskii, L. S. (2006). *Psikhologiia razvitiia rebenka* [Psychology of Child's Development]. Moscow: Smysl; Eksmo.
6. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dicitionary]. Kyiv: Lybid.
7. Zenkovskii, V. V. (1993). *Problemy vospitaniia v svete khristianskoi antropologii* [Problems of Education in Christian Antropology]. Moscow: Izd-vo Sviato-Vladimirskogo bratstva.
8. Orzhehovska V. M. 2007. Dukhovnist i zdorovia [Spirituality and Health] (2nd ed.). Cherkasy.
9. Bazhenova, I. M. (Ed.). (1988). *Pedahohichnyi poshuk* [Pedagogical Ressearh]. Kyiv: Radianska shkola.
10. Sukhomlynskyi, V. O. (1979). Z choho pochynaiietsia hromadianyn [How does citizen begin]. In V. O. Sukhomlynskyi, *Vybrani tvory: Vol. 5.* Kyiv: Radianska shkola.
11. Sukhomlynska, O. V. (2002). Kontseptualni zasady formuvannia dukhovnosti osobystosti na osnovi khrystyianskykh moralnykh tsinnostei [Conceptual Foundations of Formation of Personal Spirituality on the Basis of Christian Moral Values]. *Shliakh osvity, 4,* 14.

УДК 37.035

Л. Ю. Якименко, *м. Київ*

ФОРМУВАННЯ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито окремі аспекти проблеми формування відповідальності як базової моральної якості зростаючої особистості, особливості формування цієї особистісної якості в старшому дошкільному віці. Аналізуються наукові підходи у дослідженні означеного питання, особливості його вирішення в період дошкільного дитинства. Обґрунтовано важливість урахування законів психічного розвитку в моральному становленні особистості в ранньому онтогенезі.

Ключові слова: *становлення особистості в дошкільному дитинстві, моральне виховання, моральні цінності, моральні якості, відповідальність як базова моральна якість дитини.*

Сьогодення одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти визначає формування життєво компетентної особистості. Це питання стосується різних сфер життєдіяльності дитини, і насамперед її становлення як соціальної істоти. Свій перший суспільний досвід дитина здобуває у тісній взаємодії з дорослими та іншими дітьми в різних соціальних інституціях, де вона навчається вибудовувати свої взаємини з іншими, помічати поруч іншу людину, відчувати її настрій, емоційний стан, бажаність чи необхідність надати допомогу, відповідально ставитися, спільно переживати радісні й сумні події життя.

Розбудовні процеси, що так активно відбуваються в нашій державі, потребують інших, відмінних підходів до виховання громадян, що передбачають свободу й рівність, високий рівень самоорганізації та самовідповідальності. Однак життєві реалії свідчать, що попри інші досягнення на цьому шляхові, питання становлення громадянина, орієнтованого на моральні цінності, розв'язується ще доволі повільно й нерішуче. Наше суспільство ще продовжує жити минулим, а безініціативність, суспільна безвідповідальність унеможливлюють прийняття демократичних цінностей. Ми вважаємо себе вільними, а боїмося брати на себе ініціативу та відповідальність, тішимося свободою слова, а висловлюємося, здебільшого, за зачиненими дверми й пошепки. Проблема безвідповідальності актуальна в нашій державі у зв'язку з тим, що протягом тривалого радянського періоду в суспільстві складалася «знеособлена» відповідальність, що сприяло гіпертрофованому розвитку зовнішньої відповідальності. Між тим, сучасній європейській державі, як позиціонує себе більша частина суспільства, потрібен суб'єктно відповідальний тип особистості, здатний мислити й діяти по-іншому, бути активним та відповідальним за свої слова і вчинки.

Як особистісна якість, відповідальність є регулятором діяльності та поведінки людини. Ступінь її розвитку визначає ставлення лю-

дини до суспільних норм, власних обов'язків, вибір нею життєвої позиції та певної лінії поведінки. Високий рівень відповідальності передбачає прийняття особистістю соціально значущих норм, принципів, вибудовування власної діяльності відповідно до визначених задач та вимог, необхідність відповідати за свої дії, вчинки.

Відповідальність не виникає сама по собі. Вона бере початок в ранньому дитинстві й проявляється у належному виконанні дитиною вимог дорослого, колективу однолітків і розвивається в процесі виховання в міру того, як дитина входить в різноманітні зв'язки та залежності від соціального оточення, інших людей. Саме у дитячі роки активно засвоюються моральні якості, тому й формування майбутнього громадянина безпосередньо залежить від родинної та суспільної атмосфери. Сучасна особистісно орієнтована освітня парадигма визначає новітнє ставлення до особистості дошкільника як активного, творчого, відповідального, компетентного суб'єкта освітнього процесу. Державний стандарт дошкільної ланки освіти основним завданням визначив опанування дитиною наукою жити. О. Кононко писала: «Суспільству потрібні життєздатні, самостійні, практично вмілі, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті, тому пріоритетним є ціннісний, соціально-моральний розвиток особистості з перших років її життя» [1]. Особливо вагомо сформувати у зростаючій особистості стійкі суспільно значущі способи поведінки, відповідальне ставлення, здатність до самостійного критичного мислення, соціальну й моральну зрілість.

Серед широкого кола моральних характеристик особистості важливе місце посідає почуття відповідальності як переживання покладених на неї кимось або власне взятих обов'язків, потреба їх виконувати та відповідати за якість їх виконання. Це почуття виявляється тоді, «коли дитина дала обіцянку, або з нею про щось домовилися, що й вимагає від неї безумовного виконання угоди. Відповідальність визначає масштаб, обсяг особистих завдань, обов'язків, їхні межі» [2].

У зв'язку з цим актуальною є проблема виховання відповідальності як базової соціальної якості особистості в період дошкільного дитинства, для формування якої надважливо розвивати в дитини моральні мотиви та довільні процеси.

У педагогічних і психологічних дослідженнях З. Борисової, К. Клімової, В. Котирло визначено, що відповідальність дітей, починаючи з старшого дошкільного віку, не випадкове, епізодичне явище, а відносно стійке утворення — якість, що активно формується. Вона проявляється у взаємовідносинах з оточуючими (батьками, педагогами, однолітками) за умови виявлення з їхнього боку до дитини довіри та висування до неї певних, чітко сформульованих, вимог. Їх сприйняття залежить від емоційного ставлення дитини до дорослого чи однолітка, від характеру їхніх взаємин. Емоційна прихиль-

ність дитини до близьких спонукає до відповідального виконання прохань, завдань та розпоряджень. Старший дошкільник з радістю відгукується на звернення дорослих та однолітків, яких він любить і поважає.

У сучасних наукових дослідженнях Т. Гаєвої, Т. Колєсіної, М. Левківського, А. Лопуховської, Т. Морозкіної, М. Савчина, І. Улєдової розкриваються психологічні механізми формування у дітей відповідальності, що трактується авторами як особливий мотив людських вчинків, смисловий принцип регуляції поведінки. Окремі аспекти вивчення цього питання висвітлені в дослідженнях, метою яких було виявлення особливостей становлення й виховання відповідальності (К. Абульханова-Славська, З. Борисова, К. Клімова, В. Мухіна), відповідальність як моральна категорія (В. Знаков, Л. Кольберг, О. Кононко, В. Малахов, Ж. Піаже, Х. Хакгаухен та інші), співвідношення свободи та відповідальності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, С. Одуєв, О. Плахотний, К. Роджерс), співвідношення соціальної та особистісної відповідальності (А. Адлер, О. Кононко, Л. Мамут, Р. Мей, В. Розанова, О. Спіркін, К. Ясперс), співвідношення внутрішнього й зовнішнього в особистісній відповідальності (К. Абульханова-Славська, А. Деркач, К. Юнг), прояву відповідального ставлення в процесі різних видів діяльності дітей — трудової, ігрової (З. Борисова, К. Клімова), навчальної (С. Ладивір), системного підходу до вивчення відповідальності (Б. Ломов, В. Прядеін та інші) [8].

Метою статті є аналіз передумови формування відповідальності в старшому дошкільному віці як базової моральної якості, обґрунтування важливості використання можливостей дошкільного дитинства для формування відповідальної поведінки, орієнтованої на загальнолюдські цінності та пріоритети.

У рамках нашого дослідження, спираючись на праці К. Абульханової-Славської, О. Кононко, В. Прядеіна, С. Рубінштейна, відповідальність ми розглядатимемо як інтегральну якість особистості, що проявляється в усвідомленій, ініціативній, самостійній поведінці і слугує основою особистості, механізмом організації її життєдіяльності. Таке трактування поняття дає змогу уникнути зведення відповідальності лише до виконання взятих зобов'язань, дисциплінованості, формування яких відбувається на початкових етапах розвитку цієї моральної якості. Відповідальність — це гарантоване особистістю досягнення результатів діяльності власними силами за умови заданих нею самою рівня складності та терміну виконання, з урахуванням ймовірних складнощів, тобто, оволодіння цілісністю ситуації та побудова власного оригінального контуру діяльності. Відповідальність розглядається як намагання, здатність та процес забезпечення суб'єктом цілісності, самостійності та успішної діяльності, спілкування тощо (Л. Дементій).

Уведення в обіг категорії «відповідальність» пов'язане з іменем англійського філософа А. Бена, який розглядав її у розумінні обвинувачення, засудження, покарання. Інший англійський філософ Д. Міль детермінував її як «підзвітність» певній соціальній ролі, вираження свободи й необхідності.

Історико-педагогічний аспект визначення сутності відповідальності особистості пов'язаний з роботами засновників гуманістичного напряму виховання. Зокрема, Я. А. Коменський у структурі особистості головним вважав почуття совісті та обов'язку, що проявляються через її відповідальність. Ж.-Ж. Руссо першим запровадив у науковий обіг поняття «індивідуальний обов'язок особистості».

Український філософ-просвітитель Г. Сковорода розглядав процес формування відповідальності як перетворення відповідальних почуттів і відповідальної поведінки на звичку. На його думку, кожна людина відповідальна перед собою та іншими за обране нею місце в системі суспільних відносин і реалізацію своїх можливостей у власній діяльності [5]. К. Ушинський розглядав обов'язок, відповідальність як «почуття суспільності», а їхнім протилежним проявом вважав егоїзм. За основу гідного морального вибору педагог брав свободу особистості, що ґрунтується на внутрішній відповідальності [7].

У педагогічній системі В. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості самостійно визначати обов'язки, їх виконувати та здійснювати самооцінку і самоконтроль. Ці складові, на думку педагога, можуть бути реалізовані за умови залучення вихованців до суспільно корисної, пізнавальної та трудової діяльність, через яку дитиною привласнюється морально-трудовий досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливість до слова педагога, його особистого прикладу. У розробленій В. Сухомлинським гуманістичній педагогіці особливу роль відведено поняттю «совість», яку він розцінював як центральне утворення в свідомості дитини, внутрішній механізм, що детермінує становлення моральності особистості. Совість водночас спричиняє появу почуття сорому. «Це почуття, — писав педагог, — суттєвий критерій, показник сформованості у людини відповідальності за власну поведінку, вчинки». Совість і почуття сорому розглядалися В. Сухомлинським як своєрідні й надійні гаранти відповідальності та обов'язку, оскільки вони — «як голос внутрішнього я» — спонукають людину до самоконтролю, мотивують потребу «судити свої вчинки та якості немов від власного імені» [6].

Російський психолог С. Рубінштейн розглядав відповідальність як втілення істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Це не лише усвідомлення індивідом наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене, тобто «здатність людини детермінувати події, вчинки на момент їх здійснення і в процесі ви-

конання аж до радикальної зміни всього життя». Водночас учений зазначав, що відповідальність не виступає відданістю формальному обов'язку, усталеним правилам, а є «здатністю у процесі життя бачити, виділяти, ставити проблеми, вчасно їх усвідомлювати й приймати відповідні рішення». Можна стверджувати, що вчений в основу відповідальності покладає не лише завдання, які індивід має виконати, не вчинок, що вимагається в певних обставинах чи суспільними нормами, а, насамперед, ті дії, які б він міг здійснити. Саме в цьому й виявляється потенційний аспект відповідальності [3].

Існує підхід, який визначає відповідальність як усвідомлену свободу прийняття рішень, вибору цілей, способів та методів їх досягнення. Оскільки означена свобода нерозривно пов'язана з активністю суб'єкта, ступінь його відповідальності обумовлюється напрямом і соціальними наслідками його діяльності, що обираються через прийняття відповідного рішення. Звідси висновок — відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним її наслідком, що об'єднує низку вчинків особистості у життєвий шлях людини, детермінатором її діяльності та поведінки.

Відповідальність розглядалася А. Брушлінським як прояв різнопланової активності індивіда. На його переконання, саме у поведінці, що забезпечує прояв людиною себе як суб'єкта, створюються передумови активного пізнання навколишнього світу, сутності міжособистісних взаємин.

О. Кононко, досліджуючи особливості розвитку дитини дошкільного віку, зазначає, що «відповідальність — це відповідність між моральною діяльністю особистості та її обов'язком, розглянута з точки зору можливостей цієї особистості». Ґрунтуючись на такому підході, науковець характеризує моральну відповідальність «як об'єктивну і суб'єктивну єдність, яка, з одного боку, є сукупністю об'єктивних суспільних вимог до особистості, а з іншого — своєрідним суб'єктивним станом свідомості, почуттям» [2].

На думку М. Савчина, сутнісною ознакою внутрішнього спонукання індивіда до відповідальної поведінки є смисл предмета відповідальності, в якому інтегроване необхідне й бажане, потенційне й актуальне, свідоме й неусвідомлене, раціональне й емоційне. Процес мотивації відповідальної поведінки розгортається у послідовних етапах ініціювання, вибору, формування наміру, його реалізації та післявчинкового переосмислення, кожен з яких детермінований системою умов та чинників і опосередкований функціонуванням специфічних соціально-психологічних механізмів. Серед загальних механізмів, що забезпечують прийняття обов'язку, науковець виділяє зараження, наслідування значущих дорослих та дітей, ідентифікацію з ними, емпатію, усвідомлення, смислоутворення та саморегулювання [4].

У зарубіжних концепціях відповідальність розуміється як одна із сторін процесу адаптації дитини до соціуму. Ж. Піаже виявив той факт, що моральна свідомість розвивається не як наслідок безпосереднього засвоєння соціального досвіду, а в процесі творчої, активної взаємодії індивіда із соціальним середовищем. Основним моментом морального розвитку, за Ж. Піаже, виступає перехід дитини від егоцентричної перспективи, в якій вона сама є центром усього світу, до релятивістської, коли дитина здатна включити в свій світ інших людей і ставити себе на їхнє місце. З огляду на це автор стверджує, що моральна скутість дитини тримається затисненням між вдома взаємодіючими факторами: когнітивною незрілістю та емоційним одностороннім почуттям поваги до дорослих. Одностороння повага до дорослих є синдромом почуттів залежного становища, прихильності, захоплення й остраху.

Для дослідження педагогічної сутності поняття «відповідальність», механізмів формування такої якості у дітей старшого дошкільного віку доцільно визначити її сутність та особливості прояву на цьому відрізку життя. Незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених вивченню становлення відповідальності як моральної якості особистості, вітчизняних (Л. Божович, З. Борисова, В. Горбачова, Л. Дементій, Т. Іванова, К. Клімова, О. Кононко, Л. Славіна та інші) та зарубіжних дослідників (Х. Айзенк, Л. Кольберг, Ж. Піаже, Е. Еріксон та інші) питання залишається не вирішеним. К. Клімова етап формування відповідальності в старшому дошкільному віці визначає як початковий, хоча й поділяє думку З. Борисової, Л. Венгера, В. Мухіної та інших про те, що цей віковий період є найоптимальнішим для становлення відповідальності як базової моральної якості особистості. Початкова форма відповідальності визначається як якість особистості, що з'являється в процесі соціалізації індивіда й проявляється в усвідомленні та емоційному переживанні необхідності виконання певної справи, доручення, що має значення не лише для себе самого а й для оточуючих, готовності відзвітуватися за зроблену справу, а також й за невиконання дорученого, у тому числі соціально значущого. Таке розуміння та емоційне переживання обумовлюють відповідну поведінку й діяльність, що виявляються в прийнятті на себе завдання та його виконанні.

Зміст поняття «відповідальність» (за К. Клімовою) розкривається, виходячи з її трикомпонентної структури: поведінково-результативний, когнітивний та емоційний компоненти. До поведінково-результативного компонента, що відображає «характер» дії, належать: цілеспрямованість, організованість, наполегливість, самостійність, самоконтроль, ініціативність, дисциплінованість, довільність поведінки, «реальний вияв відповідальності» як інтегративний показник усіх вищеперелічених складових. Когнітивний компонент охоплює

сформованість поняття «відповідальність», передбачення результатів своєї діяльності, вчинків, усвідомлення необхідності відповідати за виконання дорученого, розуміння потрібності своєї праці для інших, значущості обов'язкового та якісного виконання доручення. Емоційний компонент передбачає переживання морального задоволення від успішно виконаної справи та незадоволення за недостатньо якісне виконання, готовність брати нові зобов'язання, здатність долати труднощі, що опосередковано відображає мотиваційну готовність суб'єкта до відповідальної діяльності.

У дошкільному дитинстві відбувається активне становлення основних особистісних якостей, у тому числі відповідальності. Л. Венгер, В. Мухіна вважають, що в старшому дошкільному віці дитина здатна усвідомлювати моральний сенс відповідальності. У грі та повсякденному житті, у відносинах із значущими дорослими та однолітками вона отримує достатній досвід відповідальної поведінки. Від рівня моральної культури сім'ї, розвиненості відчуття відповідальності в дошкільні роки залежить ставлення дитини до шкільного навчання та в подальшому до життя загалом. Активне включення дитини в соціум, її власна активність дає їй змогу діставати досвід відповідальності та результати своїх дій, своєї праці. Дорослі, допомагаючи дитині аналізувати її досягнення, старання, уважність, сприяють поступовому усвідомленню дошкільником того, що залежить саме від нього, що й є основою становлення відповідальності спочатку за результат власної діяльності, вчинку, а надалі, у міру дорослішання — за процес та результат власного життя.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що проблема виховання відповідальності як базової моральної якості особистості досліджувалася в різні часи та формації, однак залишається актуальною й донині. Ознайомлення з науковим доробком вітчизняних та зарубіжних дослідників показало наявність взаємозв'язку феномену відповідальності з різними проявами моральної поведінки особистості, її здатністю відчувати й сприймати моральні почуття, налагоджувати міжособистісну взаємодію.

Література

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Кононко. — К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. — 243 с.
2. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. / О. Кононко. — К. : Світич, 2009. — С.123-124.
3. Рубінштейн С. Л. Принципи та шляхи розвитку психології / С. Л. Рубінштейн. — М., 1959.
4. Савчин М. В. Відповідальність : смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 1. — С. 12-13.
5. Сковорода Г. С. Твори: у 2-х т. / Г. С. Сковорода. — К. : Обереги, 1994.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа. — Т. 4. — С. 197.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський. — К. : Рад. школа, 1983. — Т. 1. — С. 278.
8. Інтернет-ресурс: http//www.uecs.ru/pedagogika/%D1...

В статье раскрыты отдельные аспекты проблемы формирования ответственности как базового морального качества растущей личности, особенности формирования этого личностного качества в старшем дошкольном возрасте. Анализируются научные подходы в исследовании указанной проблемы, особенности ее решения в период дошкольного детства. Обоснована важность учета законов психического развития в нравственном становлении личности в раннем онтогенезе.

Ключевые слова: *становление личности в дошкольном детстве, нравственное воспитание, моральные ценности, моральные качества, ответственность как базовое моральное качество ребенка.*

L. Yu. Yakymenko

Formation of Responsibility as a Basic Personality Trait in Senior School Age: A Theoretical Aspect

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kiev, Ukraine)

In the article some aspects of the issue of formation of responsibility as a basic moral trait of a growing personality are disclosed, including features of formation of this personality quality in senior preschool age. Scientific approaches in the exploration of the problem under consideration are analyzed; peculiarities of its solving in the period of preschool childhood are revealed. The importance of taking into account the laws of psychical development in the moral formation of the personality in early ontogenesis is substantiated. The degree of development of responsibility as a social quality of personality determines the person's attitude toward public norms, own duties, the choice of vital position, and a certain line of behavior. Responsibility as a personality new formation appears in babyhood and manifests itself in the proper implementation of requirements of adults by the child, and develops in the process of education. Moral imperatives and public norms of life, which become personality acquisition in further years, are mastered exactly in childhood.

Pedagogical and psychological research of Z Borysova, K. Klimova, V. Kotyrlo has proved that responsibility of children, since senior preschool age, is not a casual, episodic phenomenon, but a relatively stable quality that is actively formed. It displays in mutual relations with environment, persons of the same age, and adults on condition of trust on their part and clearly formed requirements.

Keywords: *personality in preschool childhood; moral education; moral values; moral imperatives; responsibility; responsible acts; behavior.*

References

1. Kononko, O. (Ed.). (2003). *Komentar do Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity v Ukrainy* [Commentary on Basic Component of Preschool Education in Ukraine]. Kyiv: Red. zhurn. «Doshkilne vykhovannia».
2. Kononko, O. L. (2009). *Vykhovuiemo sotsialno kompetentnoho doshkilnika* [Education of Social Competence Preschooler]. Kyiv: Svitych.
3. Rubinshtein, S. L. (1959). *Pryntsypy ta shliakhi rozvitku psykholohii* [The Principles and Ways of Development of Psychology]. Moscow.

4. Savchyn, M. V. (1996). Vidpovidalnist: smyslovyi pryntsyp motyvatsinoi rehuliatsii povedinky osobystostI [Responsibility: Sense Principle of Motivational Regulation of Person's Behaviour]. *Pedahohika i psykholohia, 1,* 12-13.
5. Skovoroda, H. S. (1994). *Tvory* [Works] (Vols. 1-2). Kyiv: Oberehi.
6. Sukhomlynskyi V. O. (1977). *Vybrani tvory: Vol. 4* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola.
7. Ushynskyi, K. D. (1983). *Vybrani pedahohichni tvory: Vol. 1* [Selected Pedagogical Works]. Kyiv: Radianska shkola.
8. Retrieved from http//www.uecs.ru/pedagogika/%D1.

УДК 376.015.312: 159.947.23-053.66 ***А. А. Яцеленко**, м. Київ*

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено аналіз вітчизняної й зарубіжної філософської та психолого-педагогічної літератури, розкрито сутність і особливості виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів. Автором запропоновано зміст занять, які сприяли підвищенню рівня готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання відповідальності молодших підлітків у позаурочній діяльності.

***Ключові слова:** виховання відповідальності, молодші підлітки, підготовка педагогів, загальноосвітні школи-інтернати, позаурочна діяльність.*

Сучасні умови освітньої модернізації передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливості для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Найбільш показовим у становленні моральної самосвідомості особистості виступає такий феномен, як відповідальність.

Для молодшого підлітка відповідальність — це суспільно схвалювана активна позиція, дотримання переконань і впевненість у своїй правоті. Отже, відповідальність — джерело високих вчинків людини.

Проблема виховання відповідальності в підростаючого покоління складна і багатоаспектна. У філософії поняття відповідальності пов'язується зі співвідношенням між свободою і відповідальністю індивіда (М. Бердяєв, Н. Головко, Л. Грядунова, Р. Косолапов, В. Марков, А. Плахотний, Ж.-П. Сартр, Г. Сковорода, Е. Фромм та інші).

У сучасній психологічній науці є декілька відносно самостійних напрямів у вивченні відповідальності: відповідальність як моральна категорія (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех та інші) соціальна та особистісна відповідальність (А. Адлер, М. Савчин, А. Спіркін та інші). Відповідальність досліджується в рамках становлення онтогенезу (Л. Божович, С. Рубінштейн, В. М'ясищев), як основна характеристика локус контролю (М. Панасенко, В. Петровський, Д. Фельдштейн та інші). Відповідальність як особистісну якість, рису характеру розглядали Ж. Завадська, Н. Скорбіліна, В. Тугарінов, В. Хрущ. Психологічні механізми відповідальної поведінки вивчали Л. Дементій, К. Муздибаєв та інші.

У дослідженнях представників західної гуманістичної психології (Е. Еріксон, К. Роджерс, Л. Колберг, А. Маслоу, Ж. Піаже) питання відповідальності тісно пов'язуються із соціалізацією особистості, зокрема набуттям людиною соціального досвіду та виробленням ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей.

Умови для виховання відповідальності школярів на практиці розглядаються в педагогічних системах А. Макаренка, В. Сухомлинського, у роботах М. Левківського, Л. Рувинського, В. Маралова, В. Сітарова.

Однак проблему виховання відповідальності не можна назвати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів, спеціально не досліджувався.

Результати аналізу практики виховної роботи з виховання відповідальності підтверджують, що цьому аспекту в загальноосвітніх школах-інтернатах не приділяється належної уваги, оскільки відсутня системність у вихованні відповідальності в молодших підлітків, переважають вербальні форми й методи виховання. Отже, виникає ряд істотних суперечностей: між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні відповідальності молодших підлітків шкіл-інтернатів, її соціальної значущості та недостатньою розробленістю науково-методичних основ діяльності педагогів шкіл-інтернатів; між розробленістю теоретичних і методичних аспектів процесу виховання відповідальності в молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах у позаурочній діяльності та реальною організацією цього процесу; між потенціалом позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо можливостей виховання відповідальності в молодших підлітків і його низькою ефективністю в практиці зазначених установ. Ці суперечності негативно позначаються на вихованні відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Мета статті — розкрити зміст підготовки педагогів шкіл-інтернатів до виховання відповідальності в молодших підлітків.

Виховання відповідальності в молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності визначається комплексом певних педагогічних умов.

У філософії поняття «умова» розглядається як те, від чого залежить щось інше, що сприяє наявності стану, процесу, речі тощо [4, с. 576].

Відповідно, педагогічні умови — те, що обумовлює педагогічний процес, від чого залежить його ефективність. У науковій літературі педагогічну умову характеризують як обставину, від якої залежить розвиток особистості; обставину, у якій здійснюється цей розвиток; характеристику середовища, де розвивається учень [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, стан вирішення проблеми, що досліджується в практиці роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів, проведені дослідження дали змогу визначити педагогічні умови, які підвищують ефективність виховання відповідальності в молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Зважаючи на складність цього процесу, його залежність від багатьох чинників, виховання відповідальності не може задовольнити одна педагогічна умова чи декілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними зв'язками. Необхідний певний комплекс педагогічних умов.

Комплексом педагогічних умов, необхідних для оптимізації процесу виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів, вважаємо таку їх сукупність, у якій кожна умова слугує досягненню однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети. Кожна умова готує підґрунтя для наступної, що й характеризує їхній тісний зв'язок.

Однією з педагогічних умов виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів є підготовка педагогів до виховання відповідальності в молодших підлітків.

Процес підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виховання відповідальності в молодших підлітків відбувався на трьох рівнях: аксіологічному (сприйняття відповідальності як життєвої цінності); змістовному (знання про сутність відповідальності, уявлення про відповідальну особистість); діяльнісному (участь у роботі творчих груп з проблеми виховання відповідальності в молодших підлітків). Основними компонентами підготовленості педагогів шкіл-інтернатів із виховання відповідальності в молодших підлітків є: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Когнітивний компонент охоплює: знання про феномен відповідальності, усвідомлення необхідності виховання відповідальності в молодших підлітків; знання про засоби, методи і форми виховання відповідальності вихованців та особистісного саморозвитку.

Емоційно-ціннісний компонент охоплює: прийняття, емпатійне розуміння дитини; установку на виховання відповідальності учня.

Поведінково-діяльнісний компонент: володіння засобами, методами і формами виховання відповідальності в молодших підлітків; уміння та навички діалогічної взаємодії, самоаналіз педагогічної діяльності, готовність педагога до професійно-особистісного саморозвитку.

У підвищенні організаційно-методичної підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів із питань виховання відповідальності молодших підлітків ми виокремлювали такі етапи:

1. Організаційно-інформаційний.
2. Формування партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин.
3. Формування навичок колективної взаємодії.
4. Оцінювально-результативний.

Під час першого — організаційно-інформаційний етапу проводилась підготовча робота з адміністрацією загальноосвітніх шкіл-інтернатів, яка була спрямована на розуміння кожним членом

педагогічного колективу значення й актуальності виховання відповідальності молодших підлітків, визначення завдань учасників педагогічного процесу щодо створення сприятливої психологічної атмосфери в школі-інтернаті.

З метою підвищення поінформованості педагогів із проблеми виховання відповідальності молодших підлітків для них були розроблені та прочитані міні-лекції: «Проблема виховання відповідальності в педагогіці», «Специфіка виховання відповідальності молодших підлітків шкіл-інтернатів», «Діалогічна взаємодія педагогів і учнів — умова виховання відповідальності».

Другий етап передбачав формування суб'єкт-суб'єктних відносин, тому був спрямований на удосконалення комунікативних якостей педагогів. На цьому етапі в експериментальних школах-інтернатах були використані такі методи і прийоми виховання відповідальності, як: бесіди, дискусії, індивідуальне консультування педагогів.

Було проведено педагогічну раду «Створення гуманної атмосфери в школі-інтернаті на основі взаємної поваги педагогів і школярів», педагогічну раду-рольову гру «Проблеми взаємовідносин педагог — учень», малу педраду-диспут «Навчати чи виховувати», круглий стіл «Моральне становлення учнів в умовах сучасної школи-інтернату».

Третій етап підвищення ефективності підготовки педагогів у вихованні відповідальності сприяв формуванню в педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів навичок колективної взаємодії і був спрямований на розвиток їхніх особистісних та професійних якостей. Для цього ми використовували такі методи й прийоми: психотехнічні вправи, соціально-психологічний тренінг, психолого-педагогічний семінар, рефлексія.

Для учнів учитель є найбільш значущою людиною. Успішність навчання та виховання учнів, їхній психологічний стан, визрівання їхньої відповідальності багато в чому залежать від ставлення учителя до учнів, від його педагогічного стилю.

Вивчаючи вплив особистості педагога на школярів, психолог Р. Овчарова дійшла висновку, що авторитетні педагоги характеризуються такими якостями: позитивна внутрішня, особистісна, емоційно забарвлена, мотивована позиція у ставленні до дітей; спрямованість інтересів на особистість школяра; прагнення бути потрібним, корисним учням; висока компетентність і професіоналізм, які дозволяють своєчасно надати допомогу дітям у різних ситуаціях; внутрішній та зовнішній спокій, урівноваженість, упевненість, збалансованість індивідуальних особистих якостей; розуміння неповторності кожної дитини; визнання та повага її гідності, незалежно від показників навчальної діяльності, поведінки й особистісних проявів [2].

Самооцінку професійних якостей педагогів ми визначали за методикою Р. Овчарової «Самооцінка професійних якостей педагогів» [2]. Учителям було запропоновано оцінити, якою мірою наведені ствердження відповідають їхній професійній діяльності.

Наші дослідження дали змогу виявили типові для педагогів особистісно-професійні проблеми: тривожність, нестабільність, руйнування «Я-концепції», використання колишніх педагогічних стереотипів, які негативно впливають на професійну поведінку і ціннісно-змістовне педагогічне мислення.

Щоб розв'язати ці проблеми педагогам, на наш погляд, варто змінити ставлення до себе, адже позитивна «Я-концепція» є передумовою особистісного зростання. Відтак, учитель набуде здатності адекватно рефлексувати будь-яку ситуацію і свою діяльність, змінити її у потрібному напрямі та стати об'єктом саморозвитку і саморегуляції.

Педагогам було запропоновано вправи для саморозвитку їхньої комунікативної компетентності, діалогічного стилю спілкування через розвиток соціальної рефлексії. Ми завважили, що високий рівень діалогічності спілкування потребує високого рівня відповідальності суб'єктів цієї взаємодії.

Система вправ з оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування складалася з двох циклів (послуговувалися адаптованою методикою Р. Овчарової) [2]:

І. Вправи з оволодіння елементами педагогічної комунікації, які сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням.

ІІ. Вправи з оволодіння системою спілкування у заданій педагогічній ситуації.

І цикл

1. Вироблення вмінь діяти органічно і послідовно у публічній обстановці (програвання різних ситуацій: спізнення учня, невиконане доручення, конфлікт із учнем тощо).
2. Досягнення емоційного комфорту вчителя в класі (проби вибору оптимального темпу, ритму, пози, руху).
3. Розвиток найпростіших навичок спілкування (звертання та демонстрація уваги до співбесідника; привернення уваги оточуючих засобами міміки, пантоміми; невербального виразу вимог педагога, емоційних станів).
4. Вивчення емоційних реакцій дітей за фотографіями й емоційна ідентифікація себе з ними.
5. Словесний педагогічний вплив (логіка, виразність, емоційність мови, образна передача інформації, щирість у проявах почуттів у педагогічній взаємодії) та прогнозування його ефективності.

6. Осягнення виховних діалогів, ситуацій діалогічного спілкування, рівнів діалогу, технології його побудови.

II цикл

1. Виявлення емоційно-психологічного стану педагога у різних ситуаціях і здібності до саморегуляції (самоаналіз на основі спостереження, рефлексія власного стану на основі самоспостереження).
2. Виявлення і вирішення педагогічної проблеми (уміння оцінювати свої дії, співвідносити їхні способи з конкретними задачами, прогнозувати дії у запропонованих обставинах із запровадженими вимогами — довіра, схвалення, порада, умова).
3. Розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації у спілкуванні (аналіз педагогічної ситуації — прогнозування діалогічних стосунків, розробка педагогічних інваріантів вирішення однієї й тієї ж задачі).

Заняття були побудовані у формі соціально-психологічного тренінгу. Ураховуючи, що тренінг — це спеціально організоване спілкування, під час якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, надання психологічної допомоги та підтримки, то в умовах тренінгу можливо знімати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників. Відмічено, що після тренінгу відбувається зміна внутрішніх настанов учасників, розширюються їхні знання і з'являється досвід позитивного ставлення до себе та оточуючих [3]. Головна гуманістична ідея тренінгу виявляється у тому, щоб не змушувати, не «ламати» людину, а допомогти їй стати власне собою, прийняти та полюбити себе, перебороти стереотипи, які заважають їй жити радісно та щасливо, спілкуючись з людьми.

В організації групи ми спиралися на такі принципи:

- принцип діалогізації взаємодії, тобто рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі, довірі учасників;
- принцип постійного зворотного зв'язку, коли учасник отримує інформацію від інших членів групи про результати його дій під час роботи; внаслідок зворотного зв'язку людина може корегувати свою подальшу поведінку, замінюючи невдалі способи спілкування на нові; у групі потрібно створити умови, які забезпечують готовність учасників надавати зворотний зв'язок;
- принцип самодіагностики, усвідомлення і формулювання власних особистісно значущих проблем; у члена групи повинна бути можливість побачити себе у різних ситуаціях, коли від нього вимагається прийняття певного рішення і його здійснення;
- принцип оптимізації розвитку, стимуляція саморозвитку учасників, спрямування їхніх зусиль у потрібне русло;

– принцип гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер; учасники щиро відчувають події, які відбуваються у групі, і це допомагає налаштуватися на відвертість, довіру партнерам, ставати гуманнішими у ставленні один до одного; активізуються інтелектуальні, аналітичні процеси — обговорення, діалог;
– принцип добровільності участі; учасник повинен мати природну внутрішню зацікавленість у змінах своєї особистості; примусова особистісна зміна позитивною не буває;
– принцип постійного складу групи; тоді група працює продуктивніше, активізуючи саморозкриття учасників;
– принцип вільного простору — у приміщенні для занять повинна бути можливість вільного руху учасників, їх розташування колом, об'єднання у мікрогрупи, а також для усамітнення.

Основною задачею взаємодії у групі ми вважали зміну неадекватних педагогічних позицій, діалогізацію стилю виховання, розширення усвідомлення мотивів виховання, позитивацію форм впливу в процесі виховання школярів. Особлива увага приділялась розвитку емоційного фундаменту виховання. У процесі роботи педагогам пропонувалось бути більш сензитивними до учнів, ставитись до них з емпатією, розумінням; створювати атмосферу прийняття, в якій вихованець може відчувати себе у достатній безпеці, щоб відчуваючи та усвідомлюючи свою відповідальність, досліджувати і саморозвивати власну особистість.

Головним предметом змін стала сфера самосвідомості педагогів, система самосприйняття і ставлення до них, а також реальні форми взаємодії у педагогічному процесі. У групі кожному учаснику відводилась активна позиція у діалозі та обмірковуванні проблем відносин педагог-учень, пропонувалось самостійне їхнє вирішення під час групового діалогу, а також обмін досвідом.

Системність роботи, залучення педагогів, опора на їхній досвід, у тому числі й негативний, комфортний психологічний фон занять, відхід від стандартних форм і методів роботи викликали інтерес учителів і вихователів до запропонованих аспектів виховання, які сприяли перебудові розуміння сутності педагогічної діяльності. Емоційно пережиті знання, отримані педагогами на заняттях, поступово стали основою мотиваційної сфери їхньої особистості.

Після проведення циклів занять спостерігалися такі зміни: позитивність «Я-концепції» у всіх педагогів; свобода «Я-висловлювань», уміння відстояти свою точку зору; розвиненість емоційної, соціальної рефлексії як уміння утримувати своє «Я» у різних ситуаціях. Також були відмічені зміни у педагогічній діяльності вчителів, які брали участь у заняттях.

Четвертий етап підвищення ефективності підготовки педагогів у виховання відповідальності — оцінювально-результативний.

На цьому етапі роботи з учителями ми зробили особливий акцент на їхніх особистісних проблемах, обумовлених специфікою педагогічної діяльності: професійна деформація та її вплив на стиль педагогічного спілкування, причини тривожності й агресивності учителів, психологічний захист, самооцінка й успішність у педагогічній діяльності. На цьому етапі застосовувались такі методи, як: анкетування, бесіди, спостереження, індивідуальні консультації.

Однією із задач нашої експериментальної роботи з педагогами було створення умов для визрівання незадоволеної потреби в особистісному зростанні, культурній самобудові та самодосконалості. Тому головною нашою метою стало забезпечення прояву емоційного досвіду педагогів, переживання ними нових цінностей, а не раціональне їх усвідомлення. Передати цінності один одному можливо тільки у процесі діалогу і в прагненні досягнути зі співрозмовником духовної спільності.

Бесіди з учителями засвідчили, що вони почали частіше радитись із шкільним психологом, відвідувати бібліотеку, але не тільки з метою виявлення літератури з нових технологій та методик навчання і виховання, у них з'явився інтерес до наукових проблем, усвідомлення таких феноменів, як рефлексія, креативність, саморозвиток. Самостійний підбір літератури, свідоме ставлення до педагогічної діяльності — це, на наш погляд, показник розвитку духовних потреб саморозвитку педагога.

Організаційно-методична підготовка педагогів із питань виховання відповідальності в молодших підлітків сприяла: поглибленню знань, усвідомленню сутності означеного феномену в системі загальнолюдських цінностей; озброєнню педагогів методами, формами і прийомами виховання відповідальності; зміні установок у процесі взаємодії з учнями (суб'єкт-суб'єктні відносини). Це дало змогу створити сприятливу психологічну атмосферу в школі-інтернаті.

Проблема виховання відповідальності в молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів вимагає подальшого детального й різнопланового дослідження. Зокрема, необхідна розробка форм і методів виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. — К. : Рад. школа, 1982. — 200 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — М. : Межд. пед. академия, 1996. — 339 с.
3. Прученков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прученков. — М. : ЕКСМО-Пресс, 2001. — 640 с.
4. Філософський енциклопедичний словник / [ред.-упоряд. Н. І. Шинкарук]. — К. : Абріс, 2002. — 742 с.

В статье осуществлен анализ отечественной и зарубежной философской и психолого-педагогической литературы по вопросу исследования, раскрыты сущность и особенности воспитания ответственности у младших подростков школ-интернатов. Автором предложено содержание занятий, способствующих повышению уровня готовности педагогов школ-интернатов к воспитанию ответственности младших подростков во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: *воспитание ответственности, младшие подростки, подготовка педагогов, общеобразовательные школы-интернаты, внеурочная деятельность.*

A. A. Yatselenko

Training of Teachers in Boarding Schools for the Education of Responsibility of Younger Teenagers

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The paper examines the problem of education of responsibility of younger teenagers in boarding schools in extracurricular activities.

On the basis of theoretical analysis of domestic and foreign philosophical, psychological, and pedagogical literature, the nature and characteristics of responsibility education for younger teenagers in boarding schools are disclosed. The stages of training of teachers of secondary boarding schools for the activities that are aimed at the responsibility education for young teenagers are considered.

It is determined that the major components of teachers' qualification in boarding schools for the education of responsibility of younger teenagers are cognitive, emotional and evaluative, behavioral and active.

The cognitive component is associated with the assimilation of knowledge about the phenomenon of responsibility, awareness of the need of responsibility education for young teenagers, knowledge of the modes, methods, and forms of responsibility education for teenagers and their personal self-development.

The emotional and evaluative component includes perception, empathy understanding of a child, the task to train responsibility of pupils.

The behavioral and active component is manifested in learning ways, methods, and forms of education of responsibility of younger teenagers, the ability and skills of dialogic interaction, introspection of teaching activities, and the readiness of a teacher to professional and personal self-development.

The author suggests the content of lessons that help to increase the level of readiness of teachers to educate responsibility of younger teenagers in boarding schools in extracurricular activities.

Keywords: *responsibility education; younger teenagers; training of teachers; secondary boarding schools; extracurricular activities.*

References

1. Babanskii, Yu. K., & Potashnik, M. M. (1982). *Optimizatsiia uchebno-vospitatelnogo protsessa* [Optimization of Educational Process]. Kyiv: Rad. shkola.
2. Ovcharova, R. V. (1996). *Prakticheskaia psikhologiia v nachalnoi shkole* [Applied Psychology at Primary School]. Moscow: Mezhd. ped. akademiia.
3. Prutchenkov, A. S. (2001). *Sotsialno-psychologicheskiy trening v schole* [Social and Psychological Training at School]. Moscow: Izd-vo EKSMO-Press.
4. Shinkaruk, N. I. (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsiklopedychnyi slovnyk* [Philosophic Encyclopedia]. Kyiv: Abris.

УДК 37.018.1

Л. В. Яценко, *м. Переяслав-Хмельницький*

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА

Обґрунтовано важливість формування у сучасної молоді готовності до відповідального батьківства; розкрито сутність цієї готовності з позицій зарубіжних теорій і поглядів вітчизняних науковців. Наведено основні характеристики готовності до відповідального батьківства, що поєднують як біологічні, інстинктивні спонуки, так і соціокультурні аспекти, а також індивідуальні психологічні особливості чоловіків і жінок, які в сукупності забезпечують ефективну реалізацію ними ролей батька та матері щодо турботи про дитину, її виховання та розвитку.

Ключові слова: *батько, мати, готовність до відповідального батьківства, дитина, біологічні та соціокультурні детермінанти.*

Зміна соціальних і моральних цінностей, характерна для сучасного українського суспільства, справляє значний, проте далеко не завжди позитивний, вплив на ставлення молоді до шлюбу, сім'ї та народження дітей. З одного боку, спостерігається раннє залучення юнаків і дівчат до статевого життя, яке найчастіше позначене невпорядкованістю, а з іншого — дається взнаки психологічна неготовність більшості з них до створення сім'ї й свідомого виконання ролей батька та матері. Наслідком цього стає поширення загрозливих тенденцій занепаду родинного та сімейного життя, збільшення кількості розлучень і нестійких форм життя за моделлю цивільного шлюбу.

У цьому контексті актуалізується важливість надання цілеспрямованої уваги проблемі формування у молодого покоління готовності до створення сім'ї, виховання відповідального ставлення до батьківства, від рівня та якості якого залежить здатність майбутнього батька та матері повною мірою виконувати свої рольові обов'язки, сприяти повноцінному і здоровому розвитку дитини.

Проблема підготовки молоді до сімейного життя привертає увагу соціологів (М. Головатий, І. Дементьєва, І. Кон), психологів (Т. Андреєва, О. Бондарчук, Т. Титаренко, Т. Говорун), соціальних педагогів (Т. Голованова, А. Капська). Питання формування готовності до материнства і батьківства досліджують Ю. Борисенко, І. Братусь, Л. Буніна, В. Брутман, Т. Веретенко, Н. Гусак, С. Котова-Олійник, В. Кравець, Н. Максимовська, Р. Овчарова, Л. Остапчук.

На необхідності проведення роботи з підготовки молоді до майбутнього батьківства наголошують зарубіжні науковці (У. Бронфенбренер, К. Елві, М. Міедзіам та інші).

Проведений нами аналіз наукової літератури з формування психолого-педагогічних аспектів підготовки молоді до батьківства і материнства засвідчив, що на сьогодні наявна велика кількість досліджень щодо змісту, форм, методів підготовки молоді до створення сім'ї і сі-

мейної життєдіяльності, але залишаються недостатньо розробленими питання, пов'язані з розкриттям сутності готовності до відповідального батьківства в контексті виконання сімейних ролей.

Мета статті — на основі теоретичного аналізу наукових джерел розкрити сутність поняття «готовність до відповідального батьківства».

Поняття готовності набуло доволі ґрунтовного висвітлення в науковій літературі, хоча сутнісний його зміст не має однозначного тлумачення. Зазвичай готовність розглядається як наявність здібностей (Б. Ананьев, Г. Костюк, С. Рубінштейн), набуття певних якостей особистості (К. Платонов), їх своєрідний синтез (В. Крутецький). Відповідно до цього виокремлюють кілька форм готовності: внутрішньопсихологічну — як наявність у суб'єкта образу структури конкретної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання; науково-теоретичну, що характеризується певним обсягом знань, достатнім для успішної діяльності; практичну, яка позначена наявністю відповідних умінь і навичок. Не розкриваючи самого поняття готовності як психологічної категорії, М. Дяченко та Л. Кандибович вважають готовність вирішальною умовою швидкої адаптації людини до будь-якої діяльності. Стверджується, що залежно від того, готується людина до виконання ближніх чи віддалених завдань, психологічна готовність може бути ситуативною (тимчасовою) або стійкою (тривалою). Найбільш повно, на нашу думку, сутність готовності розкриває В. Крутецький, співвідносячи її сформованість з поєднанням таких якостей особистості, як: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею з пристрасним захопленням; стійкі інтелектуальні почуття; наявність знань, навичок і вмінь, адекватних вимогам цієї діяльності, індивідуальні психологічні особливості [5, с. 62].

Психологічні аспекти відповідальності, особливості її впливу на людську свідомість стали предметом наукових розробок І. Беха, К. Муздибаєва, С. Рубінштейна, М. Савчина, Д. Узнадзе, П. Якобсона та інших дослідників.

Наприклад, С. Рубінштейн розуміє відповідальність як утілення істинного, найглибшого і принципового ставлення людини до життя. Це не тільки усвідомлення всіх наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене, що виникає у зв'язку з тим, що кожна реалізована дія є незворотною. Тобто, відповідальність — це «здатність людини детермінувати події, вчинки у момент їх здійснення, під час їх виконання — аж до радикальної зміни всього життя» [7, с. 218]. Відповідальність також розглядається як своєрідна цензура, яка «охороняє головну внутрішню основу людської поведінки від можливих відхилень і виявляється не лише в межах свідомості, а й усієї психіки, є раціонально-вольовим та емоційно-переживальним процесом». Іншими словами, «відповідальність — це готовність ви-

тримати основну лінію поведінки, скоординовану з основним смислом людського життя і домінуючими егоїстичними спонуканнями та вітальними функціями» [8, с. 55].

Звідси «відповідальним» у широкому розумінні цього слова вважається будь-яке поводження, що здійснюється свідомо і вільно. Тобто, відповідальним можна вважати того, хто здатний пояснити, що він зробив, і ті причини, які спонукали його до цього. У вужчому сенсі, відповідальним слід вважати людину, яка у своїх діях урахо-вує, поважає основні загальноприйняті цінності і може відповідним чином прийняти наслідки тієї дії, яку здійснює [3].

Наступним поняттям, що потребує теоретичного аналізу в контексті заявленої нами проблеми, є поняття «батьківство». Отже, розглянемо основні підходи до визначення головних його детермінант.

Традиційно контекстом вивчення батьківства була сім'я. Вступ до шлюбу передбачав народження і виховання дітей, і навпаки. Іншими словами, інститут шлюбу та інститут батьківства були взаємопов'язані, що набуло закріплення на рівні законодавства, моральних настановлень і цінностей суспільства. У другій половині XX ст. відбувається відокремлення батьківства від шлюбу. Свідченням цього може бути широке вживання в родинному законодавстві багатьох західноєвропейських країн поняття «опіка» для позначення людини, яка вважається відповідальною з погляду закону за дотримання прав дитини та її добробут.

Умовно можна виокремити два підходи до розуміння батьківства, які набули поширення в західній психології. Згідно з першим підходом, констатуюючим елементом батьківства вважається біологічна спорідненість, акцентується на «материнському інстинкті», «материнській/батьківській любові», які пов'язуються з характеристиками філогенезу. Загальний «патерн», зразок батьківського догляду за дітьми і турботи про них співвідноситься з біологічними особливостями чоловіків і жінок, він розглядається як генетично запрограмований і такий, що може варіюватися від одного виду до іншого. У межах цього підходу батьківство визначається як наслідок біологічної схильності та здатності представників обох статей до виконання функцій турботи й догляду за своїми (біологічними) дітьми; як константа, яка піддається мінімальним культурним та історичним змінам. Теорія психосексуального розвитку індивіда З. Фройда, заснована на біологічному детермінізмі, є основною теоретичною моделлю пояснення біологічного батьківства, відмінностей між поведінкою чоловіків і жінок як батьків і матерів.

На біологічній основі статевих ролей чоловіків і жінок ґрунтується статево-рольова теорія Т. Парсонса, яка протягом тривалого часу домінувала серед концепцій вивчення сім'ї [10]. Нормативна модель сім'ї, за Т. Парсонсом, — це нуклеарна сім'я, що складається з подруж-

ньої пари та їхніх дітей, статеві ролі чоловіків і жінок в якій жорстко структуровані і дихотомічні. На чоловіка покладається роль «годувальника» (професійна діяльність, пов'язана з матеріальним забезпеченням своєї сім'ї), а на жінку-домогосподарку — обов'язки з вихованням дітей, турботи про них і виконання домашньої роботи. Отже, материнство визнається невід'ємною роллю жінки, а батьківство для чоловіка зводиться переважно до виконання економічної функції.

Другий підхід до розуміння батьківства визначає його як соціальний конструкт, фокусуючи увагу на його контекстуальності, історичній і культурній варіативності. Феміністична критика класичного психоаналізу і теорії статевих ролей спрямована на руйнування «міфу про материнство», в якому біологія та інстинкт відіграють основоположну роль, розглядає сферу батьківства як соціально сконструйовану й акцентує на тому, що реальні практики турботи і виховання дітей позначені різноманітністю і відрізняються від нормативних приписів. Сучасна феміністична теорія критично ставиться до домінуючої ідеології батьківства, де основна відповідальність за виховання дитини покладається на жінку, тоді як чоловік бере в цьому процесі лише фрагментарну участь [9, с. 231].

Виділені підходи висвітлюють різні аспекти батьківства і дають змогу краще усвідомити його сутність і зрозуміти ті функції, що покладалися в недалекому минулому на ролі батька та матері у західному суспільстві.

У дослідженнях, присвячених вивченню сучасного батьківства, розрізняють інституційні аспекти та аспекти практик батьківства, здійснюваного матерями і батьками. Інституційні аспекти, пов'язані з приписами щодо того, хто і як саме повинен проявляти турботу про дітей, виховувати їх, зафіксовані переважно в юридичних та інших нормативних документах. Практики батьківства передбачають дії, що виконуються батьками в їхньому повсякденному житті і пов'язані з доглядом і турботою про дітей, а також цінностями й атитюдами, які детермінують використання тих або інших практик материнства і батьківства.

Для позначення відмінностей між різними аспектами батьківства в західному академічному дискурсі використовуються два терміни для визначення його сутності. Перший з них — parenthood, під яким розуміються інституційні характеристики батьківства. Другий — parenting, використовується для розкриття власне батьківських ролей, акцентує на прояві турботи про дитину й охоплює набір практик батьківства, які можуть змінюватися залежно від конкретного періоду розвитку суспільства, культури, середовища.

У радянській науковій літературі як самостійний концепт поняття батьківства використовувалося доволі рідко. Одним з найбільш уживаних на той час вважається визначення цього явища, запропо-

нованe І. Коном, в якому батьківство трактується як система взаємозв'язаних явищ, що вміщує: а) батьківські відчуття, любов, прихильність до дітей; б) специфічні соціальні ролі і нормативні приписи культури; в) зумовлену тим та іншим реальну поведінку, ставлення батьків до дітей, стиль виховання та ін.» [2, с. 240].

Як бачимо, наведене визначення, крім інституційного аспекту та аспекту практик, містить також емоційну складову батьківства, яка окреслює специфіку батьківської турботи про дітей.

Батьківство також розглядається як:

- біологічний, соціокультурний та психологічний феномен; інтегральне психологічне утворення особистості (батька і/чи матері); наднидивідуальне ціле (ми-батьки);
- соціальний інститут, який поєднує два інші інститути — материнство і батьківство (у вузькому розумінні);
- діяльність батьків з догляду, матеріального забезпечення, виховання, навчання дитини;
- етап у житті людини, який починається з моменту зачаття дитини і не припиняється після її смерті;
- буття, стан, перебування людини в становищі батька;
- об'єктивний факт походження дитини від конкретних батьків, засвідчений актовим записом про народження в органах РАЦС;
- суб'єктивне відчуття людиною самої себе батьком;
- кровне споріднення між батьками і дитиною;
- усвідомлення батьками родинного зв'язку з дітьми.

Існує також підхід, згідно з яким під батьківством розуміють складний феномен, що ґрунтується на фізіологічних механізмах, еволюції сім'ї, культурних та індивідуальних особливостях [4, с. 46]; інтегральне соціально-психологічне утворення, яке охоплює сукупність ціннісних орієнтацій матері/батька, настановлень та очікувань, батьківських почуттів, ставлень і позицій, батьківської відповідальності і стилю сімейного виховання [3].

Отже, батьківство у вищому своєму прояві не є вродженою, інстинктивною властивістю, воно формується протягом життя чоловіка і жінки, збагачуючись певними особистісними якостями. Тобто, щоб стати батьком або матір'ю, кожне нове покоління молодих чоловіків і жінок повинно вчитися батьківського ставлення і поведінки: їхня «біологічна роль доповнюється соціальною, вивченою батьківською роллю» [1, с. 41].

На погляд Р. Овчарової, батьківство — це соціально-психологічний феномен, що охоплює сукупність знань, уявлень та переконань людини стосовно самої себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства. Щодо процесу формування готовності до відповідального батьківства, до виконання батьківських

обов'язків, він, за словами Р. Овчарової, охоплює два етапи. Перший етап стосується дошлюбного періоду, а також часу, що передує набуттю молодими людьми ролі батька та матері. Цей період характеризується наявністю в них лише образно сконструйованого змісту батьківства, який може містити «образи емоцій, пов'язані з процесом виховання дітей, окремі й загальні когнітивні схеми: планування способу життя в умовах батьківства, планування виховного процесу та ін., а також образи окремих поведінкових актів і всієї поведінки в цілому» [6, с. 8]. На цьому етапі закладається сама можливість стати батьками.

Другий етап формування готовності до відповідального батьківства починається з моменту народження дитини. Це — етап реалізації батьківства, що триває протягом усього наступного життя. Факт народження дитини «знаменує критичний період у розвитку особистості дорослого», а формування «батьківської позиції означає остаточне залучення до дорослого покоління» [6, с. 83]. Разом із тим і попередній етап, коли батьківство існує лише на «теоретичному» рівні, у його ментальній репрезентації, має важливе значення для становлення майбутнього батька та матері, тому що фантазії, мрії, образи, настановлення, уявлення є потужними мотивуючими факторами, спроможними визначити їхнє майбутнє як суб'єктів виконання батьківських ролей.

У розумінні феномену батьківства поєднуються два його компоненти — материнство і батьківство, в яких акцентується на біологічних і соціальних зв'язках між подружжям і дітьми, у тому числі й тих, що пов'язані з народженням і виховання дітей, залученням їх до культурних та духовно-етичних цінностей суспільства. Взаємозв'язки між батьками й дітьми також уміщують психологічний вимір: психологічну підтримку, фасилітацію психічного та особистісного розвитку, надання психологічної допомоги тощо. Традиційно мати ідеалізується; вважається, що материнський інстинкт є вродженим, що він робить жінку більш терплячою, емпатійною, розуміючою та неодмінно допомагає їй інтуїтивно відчувати, що необхідно дитині. Батько ж часто уявляється як відсторонена від цієї діади людина, котра лише відвертає увагу матері на себе та без її допомоги не може зрозуміти потреб дитини. Однак реалії засвідчують, що батько не тільки здатний з успіхом виконувати «материнські» функції, а й іноді краще за жінку відчуває і задовольняє фізіологічні та психологічні потреби дитини, отримуючи від цього справжнє задоволення. Таким чином, батьківство не є тотожним додатку материнства і батьківства, поняття «батьківство» — наділндивідуальне ціле, що виходить за межі індивіда, тоді як «материнство» і «батьківство» стосуються окремої особистості.

На індивідуальному рівні батьківство формується під впливом особистісних та індивідуально-типологічних особливостей людини,

її досвіду. Ідеал батька і матері є складовою ідеалу чоловіка і жінки, утворюючи загальний ідеал батьківства.

Розрізняють дві стратегії реалізації батьківства [6]. Перша ґрунтується на сприйнятті особою народження дитини як обмеження, у тому числі і для самореалізації. У рамках другої стратегії в народженні дитини вбачається поява нових можливостей. Домінуюча негативна суб'єктивна оцінка батьківської ролі з часом може призвести до дисгармонії дитячо-батьківських взаємин у родині. Найбільш оптимальною для дитини і батьків є друга стратегія, оскільки її реалізація через співрозвиток, співпрацю, співтворчість створює найкращі умови для розвитку особистості дитини, надає можливість батькам реалізувати себе як особистостям.

Отже, батьківська відповідальність належить до низки складних понять як у психології, так і педагогіці. Вона передбачає насамперед відповідальність перед соціумом, перед сумлінням за життя та виховання дітей. Адже народження дітей, прийняття батьківської ролі означає взяти на себе відповідальність за долю дитини перед своєю совістю та суспільством. Суспільство ж розглядає батьківську відповідальність як першочерговий обов'язок батьків. Це особливий морально-психологічний стан, який характеризується усвідомленням свого батьківства і почуттям обов'язку стосовно дитини (Г. Лактіонова).

Відтак, готовність до відповідального батьківства можна інтерпретувати як складне особистісне утворення, формування якого починається на етапі примірювання майбутніх сімейних ролей. У реальних сімейних обставинах ця готовність набуває більш вираженого характеру, поєднуючи не тільки орієнтацію на народження дитини, а й визначення способів її виховання на основі батьківських настановлень, позицій, ставлень.

За своєю сутністю, батьківство зумовлене як біологічними, так і соціально-культурними чинниками, впливу яких особистість зазнає завдяки культурним традиціям та вихованню, що репрезентують бажані зразки ролей батька та матері. Крізь призму індивідуальних особливостей особистості, її ціннісно-мотиваційну сферу, а також досвід, отриманий у батьківській сім'ї, формується батьківство у кожному конкретному випадку. Суспільний рівень формує ставлення до батьківства загалом і ролі батька в певній культурі зокрема.

Отже, готовність до відповідального батьківства може бути визначена як психологічний феномен, що охоплює інтегральну сукупність соціальних та індивідуальних характеристик особистості, які забезпечують прояв відповідальності за дитину та емоційне її прийняття на основі певної зовнішньої моделі, яка інтеріоризується крізь призму власного досвіду і забезпечує ефективне виконання ролей батька та матері. Крім бажання мати дітей, готовність до відповідального батьківства проявляється в усвідомленні, осмисленні,

позитивному сприйнятті нових обов'язків, тих особливостей внутрішньосімейного життя, що постають перед чоловіком і жінкою, які вирішили стати батьками або вже стали ними.

Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні реального стану сформованості готовності до відповідального батьківства у сучасної студентської молоді.

Література

1. Введение в гендерные исследования : [учеб. пособие] / [под ред. И. В. Костиковой]. — М. : Изд-во МГУ, 2000. — 224 с.
2. Кон И. С. Дети и родители / И. С. Кон // Семья : кн. для чт. Кн. 1 / [сост. И. С. Андреева, А. В. Гулыга]. — М. : Политиздат, 1990. — С. 236–270.
3. Королев М. Г. Акмеологические основы формирования ответственного родительства / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://vashpsoxolog.ru/lectures-on-the-psychology/1687-akr. — Загл. с экрана.
4. Кравець В. П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В. П. Кравець. — К. : Академія, 2001. — 244 с.
5. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологи / В. А. Крутецкий. — М., 1972. — 90 с.
6. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. — М. : Институт психотерапии, 2003. — 319 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн : в 2-х т. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с.
8. Савчин М. В. Відповідальність : смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 1. — С.10–18.
9. Чодороу Н. Воспроизводство материнства : психоанализ и социология гендера : [пер. с англ.] / Н. Чодороу. — М. : РОССПЭН, 2005. — 496 с.
10. Parsons T. Family, socialization and interaction process / T. Parsons, R. F. Bales. — L., 1956. — 264 p.

Обосновано значение формирования у современной молодежи готовности к ответственному родительству; раскрыта сущность этой готовности с точки зрения зарубежных теорий и взглядов отечественных ученых. Приведены основные характеристики готовности к ответственному родительству, которые охватывают как биологические, инстинктивные потребности, так и социокультурные аспекты, а также индивидуальные особенности мужчин и женщин, обеспечивая в совокупности эффективную реализацию ими ролей отца и матери в заботе о ребенке, его воспитании и развитии.

Ключевые слова: *отец, мать, готовность к ответственному родительству, ребенок, биологические, социокультурные и индивидуальные детерминанты.*

L. V. Yatsenko

The Essence Descriptions of Readiness to Responsible Paternity

SHEU «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhory Skovoroda" (30 Sykhomlynskoho Str., Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

The importance of forming the modern youth readiness for responsible paternity is substantiated; the essence of this readiness from point of view of foreign theories

and domestic research is exposed. It is found out that for determining the differences between the aspects of paternity two terms are used in western academic science. One is parenthood, which describes institution characteristics of this phenomenon. The other — parenting, used for actually paternal roles, manifested in care about a child, that covers a set of paternal practices, which can be changed depending on the period of development of society, culture, and environment. Basic descriptions of readiness to responsible paternity, accepted in Ukrainian society, are presented. This readiness is defined as a psychological phenomenon that covers the integral aggregate of social and individual features of personalities that provide the display of responsibility for a child and his emotional acceptance on the basis of a certain external model. This model is acquired through the prism of own experience and provides effective implementation of father's and mother's roles. It is marked that except a desire to have children, readiness to responsible paternity manifests itself in the awareness, comprehension, positive perception of the new duties, those features of family life that man and woman who decided to become parents or had already become them face.

Keywords: *father; mother; readiness to responsible paternity; child; biological, social-cultural and individual determinants.*

References

1. Kostikova, I. V. (Ed.). (2000). *Vvedenie v gendernye issledovania* [Introduction into Gender Studies]. Moscow: Izd-vo MGU.
2. Kon, I. S. (1990). Deti i roditeli [Children and Parents]. In I. S. Andreeva, & A. V. Gulyga (Ed.), *Semia: Vol.1* (pp. 236-270). Moscow: Politizdat.
3. Korolev, M. G. *Akmeologicheskie osnovy formirovania otvetstvennogo roditelstva* [Acmeological Foundation of Formation of Responsible Parenthood]. Retrieved from http://vashpsoxolog.ru/lectures-on-the-psychology/1687-akr
4. Kravets, V. P. (2001). *Psykhofiziolohichni ta psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia usvidomlenoho batkivstva* [Psychophysiological, Psychological and Pedagogical Aspects of Formation of Responsible Parenthood]. Kyiv: Akademia.
5. Krutetskii, V. A. (1972). *Osnovy pedagogicheskoi psikhologii* [Foundation of Pedagogical Psychology]. Moscow.
6. Ovcharova, R. V. (2003). *Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditelstva* [Psychological Support of Parenthood]. Moscow: Institut psikhoterapii.
7. Rubinshtein, S. L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologii: Vol. 1* [Foundation of General Psychology]. Moscow: Pedagogika.
8. Savchyn, M. V. (19960. Vidpovidalnist: smyslovyi pryntsyp motyvatsiinoi rehulatsii povedinky osobystosti [Responsibility: Sense Principle of Motivational Regulation of Person's Behaviour]. *Pedahohika i psykholohiia,1,* 10-18.
9. Chodorou, N. (2005). *Vosproizvodstvo materinstva: psikhoanaliz i sotsiologia gendera* [Maternity Reproduction: Psychoanalysis and Sociology of Gender]. Moscow: ROSSPEN
10. Parsons, T., & Bales, R. F., (1956). *Family, Socialization and Interaction Process.* London.

Наукове видання

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

(українською та російською мовами)

Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 17

Книга 2

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Ященко*
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку 10.09.2013. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 30,0.
Замовлення № 893-13. Наклад 150 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.net