

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 20**

**Книга 2**

Київ-2016

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України  
(протокол № 7 від 4 липня 2016 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, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІПВ НАПН України;

**Комаровська О. А.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти ІПВ НАПН України;

**Миропольська Н. Є.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання ІПВ НАПН України;

**Федорченко Т. Є.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя ІПВ НАПН України;

**Коновець С. В.**, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії громадянського та морального виховання ІПВ НАПН України;

**Нечай С. П.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАПН України;

**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);

**Бурвисте С.**, доктор соціальних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної освіти Литовського едукологічного університету (Вільнюс, Литва);

**Півоварські Ю.**, доктор філософії, почесний професор, ректор Вищої школи громадської та індивідуальної безпеки «Areion» (Краків, Польща);

**Юрчак В.**, доктор філософії, професор, завідувач кафедри безпеки й оборони Академії збройних сил імені генерала Штефаніка (Ліптовські Мікулаш, Словаччина).

**Рецензенти:**

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

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

**Т43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 20. – Кн. 2. – Київ, 2016. – 360 с.**

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.

*Наказом МОН України від 12.05.15. № 528  
збірник поновлено в переліку фахових видань.*

© Інститут проблем виховання  
НАПН України, 2016

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

# ЗМІСТ

<b>А. А. Момбек, А. Б. Айтбаева</b> ИСТОКИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАЗАХСКОГО НАРОДА.....	6
<b>О. Л. Морін</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ .....	21
<b>С. М. Мотика</b> ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЛЦЕЮ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	33
<b>С. П. Нечай</b> ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ СВЯТА.....	47
<b>В. Б. Нечерда</b> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ .....	58
<b>Т. К. Окушко</b> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ.....	68
<b>Г. В. Орлова</b> ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ЗАХІДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	79
<b>З. В. Охріменко</b> ПРОБЛЕМА УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ.....	88
<b>О. М. Пархоменко</b> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У МІКРОРАЙОНІ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ .....	100
<b>Т. С. Пасічна</b> ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ .....	110
<b>О. В. Пащенко</b> ВИВЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ПІДЛІТКІВ У ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ ПІД ЧАС ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЯ «ОСНОВИ СТРАТЕГІЇ ЗБАЛАНСОВАНОГО (СТАЛОГО) РОЗВИТКУ» .....	120

<b>Ж. В. Петрочко</b> ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ФРАНЦІЇ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ .....	131
<b>Л. Л. Примачок</b> СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	140
<b>О. В. Просіна</b> СПЕЦИФІКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ СХІДНОГО ПОГРАНИЧЧЯ УКРАЇНИ .....	151
<b>Н. М. Рибалко</b> ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....	163
<b>О. С. Семенов</b> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	173
<b>Н. В. Сергєєва</b> ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ .....	187
<b>Р. Л. Сойчук</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ТА ТИПИ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	197
<b>Ю. В. Солобай</b> ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОЕВОЛЮЦІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	214
<b>Г. П. Тарасюк</b> ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА .....	225
<b>В. І. Тернопільська, Н. В. Чіжова</b> МОБІЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....	234
<b>І. Б. Тимофєєва</b> РЕАЛІЗАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ.....	243
<b>О. П. Третяк</b> СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	254

<b>О. М. Троїцька, Л. Ю. Москальова</b> ДІАЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РЕЛІГІЙНОГО ЖИТТЯ УКРАЇНИ: КОНТЕКСТУАЛЬНИЙ ВИМІР ОДВІЧНИХ ПРОБЛЕМ.....	266
<b>Н. В. Харченко</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА.....	276
<b>О. Л. Хомич</b> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ.....	286
<b>Цяо Цжи</b> СУТНІСТЬ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	297
<b>В. В. Чорна</b> ВХОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ .....	307
<b>І. М. Шкільна</b> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	315
<b>Н. А. Шкляр</b> АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ДНЗ: ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛІВ З БАТЬКАМИ .....	324
<b>Л. В. Школяр</b> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДИТЯЧИМИ ГРОМАДСЬКИМИ ОБ'ЄДНАННЯМИ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ .....	336
<b>І. О. Яковенко, О. В. Канарова</b> ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ РЕЛІГІЙНИХ МЕНШИН У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я.....	349

## ИСТОКИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАЗАХСКОГО НАРОДА

*У статті розкривається проблема виховання національної самосвідомості особистості на пострадянському просторі, відродження культурних цінностей і традицій, що обумовлює посилення інтересу до вивчення спадщини минулого, дослідження життя і побуту казахського народу, відновлення історичної правди. Зокрема, розглянуто питання розвитку музично-культурних і музично-педагогічних традицій казахського народу.*

*На основі дослідження історичної сутності казахської народної творчості виявлено витoki музично-педагогічної думки і проаналізовано жанри казахської музичної творчості (жир, олені, жоктау й інші) у контексті відображення художніх, моральних, виховних цінностей, що сформувалися в результаті тривалого історичного розвитку.*

**Ключові слова:** культура, мистецтво, музика, музична освіта, традиції, творчість, жанри, казахський народ.

В современных условиях общественного развития гуманистическое начало приобретает все большую значимость в важнейших областях жизни и деятельности человека, особый смысл получает рассмотрение вопросов приобщения подрастающего поколения к художественным ценностям, отражающим общечеловеческие идеалы и устремления. Значение отмеченной проблемы определяется всевозрастающей ролью музыкального искусства в формировании духовной культуры современного человека, его способностью полноценно воспринимать произведения искусства, сохранять и приумножать достояния культуры прошлого и настоящего.

Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство определило стратегическую задачу развития национального образования, искусства и культуры страны. Развитие музыкально-культурных и музыкально-педагогических традиций казахского народа совпадают с духовными устоями многих современных этносов Евразийского географического и культурного пространства. В настоящее время ярко пробуждается национальное самосознание народов, возрождаются культурные ценности и традиции, усиливается интерес к изучению наследия прошлого, раскрываются ранее неизведанные страницы, восстанавливается правда [18].

В изучении духовной культуры казахского народа, воссоздании целостной картины и тенденций ее духовно-культурного развития выявление отдельных, неповторимых особенностей ее становления, анализ современного состояния и прогнозирования перспектив принадлежит исследователям-историкам. В этих условиях все больше возрастает интерес к истории становления педагогической мысли вообще, и педагогики музыкального образования в частности [13].

Адекватная оценка истории музыкального образования чрезвычайно важна не только для современного этапа ее развития, но и для ее обозримого будущего. Академик А. К. Жубанов, характеризуя проблематику истории наук, подчеркнул, что для развития будущего музыкального искусства обращение к ее историческому прошлому – научная необходимость, позволяющая определить основные, перспективные линии становления и развития важнейших направлений. В свою очередь, мы считаем, что становление и развитие педагогики музыкального образования освещает не только прошлое, но и настоящее, во многом способствуя пониманию будущего [8].

Историки музыкального образования, исследуя пути развития от одного периода становления науки – к другому, от характеристики взглядов одного ученого – к анализу воззрений другого способствуют их теоретическому оформлению с перипетиями истории и во взаимосвязи со смежными областями знаний [7].

Как известно, музыкальное искусство Казахстана уходит корнями вглубь веков, имеет богатые многовековые традиции и является неотъемлемой частью национальной культуры. В процессе общественно-исторической практики народа «произошел отбор именно таких видов и родов музыкальной культуры и художественного творчества, которые были наиболее приемлемы для мира кочевья. У казахов ими стали поэзия и музыка. В течение многих веков музыкально-поэтическое и инструментальное искусство сосредоточивало в себе духовные силы народа, выражало его нравственные законы, взгляды и убеждения» [11, с. 55-60].

Исследование процессов становления и развития музыкального образования в Казахстане дает нам основание выделить национально-специфическую особенность музыкальной культуры казахов: синкретизм – как совокупность различных видов искусств (в данном случае музыки и поэтического творчества). На основе национально-

специфической особенности музыкальной культуры складывались и единые традиции, и своеобразная система музыкального воспитания и образования. Становится актуальным осознание целесообразности современных научных положений о педагогическом, общекультурном потенциале, а также способах их использования.

В связи с возрождением народных обычаев и традиций все большую актуальность приобретает формирование ценностного отношения к культурному и духовному наследию своего народа. При этом очень важно выявить прогрессивные и демократические элементы, найти пути педагогически грамотного и эффективного их использования на практике.

Музыкальная культура казахского народа служила объектом исследований многих ученых, в том числе этнографов, путешественников, писателей, фольклористов. Труды А. Алекторова, Л. Гумилева, С. Рыбакова, Н. Савичева, А. Эйхгорна о казахской музыке не потеряли своей научной ценности и в наше время.

Богатая история, самобытная культура казахского народа выражена в самых различных областях духовного наследия. По мнению выдающегося ученого-тюрколога Л. Гумилева, «никакое развитие культуры немыслимо без знания своей истории и определенного отношения к ней» [6, с. 338]. Веками сохраняясь и развиваясь, традиционное музыкальное искусство передавалось из поколения в поколение в устной форме. О наиболее древних образцах казахской культуры свидетельствуют древние памятники письменности, наскальные рисунки, каменные изваяния и знаки (тамгалы, тамгабыл).

По мнению ученых, наскальные рисунки (около 2 тысяч изображений) урочища Тамгалы (170 км от Алматы) являются уникальными памятниками эпохи бронзы – сакский и тюркский периоды, на которых изображены дикие и домашние животные, солнцеголовые божества, всадники, сцены охоты и ритуальные танцы; передают жизнь и быт древних сакских племен и свидетельствуют не только об изобразительном, но и хореографическом искусстве, демонстрируют распространение древних образцов письменности – иероглифов петрографии (< гр. *petra* – скала, камень + < гр. *grapho* – пишу) [16, с. 375].

Традиции образования и воспитания казахского народа нашли отражение в жанрах казахского народного творчества (пословицах, поговорках, сказках, играх, загадках), обрядах и



обычаях. Народная педагогика, в которой сконцентрирован воспитательный опыт многих поколений, представляет собой драгоценный материал.

Огромную роль в развитии общественной и духовной жизни казахского народа играли жыршы (сказитель, певец, исполнитель). Как правило, жыршы были профессионалами, создавали свои школы и передавали свой репертуар и навыки из поколения в поколение [10, с. 365]. «Жыршы» происходит от слова «жыр» – эпическая песня; отсюда – «жыршы» – мыслитель, слагатель, творец, поэт, сказитель эпоса и легенд. Излюбленный жанр исполнения жыршы: «толгау» – стихотворное повествование, философское размышление, раздумья, назидания. В своем творчестве они затрагивают важные философские, социальные, проблемы, социокультурные изменения в обществе, вопросы защиты Отчизны, патриотизма, заботы правителя о народе и т. д.

Условия общественной жизни кочевого народа, устойчивые, выработанные веками художественные традиции обусловили формирование в казахской среде профессиональных деятелей музыкально-поэтического искусства устной традиции: «акыны» – поэты, певцы-композиторы; «анши» или «оленши» – певцы; «кюйши» – композиторы-инструменталисты (домбристы); «кобызшы» – композиторы-инструменталисты (кобызисты) и др.

Склонность казахов к поэтическому искусству, высокую одаренность народных певцов, исключительную роль устной поэзии в жизни народа подчеркивал Ч. Валиханов [3].

Все древние произведения, благодаря способности и памяти импровизаторов создавать и запоминать песни, предания и сказки о подвигах своих предков сохранились до сих пор в довольно чистом виде. Импровизаторское искусство казахских певцов, их умение держать в памяти и безошибочно воспроизводить большие по объему стихотворные произведения, исключительная устойчивость текста в процессе устного бытования в жизни народа высоко оценивается исследователями [3, с. 16].

Впервые классификация жанров устного музыкально-поэтического творчества на пять групп сделана Ч. Валихановым в работе «О формах казахской народной поэзии»: жыр – эпические сказания; олен – лирические песни; жоктау – песни-плачи; кайым – свадебные песни; кара олен – песни на исторические темы [4, с. 17].

Наиболее древний в казахском народном фольклоре жанр жыр – поется речитативом под аккомпанемент казахских музыкальных инструментов (домбра, кобыз). Академик З. Ахметов писал: «Жыр – древнейшая форма казахского эпоса в песенной поэзии, вместе с тем древний эпический стих, известный и у многих тюркоязычных народов. Например, в форме жыр создано монументальное творение устного эпического искусства киргизов «Манас» – одно из сокровищ мирового эпоса» [1, с. 259]. В форме жыр также созданы казахские героические эпосы «Кобыланды-батыр», «Алпамыс-батыр», «Камбар-батыр» и другие.

Удивительная тонкость проявляется при характеристике жанровой формы – олен, которая получила широкое распространение еще в середине прошлого века и употреблялась исполнителями как самая удобная для импровизации. При этом исполнение песни (олена) в сопровождение музыкального инструмента (домбры, кобыза) придавало жанру необычайно художественный колорит и являлось наиболее распространенной формой передачи музыкально-поэтического опыта народа. Здесь необходимо упомянуть, что известная поэма «Козы-Корпеш – Баян-Сулу» была пересказана Ч. Валиханову в форме олен знаменитым Жанаком [1, с. 4].

В казахских народных песнях (олен) мотивы труда встречаются в самых разнообразных видах и различны по содержанию – от детских песенок, задушевной лирики до величественного эпоса. Например, содержание воспитательно-назидательная песни «Бала уату» (Утешение ребенка) с раннего детства воспитывает положительное отношение к труду как повседневной обязанности каждого члена семьи: «Большой палец – утенок, средний – тополь, погремушка, ты вставай за баранами смотреть; мизинец ребенок – ты вставай за лошадьми смотреть и т. д.

Эпос, как основной вид художественного творчества древности, постепенно трансформировался, проникновением нравоучительных и назидательных элементов; направлен на решение воспитательных и образовательных задач. Большинство эпических произведений XIV, XV, XVI веков дошло до наших дней. Поднимая вопросы о народном героическом эпосе, его историческом значении, подчеркивая их художественные достоинства и национальное своеобразие, Ч. Валиханов писал: «Любовь к старине и богатство преданий составляет особое достояние кочевых народов... Эти предания свято

сохраняются или в виде родовых воспоминаний в памяти старейшины или в форме эпоса передаются из рода в род особенным сословием певцов» [12, с. 35]. Описывая их музыкально-стилевое своеобразие, ученый дает точные научные наблюдения, меткий анализ, носящий музыковедческий характер. Образцом музыкального воплощения эпоса в его вокальной разновидности является героический эпос «Короглы».

Традиционным было то, что все события и изменения в общественной и личной жизни казахов сопровождалась мелодией, песней. В степи, под песню человек рождался, под песню – жоктау его сопровождали в последний жизненный путь. Такая традиция была результатом многовекового существования казахского народа. Как отмечает В. Радлов, казахский народ «ценит в своих песнях не какой-то чудесный и сказочный мир, напротив, он воспевает в них собственную жизнь, свои собственные чувства и стремления» [15, с. 7].

Этнографически близкие формы традиционной народной поэзии казахов – жоктау (песни-плачи, поминальные песни) и кайым (свадебные песни, кайым айтыс, кайымдасу), который существует в виде поэтических состязаний во время свадьбы и других культовых мероприятий. Ч. Валихановым достаточно четко выявлены наиболее характерные этнографические атрибуты традиционных жанровых форм устного музыкально-поэтического творчества, дается описание песней-плачей и отмечается, что они обычно исполняются женщинами с импровизацией [2].

В казахском музыкальном фольклоре многие исторические события запечатлены в произведениях глубокой художественной выразительности, которые имели жизненно важное значение в судьбах народа и подразделяются на два вида:

– в первый входят сочинения, воспроизводящие художественные образы, реальные события – чаще всего это инструментальные произведения. Перед исполнением (на домбре или кобызе) күйши рассказывал содержание, а затем воспроизводил его. Такая традиция не только способствовала восприятию слушателями концептуальной основы кюя, но и закрепляла в их памяти важнейшие события истории;

– во второй – самобытные жанровые традиции казахского музыкального фольклора, песни и күйи, содержащие отдельные эпизоды из древних сказаний или из жизни

выдающихся личностей, т. е. художественное воплощение образов людей и животных.

К наиболее ранним произведениям на исторические темы (середина XV века) относятся кюйи (инструментальное сочинение для казахских народных музыкальных инструментов) «Смерть хана Орманбека» и «Прощание с десятью родами ногайцев» неизвестного автора.

Необходимо отметить высокое импровизаторское искусство казахских акынов (акын – народный поэт-импровизатор и певец). В IX столетии акын стал главной поэтической фигурой в казахской степи. Для него характерно мгновенное поэтическое вдохновение, акыном признавали лишь того, кто мог искрометно сложить песню. Способность импровизировать – характерное качество каждого акына, оно вырабатывалось и совершенствовалось в процессе длительного творчества и получило свое ярчайшее выражение в форме айтыс (песенное состязание акынов, традиционная форма устного народного творчества) – состязания в искусстве импровизации.

В 1868 году при встрече с выдающимся композитором-домбристом Курмангазы Сагырбаевым уральский журналист, поэт и художник-любитель Никита Федорович Савичев был восхищен его исполнительским мастерством и отметил: «Словом – Сагырбаев редкая музыкальная душа, и получи он европейское образование, то был бы в музыкальном мире звездой первой величины» [18].

К почти исчезнувшим явлениям, связанным с музыкой, принадлежат врачевательные обряды баксы (шаманов): «В общем баксы являются, конечно, пережитком темного прошлого и в настоящее время осуждены на исчезновение. Тем более приходится сожалеть, что их колдовская музыка останется незаписанною». Баксы мог «обращаться» с духами, он был своего рода знахарем, колдуном, но при этом талантливым актером и музыкантом [8, с. 49].

Важные сведения об искусствах баксы, описанные Ч. Валихановым, представляют огромную ценность: «Шаманы почитались как люди, покровительствуемые небом и духами, шаман – человек, одаренный волшебством и знанием выше других, он поэт, музыкант, прорицатель и вместе с тем врач» [5, с.123]. Следствием исчезновения шаманизма в казахской степи стало проникновение ислама и повсеместное гонение

шаманов, которые подвергались преследованию со стороны религии.

Основу древнетюркского эпоса составляли сказания о батырах (Кобланды-батыр, Алпамыс-батыр, Ер-Таргын и др.). Одним из образцов, восходящим к эпохе первых тюркских каганатов, является легенда об Алпамыс-батыре. Во всех сказаниях, благодаря которым «мы можем представить себе не только то, что провозглашали тюркские правители, но и то, что рассказывали и слушал их народ», присутствует сильный воспитательно-назидательный аспект [1, с. 346].

В связи с этим примечательна сравнительная характеристика древнетюркских текстов с современными образцами тюркского фольклора, включая и произведения казахского народного творчества. Они сохранились в виде высеченных на камне надписей на памятниках, посвященных историческим событиям. Л. Гумилев отмечает сходство не только их содержания, но и распевного характера исполнения. В качестве примера ученый приводит небольшую надпись в Хойто-Тамире: «Эта надпись представляет двойной интерес, являясь не только историческим документом, но памятником культуры. Насколько известно, это первое тюркское стихотворение... в VIII веке музы гостили в войлочных шатрах древних тюрок» [6, с. 320-321].

Во всех обрядах и магических действиях музыка выступала как важный фактор разностороннего воздействия на сознание людей с целью донесения до них смысла ритуалов. Подтверждение этому Л. Гумилев находит в описаниях византийских историков. Во время визита к правителю тюрок в 568 году византийский посол Земарх прошел через ритуал «огненного очищения», при звоне колоколов и ударах в тимпан, и только после этого «был допущен к хану» [6, с. 84-85].

Музыка – искусство интонаций. Она живет в момент исполнения и хранится в памяти музыканта-исполнителя, передается в виде изустных традиций или сохраняется в виде письменных знаков – семиологии (учение о знаках) – комплексе научных теорий, изучающих различные свойства знаковых систем, или семиографии – науке о нотописании. Музыку нельзя воспринять наглядно, как памятники архитектуры или произведения изобразительного искусства.

Исследователь Б. Затаевич утверждает: «В музыкальной культуре казахского народа наряду со сформировавшимися к ней различными видами и жанрами профессионального

искусства продолжает развиваться народное музыкальное творчество. Одновременно сохраняются и непрерывно шлифуются самые разнообразные по идейному содержанию и выразительным средствам произведения музыкального фольклора. Эти произведения прошли испытание временем, они отбирались народом из бесчисленного количества творений, возникших в процессе его трудовой деятельности и общественной жизни, в пору больших социально-экономических сдвигов в его истории» [9, с. 5].

Немало выдающихся акынов-жырау, поэтов, мыслителей, ученых, которые внесли весомый вклад в развитие духовной культуры вообще, музыкального – в частности. Духовная культура казахского народа представляла собой синтез традиций и обычаев, из которых сформировалась современная казахская нация.

Вместе с тем, в общественно-политической, социально-экономической жизни наблюдались взаимные связи в различных областях, а совместная борьба против иноземных захватчиков порождала в материальной и духовной культуре разных наций и народностей много сходных, общих черт поведения и образа жизни. Все идеи и достижения разных цивилизаций в течение VI-XIX веков, которые впитывали и перерабатывали наши предки, являются существенным вкладом в сокровищницу мировой цивилизации.

Музыкальность казахского народа отмечают многие путешественники, объясняя ее влиянием красоты окружающей природы. Французские ученые Калю и Бюнвайо, путешествовавшие по семипалатинским и семиреченским аулам, утверждали, что: «Казахская мелодия зародилась в степях, им она обязана всеми своими прелестями. Походка коня или мерный шаг верблюда определяют размер и ритм пения; необозримый простор степи вызывает протяжные мелодии; ветер, волнующий степную траву, научает певца попеременно усиливать и ослаблять свой голос, и придавать рельефность пению посредством всевозможных оттенков, естественно прочувствованных и вовсе не рассчитанных на эффект» [14, с. 45-46].

К наиболее ранним описаниям музыкального быта казахского народа, связанного с трудовой деятельностью и отдыхом, относятся наблюдения Ф. Назарова: «Казахи сидели беспечно, поджавши ноги у курящихся огней, и рассказывали друг другу о временах давно прошедших; некоторые, лежа уединенно на

зеленеющих пригорках, и играя унылые песни на сыбызгы, пасли стада, а женщины выделывали кожи, ткали и валяли войлок. К вечеру, казахи собирались толпою на берег, боролись, бегали взапуски, стреляли из луков в цель; иные из них играли подле юрт на домбре, а молодые девушки, сидя в ряд у решеток в юртах и приподняв полы войлока, сопровождали сию музыку голосами» [14, с. 21-22].

Приведенный отрывок показывает этику аульного бытия, которая не позволяет девушкам и юношам сидеть при людях рядом и исполнять любимые песни, такое допускалось лишь через кереге (остов юрты). Хотя аульная этика не позволяла молодым юношам и девушкам прилюдно общаться, все же необходимо отметить определенную свободу действий казахских девушек и женщин. Так, казахские женщины, в отличие от других женщин Востока, никогда не закрывали лица, кроме церемонии, когда девушка выходила замуж. Антрополог и этнограф А. Харузин отмечает, что «не только мужчины поют и импровизируют, но и казашки сочиняют песни, передавая их свои подругам в наследство» [19, с. 138].

Уникальное явление для женщин Востока, а именно активное участие казахских женщин в музыкально-поэтических соревнованиях – айтысах, описано К. А. Белиловским. На основе своих наблюдений о семейной жизни народа во время разъездов по аулам ученый отмечает, что казахская женщина «правдива, терпелива, в семье кротка..., никогда не забудет раз сделанного ей добра или оказанной услуги» [14, с. 186].

Многочисленная плеяда народных исполнителей удерживала в своей памяти сотни интереснейших образцов исконно народного музыкального творчества. Богатейший музыкальный фольклор передавался из поколения в поколение. Поэтому анши, оленши, кюйши, жырши являлись не просто исполнителями, но и пропагандистами творчества выдающихся предшественников, способствовали распространению бессмертных музыкальных шедевров, имеющих воспитательное значение. В истории народа историчны и специфичны не только события, влияющие на общество в целом, но также и события семейной жизни. В казахской народной педагогике как одно из средств воспитания использовалось народное творчество, составной частью которого являлось музыкальное.

Музыкально-поэтическое искусство имело большое значение в духовной жизни, общественном и семейном быту,



трудовой деятельности народа. Почти все, чем была заполнена жизнь казаха, находило свое художественное отражение в музыке. Посредством песен и кюев из поколения в поколение сохранялись и передавались традиции семейного уклада и общественные устои аула, эпические сказания и исторические события, преподносились нравоучительные сентенции (лат. *sententia* – мысль, изречение, приговор). То есть, музыкально-поэтический фольклор казахского народа являлся средством воспитания и коммуникации поколений.

Периодизация жизненного цикла – явление, известное многим народам. У казахов существовали традиционно установленные половозрастные периоды развития, определяющие их лично-общественное положение: «наресте» – ребенок до года; «бобек» – мальчик и «бопе» – девочка от года до двух; «бульдиршин» – ребенок с 2 до 3 лет; «балдырган» – с 3 до 7 лет; «ойын баласы» – подросток 8-12 лет; «сыгыр» – отрок с 13 до 15 лет; «ересек бала» – юноши 15-16 лет; «бозбала» – молодой человек 16-19 лет и т. д. На каждом возрастном этапе ребенок получал новый социальный и личностный статус и полномочия [17].

Огромное воздействие на духовно-нравственное, трудовое воспитание и развитие личности, привитие умений и навыков, необходимых в жизни и быту, оказывала семья. основополагающей традицией казахского семейного воспитания было привитие почитания, послушания по отношению к старшим; уважения и заботы – по отношению к младшим. В казахской семье присутствовало половозрастное разделение, а также отличалось воспитание мальчиков и девочек [17].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что по умственному, физическому и другим измерениям развития молодое поколение казахского народа, ведущего кочевой образ жизни, ни в чем не уступало народам ремесленно-земледельческим. Различие наблюдалось в содержании, формах и средствах воспитания и обучения, а также в национальной специфике и особенностях результатов воспитания.

Исследуя и раскрывая историческую сущность музыкального творчества казахского народа, были выявлены истоки музыкально-педагогической мысли, выступающие как отражение практики обучения и воспитания. В жанрах казахского музыкального творчества отражены художественные, нравственные, воспитательные ценности, сформировавшиеся в результате длительного исторического развития. Считаем,



что проведенное исследование не затрагивает всех проблем музыкально-педагогического образования. Ждут своего решения многие вопросы, связанные с тенденциями фундаментализации, гуманитаризации, дифференциализации, информатизации, технологизации системы образования в целом.

### Литература

1. Ахметов З. Казахское стихосложение / Заки Ахметов. – Алма-Ата : Наука, 1964. – 303 с.
2. Валиханов Ч. Дневник поездки на Иссык-Куль // Собрание сочинений : в V т. / [редкол.: А. Х. Маргулан (отв. ред.) и др.] ; АН КазССР, Ин-т истории, археологии и этнографии им. Ч. Ч. Валиханова. – Алма-Ата : Главная редакция Казахской советской энциклопедии, 1985. – Т. 3. – 416 с.
3. Валиханов Ч. Киргизское родословие / Валиханов Чокан Чингисович // Собрание сочинений : в V т. / [редкол.: А. Х. Маргулан (отв. ред.) и др.] ; АН КазССР, Ин-т истории, археологии и этнографии им. Ч. Ч. Валиханова. – Алма-Ата : Казахская Советская Энциклопедия, 1985. – Т. 2. – С. 148-166.
4. Валиханов Ч. О формах казахской народной поэзии / Валиханов Чокан Чингисович // Собрание сочинений : в V т. / [редкол.: А. Х. Маргулан (отв. ред.) и др.] ; АН КазССР, Ин-т истории, археологии и этнографии им. Ч. Ч. Валиханова. – Алма-Ата : Казахская Советская Энциклопедия, 1984. – Т. 1. – 432 с.
5. Валиханов Ч. Следы шаманства у киргизов // Собрание сочинений : в V т. – Алма-Ата, 1985. – Т. 2.
6. Гумилев Л. Н. Древние тюрки / Лев Николаевич Гумилев. – М. : Тов-во Клышников и Комаров, 1993. – 526 с.
7. Жарыкбаев К. Б. Развитие педагогической мысли в дореволюционном Казахстане : автореф. дисс. на соиск. уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Жарыкбаев А. К. – Киев, 1982. – 51 с.
8. Жубанов А. К. Струны столетий / Жубанов Ахмет Куанович. – Алма-Ата : Казгослитиздат, 1967. – 398 с.
9. Затаевич А. В. 100 песен казахского народа / Александр Викторович Затаевич. – Москва : Музгиз, 1963. – 606 с.
10. Казахстан. Национальная энциклопедия : в 3 т. Т. 2 / гл. ред. Б. Аяган. – Алматы : Казак энциклопедиясы, 2005 – 560 с.
11. Караулов Б. О. О некоторых средствах традиционного музыкального искусства Казахстана / Караулов Б.О. // Известия АН РК. – 1974. – № 3.
12. Кузембаева С. А. Лекции по истории казахской музыки / С.А. Кузембаева, Т. Ж. Егинбаева. – Алматы, 2005. – 271 с.

13. Момбек А. А. Основные направления развития высшего музыкального образования Казахстана в годы независимости / А. А. Момбек // История и современность: музыкальное образование на постсоветском пространстве (опыт, проблемы, перспективы). – Курск-Пермь, 2014. – 292 с.
14. Назаров Ф. Записки о некоторых народах и землях средней части Азии / текст подготовил В. А. Ромодин ; примечания В. А. Ромодина и В. А. Урвалова ; указатели и карта составлены В. А. Урваловым ; Институт народов Азии АН СССР. - М. : Наука (ГРВЛ), 1968. - 80 с. - (Русские путешественники в странах Востока).
15. Радлов В. В. Образцы народной литературы северныхъ тюркскихъ племень собраны В. В. Радловымъ. Ч. 5.: Наречие каменныхъ киргизов / В. В. Радловъ. – Санктпетербургъ : [б. и.], 1885. – 599 с.
16. Словарь иностранных слов / под ред. В. В. Пчелкина. – 14-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1987. – 608 с.
17. Узакабаева С. А. Использование материалов казахской этнопедагогике при изучении педагогических дисциплин / С. А. Узакабаева, К. Ж. Кожакметова. – Алматы : Онер, 1998. – 60 с.
18. Уральские войсковые ведомости. – 1868. – № 44.
19. Харузин А. Киргизы Букеевской орды. Антрополого-этнографические очерки. Вып. 1 / Алексей Харузин. – Москва : Типографія А. Левинсонъ и Компания, 1889. – 559 с.

**А. А. Момбек, А. Б. Айтбаева**

### **Истоки музыкально-педагогического творчества казахского народа**

Казахский национальный педагогический университет  
имени Абая (13, пр-т Достык, г. Алматы, Казахстан)

*В статье раскрывается проблема воспитания национального самосознания личности на постсоветском пространстве, возрождения культурных ценностей и традиций, что обуславливает усиление интереса к изучению наследия прошлого, исследованию жизни и быта казахского народа, восстановлению исторической правды. В частности, рассматриваются вопросы развития музыкально-культурных и музыкально-педагогических традиций казахского народа.*

*На основе исследования исторической сущности казахского народного творчества выявлены истоки музыкально-педагогической мысли и проанализированы жанры казахского музыкального творчества (жыр, олени, жоктау и другие) в контексте отображения*

художественных, нравственных, воспитательных ценностей, сформировавшихся в результате длительного исторического развития.

**Ключевые слова:** культура, искусство, музыка, образование, традиции, творчество, жанры, казахский народ.

**A. A. Mombek, A. B. Aitbaieva**

## **The Origins of Musical and Pedagogical Creativity of the Kazakh People**

Abai Kazakh National Pedagogical University  
(13 Dostyk av., Almaty, Kazakhstan)

*The article deals with the problem of education of national self-consciousness in the post-Soviet space, revival of cultural values and traditions, resulting in increased interest in studying the legacy of the past, the study of life and living conditions of the Kazakh people, the restoration of historical truth. In particular, the issues of development of musical culture and musical-pedagogical traditions of Kazakh people are considered.*

*On the basis of research into the historical essence of Kazakh folk art, the origins of musical and pedagogical thought are revealed, and the genres of Kazakh musical art (zhyr, oleni, zhoktau etc.) are analyzed in the context of artistic, moral and educational values, formed as a result of long historical development.*

**Keywords:** culture, art, music, education, tradition, creativity, genres, Kazakh people.

### **References**

1. Akhmetov, Z. (1964). *Kazakhskoe stykshoslozhenie* [Kazakh prosody]. Alma-Ata: Nauka.
2. Valikhanov, Ch. (1985). *Dnevnik poezdki na Issyk-Kul* []. *Sobranie sochyneni v V t. – T.3*. Alma-Ata: Glavnaia redaktsiia Kazakhskoi sovetsoi entsiklopedii.
3. Valikhanov, Ch. (1985). *Kyrgyzskoe rodoslovie* [Kyrgyz genealogy]. In *Sobranie sochinenii: Vol. 2* [Collected Works]. Alma-Ata: Kazakhskaia Sovetskaia Entsiklopediia.
4. Valikhanov, Ch. (1984). *O formakh kazakhskoi narodnoi poezii* [On forms of Kazakh folk poetry]. In *Sobranie sochinenii: Vol. 1* [Collected Works]. Alma-Ata: Kazakhskaia Sovetskaia Entsiklopediia.
5. Valikhanov, Ch. (1985). *Sledy shamanstva u kirgizov* [Traces of shamanism in the Kirghiz]. In *Sobranie sochinenii: Vol. 2* [Collected Works]. Alma-Ata.
6. Gumilev, L. N. (1993). *Drevnie tiurki* [Ancient Turks]. Moscow: Tov-vo Klyshnikov I Komarov.

7. Zharykbaev, K. B. (1982). *Razvitie pedagogicheskoi mysli v dorevoliutsionnom Kazakhstane* [Development of educational thought in prerevolutionary Kazakhstan] (*Dissertation Abstract*, Kyiv).
8. Zhubanov, A. K. (1967). *Struny stoletii* [Strings of centuries]. Alma-Ata: Kazgoslitizdat.
9. Zataevich, A. V. (1963). *100 pesen kazakhskoho naroda* [100 songs of Kazakh people]. Moscow: Muzgiz.
10. Kazakhstan. *Natsionalnaia entsiklopediia: Vol. 2* [National Encyclopedia]. (2005). Alm-Ata: «Kazak entsiklopediiasy».
11. Karaulov, B. O. (1974). O nekotorykh sredstvakh traditsionnogo muzykalnogo iskusstva Kazakhstana [On some means of traditional musical art of Kazakhstan]. *Izvestyia AN RK*, 3.
12. Kuzembaeva, S. A., & Eginbaeva, T. Zh. (2005). *Lektsii po istorii kazakhskoi muzyki* [Lectures on the history of Kazakh music]. Alma-Ata.
13. Mombek, A. A. (2014). Osnovnye napravleniia razvitiia vysshego muzykalnogo obrazovaniia Kazakhstana v gody nezavisimosti [The basic directions of development of higher music education in the years of independence Kazakhstan]. In *Istoriia i sovremennost: muzykalnoe obrazovanie na postsovetском prostranstve (opyt, problemy, perspektivy)*. Kursk-Perm.
14. Nazarov, F. (1968). *Zapiski o nekotorykh narodakh i zemliakh srednei chasti Azii* [Notes on some of the peoples and lands of the middle part of Asia]. Moscow: Nauka.
15. Radlov, V. V. (1885). *Obraztsy narodnoi literatury severnykh tiurk-skikh plemen sobrany V. V. Radlovym. Ch. 5.: Narechie kamennykh kirgizov* [Samples of folk literature of Turkic tribes of northern collected V. V. Radlov. Vol. 5: Dialect of stone Kirghiz. St. Petersburg.
16. Pchelkin, V. V. (Ed.). (1987). *Slovar inostrannykh slov* [Dictionary of foreign words] (14<sup>th</sup> ed.). Moscow: Russkii yazyk.
17. Uzakbaeva, S. A., & Kozhakhmetova, K. Zh. (1998). *Ispolzovanie materialov kazakhskoi etnopedagogiki pri izuchenii pedagogicheskikh distsiplin* [Usage of material of Kazakh ethno-pedagogics in the study of pedagogical disciplines]. Alma-Ata: Oner.
18. *Uralskie voiskovye vedomosti: Vol. 44* [Ural army bulletin]. (1868).
19. Kharuzin, A. (1889). *Kirhizy Bukeevskoi ordy. Antropologo-etnograficheskie ocherky: Vol.1.* [Kirghiz of Bukeev hordes. Anthropological and ethnographic essays]. Moscow: Tipografiia A. Levinson i Kompaniia.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДИ

*У статті викладено результати вивчення теоретичних основ проблеми професійного самовизначення учнівської молоді, зроблено висновок про дуалістичний характер цього явища, що, з одного боку, визначається як процес, під час якого відбувається прийняття рішення про вибір професії, професійне становлення і професійний розвиток особистості, її самоствердження у суспільстві, чиниться пошук сенсу, а з іншого боку, є результатом як складником життєвого самовизначення особистості, набуття нею професійної ідентичності та формування образу «Я-професіонал».*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, учнівська молодь, вибір професії, теоретичні основи.

Нині, у зв'язку з глибокими соціально-економічними змінами, що відбуваються в Україні, питання, пов'язані з професійним самовизначенням особистості, її самореалізацією в професійній діяльності, набувають особливої актуальності. Саме поняття «професійне самовизначення» не є застиглим. Воно розвивається у міру того, як змінюється уявлення про його сутність. На це впливають об'єктивні і суб'єктивні чинники. Тому до цього часу проблеми, пов'язані з професійним самовизначенням особистості, перебувають у центрі уваги багатьох вчених.

Проблема професійного самовизначення особистості отримала наукове вивчення тільки у ХХ столітті. До того часу не було вільного вибору професії і професійний вибір найчастіше визначався соціальним походженням та класовою належністю людини, а також патріархальним устроєм суспільства. У міру розвитку суспільства і виробничих відносин проблема професійного самовизначення дедалі більше ускладнювалася, виникали нові обставини його здійснення, а тому перед кожним новим поколінням з'являються її нові аспекти. Індустріальна революція привела до виникнення ринку праці та нових професій. Перед великими масами людей постали проблеми пошуку роботи і професійної підготовки до неї. Зміна історичної ситуації докорінно розширила світ професій.

Різноманіття різних концептуальних підходів до розгляду проблеми професійного самовизначення викликане не тільки

складністю цього питання, а й культурно-історичною обумовленістю реалізації самовизначення більшістю людей, що проживають в конкретній країні або в конкретних регіонах однієї і тієї ж країні, а також неоднорідністю населення певних країн і регіонів. Починаючи з другої половини ХХ століття, проблема професійного самовизначення вже не асоціюється виключно з молодим віком людей, а знаходить стійкі зв'язки з періодизацією професійного розвитку, особистісної зрілості, життєвими кризами. Усе це робить проблему професійного самовизначення особистості складною щодо способів її розгляду і запропонованих шляхів вирішення.

Непересічну теоретично-практичну значущість для дослідження проблеми професійного самовизначення особистості мають наукові роботи іноземних учених: зі створення умов для обґрунтованого вибору особистістю професії (А. Адлер, Е. Берн, Л. Бонцорі, Е. Гінзберг, Ф. Парсонс, Д. Сьюпері, К. Хорні та інші); впливу системи ціннісних орієнтацій особистості на професійне самовизначення (Д. Берлінгер, Р. Белл, Б. Бол, Д. Брупер, К. Вальтер, Р. Вільямс, Р. Інглегарт, М. Кон, Н. Кейдас, С. Кейні, А. Маслоу, С. Ньюмен, К. Роджерс, Б. Скіннер, Т. Терман, Э. Торвдайк, Г. Хіпд та інші); форм і методів організації навчального процесу з метою підготовки учня до професійного самовизначення (Д. Адаме, Р. Брунер, А. Дж. Воттс, Дж. Кіллен, Дж. Конанг, В. Никлис, М. Ритлук, Р. Сліппері, Х. Фукс, В. Цифройнд та інші); стратегії в організації професійного самовизначення учнів за допомогою роботи з розвитку ціннісно-моральної основи (В. Бенетт, Л. Колберг, Т. Ликона, В. Пері, К. Реэн, Д. Френкель та інші).

Визначальними для дослідження проблеми професійного самовизначення особистості є праці: К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, Л. Анциферової, Г. Балла, А. Голомштока, В. М'ясищева, Н. Пряжнікова, К. Платонова (теоретико-методологічні основи професійного самовизначення особистості); Л. Ботякової, О. Колесникової, Д. Костянтинівського, В. Мачуського, А. Мордовської, Є. Павлютенкова, Н. Побірченко, В. Синявського, А. Федоришина, І. Чечель, П. Шавіра та інших (психолого-педагогічні основи формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення); Л. Гуцан, Д. Закатнова, Л. Йовайши, Є. Клімова, Г. Левченка, О. Мельника, С. Осадчого, М. Піддячого, В. Сидоренка, А. Сазонова, В. Симоненка, М. Тименка, Д. Тхоржевського, Н. Шевченко, М. Янцура, О. Ястремської та інших (методи

активізації професійного та особистого самовизначення, методичні основи профорієнтації), Т. Бабко, І. Волощук, А. Калінської, А. Корсун, А. Назарчука, З. Охріменко, М. Шабдінова та інших (психолого-педагогічні аспекти проблеми формування готовності до професійного вибору в умовах допрофільної підготовки і профільного навчання).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що незважаючи на постійний інтерес науковців до вирішення проблеми професійного самовизначення особистості, досі не існує єдності думки у визначенні змісту цього поняття і закономірностей самого процесу.

Існує два основні підходи – соціологічний і психологічний.

З погляду соціологічного підходу, самовизначення особистості розглядається за її ставленням до покоління загалом і характеризує входження людини в певні соціальні структури та сфери життя, а також стабілізацію в цих соціальних структурах і сферах. Види самовизначення: професійне, особистісне, сімейне тощо відповідають видам цих структур і сфер життя. Критеріями самовизначення є залучення людини в ті чи інші сфери життя, а життєві події, такі, як вступ до того чи іншого навчального закладу, професійна діяльність, вступ у шлюб тощо, які фіксують ці залучення, і є етапами самовизначення.

Психологічний підхід звертає основну увагу на психологічні механізми процесу самовизначення, які обумовлюють входження в соціальні структури та сфери життя і формують певний стан самовизначення особистості.

Метою статті є розгляд результатів вивчення теоретичних основ проблеми професійного самовизначення учнівської молоді.

Розглянемо найбільш поширені позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників стосовно визначення сутності поняття «професійне самовизначення».

Перша позиція: професійне самовизначення – форма активності особистості, яка відображає процес прийняття рішення про вибір професії.

Як зазначає С. Куровська, професійне самовизначення – це процес самостійного вибору особистістю професії, що здійснюється на основі аналізу власних даних та їх відповідності вимогам професії. Він починається із роздумів над своїм майбутнім, які підводять до вибору професії, і закінчується її фактичним вибором [5, с. 55].



У психологічному словнику В. Войтко визначає професійне самовизначення як процес прийняття рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності, зміст якого полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності (самооцінка людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професій до спеціаліста, усвідомлення своєї ролі в певній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей, саморегуляція поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети) [7, с. 138-139].

Професійне самовизначення розуміється В. Войтко як установки особистості у виборі професії, що узгоджуються із суспільними потребами та з індивідуальними якостями (покликання, здібності, професійна підготовка, освіта та психофізіологічні особливості). Але далі наголошується, що немає безумовної залежності вибору професії від природних задатків людини та соціально-економічної ситуації в країні або окремому регіоні. Вважається, що людина з нормальним фізичним та психічним станом здатна оволодіти багатьма професіями, незважаючи на невідповідності з професійними вимогами. Брак потрібних професійних якостей у такому випадку компенсуватиметься за рахунок різного терміну пристосування до трудової діяльності.

Процес професійного самовизначення особистості З. Становських розглядає з двох боків: як процес орієнтування у різних видах діяльності та як вибір професій із формуванням відповідного плану дії. Здійснення процесу професійного самовизначення поділено на три етапи: спонтанний, профільний та конкретно-професійний. Етапи характеризуються різним змістом та ступенем конкретизації суб'єктних рефлексій [9, с. 54-55].

Професійне самовизначення особистості О. Мельник і В. Синявський у словнику-довіднику з професійної орієнтації учнів визначають як довготривалий і динамічний процес узгодження особистістю суперечності між власними можливостями, бажанням та попитом ринку праці на рівень і якість фахівців. У професійному самовизначенні особистості ними виділяється стадія профільного самовизначення, вибору конкретної професії, здійснення такого вибору, професійне навчання і оволодіння професійною майстерністю.



На думку І. Вітківської, професійне самовизначення має два боки, по-перше – це поступове орієнтування особистості у сферах діяльності, а по-друге – сам процес вибору професії, де головним є формування особистісного професійного плану [1, с. 59].

Друга позиція: професійне самовизначення є складником життєвого самовизначення особистості.

Професійне самовизначення розглядається Б. Мещеряковим як частина життєвого самовизначення людини, що забезпечує їй входження в певну соціально-професійну групу через вибір способу життя, сфери трудової діяльності й конкретної професії. Тобто, в основі цього процесу лежить усвідомлений вибір людиною свого місця в системі соціальних відносин.

Метою професійного самовизначення виступає формування внутрішньої готовності особистості до усвідомленої, самостійної побудови та коригування моделей власної поведінки, перспектив свого розвитку, готовність самотужки знаходити особистісно значущі смисли, вибудовувати свою поведінку, формувати найбільш доцільні властивості і риси, значущі для конкретної професійної діяльності [3].

Третя позиція: професійне самовизначення є основою самоствердження людини в суспільстві, перманентним процесом самопізнання, обумовленим потребою в самореалізації і самоактуалізації. При цьому реалізується особистісна активність, розкриваються внутрішні резерви особистості.

На думку Л. Божович, Л. Виготського, Є. Клімова та інших, простежується нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в різних сферах життя, що дозволяє визначати його як процес розвитку особистості – суб'єкта праці, поєднання її із суспільством, цивілізацією та культурою.

Професійне самовизначення як важливу характеристику соціально-психологічної зрілості особистості, її потребу в самореалізації і самоактуалізації визначає Е. Зеєр.

У своїх дослідженнях П. Шавір відзначав, що професійне самовизначення не зводиться до акту вибору професії, а виступає змістовним процесом розвитку особистості. Зокрема, учений вказував на важливість вивчення закономірностей формування внутрішньої, психологічної основи самовизначення.

У своєму дослідженні І. Жерноклеєв розглядає професійне самовизначення «як поєднання самопізнання та об'єктивної

оцінки особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією, що стає можливим завдяки забезпеченню певних педагогічних умов» [2, с. 35].

Досліджуючи означену проблему, М. Піддячий робить висновок, що «суть професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності й передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних вимог професії до спеціаліста, усвідомлення особистістю відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей, саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети» [6, с. 155-156].

Як зазначає В. Туляєв, гуманізація процесу професійного самовизначення особистості характеризується відходом від пріоритету державних інтересів над особистісними і пошуком шляхів, що спрямовують індивіда до активної самореалізації в сучасному світі [10].

Четверта позиція: професійне самовизначення – це компонент індивідуального професійного становлення і розвитку особистості.

Професійне самовизначення розглядається як тривалий і багатоетапний процес, невід'ємний і суттєвий компонент професійного становлення особистості, здійснюваний не тільки на етапі вибору професії, а й на етапі оволодіння нею, і на етапі становлення особистості як професіонала [3].

Професійне самовизначення як суттєвий і невід'ємний компонент індивідуального професійного становлення особистості розглядає Т. Кудрявцев. Іншими словами, вибір професії особистістю є показником того, що процес професійного самовизначення переходить у нову фазу свого розвитку. Як вважає Т. Кудрявцев, професійне становлення особистості відбувається у чотири стадії: 1) формування професійних намірів; 2) професійне навчання; 3) професійна адаптація; 4) часткова або повна реалізація особистості у професійній праці [4, с. 51-59.]

У дослідженнях С. Чистякової професійне самовизначення пов'язується зі всебічним розвитком особистості та її громадською активністю. Сам по собі вибір професії не тільки є наслідком, але й забезпечує активізацію особистісного розвитку. У процесі освоєння людиною певної професії зростає

інформованість та ґрунтовність особистих характеристик суб'єкта діяльності. С. Чистякова вважає, що найцінніше при виборі професійного шляху – визначити, які з якісних сторін професії більш бажані і можливі.

Професійний вибір, на відміну від професійного самовизначення, можна розглядати як рішення людини, орієнтоване лише на найближчу перспективу.

П'ята позиція: професійне самовизначення розглядається як цілісний процес і механізм професійного розвитку.

У теорії Є. Климова, процес професійного самовизначення особистості розділяється на кілька етапів, пов'язаних зі змінами професійно орієнтованих відносин й індивідуально-психологічних особливостей людини. За такого розгляду професійне самовизначення розуміється як частина професійної орієнтації, яка, у свою чергу, є однією зі складових психології праці. Вважається, що обмірковування життєвого і, зокрема, професійного трудового шляху є неодмінно і певним зменшенням невизначеності уявлень про майбутнє. Залишаючи осторонь деякі можливості вибору, людина у той же час знаходить нові, недоступні раніше можливості професійного розвитку. Отже, «самовизначення» слід розуміти як важливий прояв психічного розвитку, як активний пошук можливості розвитку людини, процес її становлення як повноцінного учасника спільноти професіоналів і, в широкому сенсі, соціальної спільноти загалом. Таким чином, на думку Є. Климова, професійне самовизначення – це діяльність людини, що набуває того чи іншого змісту залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці.

Послідовно протягом життя у людини складається певне ставлення до різних сфер діяльності, формується уявлення про професії, про свої можливості, виокремлюються переваги в соціально-економічних факторах оцінки праці, більшою чи меншою мірою визначається спектр можливих виборів.

В. Бодров, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Чистякова, П. Шавір та інші також розглядають професійне самовизначення як цілісний процес і механізм професійного розвитку.

На думку М. Шабдінова, професійне самовизначення особистості є одночасно процесом і результатом її загального професійного розвитку як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Результатом такого розвитку у вік ранньої юності є готовність до професійного самовизначення, яка свідчить про самостійний вибір старшокласником свого професійного

шляху, мети, цінностей і моральних норм у майбутній професії та пов'язаного з нею способу життя.

Шоста позиція: професійне самовизначення розглядається як пошук сенсу.

У цій площині М. Гінзбург тлумачить означене поняття як особистісне новоутворення, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції, побудовою життєвих планів, вибором професії і визначенням сенсу власного існування.

Для формування професійного самовизначення, усвідомлення шляхів, способів і критеріїв вибору професійного шляху важливим є уявлення про самовизначення в контексті вивчення самосвідомості. За такого підходу, в основу інтерпретації самовизначення ставляться знання і розуміння себе, навколишніх умов і пошук сенсу існування, тобто самовизначення в контексті самосвідомості – усвідомлення своїх властивостей, можливостей у побудові і реалізації життєвих (професійних) смислів і планів.

Сьома позиція: професійне самовизначення виступає як категорія «ідентичність».

У зарубіжній психології аналогом поняття «самовизначення» є категорія «ідентичність», розроблена і введена в науковий обіг американським вченим Е. Еріксоном.

Теорія Е. Еріксона стала важливим етапом в осмисленні проблеми професійного самовизначення. На думку Е. Еріксона, професійне й особистісне самовизначення – це два взаємопов'язані процеси становлення ідентичності особистості.

У теорії Е. Еріксона ідентичність розуміється як тотожність людини самій собі (незмінність особистості у просторі), її цілісність (спадкоємність особистості в часі). Ідентичність – це почуття набуття, адекватності і володіння особистістю власним «Я», незалежно від зміни ситуації.

Подальший розвиток означеного напрямку пов'язаний з теорією канадського вченого Дж. Марсія, який, використовуючи термінологію і теоретичну модель, близьку до концепції Е. Еріксона, оцінював ідентичність за допомогою низки стандартизованих відкритих інтерв'ю. Дж. Марсія визначав ідентичність як внутрішню структуру потягів, звичок, вірувань і попередніх ідентифікацій. Зріла ідентичність, на думку Дж. Марсія, досягається, коли індивід пережив кризу і зробив осмислений вибір професії.

Таким чином, проаналізувавши наукову літературу, можна стверджувати, що нині немає однозначного трактування поняття «професійне самовизначення».

Спільним у відокремлених нами підходах різних науковців до формулювання сутності поняття «професійне самовизначення особистості» є розуміння його дуалістичного характеру, що, з одного боку, визначається як процес, під час якого відбувається прийняття рішення про вибір професії, професійне становлення і професійний розвиток особистості, її самоствердження у суспільстві, чиниться пошук сенсу, а з іншого боку, є результатом як складової життєвого самовизначення особистості, набуття нею професійної ідентичності та формування образу «Я-професіонал».

Професійне самовизначення особистості не зводиться лише до здійснення акту вибору певної професії, а триває впродовж всього життя людини і характеризує комплекс проблем, які з більшою чи меншою гостротою виникають перед індивідом на різних етапах життя і вимагають від нього прийняття рішення про вибір чи зміну професії. Сама дія прийняття рішення відбувається поступово шляхом визначення індивідуумом свого ставлення до професії, аналізу та рефлексії власних професійних досягнень, уточнення та корекції вибору, вирішення інших питань безпосередньо обумовлених особливостями процесу побудови і розвитку кар'єри.

Варто зазначити, що професійне самовизначення особистості можна розглядати як дуалістичне поняття, яке може на першому етапі характеризувати дію прийняття рішення про вибір чи зміну професії, а на другому – результат цієї дії. Ступінь адекватності дії розкриває «готовність до певного виду діяльності», у нашому випадку «готовність до професійного самовизначення».

### Література

1. Вітківська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вітківська Оксана Ігорівна. – К., 2002. – 221 с.
2. Жерноклеєв І. В. Педагогічні умови забезпечення професійного самовизначення учнів основної школи на уроках трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жерноклеєв Ігор Васильович. – Тернопіль, 2002. – 212 с.
3. Коноплянський Д. А. Формирование профессионального самоопределения старших школьников в условиях личностно-

- орієнтованного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коноплянський Дмитрій Алексєєвич. – Кемерово, 2003. – 293 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 51-59.
  5. Куровская С.Н. Социально-педагогические основы профориентации : пособие / С. Н. Куровская. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 321 с.
  6. Піддячий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Піддячий Микола Іванович. – К., 2002. – 292 с.
  7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
  8. Снегирева Т.В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 61-71.
  9. Становських З. Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Становських Зінаїда Ліландівна. – К., 2005. – 271 с.
  10. Туляев В.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах художнього профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Туляев Володимир Володимирович. – К., 2008. – 18 с.

**О. Л. Морин**

### **Теоретические основы исследования проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье изложены результаты изучения теоретических основ проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи, сделан вывод о дуалистическом характере этого явления, который, с одной стороны, определяется как процесс, во время которого происходит принятие решения о выборе профессии, профессиональное становление и профессиональное развитие личности, ее*

самоутверждение в обществе, поиск смысла, а с другой стороны, является результатом как составляющей жизненного самоопределения личности, приобретение ею профессиональной идентичности и формирования образа «Я-профессионал».

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, учащаяся молодежь, выбор профессии, теоретические основы.

**O. L. Morin**

## **Theoretical Bases of Research on the Problem of Vocational Self-Determination of Youth**

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

*The article presents the results of a study on the theoretical foundations of the problem of vocational self-determination of students. The author makes a conclusion about the dualistic nature of this phenomenon, which, on the one hand, is defined as a process during which a decision is made concerning the choice of profession, professional development of the individual, his affirmation society take place. On the other hand, it is the result of this action, as a component of vital self-determination of the individual, his (her) acquisition of professional identity and the formation of the image «I'm a professional». The adequacy of the action reveals the «readiness for a certain type of activity», in this case «readiness to vocational self-determination».*

*Vocational determination in itself is a gradual decision on determining the individual's attitude to the profession, analysis and reflection of his (her) own professional accomplishments, clarifying and correcting his (her) choice, other issues directly related to the peculiarities of career building process.*

**Keywords:** vocational self-determination, students, choice of profession, theoretical bases.

### **References**

1. Vitkovska, O. I. (2002). *Psykhologichni umovy profesiinoho samovyznachennia vipusknnykiv serednikh shkil u protsesi profkonsultatsii* [Psychological conditions of vocational self-determination of secondary schools graduates in the process of vocational consultation]. (PhD dissertation, Kyiv).
2. Zhernokleiev, I. V. (2002). *Pedahohichni umovy zabezpechennia profesiinoho samovyznachennia uchniv osnovnoi shkoly na urokakh trudovoho navchannia* [Pedagogical conditions of vocational self-determination of secondary school pupils at lessons of labor studies]. (PhD dissertation, Ternopil).
3. Konoplianskii, D. A. (2003). *Formirovanie professionalnogo samoopredeleniia starshykh shkolnikov v usloviiah lichnostno-*



- orientirovannogo obrazovaniia* [Formation of vocational self-determination of senior pupils in the conditions of a personality-oriented education]. (PhD dissertation, Kemerovo).
4. Kudriavtsev, T. V. (1983). *Psikhologicheskii analiz dinamiki professionalnogo samoopredeleniia lichnosti* [Psychological analysis of vocational self-determination of the individual]. *Voprosy Psikhologii*, 3, 51-59.
  5. Kurovskaia, S.N. (2009). *Sotsyalno-pedagogicheskie osnovy proforientatsyi* [Social-pedagogical bases of vocational guidance]. Grodno: GrGU.
  6. Pidchiachyi, M. I. (2002). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky starshoklasnykiv do profesiinoho samovyznachennia u mizhshkilnykh navchalno-vyrobnychkykh kombinatakh* [Organizational-pedagogical conditions of training senior pupils to vocational self-determination in interschool training centers]. (PhD dissertation, Kyiv).
  7. *Psykhologichnyi slovnyk* (1982). [Psychological Dictionary]. Kyiv: Vyshcha shkola.
  8. Snegireva, T. V. (1985). *Vospriiatie sverstnikov i vzroslykh podrostkami i starsheklassnikami* [Perception of peers and adults by teenagers and high school students]. *Voprosy Psikhologii*, 5, 61-71.
  9. Stanovskyykh, Z. L. (2005). *Refleksyvni komponenty profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv* [Reflexive components of vocational self-determination of senior pupils]. (PhD dissertation, Kyiv)
  10. Tuliiaiev, V. V. (2008). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky starshoklasnykiv do profesiinoho samovyznachennia u spetsializovanykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh khudozhnogo profilu* [Organizational-pedagogical conditions of training senior pupils to vocational self-determination in specialized comprehensive schools of artistic profile]. (Dissertation abstract, Kyiv).



## ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

*У статті розглянуто питання національно-патріотичного виховання учнівської молоді у виховній практиці військового ліцею. Зокрема, представлено результати констатувального експерименту та обґрунтовано авторську позицію щодо формувального етапу експериментального дослідження з виховання патріотизму у військових ліцеїстів.*

**Ключові слова:** експеримент, патріотизм, національно-патріотичне виховання, любов до Батьківщини, військовий ліцей, ліцеїсти.

Боездатність української армії визначається не тільки рівнем технічного озброєння та професіоналізму військовослужбовців, але й рівнем вихованості патріотизму. Моральний фактор відіграє в цьому далеко не останню роль, а його ігнорування може мати фатальні наслідки для української армії.

Президентом України на основі Указу № 580/2015 від 12.10.2015 ухвалено Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки, у якій визначено завдання виховання громадянина-патріота України, активного залучення дітей та молоді до вивчення історії та культури України, подвигів борців за незалежність, суверенітет і територіальну цілісність України, її демократичний вибір. В основу системи національно-патріотичного виховання має бути покладено ідеї зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства, формування патріотизму в дітей та молоді. Водночас виховання молодого людини як патріота своєї країни, готового самовіддано розбудувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, визначено метою затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України № 641 від 16.06.2015 року Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, що узгоджується з концепцією, яка затверджена наказом Міністра оборони України від 09.08.2010 року № 413.

Виховання патріотизму учнівської молоді взагалі та військових ліцеїстів зокрема завжди відігравало значну роль в людському суспільстві. Лейтмотивом нашого дослідження

стало висловлювання відомого вітчизняного педагога В. Сухомлинського: «Не можна забувати, що особливо сильно і яскраво патріотичні почуття й переконання виражаються в силі духу, у волі людській тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань. Тому ми, освітяни, подумки вимірюючи вихованість своїх вихованців, зобов'язані виходити з критерію: а як би повелася ця людина на полі бою?» [7, с. 31].

Нині проблеми патріотичного виховання молоді стали предметом цілої низки досліджень і наукових праць українських учених (В. Баранівського [1], В. Івашковського [2], Т. Окушко [5], Л. Олійника [4], В. Стасюка [6] та інших).

Водночас проблема виховання патріотизму у військових ліцеїстів ще не ставала предметом ґрунтовного дослідження вітчизняних науковців.

Аналіз наукових праць щодо виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею свідчить, що на сьогодні серед дослідників немає єдиних поглядів стосовно його концептуальних основ. У зв'язку з цим постало питання про докорінні зміни у вихованні патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею на основі розроблення і використання науково обґрунтованих форм та методів, створення та підтримання суб'єкт-суб'єктних взаємин, а надалі – про підготовку відповідних методичних рекомендацій для вихователів, що сприятиме оптимізації процесу виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею та якісному підвищенню його ефективності.

Мета статті – висвітлення особливостей змісту, форм і методів виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею.

Виховання як соціальний феномен – це живий організм, в якому постійно народжуються нові ідеї щодо методів, форм, шляхів та засобів впливу на особистість, групу, колектив. У такому контексті актуальними є наукове розроблення і практичне забезпечення процесу виховання патріотизму, мета якого – формування у військових ліцеїстів патріотичних якостей, глибокого розуміння ними належності до українського народу, держави; потреби і готовності захищати її інтереси, реалізувати свій особистісний потенціал на благо України. Наше дослідження підтверджує, що цілісний патріотизм

формується тільки за умови комплексного розв'язання національного, розумового, морального, військового, громадянського, духовного, фізичного, сімейно-родинного, екологічного, психологічного та інших складників виховання патріотизму військових ліцеїстів.

Відповідно до мети та завдань дослідження нами розроблена методика його проведення, визначено критерії оцінювання одержаних результатів, здійснено експериментальну перевірку ефективності змісту, форм і методів виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею, перевірена достовірність показників емпіричного дослідження, запропоновано шляхи оптимального застосування отриманих результатів у педагогічній практиці.

Зокрема, визначено компоненти процесу формування патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий); критерії та показники: пізнавальний (обізнаність військових ліцеїстів з питань патріотизму, пізнавальний інтерес до питань патріотизму, патріотичних цінностей, вияв знань з історії України, рідної мови, культури, традицій, звичаїв, символіки та мистецтва; здатність аналізувати сучасні важливі події в Україні, виробляти власну позицію стосовно цих подій; відчуття належності до рідного народу, знання норм права й моралі, громадянська позиція); мотиваційно-ціннісний (становить мотиваційну основу патріотичної вихованості військового ліцеїста, визначає спрямованість і структуру життєво важливих для нього цілей). Основними показниками критерію є: вияв почуття гордості за свою країну, свідоме ставлення до участі в розбудові незалежної держави, зміцнення її авторитету на світовій арені; усвідомлення значущості патріотичного виховання для майбутньої професійної діяльності; сформованість установок на патріотичну діяльність; прагнення до самовдосконалення, позитивна мотивація служити українському народові та державі); діяльнісний критерій (дотримання в повсякденній професійній діяльності принципу вірності професійному обов'язку та складеній присязі, законослухняна поведінка в усіх сферах життєдіяльності, участь у заходах патріотичного характеру, соціальна активність, уміння оцінювати патріотичний потенціал заходів, занять; уміння самостійно організовувати процес патріотичного виховання;

уміння військового ліцеїста займатися патріотичним самовихованням). Також визначено рівні патріотичної вихованості: високий, середній і низький. Для проведення експерименту нами було обрано дві контрольні (КГ1 – 26 осіб, КГ2 – 21 особа) і дві експериментальні групи (ЕГ1 – 24 особи, ЕГ2 – 22 особи); усі групи – це навчальні підрозділи однієї роти військових ліцеїстів, що сприяло чистоті експерименту.

Схарактеризовано організаційно-педагогічні умови, сприятливі для формування патріотизму, як загальні педагогічні умови, що обумовлюють ефективне функціонування системи виховання патріотизму військових ліцеїстів загалом, та часткові педагогічні умови ефективного функціонування системи виховання патріотизму військових ліцеїстів на рівні військової освіти.

До першої групи організаційно-педагогічних умов слід віднести педагогічні умови, які зумовлюють ефективність функціонування системи виховання патріотизму військових ліцеїстів на державному рівні та на рівні Збройних Сил України. До таких умов належать: необхідність чіткого визначення концептуальних основ виховання патріотизму військових ліцеїстів; створення умов для оптимального функціонування системи виховання патріотизму військових ліцеїстів; організаційно-методичне супроводження процесу виховання патріотизму військових ліцеїстів.

До другої групи організаційно-педагогічних умов можна віднести умови оптимального функціонування системи виховання патріотизму військових ліцеїстів. Такими умовами є: удосконалення організаційно-методичного забезпечення процесу виховання патріотизму військових ліцеїстів; оптимізація підготовки вихователів до процесу виховання патріотизму військових ліцеїстів; комплексне використання у процесі виховання патріотизму військових ліцеїстів ефективних методів і форм впливу на інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери психіки особистості військового ліцеїста, забезпечення неперервності виховного впливу й оптимальне поєднання різноманітних його форм і засобів як у навчальний, так і у позанавчальний час; більш ефективно використання у процесі виховання патріотизму військових ліцеїстів методів опосередкованого виховного впливу – виховних функцій соціального середовища; створення умов для процесу

самовдосконалення (самоосвіти та самовиховання) суб'єктів виховання патріотизму та керівництво ним.

Проведений конструктивний та системний аналіз змісту, організації і методики виховання патріотизму дав змогу встановити, що визначений процес потребує удосконалення. Навчальні програми з навчання військових ліцеїстів вимагали доопрацювання у змістовному аспекті, оскільки спостерігалося обмеження ідеї виховання патріотизму при викладанні навчальних предметів.

Контент-аналіз засобів масової інформації виявив суперечність: про важливість виховання патріотизму наголошується на всіх рівнях, а в навчальних планах визначене явище до початку експерименту було фактично витіснене. Спостереження за військовими ліцеїстами контрольної та експериментальної груп у процесі їх навчання і виховання, їх ставленням до виконання завдань патріотичної проблематики у позанавчальний час, участю в заходах з виховання патріотизму дозволило визначити низьку мотивацію суб'єктів виховання на виконання визначених заходів, що знайшло підтвердження у відповідях військових ліцеїстів під час індивідуальних бесід.

Під час співбесід та анкетування з військовими ліцеїстами зміст питань було спрямовано на встановлення таких питань: як військові ліцеїсти розуміють сутність патріотизму; як ставляться до історичного і культурного надбання України, а також її Збройних Сил; їх розуміння, які морально-психологічні та фізичні якості необхідні для успішного проходження служби; яке місце посідає і яку роль відіграє виховання патріотизму в життєдіяльності військових ліцеїстів.

Дослідження показало, що 81% опитаних контрольної групи і 89 % військових ліцеїстів експериментальної групи відмічають значущість проведення роботи з виховання патріотизму, усвідомлюють її необхідність і готові брати участь у виконанні планів патріотичної роботи; 69 % військових ліцеїстів експериментальної групи і 67 % військових ліцеїстів контрольної групи визначають свою особистість головним суб'єктом, який впливає на продуктивність роботи з виховання патріотизму; 32 % респондентів експериментальної групи і 30 % військових ліцеїстів контрольної групи визначають керівну роль викладачів та вихователів у визначеному процесі; 34% військових ліцеїстів експериментальної групи і

36 % – контрольної групи визначають керівну роль виховного середовища військового ліцею; 4 % військових ліцеїстів експериментальної групи і 5 % військових ліцеїстів контрольної групи на ці запитання не відповіли.

Таким чином, аналіз відповідей військових ліцеїстів дав змогу виявити, що більшість із них усвідомлюють необхідність удосконалення роботи, спрямованої на виховання патріотизму, але ніяких активних дій для підвищення її ефективності не роблять. Основними доказами необхідності удосконалення процесу виховання патріотизму військових ліцеїстів, на думку 16 експертів, є такі: 44% із них визначають як один із найбільш значущих показників соціального самопочуття військового ліцеїста ментально-ціннісні установки та орієнтири його повсякденної поведінки; важливу роль серед них відводять громадянськості та патріотизму, які виступають унікальними соціально-державними та державними феноменами (37%); 25% вважають, що у військовому ліцеї учні отримують досвід міжособистісного спілкування, тому від патріотичного середовища взаємодії залежить подальше ставлення до військової служби; необхідність удосконалення процесу виховання патріотизму виходить з потреби використання патріотичних традицій (32%).

На основі результатів констатувального експерименту було розроблено методичку формувального експерименту, обґрунтовано зміст, форми і методи виховання патріотизму у військових ліцеїстів.

Головні концептуальні засади нашого дослідження основані на такому положенні: виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею є пріоритетним напрямом виховання, оскільки воно безпосередньо спрямоване на формування у військових ліцеїстів патріотичної свідомості, позитивних, соціально значущих ідей, ідеалів, цінностей, поглядів, мотивів, поведінки, досягнення емоційно-вольової, мотиваційної та духовної готовності до захисту своєї Батьківщини; виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею має ґрунтуватися на сучасних досягненнях педагогічної та психологічної наук, вбирати в себе провідні ідеї виховання патріотизму українських громадян і передбачати застосування гуманістичних технологій, методів і форм виховання.

Для оцінювання патріотичної вихованості учнівської молоді в умовах військового ліцею у розділах анкети оцінки рівнів патріотичної вихованості військових ліцеїстів передбачено необхідні теоретичні пояснення понять і категорій, які були в них використані, та визначено конкретні критерії оцінювання патріотичної вихованості військових ліцеїстів за високим, низьким і середнім рівнями. Кожному рівню відповідав певний бал: високому – від 4,3 до 5,0, середньому – від 4,2 до 3,5, низькому – від 3,4 до 1. Загальний показник за цими розділами визначався за середнім балом.

З особливою ретельністю підбиралися об'єктивні умови проведення експерименту – таким чином, щоб усі фактори залишалися стабільними, за винятком фактору, що перевірявся (ефективність змісту, форм і методів виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею). Отже, наша методика дозволила врахувати всі суб'єктивні й об'єктивні фактори проведення експерименту, забезпечила чистоту та надійність, достовірність і валідність отриманих експериментальних даних.

Серед загальних організаційних факторів у експериментальних групах передбачалися: науково обґрунтоване планування патріотичного виховання з урахуванням розроблених нами рекомендацій: проведення заходів з виховання патріотизму військових ліцеїстів на основі позааудиторного спецкурсу «Майстерня виховання патріотизму: позакласна виховна робота» в межах діяльності клубу «Патріот» та формування емоційно-вольової, мотиваційної й особистісної готовності суб'єктів виховання до якісного проведення заходів виховання патріотизму, постійного й комплексного вдосконалення у військових ліцеїстів відповідних знань, навичок і вмінь. Серед діяльнісних факторів зміни підлягали практична спрямованість виховання патріотизму на формування у військових ліцеїстів патріотичної свідомості та самосвідомості, готовності до військово-патріотичної діяльності та звичок патріотичної поведінки. З цією метою було започатковано рубрики стінної преси, радіогазети: «Календар історичних подій», «Календар українця», «День нашої України», «Прочитай – це цікаво», «Запитуй – відповідаємо», «Спадщина», «Народознавство», «Служать сумлінно», «Духовне відродження», «Виховуємо патріотів», «Свято», «Традиції, звичаї,



обряди», «Наша мова солов'їна», «Пам'ять» та ін.; бібліотечні технології: створення пошуково-довідникової системи та системи замовлень бібліотеки ліцею, спільна діяльність з метою комплектування книжкових фондів, організації тематичних виставок, тижнів книги, читацьких конференцій, літературних вікторин, Шевченківських читань, відзначення пам'ятних дат, активно-творчої діяльності щодо збору історичного, народознавчого, етнопедагогічного, фольклорного матеріалу, допомога в роботі творчих клубів, гуртків з метою складання тематичних рекомендаційних картотек, огляд новинок літератури, періодичної преси, презентації книг, журналів, інформаційних бюлетенів, організації зустрічей з воїнами-учасниками Анти-терористичної операції, ветеранами, учасниками бойових дій, з поетами, письменниками, видатними людьми краю, проведення диспутів, дискусій тощо; застосування у вихованні патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею традицій українського війська.

Стало традиційним проведення урочистої посвяти у військовій ліцеїсти вихованців військового ліцею за участі Президента України на території історико-культурного комплексу «Запорізька Січ» (розташованого на острові Хортиця), що сприяє піднесенню патріотичної свідомості та формуванню морально-психологічних якостей молоді. Застосовуються також традиції Українського козацтва, спрямовані на виховання почуття патріотизму і національної гідності, якостей захисника Вітчизни, високого рівня загальної культури, надаються народні знання та формується фізична підготовленість. Виконанню цих завдань у військовому ліцеї сприяє дитячо-юнацька військово-спортивна патріотична гра «Сокіл» («Джура»).

Формами виховання патріотизму військових ліцеїстів також є проведення польових виходів, вшанування героїки української історії; відвідування військовослужбовцями театральних вистав, фестивалів художньої творчості, літературних вечорів, виставок на патріотичні теми тощо.

Визначений зміст форм та методів є основою умови оптимального функціонування системи виховання патріотизму військових ліцеїстів.

Методом експертної оцінки поєднано опосередковане спостереження та опитування з оцінкою рівнів сформованості



вихованості патріотизму військових ліцеїстів досвідченими вихователями та учителями.

Порівняльний аналіз динаміки сформованості патріотичної вихованості учнівської молоді в умовах військового ліцею відповідно до компонентів, критеріїв та показників, отриманої в експериментальній і контрольній групах, на початку формуального експерименту та по його завершенні подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Динаміка сформованості  
патріотизму військових ліцеїстів (%)**

Групи	Рівні	Компоненти сформованості патріотизму військових ліцеїстів					
		Когнітивний		Емоційно-ціннісний		Поведінковий	
		на початку експерименту	наприкінці експерименту	на початку експерименту	наприкінці експерименту	на початку експерименту	наприкінці експерименту
ЕГ n=56	Високий	14,0	26,5	15,75	26,5	17,5	24,75
	Середній	68,5	68,25	68,5	71,5	68,5	71,75
	Низький	17,5	5,25	15,75	2,0	14,0	3,5
КГ n=55	Високий	14,8	16,7	13,0	18,5	16,7	16,7
	Середній	70,4	74,0	70,3	72,1	70,3	75,9
	Низький	14,8	9,3	16,7	9,4	13,0	7,4

Отримані дані свідчать про те, що до початку експерименту рівень патріотичної учнівської молоді в умовах військового ліцею експериментальної та контрольної груп був практично однаковим.

Як засвідчує динаміка, рівень патріотичної вихованості учнівської молоді в умовах військового ліцею в експериментальній групі після застосування експериментального фактору підвищився.

Аналіз отриманих результатів сформованості патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею за когнітивним компонентом показав, що: високого рівня досягли 26,5 % військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» відносно результатів контрольної групи становить +9,8%; середнього

рівня досягли 68,25% військових ліцеїстів, «Δ» -5,75 %; низького рівня досягли 5,25% військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» становить -4,05 %.

Аналіз отриманих результатів сформованості патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею за емоційно-ціннісним компонентом показав, що: високого рівня досягли 26,5% військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» відносно результатів контрольної групи становить +8,0 %; середнього рівня досягли 71,5% військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» становить -0,6%; низького рівня досягли 2,0% військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» становить -7,4%.

Аналіз отриманих результатів сформованості патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею за поведінковим компонентом показав, що: високого рівня досягли 24,75 % військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» відносно результатів контрольної групи становить +8,05 %; середнього рівня досягли 71,75% військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» становить -4,15%; низького рівня досягли 3,5% військових ліцеїстів експериментальної групи, «Δ» становить -3,9%.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих в експериментальній і контрольній групах, на початку формувального експерименту та по його завершенні подано в табл. 2.

Таблиця 2

### Порівняльний аналіз результатів експериментальної і контрольної груп

	Рівні сформованості патріотизму військових ліцеїстів					
	високий		середній		низький	
	на початку експерименту	наприкінці експерименту	на початку експерименту	наприкінці експерименту	на початку експерименту	наприкінці експерименту
ЕГ n=56	14,8	28,5	70	68	15,2	3,5
КГ n=55	15	16,9	70,2	74,9	14,8	8,2

Результати контрольного зрізу в експериментальній та контрольній групах дозволяють зробити висновок щодо переваг показників, які зазначені, ефективності змісту, форм і методів виховання патріотизму учнівської молоді в умовах

військового ліцею у військових ліцеїстів експериментальної групи.

Так, високий рівень патріотичної вихованості військових ліцеїстів в експериментальній групі зріс з 14,8% до 28,5% (на 13,7%), кількість військових ліцеїстів з низьким рівнем зменшилася з 15,2% до 3,5% (на 11,7%). У контрольній групі високий рівень сформованості патріотизму військових ліцеїстів збільшився з 15,0% до 16,9% (на 1,9%), а число військових ліцеїстів середнього рівня збільшилося з 70,2% до 74,9% (на 4,7%).

Отримано позитивну динаміку рівнів сформованості патріотизму військових ліцеїстів, що свідчить про ефективність запропонованих нами змісту, форм та методів виховання патріотизму учнівської молоді у вищезазначених умовах.

Розв'язання завдання оцінювання ефективності змісту, форм та методів виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею можна подати у вигляді такого алгоритму:

1. Обчислення середнього значення суми балів для кожної групи:  $y_1=72$ ,  $y_2=64$ . Ефективність методики оцінювалася за сумарною кількістю балів експертної оцінки рівня сформованості патріотизму військових ліцеїстів. Ефективність сформованості патріотичної вихованості військових ліцеїстів оцінювалася за сумарною кількістю балів, що отримані військовими ліцеїстами. Узагальнені результати експертної оцінки визначались по кожному військовому ліцеїсту.

2. Визначення загального середнього значення для двох груп за формулою:

$\bar{y} = \frac{n(\bar{y}_1 + \bar{y}_2)}{2n} = 68$ , де  $n$  – обсяг кожної вибірки, 2 – кількість методик формування патріотизму військових ліцеїстів.

3. Визначення факторної та залишкової дисперсій. Обсяг статті не дає змоги презентувати всі дані контрольного вимірювання. Наведено його узагальнені дані як суму результатів кожного військового контрольної та експериментальної групи.

$$\delta_{\text{зал}}^{-2} = \sum_i \sum_j (y_{ij} - \bar{y}_i)^2 = 15103$$

Сформулюємо гіпотези.

$H_0$  – зростання рівнів сформованості патріотизму військових ліцеїстів експериментальної групи на основі застосування

форм та методів виховання патріотизму у виховному процесі є випадковим;

$H_1$  – зростання рівнів сформованості патріотизму військових ліцеїстів експериментальної групи на основі застосування форм та методів виховання патріотизму у виховному процесі є суттєвим.

Факторна дисперсія обчислюється за формулою:

$$\delta_{\text{фак}}^{-2} = \sum_i^2 n_i (\bar{y}_i - \bar{y})^2 = 56(72 - 68)^2 + 55(64 - 68)^2 = 1776,$$

де  $n_i$  – чисельність  $i$ -ї групи.

Підраховуємо значення емпіричного статистичного критерію:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\delta_{\text{зал}}^{-2}}{\delta_{\text{фак.}}^{-2}} = \frac{15103}{1776} = 8,5;$$

$F_{\text{крит}}$  визначаємо за рівнем значимості  $\alpha = 0,05$ , числом ступенів свободи чисельника  $t - 1 = 1$  та числом ступенів свободи знаменника  $n - 2 = 109$ .

За таблицею – критерію [3] ( $F$  – значення  $p = 5\%$ ) знаходимо:

$$F_{\text{крит}}(0,05; 1; 109) = 4,8.$$

$$F_{\text{емп}} = 8,5 > F_{\text{крит}} = 4,8.$$

Тобто,  $H_0$  відхиляється, приймається  $H_1$ , зростання рівнів сформованості патріотизму військових ліцеїстів експериментальної групи на основі застосування форм та методів виховання патріотизму у виховному процесі є суттєвим ( $p \leq 0,05$ ). Відтак, рівень патріотичної вихованості військових ліцеїстів експериментальної групи вищий, ніж у контрольній групі.

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують ефективність впровадження розроблених педагогічних умов, застосування форм та методів виховання патріотизму у виховному процесі учнівської молоді в умовах військового ліцею.

## Література

1. Баранівський В. Ф. Система військово-патріотичного виховання курсантів вищого військового навчального закладу / В. Ф. Баранівський // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (додаток 2) Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 2 – С. 189–192.
2. Івашковський В. В. Педагогічні основи військово-патріотичного виховання молоді / В. В. Івашковський // Нові технології навчання : наук.-метод зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – № 82. – С. 106–109.
3. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике : [учеб. пособие] / Кыверялг А. А. – Таллинн : Валгус, 1980. – 336 с.
4. Олійник Л. В. Формування національних та загальнолюдських цінностей захисника Вітчизни як основа патріотизму / Л. В. Олійник, С. М. Мотика // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Патріотизм – нагальна потреба України і українців», (19 травня 2015 р.). – Черкаси : ОІППО, 2015. – С. 43–47.
5. Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні : монографія / Т. К. Окушко, Ж. В. Петрочко, Н. В. Чиренко, Н. О. Шпиг, О. В. Пащенко, Л. М. Сокол, О. В. Долгова ; наук. ред. Т. К. Окушко. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 222 с.
6. Стасюк В. В. Виховання патріотизму української молоді: від козацьких традицій до сьогодення / В. В. Стасюк, Л. В. Олійник, С. М. Мотика // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – № 2. – С. 167–171.
7. Сухомлинський В. О. Теоретичні і практичні проблеми, які висувуються життям у процесі здійснення ідеї розвитку особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976. – Т. 1. – 431 с.

### С. М. Мотыка

#### **Воспитание патриотизма у учащейся молодежи в условиях военного лицея: экспериментальное исследование**

Киевский военный лицей имени Ивана Богуня  
(25, бул. Леси Украинки, Киев, Украина)

*В статье рассмотрены вопросы национально-патриотического воспитания ученической молодежи в воспитательной практике военного лицея. Определены результаты констатирующего*

эксперимента и обоснована авторская позиция формирующего эксперимента по воспитанию патриотизма у военных лицейстов.

**Ключевые слова:** эксперимент, патриотизм, национально-патриотическое воспитание, военный лицей, лицейсты.

S. M. Motyka

## Education of Patriotism of Youth in Conditions of Military Lyceum: Experimental Research

Ivan Bohun Kyiv Military Lyceum (25 blv. Lesi Ukrainky, Kyiv, Ukraine)

*The article discusses an issue about the archaic base of patriotic education of youth in Ukraine, the main ideas of patriotic education in the national pedagogical theory and educational practice, the topicality and the particular importance of this kind of education in modern Ukrainian society.*

*It deals with an experimental research conducted by the author, aimed at increasing the efficiency of educating patriotism in military lyceum students. The ascertaining and forming stage of the experiment, applied form and methods are considered in the paper.*

*The validity of the experimental results is proved by means of mathematical statistics methods.*

**Keywords:** experiment, patriotism, patriotic education, military lyceum.

### References

1. Baranivskiy, V. F. (2014). Systema viiskovo-patriotychnoho vykhovannia kursantiv vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [System of military and patriotic education of cadets of higher military educational institution]. *Tematychnyi vypusk «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii»*: Vol. 2 (pp. 189–192). *Vyshcha Osvita Ukrainy*, 3 (Appendix 2).
2. Ivashkovskiy, V. V. (2014). Pedahohichni osnovy viiskovo-patriotychnoho vykhovannia molodi [Pedagogical foundations of military and patriotic education of youth]. *Novi Tekhnolohii Navchannia*, 82, 106–109.
3. Kyverialg, A. A. (1980). *Metody issledovaniia v professionalnoi pedagogike* [Methods of research in professional pedagogy]. Tallyn: Valgus.
4. Oliinyk, L.V., Motyka, S. M. (2015). Formuvannia natsionalnykh ta zahalnoliudskykh tsinnostei zakhysnyka Vitchyzny yak osnova patriotyzmu [Formation of national and universal values of defender of the Motherland as the basis of patriotism]. «*Patriotyzm nahalna potreba Ukrainy i ukrainsiv*». Proceedings of Conference. (pp. 43–47). Cherkasy: OIPPO.

5. Okushko, T. K, Petrochko, Zh. V., Chyrenko, N. V, Shpyh N. O., Paschenko, A. V, Sokol, L. M., & Dolgova, O. V. (2015). *Formuvannia sotsialnoi initsiatyvnosti pidlitkiv u dytyachomu obiednanni* [Formation of social initiative of adolescents in children's association]. Kharkov: «Printing Madrid».
6. Stasiuk, V. V., Oliinyk, L. V., & Motyka, S. M. (2015). *Vykhovannia patriotyzmu ukrainskoi molodi: vid kozatskykh tradytsii do sohodennia* [Education of patriotism of the Ukrainian youth: from Cossack traditions to present day]. In *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia: pedahohichni nauky: Vol. 2* (pp. 167–171).
7. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Teoretychni i praktychni problemy, yaki vysuvaiutsia zhyttiam u protsesi zdiisnennia idei rozvytku osobystosti* [Theoretical and practical problems that life put forward in the implementation of the idea of personal development]. In *Vybrani tvory: Vol. 1* [Selected Works]. Kyiv.

УДК 37.036

С. П. Нечай, м. Київ

## ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ СВЯТА

*У статті розкрито потенціал музичної діяльності і педагогічну значущість виховного простору свята в контексті формування соціального досвіду дітей. Визначено модель підготовки і проведення свята в дошкільному навчальному закладі з урахуванням реалізації завдань збагачення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку.*

**Ключові слова:** соціальний досвід, музична діяльність, виховний простір свята, діти старшого дошкільного віку.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, істотно впливають на процес формування соціального досвіду у дітей. Від того, які цінності будуть сформовані у дітей сьогодні, від того, наскільки молоде покоління буде готове до нового типу соціальних відносин, залежить розвиток нашого суспільства і в теперішній час, і в майбутньому.

Проблема соціалізації людини нині активно досліджується у філософії та соціальній психології. Одні дослідники розглядають соціалізацію як загальний механізм соціального успадкування (М. Дьомін, М. Дубинін); другі – як цілісний та



універсальний процес в єдності філо- й онтогенезу (Б. Ананьєв, С. Батенін, І. Коң, В. Момов, Б. Паригін, Є. Пеньков); треті, ті, що ставлять у центр уваги механізми психічного розвитку особистості, характеризують соціальний досвід як визначеність самого суб'єкта, від якої залежить його внутрішня позиція (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, К. Божович, Л. Виготський, В. Новиков). Але так чи інакше, філософія, соціологія і психологія розуміють під соціалізацією сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід і відтворює певну систему знань, норм, цінностей, і функціонує як повноцінний член суспільства.

З позицій вітчизняної психології (І. Бех, М. Боришевський, М. Вовчик-Блакитна, О. Киричук, О. Кононко, Г. Костюк, В. Рибалко), соціалізація характеризується розширенням впливу сукупності умов, у яких живе і розвивається особистість, сфери діяльності та спілкування індивіда; визначається як процес особистісного становлення, що передбачає самосвідомість та активну життєву позицію.

За визначенням І. Дядюнової, дитячий соціальний досвід – це завжди образ реально пережитої ситуації, життя дитини-дошкільника виступає як спонтанний індивідуальний спосіб перетворення соціальних обставин та відносин і як залучення у спеціально організовані педагогами і батьками обставини і відносини. Тому ситуація соціального досвіду в її педагогічному сенсі є поняттям, що описує соціально-педагогічну регуляцію поведінки особистості дитини, спрямовану на становлення її позиції як суб'єкта соціалізації [3, с. 63].

Н. Голованова пропонує таке визначення поняття «соціальний досвід дитини»: «Соціальний досвід дитини є результатом її соціалізації і виховання» [2, с. 131].

А. Мудрик фактично отожднює соціалізацію з вихованням і розглядає феномен «соціальний досвід дитини» як самобутній синтез різного роду умінь і навичок, знань і способів діяльності та мислення, стереотипів поведінки, інтеріоризованих ціннісних орієнтацій і соціальних установок, відображених відчуттів і переживань [7].

Ми виходимо з того, що соціальний досвід дитини – це особистісне новоутворення, яке ґрунтується на таких базових елементах соціалізації: індивідуально-особистісні особливості; вікові психологічні новоутворення; соціальні відносини; діяльність.

За визначенням учених (Г. Батищев, Л. Виготський, М. Каган, А. Леонтьев), діяльність виступає головним складником психолого-педагогічного механізму соціального досвіду. Вона являє собою і спосіб, і умову, і форму вираження культурно-історичного відтворення соціального досвіду, але при цьому аж ніяк не виступає як щось зовнішнє стосовно внутрішньої структури особистості. Такі соціалізуючі механізми потенційно наявні і в музичній діяльності.

Музична діяльність – це активність особистості в художньо-естетичному сприйнятті, відтворенні і створенні музичних цінностей (Л. Новікова). Її особливостями є естетичне цілепокладання, що полягає в можливості суб'єкта відкрити для себе в музичному явищі нову думку, переживання, і функціональна спрямованість, тобто орієнтація, насамперед, не на результат, а на сам процес.

Розкриваючи потенціал музичної діяльності, багато дослідників (Б. Асаф'єв, А. Сохор, В. Медушевський, С. Мільтонян, Г. Тарасов та інші) визначають провідну роль ситуації взаємодії. С. Мільтонян розглядає особливості ситуації взаємодії дитини в музичній діяльності: «для музичної діяльності, організованої у групових формах, характерна постійна зміна позицій учасників: «я говорю» (вербальними засобами або засобами музики), «я слухаю», «я інтерпретую», «я спільно творю» і так далі. Дитина набуває досвіду розрізнення своєї позиції у взаємодії, у природних умовах вчиться співвідносити стиль своєї поведінки із ситуацією взаємодії» [6, с. 67].

Стосовно процесу збагачення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку визначаємо такі потенціали музичної діяльності:

- емоціогенний потенціал дозволяє задовольняти потреби дитини в емоційній новизні, передбачає розвиток емоційної сфери за допомогою «музично-інтонаційної обробки» власного життєвого досвіду, проникнення в емоційний світ іншої людини під час сприйняття музики та її інтерпретації;
- праксеологічний потенціал полягає в наданні дитині можливості освоєння досвіду спільної з педагогом і однолітками творчості, групової взаємодії, побудованої на самоконтролі, самодисципліні й повазі до іншого, а не на зовнішньому примусі;
- вольовий потенціал дає змогу в процесі слухання іншого розвивати самоконтроль учасників групової музичної

діяльності та формувати основи умінь саморегуляції мимовільних поведінкових реакцій;

- рефлексивний потенціал має на меті використання музичного матеріалу для звернення особи до питань самопізнання і розуміння оточуючих, а також осмислення дітьми старшого дошкільного віку результатів індивідуальної та групової музичної діяльності в колективі однолітків під керівництвом педагога.

За результатами досліджень учених І. Буторіної, А. Захарова, І. Куликовської, В. Савчук, Л. Симонової, інтегральним засобом формування соціального досвіду дитини в процесі музичної діяльності є свято. Так, А. Захаров стверджує, що справжнє свято – це важлива подія культурного життя суспільства, колективу, сім'ї або особи, яка задовольняє різноманітні соціальні та духовні потреби: у відпочинку і зміні діяльності, у спілкуванні і причетності до певних традицій, в етнічній і громадянській ідентичності, у визнанні та самовираженні. Науковець акцентує увагу на тому, що свято, з огляду на його ритуальність та обрядовість, становить собою досить ефективну форму соціального контролю у сфері дозвілля. Оскільки використання людьми вільного часу є важливою суспільною проблемою, його слід трактувати як частину культури [4, с. 28].

В. Савчук особливо підкреслює значущість свята, в якому знімається напруга буднів, гармонізується емоційно-психічний стан людини і громади, відновлюється взаємозв'язок з природою і суспільством [8].

Л. Симонова довела, що свято має ціннісно-адаптаційний, пізнавальний, проєктивний, комунікативний потенціал. Саме його розкриття і дозволяє розвивати особистісну культуру дитини, в якій проявляються її пізнавальні, ціннісно-сміслові й творчі устремління. Позитивні емоції, радість, урочистість життя у святі створюють те емоційне тло, на якому найбільш яскраво відображається культура людини. Тому свято є не тільки вільним проведенням часу, але і, за певних педагогічних умов, стає простором розвитку самоорганізації, культурного самовираження дитини, викликає у неї оптимістичний світовідчуття [9].

І. Куликовська наголошує, що мистецтво дає змогу дитині дошкільного віку приміряти на себе протилежні ролі, стати обізнаною не тільки у сфері добра, а й зла, не обмежуючи сприйняття світу певними рамками, чуттєво пізнаючи

протилежні сторони реальності, втілені в художньому образі. Дослідниця підкреслює, що пізнання різних способів комунікації на святі дозволяє дитині прийняти на себе ролі і використати маски, які можна вибирати і в образі яких можна бути. Маска виступає провідником в інший світ тілесних і внутрішніх станів, веде до перевтілення, допомагає «тому, що є» в дитині, стати «тим, чим хотілося б бути». Таким чином дитина вчиться усвідомлювати приховані причини, зіставляти різні типи людських стосунків і в результаті поглиблювати у собі міру розуміння навколишнього світу [5, с. 171].

За І. Буторіною, педагогічна значущість і подієвість виховного простору свята мають такі ознаки:

- наявність у святі образу гармонійної взаємодії людини з природою й іншими людьми, глибинних народних традицій, що містять у собі весь спектр звичаїв, ритуалів, церемоніалів, символів і атрибутів, відпрацьованих соціальним часом розваг, жанрів самодіяльного мистецтва, змагань, фольклору;
- абсолютна добровільність участі та згода кожного зі встановленими правилами спільної діяльності;
- вільний самостійний вибір різноманітних сюжетів, ролей, художньо-естетичних і знаково-символічних засобів створення свята;
- відповідальність, що виявляється як готовність приймати рішення в процесі підготовки і реалізації свята, а також визнати їх позитивні чи негативні наслідки [1, с. 12].

За результатами досліджень багатогранного феномену свята (І. Буторіна, І. Куликовська, Л. Симонова), збагачення соціального досвіду дошкільника у виховному просторі свята зумовлено послідовністю таких етапів:

1 етап – розвиток пізнавальної активності дитини у процесі ознайомлення зі святом як моделлю життєвої події, його історією, знаками, символами, піснями, прикрасами, віршами, танцями тощо;

2 етап – розвиток ціннісного ставлення дитини до себе, інших людей, природи, явищ культури, власної діяльності у процесі самостійного створення сценарію свята, знаково-символічної діяльності з побудови його логіки, підготовки атрибутів, договору про спільні танці, ігри, сюрпризи, програвання сценарію свята; рефлексії своїх почуттів, емоцій;

3 етап – збагачення досвіду творчої діяльності у використанні різних засобів організації свята під час прогнозування

подальших подій життя, наповнених радістю, творчими справами.

Зміст кожного з етапів, які послідовно повторюються протягом року, змінюється в напрямі збільшення самостійності, відповідальності дитини, визначення нею нових цінностей, смислів святкової культури і збагачення досвіду творчої діяльності.

У теоретичній моделі підготовки і проведення свята з урахуванням реалізації завдань збагачення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку особливе місце відводиться підбиттю підсумку свята. Результати досліджень Д. Сушенцевої стосовно цього етапу педагогічної діяльності показали: незважаючи на те, що більшість дошкільників люблять і відчують потребу бути в центрі уваги, грати «в артистів» перед публікою, факт виступу перед глядачами для них є проблемною ситуацією. Дитині доведеться пережити і відчути на власному досвіді різницю між грою і відповідальним заходом, де потрібно все зробити правильно, довести розпочате до кінця, зібратися, контролювати свої емоції і дії. Дослідниця підкреслює, що в кожній групі є діти, які, хоча і мають бажання виступити (розповісти вірш, заспівати пісню), не можуть впоратися з незручністю, сором'язливістю, тривожністю. Для таких дітей ситуація виступу на публіці є не тільки проблемною, але іноді й стресовою. Тому при підготовці і під час самого виступу виникають різні труднощі. З одного боку, це освоєння певних навичок і вмій, які необхідно продемонструвати. З іншого боку, існують психологічні труднощі, пов'язані з низьким рівнем психологічної комфортності дитини під час виступу [10, с. 115].

Д. Сушенцева рекомендує прийоми, які допомагають перетворити підготовку до виступу і сам виступ на «терапію самоствердження» дитини-дошкільника:

- психологічна підготовка дошкільників, що проводиться у формі ігор (наприклад, діти разом із педагогом обігрують несподівані ситуації, які можуть виникнути на святі, знаходять жартівливі виходи з них);
- використання колективних форм роботи у процесі підготовки та проведення публічних виступів (не концерт із сольних номерів, а загальне дійство, підпорядковане певному сюжету);

- самостійне створення педагогом сценаріїв свят, виходячи з особливостей і можливостей кожної конкретної дитини в групі (а не використання готових розробок);
- придумування і розподіл педагогом виконуваних дітьми ролей з урахуванням їх інтересів та педагогічних завдань щодо корекції розвитку особистісних якостей конкретної дитини;
- внесення до сценарію концерту дошкільників музичних ігор, вже знайомих дітям за попередніми музичними заняттями, але представлених в новому контексті (що виключає тренаж і «натаскування» дітей перед виступами) [10, с. 116].

Узагальнюючи наукові дослідження педагогічної діяльності з підбиття підсумків свята дітей дошкільного віку, приходимо до висновку, що цей етап роботи доцільно здійснювати за допомогою:

- формування готовності дитини до її оцінювання на обов'язкових публічних виступах;
- домінування якісних оцінок, які розкривають різні сторони музичної діяльності дитини;
- реалізації принципу оцінки досягнень дитини щодо самої себе (особиста динаміка, а не порівняння з успішністю інших членів групи);
- стимулювання самооцінки дитиною власної діяльності;
- використання прийомів оцінювання дітьми одна одною, групової самооцінки.

На нашу думку, однією з поширених проблем сучасної музичної освіти є її зайва академічність, відчуженість музичного матеріалу, який становить предмет вивчення, від особистості вихованця. Музична діяльність стане засобом формування соціального досвіду, якщо дитині буде надана свобода вибору предмета для спілкування, якщо те, що виступає основою взаємодії, їй дійсно цікаве та відповідає актуальним потребам сьогодення. Тому музична діяльність має стати простором вираження дитиною своїх почуттів, переживань, настрою, які можуть виникнути в повсякденному житті, за межами занять музикою. Звернення до особистого досвіду дитини допомагає їй розвивати здібності до співпереживання, проникнення у світ іншої людини. Музична діяльність, таким чином, стає механізмом побудови тісних, емоційних контактів між учасниками групи. Діти вчаться висловлювати ставлення до стану товариша, розрізняти настрій партнера по взаємодії,

тактовно співчувати або радіти разом з іншим. У майбутньому це допоможе орієнтуватися в ситуаціях взаємодії, входити у них із потрібних, доречних позицій спілкування.

Одним із завдань, що сприяють формуванню соціального досвіду дітей у процесі музичної діяльності, розглядаємо навчання музичних керівників прийомів, які стимулюють спроби дитини зрозуміти і висловити власні емоції, стан, відносини, переживання за допомогою музичних засобів.

Педагогічне осмислення досліджень виховного простору свята дає підставу вважати, що ефективність формування соціального досвіду дітей у процесі музичної діяльності підвищиться, якщо помістити в центр освітньої роботи з дошкільниками проведення свят із змістовним складником, який відповідає можливостям формування у дошкільників: особистісної належності (наприклад, «День захисту дітей»); гендерної належності (наприклад, «Міжнародний жіночий день»), сімейної належності (наприклад, «Міжнародний день сім'ї»), громадянської належності (наприклад, «День Соборності України»), належності до світової спільноти (наприклад, «Міжнародний день Землі»).

Збагачення соціального досвіду дошкільників у процесі свята буде ефективним за таких умов:

- розроблення сценаріїв, які не потребують тривалого заучування матеріалу;
- збільшення місця і ролі самостійної творчої діяльності дошкільника у процесі свята (свобода самовираження в завданнях, співтворчість);
- виконання дітьми багатофункціональних ролей (дитина-слухач, дитина-виконавець (співак, музикант), дитина-актор, дитина-творець);
- активне використання колективних і масових форм роботи (шумовий оркестр, драматизація народних обрядів, концертний виступ), в яких дошкільники мають змогу творчо проявитись, самовиразитись і набути впевненості у власних можливостях;
- застосування імпровізації в масці з комплексом поставлених завдань і наявних педагогічних, психологічних методик виховання актора;
- публічний виступ дитини на святах розглядається як проблемна ситуація і передбачає здійснення попередньої роботи, яка допоможе перетворити підготовку до



публічного виступу і сам виступ на «терапію самоствердження» дитини-дошкільника.

Отже, виховний простір свята розкривається з позицій просторового підходу і розуміється як єдність таких компонентів: метатекст культури свята, горизонт педагогічного супроводу, вертикаль розвитку особистісної культури дитини. Підготовка та проведення свята в дошкільному навчальному закладі відповідно до поданої моделі сприятиме успішній реалізації завдань збагачення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку в процесі музичної діяльності.

### Література

1. Буторина И. Н. Развитие личностной культуры ребёнка-дошкольника в воспитательном пространстве праздника : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Буторина Ирина Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 291 с.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
3. Дядюнова И. А. Научно-практические основы эффективной социализации ребенка в условиях семейного клуба : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дядюнова Ирина Александровна. – Москва, 2007. – 221 с.
4. Захаров А. В. Феноменология праздничного мироощущения / А. В. Захаров // Общество, культура, мировоззрение. – М. : Институт философии АН СССР, 1988. – С. 27–38.
5. Куликовская И. Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и её педагогическое сопровождение : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Куликовская Ирина Эдуардовна. – Ростов-на-Дону, 2002. – 450 с.
6. Мильтоян С. О. Формирование опыта межличностного взаимодействия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мильтоян Степан Ованесович. – Кострома, 2009. – 217 с.
7. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
8. Савчук В. В. Пространство архаического (границы рефлексии) : дис. ... доктора философ. наук : 09.00.01 / Савчук Валерий Владимирович. – Санкт-Петербург, 1996. – 332 с.
9. Симонова Л. Б. Воспитание ценностного отношения к природе у младших школьников на основе календарно-обрядовых праздников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Симонова Любовь Борисовна. – Волгоград, 2006. – 230 с.

10. Сушенцева Д. Б. Воспитание у дошкольников качеств личности гуманистической направленности средствами музыкально-игровой деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Сушенцева Дарья Борисовна. – Екатеринбург, 2006. – 181 с.

**С.П.Нечай**

## **ОБОГАЩЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРАЗДНИКА**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (Берлинского,9).

*В статье раскрываются потенциал музыкальной деятельности и педагогическая значимость воспитательного пространства праздника в контексте формирования социального опыта детей. Определена модель подготовки и проведения праздника в дошкольном образовательном учреждении с учетом реализации задач обогащения социального опыта детей старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** *социальный опыт, музыкальная деятельность, воспитательное пространство праздника, дети старшего дошкольного возраста.*

**S. P. Nechai**

## **The Enrichment of Senior Preschoolers' Social Experience in the Educational Space of Festivity**

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

*In the article, the potential of music activity and the pedagogical significance of a festival's educational space are revealed in the context of formation of social experience in children. The author argues that the child's social experience is a personality new formation based on fundamental socialization elements such as: individual-personal peculiarities; activity; age psychological new formations; social relations. Musical activity is determined to have the potentials in terms of the process of enrichment of senior preschool children's social experience, namely: emotiogenic, praxeological, will, reflexive. The festivity's educational space is considered according to the space approach and is defined as a unity of such components: metatext of festivity culture, horizon of pedagogical support, vertical of development of a child's personality culture. The content component of festivals has to correspond*

to the possibilities of formation in preschoolers of: personal, gender, family, civic identities, as well as belonging to world society. A model of preparation and conduction of a festival in the preschool educational establishment is defined, with realization of tasks on the enrichment of senior preschoolers' social experience taken into account.

**Keywords:** social experience, music activity, educational space of festival, senior preschool children.

### References

1. Butorina, I. N. (2009). *Razvitie lichnostnoi kultury rebenka-doshkolnika v vospitatelnom prostranstve prazdnika* [The development of a preschooler's personality culture in the educational space of festival]. (Candidate dissertation, Rostov-na-Donu).
2. Golovanova, N. F. (2004). *Sotsyalizatsiya i vospitaniie rebenka* [Socialization and education of children]. St. Petersburg: Rech.
3. Diadiunova, I. A. (2007). *Nauchno-prakticheskiye osnovy effektivnoi sotsyalizatsyi rebenka v usloviakh semeinogo kluba* [Scientific-practical fundamentals of effective socialization of child in conditions of family club]. (Candidate dissertation, Moscow).
4. Zakharov, A. V. (1998). Fenomenologiya prazdnichnogo mirooshchushcheniya [Phenomenology of festival worldperception]. In *Obshchestvo, cultura, mirovozzreniie* (pp. 27-38). Moscow: Institut filosofii AN SSSR.
5. Kulikovskaya, I. E. (2002). *Evolutsiya mirovideniia detei doshkolnogo vosrasta i ego pedagogicheskoe soprovozhdeniie* [Evolution of preschool children's worldview and its pedagogical support]. (Doctoral dissertation, Rostov-na-Donu).
6. Miltonian, S. O. (2009). *Formirovaniie opyta mezhlichnostnogo vzaimodeistviia u mladshykh shkolnikov v protsepe muzykalnoi deiatelnosti* [Formation of interpersonal cooperation experience in primary school children in the process of music activity]. (Candidate dissertation, Kostroma).
7. Mudryk, A. V. (2004). *Sotsyalizatsiya cheloveka* [Socialization of human being]. Moscow: Akademiia.
8. Savchuk, V. V. (1996). *Prostranstvo arkhaiskogo (granitsy refleksii)* [The space of the archaic (bounds of reflection)]. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).
9. Simonova, L. B. (2006). *Vospitaniie tsennostnogo otnosheniia k prirode u mladshykh shkolnikov na osnove kalendarno-obriadovykh*

*prazdnikov* [Education of value attitude to nature in primary schoolchildren based on calendar-ritual festivities]. (Candidate dissertation, Volgograd).

10. Sushentseva, D. B. (2006). *Vospitaniie u doshkolnikov kachestv lichnosti gumanisticheskoi napravlennosti sredstvamy muzykalno-igrovoi deiatelnosti* [Education of humanistic personality qualities in preschoolers by means of music-game activity]. (Candidate dissertation, Yekaterinburg).

УДК 37.015.31:17.022.1:373.5

В. Б. Нечерда, м. Київ

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*У статті розглянуто модель виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи. Запропонована автором структурно-функціональна модель дає змогу конкретизувати і системно представити процес виховання толерантності учнів. У дослідженні акцентовано на поняттях «модель», «моделювання», «педагогічні умови» та методологічному підґрунті й методиці виховання толерантності, а також визначено і схарактеризовано складники зазначеної моделі.*

**Ключові слова:** толерантність, виховання толерантності, структурно-функціональна модель, педагогічні умови, принципи, підходи до виховного процесу, форми роботи, методи.

В умовах розбудови демократичної України виховання толерантності старших підлітків є актуальним питанням сучасної педагогічної теорії та освітньо-виховної практики. Суголосно роздумам багатьох видатних діячів культури й науки стосовно важливої ролі толерантності на шляху людства до мирного і стабільного майбутнього є позиція академіка В. Кременя, згідно з якою «без толерантності не може існувати в подальшому людство. ... Толерантність, як основа міжнародних взаємин, стає передумовою подальшого існування цивілізації» [4, с. 44]. Достатньо гостро проблема толерантності порушена у вихованні підростаючого покоління. Адже безліч соціальних, економічних, політичних, психологічних та інших чинників на сьогодні формує в дітей і молоді досвід нетерпимості, інтолерантності. З цим негативним «вантажем» переважна частина їх приходить у доросле життя, де відсутність толерантності призводить іноді до катастрофічних наслідків. Безперечно, виховання толерантності є необхідним і в

ранньому дитячому, і в зрілому віці, проте саме для підліткового віку є найбільш актуальним. Адже в цьому віці закладаються основи подальшої соціальної поведінки особистості, а для дітей старшого підліткового віку (15–18 років) толерантність може виступати вже як усвідомлена громадянська позиція. Вітчизняні й зарубіжні дослідники проблеми толерантності пропонують розглядати процес виховання цієї особистісної якості за певною моделлю, що фактично є філософською концепцією виховання, яка визначає принципи й особливості організації виховання та сформовані на їх основі зразки виховної практики. Зазначене зумовило тему нашого дослідження.

Згідно з академіком І. Бехом, «толерантні взаємини – це взаємопроникнення особистості в особистість в єдності глибокого взаєморозуміння і такої ж міри почуттєвого вживання у дещо відмінні внутрішні світи з метою набуття ціннісно-сислової гармонії у тих чи інших сферах їхнього буття» [1, с. 4]. Аналіз сучасних педагогічних досліджень з питань виховання толерантності (Я. Береговий, І. Єрмаков, А. Змушко, П. Кінг, М. Красовицький, Ю. Мухіна, О. Овсянникова, А. Сиротенко, І. Тараненко, Е. Хігінс) свідчить, що у межах навчально-виховного процесу виховання толерантності розглядається як основа педагогічного спілкування всіх його учасників і виступає як система заходів, спрямованих на формування навичок незалежного мислення, критичного осмислення й вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях. У попередніх публікаціях ми уточнювали визначення виховання толерантності як сукупності форм і методів навчально-виховної діяльності, спрямованих на оволодіння знаннями про толерантність, розуміння вихованцями складності й багатогранності цього феномену, сприяння їх позитивному ставленню до толерантності, послаблення або подолання наявних у поведінці інтолерантних проявів та вироблення подальшої стратегії формування досвіду толерантності [3]. Вважаємо, що саме в такому випадку виховання толерантності зможе виконати своє основне завдання – розвиток і становлення відповідних якостей толерантної особистості. На основі аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду виховання толерантності дітей і молоді (О. Брянцева, О. Волошина, О. Матієнко, Х. Тілова та інші) можемо констатувати, що сучасна психолого-педагогічна наука вважає виховання толерантності складним системно-структурним процесом, який передбачає створення толерантного виховного простору (організація та реалізація взаємостосунків усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, безконфліктне спілкування та моральне

виховання учнів). Для вивчення особливостей роботи (функціонування) певної системи та її призначення у взаємозв'язку з внутрішніми та зовнішніми елементами створюється структурно-функціональна модель. Під моделлю розуміють зображення, схему, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна. Моделювання дає змогу наочно уявити об'єкт, зануритись у його глибину, розпізнати елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми. Структурно-функціональні моделі оперують, насамперед, функціональними параметрами – найістотнішими характеристиками будь-якої системи, що відображають її призначення, причину створення і являють собою організовану сукупність елементів та зв'язків між ними. У психолого-педагогічних дослідженнях останніх років (І. Білецька, С. Вихор, Т. Гурова, К. Дорошенко, П. Комогоров, Ф. Місходжева, О. Оксенюк, Т. Саннікова та інші) такі моделі містять взаємопов'язані елементи: мету, принципи, завдання, зміст, методичне забезпечення процесу виховання і його результат, а також неодмінно педагогічні умови.

Виходячи із зазначеного вище, ми вважаємо доцільним визначити основною метою свого дослідження теоретичне обґрунтування й розроблення структурно-функціональної моделі виховання толерантності у старших підлітків. Переконані, що моделювання процесу виховання толерантності є необхідним для експериментальної перевірки педагогічних умов виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи.

На нашу думку, педагогічні умови виховання толерантності старших підлітків дозволяють озброїти учнів знаннями про толерантність та вміннями аналізувати власні вчинки і поведінку, ситуації у навчальному закладі, класному колективі, родині, соціумі, сприяють формуванню установки на толерантну поведінку та розвиткові практичних умінь і навичок толерантної взаємодії, а також забезпечують створення толерантного навчально-виховного середовища та спільну діяльність вчителів і батьків, спрямовану на виховання толерантності старших підлітків.

Однак для коректного підходу до визначення доцільних для означених випадків умов вважаємо за необхідне уточнити, який саме зміст вкладається у поняття «педагогічні умови». Зауважимо, що умови – це штучно або природно створені обставини для розвитку особистості. Проблема умов набула педагогічного «забарвлення» у дослідженнях В. Андрєєва, С. Диніної, М. Зверєвої, Н. Іпполітової, Б. Купріянова,

А. Найна, Н. Яковлевої та інших, знаходячи своє відображення у численних трактуваннях терміна «педагогічні умови». Дослідниці феномену умов Н. Іпполітова та Н. Стерхова наголошують, що, розглядаючи це поняття, вчені дотримуються декількох позицій: 1) педагогічні умови є сукупністю певних заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (В. Андреев, А. Найн, Н. Яковлева); 2) педагогічні умови є змістовною характеристикою одного з компонентів педагогічної системи, яким виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер відносин між учителем і учнями (М. Зверева, Н. Іпполітова); 3) педагогічні умови є планомірною роботою з уточнення закономірностей як стійких зв'язків навчально-виховного процесу, котра забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження (С. Диніна, Б. Купріянов) [2].

Аналіз поглядів різних дослідників щодо визначення поняття «педагогічні умови» дав змогу виокремити ряд положень, важливих для нашого розуміння цього феномену: 1) умови виступають як складник цілісного педагогічного процесу; 2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, прийоми, методи і форми навчання та виховання) і матеріально-просторового середовища (навчальне й технічне обладнання); 3) реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи.

Отже, у психолого-педагогічних джерелах немає єдиного підходу до поняття «умови». В контексті нашого дослідження ми розглядаємо педагогічні умови як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти й розвитку особистості та являють собою спеціально створені сприятливі обставини для формування заданих рис особистості, реалізації цілей та мети навчально-виховного процесу.

Педагогічні умови виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи спрямовані на створення максимально можливого толерантного навчально-виховного середовища, центром якого є старший підліток загальноосвітньої школи, й передбачають формування рис толерантної особистості учнів та представників учительського і батьківського колективів за допомогою як традиційних форм і методів, так і передових технологій навчання й виховання.

Ураховуючи викладене, процес виховання старших підлітків загальноосвітньої школи здійснюється за сукупності таких педагогічних умов: використання доцільних



інтерактивних форм і методів, спрямованих на виховання толерантності старших підлітків; формування готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до виховання толерантності старших підлітків; організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів загальноосвітньої школи і батьків.

Як уже зазначалося, моделювання дає можливість відобразити сучасний стан проблеми, виявити в ній вузлові моменти, а також фактори, які впливають на процес формування тієї чи іншої якості. Саме тому на підставі вивчення феномену толерантності, визначення толерантності як необхідної якості сучасного старшого підлітка і складових толерантності як цілісного морального утворення особистості (терпимість, чуйність, самовладання, впевненість у собі, сила волі, рефлексивність, емпатія, доброзичливість, довіра, гнучкість), врахування психологічних особливостей підлітків старшого віку, результатів констатувального етапу дослідження (що засвідчив низький рівень вихованості толерантності більшості старших підлітків загальноосвітньої школи, негативний вплив середовища старших підлітків, брак сімейного виховання й недостатню увагу закладів до форм і методів роботи з виховання толерантності учнів), а також визначених педагогічних умов виховання толерантності нами розроблено структурно-функціональну модель виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи.

Створення моделі виховання толерантності старших підлітків ми розглядаємо як схематичне відображення педагогічної взаємодії суб'єктів виховного процесу, спрямованої на підвищення рівня вихованості толерантності старших підлітків.

Модель, яку ми пропонуємо, – своєрідне уявлення, що певним чином ілюструє зразок толерантності і всього, що пов'язано з формуванням цієї необхідної для старших підлітків якості у взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємозумовленості. У нашому випадку модель, яка зображена на рисунку, фіксує проєктований процес виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи.

Модель об'єднує: мету діяльності – виховання толерантності у старших підлітків; принципи виховання толерантності старших підлітків (демократичної взаємодії учасників виховного процесу, гармонізації виховання в родині та школі, цілеспрямованості, готовності до діалогу, культуровідповідності) та підходи до організації навчально-виховного процесу (особистісно орієнтований, гуманістичний, середовищний, системний); суб'єктів навчально-виховного процесу – старші підлітки – учні загальноосвітньої школи, педагогічні колективи,

батьківська громада; діагностику вихованості толерантності старших підлітків, що здійснюється відповідно до критеріїв, показників та рівнів; педагогічні умови виховання толерантності; сукупність форм і методів роботи як способів впливу на старших підлітків, педагогічний і батьківський колективи; прогностований результат – підвищення рівня вихованості толерантності старших підлітків загальноосвітньої школи. Умовою реалізації нашої моделі є кореляція з тим середовищем, у якому їй належить функціонувати. Таким середовищем у нашому дослідженні виступає навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

Методологічним підґрунтям виховання толерантності є певні принципи й підходи до організації виховного процесу, в основі яких закладена суб'єктно-суб'єктна морально-етична взаємодія вихователя й вихованця.

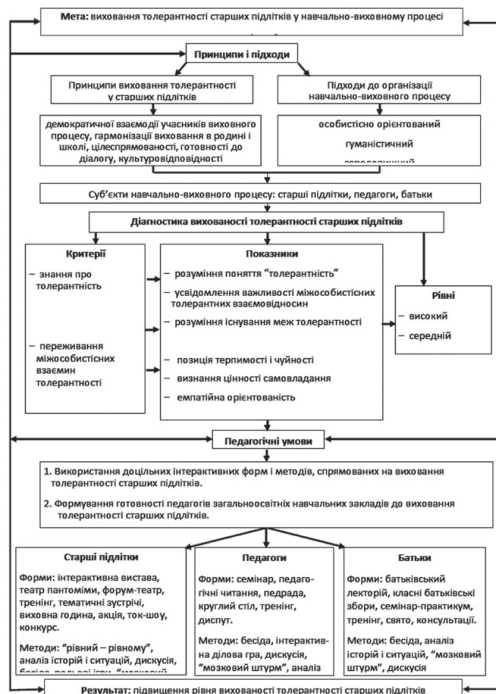


Рис. 1. Структурно-функціональна модель виховання толерантності старших підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи

На основі аналізу сучасної педагогічної літератури виокремимо основні, на нашу думку, підходи до виховного процесу: гуманістичний (І. Бех, В. Білоусова, І. Кон, М. Красовицький), що сприяє становленню і вдосконаленню цілісної особистості, яка самостійно формує власний досвід, прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого та обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і навчальних ситуаціях; особистісно орієнтований (І. Бех, Є. Бондаревська), який передбачає створення умов з урахуванням індивідуальних особливостей вихованця для вільного розвитку і повноцінного прояву потенціалу кожного учня з метою його самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки та саморозвитку; середовищний підхід (А. Каташов, В. Петрівський, І. Якиманська), в основі якого лежить спеціально організована діяльність у навчально-виховному закладі як система впливів і умов формування особистості; системний (М. Красовицький, К. Судаков, Н. Щуркова), який виявляється у створенні умов, за допомогою яких здійснюється система виховання на основі безперервності, досягнення цілісності й послідовності.

У результаті аналізу творчого доробку вчених І. Беґа, В. Кременя, Г. Пустовіта та інших провідних фахівців у сфері виховання, загальними методологічними принципами виховання толерантності у старших підлітків визначаємо такі:

- принцип демократичної взаємодії учасників виховного процесу – рівноправність і рівнозобов'язаність обох сторін, взаємоповага, що викликає у вихованців позитивну налаштованість на сприймання цінностей;
- принцип гармонізації виховання в родині і школі – об'єднання та координація виховних зусиль школи і родини;
- принцип культуровідповідності – занурення вихованців у систему європейських і світових цінностей, формування поваги до загальнолюдської культури, особливостей традицій і звичаїв усіх народів світу;
- принцип готовності до діалогу – формування активного пізнавального інтересу й навичок вільної ефективної комунікації – толерантність завжди є результатом діалогу, постійної тривалої роботи із взаємною активністю

вихователя та вихованця на шляху до формування толерантності останнього і створення толерантного мікроклімату школи;

- принцип цілеспрямованості – чітке уявлення мети й результатів навчання та виховання, усвідомлене виконання навчально-виховних дій.

Методика нашого дослідження передбачає розроблення шляхів результативного цілеспрямованого виховного впливу. У межах моделі виховання толерантності старших підлітків ми розглядаємо її у сукупності форм і методів педагогічної діяльності, що спрямовані на вирішення таких завдань: 1) сформувати у старших підлітків уявлення про суть толерантності, сприяти усвідомленню ними необхідності толерантності як тієї якості, що допомагає спілкуватися з іншими людьми, адаптуватися до соціального середовища; 2) пробудити у старших підлітків прагнення бути толерантними, допомогти їм відчувати потребу звільнитися від інтолерантних якостей через критичну самооцінку, рефлексію, а також сприяти розвитку в учнів рис толерантної особистості; 3) допомогти старшим підліткам самоствердитися у партнерській поведінці й самореалізуватися у толерантній взаємодії.

Досягнення результату розробленої та обґрунтованої нами моделі виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи забезпечується реалізацією мети й сукупності методологічних принципів та підходів з урахуванням зазначених педагогічних умов.

Таким чином, з метою підвищення ефективності виховання толерантності старших підлітків розроблено структурно-функціональну модель означеного процесу, яка визначається цілісністю і динамічністю. Запропоновані педагогічні умови, використання необхідних методик, інтерактивних форм і методів роботи з учнями, педагогічним і батьківським колективами дає змогу інтегрувати розроблену модель у навчально-виховне середовище сучасної загальноосвітньої школи.

Запропонована модель виховання толерантності у старших підлітків розглядається як ефективний інструментарій підвищення рівня толерантності всіх учасників навчально-

виховного процесу. Модель є відкритою і за необхідності може бути доповнена новими компонентами. Подальші перспективи досліджень проблеми виховання толерантності старших підлітків, на нашу думку, пов'язані з пошуком нових ефективних форм і методів розвитку якостей толерантної особистості учнів, педагогів і батьків. Ретельного наукового вивчення потребують також питання виховання толерантності представників інших вікових груп з урахуванням особливостей соціокультурного середовища.

### Література

1. Бех І. Д. Принцип міжособистісної спільномірності В. Сухомлинського у вирішенні проблеми толерантності / Іван Бех // Освіта. – 2014. – 10 жовт. – С. 3–5.
2. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Наталья Ипполитова, Наталья Стерхова // General and professional education. – 2012. – № 1. – Р. 8–14. – Режим доступа к статье: <http://ru.genproedu.com/paper/2012-01>.
3. Нечерда В. Б. Виховання толерантності у підлітків у контексті формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / В. Б. Нечерда // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський держ. ун-т імені Миколи Гоголя; [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2012. – № 7. – С. 72–77.
4. Орловська Н. М. Орієнтовна концепція толерантності / Н. М. Орловська // Позакласний час. – 2010. – № 7. – С. 44–45.

**В. Б. Нечерда**

### **Структурно-функціональна модель воспитания толерантности у старших подростков общеобразовательной школы**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассматривается модель воспитания толерантности у старших подростков общеобразовательной школы. Предложенная автором структурно-функциональная модель позволяет конкретизировать и системно представить процесс воспитания толерантности учащихся. В исследовании акцентировано на понятиях «модель», «моделирование», «педагогические условия»,*

методологической основе и методике воспитания толерантности, а также определены и охарактеризованы составляющие указанной модели.

**Ключевые слова:** толерантность, воспитание толерантности, структурно-функциональная модель, педагогические условия, принципы, подходы к процессу воспитания, формы работы, методы.

V. B. Necherda

## The Structural-Functional Model of Educating Tolerance in Elder Teenagers of Comprehensive School

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

*In the article, a model of educating tolerance in elder teenagers of comprehensive school is considered. The author notes that tolerance education of elder teenagers is a topical issue of modern educational theory and educational practice in the development of democratic Ukraine. From the point of view of the researcher, the process of tolerance education is most relevant for adolescence, which provides the foundations for future social behavior of the individual. The author believes that education of tolerance is especially important for elder adolescents (15–18 years) because in this age tolerance can be a conscious civic position, with which the teenager enters adulthood.*

*The author focuses on the concepts of «model», «modeling», «pedagogical conditions», methodological basis of tolerance education. In addition, the researcher defines and characterizes the composition of the model. The proposed model of tolerance education of adolescents is open and, if necessary, can be supplemented with new components. It is regarded as an effective tool for increasing the level of tolerance of all participants of the educational process.*

**Keywords:** tolerance, education of tolerance, structural-functional model, pedagogical conditions, principles, approaches to process of education, forms of work, methods.

### References

1. Bekh, I. D. (2014). Pryntsyv mizhosobystisnoi spilnomirnosti V. Suhomlynskooho u vyrishenni problemy tolerantnosti [The principle of interpersonal communication of V. Suhomlynsky in addressing tolerance problem]. *Osvita*, 10 oct., 3–5.
2. Ippolitova, N. *Analiz poniatiia «pedagogicheskiie usloviia»: sushchnost, klassifikatsyia* [The analysis of the notion «pedagogical conditions»: the essence, classification] Retrieved from <http://ru.genproedu.com/paper/2012-01>.
3. Necherda, V. B. (2012). Vychovannia tolerantnosti u pidlitkiv u konteksti formuvannia preventyvnoho vykhovnoho seredovyshcha

zahalnoosvitnioho navchalnoho zakladu [Tolerance education of adolescents in the context of the development of preventive educational environment of secondary school]. In *Naukovi zapysky «Psykhologo-pedahohichni nauky»: Vol. 7* (pp. 72–77). Nizhyn: Nizhynsky derzhavny universytet Mykoly Hoholia.

4. Orlovska, N. M. (2010). Oriientovna kontseptsiiia tolerantnosti [The concept of tolerance]. *Pozaklasny chas, Vol. 7* (pp. 44–45).

УДК 37.091.21:37.015.31:17.022.1:061.2

Т. К. Окушко, м. Київ

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

*У статті висвітлено питання розгортання наукового дослідження «Особистісно орієнтовані технології патріотичного виховання учнівської молоді в громадських об'єднаннях», яке здійснюється працівниками лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України у 2016-2018 роках.*

**Ключові слова:** національно-патріотичне виховання, учнівська молодь, особистісно орієнтовані технології, громадські об'єднання.

Виховання у зростаючої особистості почуття патріотизму, активної громадянської позиції є нагальною проблемою загальнодержавного масштабу.

Українське суспільство сьогодні переживає непрості політичні, економічні та соціокультурні трансформації у всіх сферах життя. Події останніх років ще раз засвідчили, що проголошена у 1991 році незалежність України потребує об'єктивної оцінки того, що відбувається навколо нас. Крім того, потребують надійного захисту суверенітет і територіальна цілісність нашої держави. Виступаючи під час Параду Незалежності до 25 річниці незалежності України Президент П. Порошенко зазначив, що від початку російської агресії проти України в лютому 2014 року українці кожного дня активно голосують за єдину, незалежну, соборну, унітарну, демократичну, європейську Україну. Зовнішня загроза пришвидшила процес формування сучасної української політичної нації на засадах громадянського патріотизму.

Надзвичайне випробування для України актуалізувало питання вдосконалення національно-патріотичного



виховання на всіх рівнях, зокрема дітей та молоді. Відтак, аналіз сучасних викликів загострив необхідність переосмислення суспільством і науково-педагогічною спільнотою проблеми патріотизму та розбудови системи національно-патріотичного виховання у навчальних закладах різних рівнів, інститутах громадянського суспільства.

Виведенню громадянського і національно-патріотичного виховання на новий якісний рівень, ефективному співробітництву між системою освіти, науковими установами та органами державної влади сприяють ухвалені державні документи, які визначають стратегічну спрямованість у громадянському і національно-патріотичному вихованні дітей та учнівської молоді до 2020 року: «Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки»; «Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді», затверджена наказом МОН № 641 від 16.06.15 р.; Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016-2020 роки.

Саме тому на вимоги часу в лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України у 2016 році розпочато тему науково-дослідної роботи «Особистісно орієнтовані технології патріотичного виховання учнівської молоді в громадських об'єднаннях».

Метою статті є висвітлення, у межах певного обсягу, стратегії розгортання означеного дослідження. Під час дослідження передбачено з'ясувати стан реалізації національно-патріотичного виховання у практичній діяльності громадських об'єднань учнівської молоді; створити науково-методичне підґрунтя щодо розроблення сучасного змісту, застосування актуальних педагогічних технологій у громадських об'єднаннях; обґрунтувати інноваційні підходи до розвитку педагогічної практики, зокрема оновлення змісту діяльності виховників, педагогів-координаторів громадських об'єднань з національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Суб'єктами співпраці з цього дослідження стали громадські об'єднання: НСОУ «ПЛАСТ», Всеукраїнська екологічна ліга, Всеукраїнська дитяча спілка «Екологічна варта»; Всеукраїнський дитячий громадський рух «Школа безпеки»; Асоціація гайдів України; міська дитяча громадська організація «Росток» м. Мелітополь; Парламент дітей м. Києва; Міська організація старшокласників «МОСТ» м. Суми; Запорізький осередок Національної організації скаутів України

(НОСУ), Дніпрорудненська спеціалізована школа «Талант» Запорізької області.

Виховання громадянина-патріота було актуальним завданням у всі часи, важливим для існування самої держави і для системи освіти як провідника державницьких ідей та концепцій. Поняття «патріотизм», витоки якого сягають глибокої давнини, означає патрос (patroV), у перекладі з грецької – батько; у широкому розумінні – земля батьків; місце родоводу; батьківщина, шанування досягнень свого народу. Патріотизм – це історично усталене і водночас оновлювальне у часі поняття педагогічної науки, яке відображає позитивне ставлення людини до своєї Батьківщини, народу і виявляється в діяльності на їх користь і процвітання. Водночас патріотизм є важливим ресурсом консолідації суспільства, виступає мобілізуючим каталізатором його розвитку, активної громадянської позиції особистості, готовності до самопожертви, служіння своїй Батьківщині, сприяння її благополуччю.

Наукове дослідження актуалізує проблему національно-патріотичного виховання учнівської молоді у громадських об'єднаннях. Наразі виховання у дітей та учнівської молоді любові до Батьківщини, усвідомлення особистістю свого громадянського обов'язку, формування гуманістичних якостей та утвердження важливих якостей громадянина-патріота є найбільш пріоритетними напрямками. Сьогодні є актуальними і потребують розгляду завдання формування у дітей та молоді ідеалів та реального досвіду служіння Батьківщині, вирішувати які мають освітні заклади різних рівнів як провідні соціальні інституції держави. Разом із тим важливу роль у вирішенні цих завдань відіграють і громадські організації – як основа розвиненого громадянського суспільства.

Суттєві наукові здобутки щодо дослідження проблем патріотизму, духовності мають такі корифеї педагогіки, як Г. Ващенко, А. Духнович, А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. У своїх працях і наукових розробках названі автори висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів як частини національної системи виховання, висували ідею формування свідомого громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Специфіка патріотичного виховання дітей та учнівської молоді полягає у його міждисциплінарному характері, обумовленому складністю, багатогранністю й наступністю.

Різномасштабно проблему виховання патріотизму у дітей та учнівської молоді представлено у працях сучасних вітчизняних учених: І. Беха, Г. Бугайцевої, В. Вербець, В. Гонського, М. Жулинського, Б. Кобзаря, В. Огнева, А. Погрібного, Р. Петронговського, В. Рижих, Ю. Руденка, В. Коваль, К. Чорної, О. Шефер та інших. Зокрема, національно-патріотичне виховання як соціокультурний феномен розкрито в роботах І. Беха, А. Бойко, В. Бондара, С. Гончаренка, О. Савченко, О. Сухомлинської та інших.

Дослідження В. Гонського, В. Гуменюка, П. Ігнатенка, А. Мельниченка, Ю. Руденка, К. Чорної та інших засвідчують необхідність виховання підростаючого покоління національно свідомими громадянами-патріотами, здатними забезпечити рідній державі гідне місце в цивілізованому світі.

Для узгодженості ключових понять і термінів щодо національно-патріотичного виховання проаналізуємо основне поняття «патріотизм».

Зокрема, проведений аналіз тлумачень поняття «патріотизм» українських та білоруських науковців засвідчує, що вони мають як схожі ознаки, так і певні відмінності. Патріотичне виховання білоруськими дослідниками розглядається таким чином: «формування патріотизму як інтегративної якості особистості, що містить у собі любов до Батьківщини, прагнення миру, внутрішню свободу, повагу до державної влади, державної символіки, символіки інших країн, почуття власної гідності і дисциплінованість, гармонічне виявлення національних почуттів і культури міжнародного спілкування (В. Буткевич); «виховання патріота, формування у людини духовних цінностей, що відображають специфіку розвитку суспільства і держави, національної самосвідомості, способу життя, світорозуміння і відповідальності за долю Батьківщини (М. Белоусов); «формування в особистості прихильності до важливих духовних цінностей; виховання патріотичних почуттів, піклування про інтереси країни, готовності заради Батьківщини до самопожертви, вірності Батьківщині у період військових випробовувань, гордості за героїчне минуле вітчизни, за науково-технічний і культурний внесок Білорусі у світову цивілізацію» (М. Кусмарцев).

Суголосними для нашого дослідження є погляди Н. Мойсеюк, М. Прохорова, О. Сидорова щодо сутності поняття «патріотизм» як єдності почуттів, переконань і діяльності. Саме в патріотичних почуттях відбивається ставлення

особистості до себе, людей, Батьківщини, її минулого, майбутнього та сьогодення.

Провідним щодо поняття «патріотизм» ми обираємо тлумачення, визначене академіком НАПН України І. Бехом, – як особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Відповідно базовими складниками патріотизму є: любов до народу, Батьківщини, держави; діяльна відданість Батьківщині; суспільно значуща цілеспрямованість життєдіяльності; моральна стійкість; готовність до самопожертви; наявність почуття власної гідності.

Бути патріотом – значить духовно піднятися, усвідомити в Батьківщині безперечну цінність, яка дійсно й об'єктивно їй притаманна, та приєднатись до неї волею і почуттями. Водночас – відкрити в самому собі відданість Батьківщині і спроможність безкорисно радіти її успіхам, вдосконалювати її, служити їй, з'єднати свою долю з її долею, а не любити Україну здалеку.

Окрім цього, патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особи. Це свідома громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм проявляється в готовності служити Україні, стати на її захист, визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистими. Таке розуміння патріотизму є базовим для усвідомлення сутності цього феномену в умовах розбудови правової держави та становлення ринкової економіки.

Слід зазначити, що патріотизм має бути важливою потребою людини, а відтак, постає завдання виховати юного українця таким, у якого змалечку сформовано повагу до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України), який бере участь у громадсько-політичному житті країни. Водночас це людина, яка поважає права інших людей, верховенство права і рівність усіх перед законом, є внутрішньо вмотивованою у власному житті, поведінці та діяльності, виявляє толерантне ставлення до цінностей і переконань представників інших культур, а також до регіональних та національно-мовних

особливостей, готова захищати суверенітет і територіальну цілісність України.

Виховання таких високих духовних чеснот у юного українця потребує ґрунтовного переосмислення концептуально-методичних засад національно-патріотичного виховання як осердя моральності, правової культури і поведінки, честі й гідності підростаючого покоління.

Ефективність виховання патріотизму значною мірою залежить від реалізації діяльнісного підходу. Особистість громадянина-патріота формується інтенсивніше, якщо він любить Батьківщину не лише на словах, а на ділі, якщо бере реальну участь в діяльності, в якій апробуються на практиці громадянські цінності, якщо ця діяльність проходить через його почуття, відповідає його потребам та інтересам.

У національно-патріотичному вихованні особливого значення набуває особистісно орієнтований підхід (І. Бех), коли в центрі виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство) можна реалізувати перспективну і демократичну модель виховання громадянина-патріота (справжній патріот володіє якостями суб'єкта громадянського суспільства).

Відтак, науково-дослідна робота, здійснювана лабораторією громадського і морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України, передбачатиме реалізацію основних принципів патріотичного виховання:

- принцип національної спрямованості – формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги, толерантності до культури народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися належністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;
- принцип гуманізації виховного процесу означає, що вихователь зосереджує увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості, не форсує її розвиток, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби дитини; виробляє індивідуальну програму її розвитку, стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;

- принцип самоактивності і саморегуляції сприяє розвитку у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; поступово виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;
- принцип культуровідповідності передбачає органічну єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;
- принцип полікультурності – інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до ідей, відмінних від національних, до цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;
- принцип соціальної відповідності обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів патріотичного виховання у реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес.

Враховуючи практико-орієнтований, соціальний характер діяльності громадських об'єднань, в умовах здійснення різноманітної виховної діяльності цілком можливо домогтися реалізації такої визначальної риси українського патріотизму, як дієвість, що здатна акумулювати почуття в конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини та держави. Водночас, виховання людини-патріота передбачає становлення таких важливих якостей, як відповідальність, чесність, совісність, справедливість, власна гідність, толерантність, працелюбність, чуйність, повага і любов до своїх батьків, роду.

Сутність запланованого дослідження полягає у створенні науково-методичного забезпечення процесу патріотичного виховання, апробації новітнього змісту, методів, форм й особистісно орієнтованих технологій у виховному процесі громадських об'єднань учнівської молоді. Нам буде важливо так організувати процес дослідження, щоб разом із дорослими лідерами, виховниками, координаторами у процесі спільної роботи домогтися того, щоб кожний з членів колективу зміг

відчути себе активним суб'єктом, здатним у межах своїх можливостей до перетворення навколишнього світу і себе самого. Розвиваючи та виявляючи власну соціальну активність, учнівська молодь заявляє про себе, беручи участь у житті суспільства, вирішенні конкретних проблем через реальні соціально значущі справи. Це насамперед приводить до визначення свого місця у житті суспільства, сприяє становленню громадянської позиції, розвитку соціальної відповідальності особистості, значною мірою сприятиме вихованню активного суб'єкта громадянського суспільства, який повною мірою зможе реалізувати свою суб'єктність, розвинути і вдосконалити власні якості – природні, соціальні, суспільні, особистісні.

Оскільки метою патріотичного виховання на сучасному етапі є становлення громадянина-патріота, готового самовіддано розбудовувати Україну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти громадянському миру й злагоді в суспільстві, то у роботі з учнівською молоддю в громадських об'єднаннях мають бути враховані такі важливі завдання:

- утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, законів України, державної символіки;
- утвердження гуманістичної моральності як основи громадянського суспільства;
- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережливого ставлення до природи;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;
- сприяння набуттю дітьми та молоддю досвіду патріотичних дій;
- підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника Батьківщини, героя;
- спонукання зростаючої особистості до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму.



Усі ці завдання мають бути враховані нами при розробленні змісту сучасних особистісно орієнтованих технологій патріотичного виховання.

Саме у діяльності різноманітних громадських об'єднань закладається фундамент громадянського суспільства, є унікальні умови для становлення колективного суб'єкта творення держави і нації. Участь у діяльності громадських об'єднань надає учнівській молоді здатності формулювати й висловлювати думки, брати участь у прийнятті рішень і впливати на події, бути партнером у процесах соціальних перетворень та побудові демократії. Практика діяльності більшості дитячих та молодіжних громадських організацій часто має характер декларування, а не реалізації патріотичних ідей, тому становить значне поле прикладання спільних зусиль науки і практики.

Учнівська молодь за своїми віковими особливостями прагне до активності, до участі в діяльності різноманітних співтовариств однолітків, яка виступає як нагальна соціальна потреба і водночас вісь життєвого та соціального досвіду, засобом особистісного самовираження, вияву небайдужості до долі держави, людства. Наша увага буде зосереджена не тільки на вихованні активності юного громадянина-патріота, а й на залученні його до процесу ухвалення рішень. Це відбуватиметься через інформування дитини про сутність, форми та значення участі в житті суспільства для особистісного розвитку, зокрема розвитку умінь висловлюватися та аргументувати власну позицію, відстоювати свої погляди.

Зважаючи на прикладний характер дослідження, його важливість лежить у площині розроблення сучасних особистісно орієнтованих технологій патріотичного виховання. Оскільки технології виховання розглядаються як система науково обґрунтованих форм та методів, способів, прийомів і процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту, педагогічно доцільних умов виховної діяльності з метою засвоєння особистістю або певною групою досвіду пізнавальної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень і діяльно-практичного досвіду як умов формування патріотичної вихованості, нами виокремлено таку групу особистісно орієнтованих технологій національно-патріотичного виховання: технологія тренінгу, проектна технологія, мережева технологія, технологія формування критичного мислення, ігрова технологія.

Ураховуючи такий важливий аспект, як дієвість патріотизму, у процесі дослідження буде забезпечено поєднання внутрішнього усвідомлення почуття патріотизму учнівською молоддю і практичного його втілення у вчинках, патріотичній діяльності та поведінці. Оскільки вчинкове втілення почуття патріотизму виступає показником особистісного розвитку, у такому сенсі патріотизм корелює з моральною відповідальністю особистості як за нинішню національно-державну ситуацію, так і з відповідальністю перед минулими поколіннями, перед героями, які утверджували державу, національну самосвідомість і патріотизм.

### Література

1. Бех І. Д. Духовний пошук : сучасні наукові межі / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2016. – № 1 (90). – С. 5-14.
2. Буткевич В. В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность : пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения / В. В. Буткевич. – Минск : Национальный институт образования, 2010. – 207 с.
3. Белоусов Н. А. Патриотическое воспитание студентов как проблема педагогического образования / Н. А. Белоусов, Т. Н. Белоусова // Патриотическое воспитание: история и современность : сб. науч. ст. – Мн., 2004. – С. 38-41.
4. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді) : посібник / І. Д. Бех, Ж. В. Петрочко, В. І. Кириченко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. – Київ : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2015. – 182 с.

**Т. К. Окушко**

### **Личностно ориентированные технологии патриотического воспитания учащейся молодежи в общественных объединениях: теоретические основы**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассматривается вопрос организации научного исследования «Личностно ориентированные технологии патриотического воспитания учащейся молодежи в общественных объединениях», которое будет реализовываться в лаборатории гражданского и морального воспитания Института проблем воспитания НАПН Украины в 2016-2018 годах.*

**Ключевые слова:** национально-патриотическое воспитание, учащаяся молодежь, личностно ориентированные технологии, общественные объединения.

**T. K. Okushko**

## **Personality-Oriented Technologies of Patriotic Education of Youth in Public Associations: Theoretical Bases**

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

*The article highlights the deployment of the scientific research «Personality-oriented technologies of patriotic education of youth in the public associations», which will be conducted in the laboratory of civic and moral education of the Institute of Problems on Education of the NAPS of Ukraine in 2016-2018. The notion «patriotism» is considered, the types of personality-oriented technologies of patriotic education of youth used in the public associations are defined. The implementation of the content of national-patriotic education in the public associations is paid special attention.*

**Keywords:** national-patriotic education, students, personality oriented technology, public associations.

### **References**

1. Bekh, I. D. (2016). Dukhovnyi poshuk: suchasni naukovi mezhi [The spiritual search: Modern scientific boundaries]. *Pedahohika i Psykholohiia*, 1 (90), 5-14.
2. Butkevich, V. V. (2010). *Patrioticheskoe vospitanie uchashchikhsia: istoriia i sovremennost* [Patriotic education of students: Past and Present:]. Minsk: Natsionalnyi institut obrazovaniia.
3. Belousov, N.A., & Belousova, T. N. (2004). Patrioticheskoe vospitanie studentov kak problema pedagogicheskogo obrazovaniia [Patriotic education of students as a problem of teacher education]. *In Patrioticheskoe vospytanie: istoriia i sovremennost* (pp. 38-41).
4. Bekh, I.D., Petrochko, Zh. V., & Kyrychenko, V. I. (2015). *Z Ukrainoiu v sertsii (treninh z patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi)* [With Ukraine in the heart (training of patriotic education of children and youth)]. Kyiv: In-t obdar dytyny NAPN Ukrainy.

## ВИХОВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ЗАХІДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*У статті розкрито поняття «Я-концепція особистості», її структуру і зміст. Проаналізовано основні підходи до вивчення Я-концепції особистості у західній психології, зокрема психоаналітичну концепцію, гуманістичну психологію, символічний інтеракціонізм. Визначено компоненти Я-концепції як продукту самосвідомості людини.*

**Ключові слова:** Я-концепція, самосвідомість, західна психологія, виховання.

В умовах сучасних соціально-економічних перетворень у нашій країні стає очевидною потреба виховання активного та свідомого молодого покоління громадян. Одним із найважливіших завдань сучасного навчально-виховного процесу, таким чином, стає виховання цілісної особистості, розкриття особистісного потенціалу кожної дитини, оскільки лише цілісна, спрямована на розвиток особистість є активним та свідомим суб'єктом громадянського суспільства. Реалізація цього завдання може забезпечуватися у контексті особистісно орієнтованого виховання, визнання людини найвищою цінністю, її неповторності та індивідуальності. Освітня система повинна забезпечити сприятливі умови для розвитку і виховання учнів. Однією із передумов виконання цього завдання є розвиток у дітей самосвідомості та виховання позитивної Я-концепції. У становленні Я-концепції важливим періодом є молодший шкільний вік, в якому набуває активного розвитку рефлексивне мислення. Діти відкривають свої можливості, виходять на новий рівень усвідомлення власних дій, пізнання навколишнього світу та самих себе. Від особливостей становлення Я-концепції у цьому віковому періоді залежить подальший розвиток та життєвий шлях особистості. Саме тому створення умов для виховання позитивної Я-концепції школярів є необхідним сучасній українській загальноосвітній школі.

Проблема формування самосвідомості людини та її уявлень про себе тривалий час розроблялася в контексті психологічної науки. Поняття та структура феномену Я-концепції розкриті такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як Р. Бернс, В. Джеймс, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Мід, К. Роджерс, З. Фройд, К. А. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський,

Р. В. Каламаж, І. С. Кон, О. О. Жигайло, С. Д. Максименко, А. А. Налчаджян, О. Т. Соколова, І. І. Чеснокова та інші. Я-концепцію в аспекті становлення самосвідомості особистості розглядали Л. І. Божович, Б. Г. Ананьєв, В. В. Столін, П. Р. Чамата.

У контексті нашого дослідження доцільно розглянути зміст поняття Я-концепції в історичній перспективі.

Одним із перших психологів, що розробляли тематику «Я» був американський вчений В. Джеймс. У праці «Принципи психології» (1890) дослідник зазначає, що в широкому сенсі «Я» людини – це загальна сума всього, що вона може назвати «своім», це не тільки її фізичні дані, психічні здібності, але й будь-які об'єкти навколишнього світу, інші люди. Психолог розрізняє такі дві сторони «Я»: емпіричне «Я» (об'єктивна частина, що є пізнаваною) та чисте Его (суб'єктивна частина, що пізнає). Вчений виділяє такі складники емпіричного «Я», як матеріальне «Я» (material self), соціальне «Я» (social self), духовне «Я» (spiritual self). Тіло, зовнішній вигляд, одяг, речі, з якими ідентифікує себе людина, сімейні стосунки є змістом матеріального «Я». Соціальне «Я» формується через визнання людини іншими. Це явище не є константним, і залежно від групи можуть проявлятися різноманітні сторони «Я». Найбільш інтимною частиною є духовне «Я», яке є рефлексивним процесом, здатністю мислити суб'єктивно, «осмислювати себе як того, що мислить» (to think ourselves as thinkers). Завдяки розвиненості духовного «Я» ми можемо бути цілісними, не відстороненими від самих себе. Ці три складники «Я» викликають відчуття та емоції у людини, обумовлюють її ставлення до себе та спонукають до дій [8, с. 292-297].

У першій половині ХХ століття вивчення Я-концепції сконцентрувалося у сфері соціології. Головними теоретиками стали Ч. Кулі і Дж. Мід, які були представниками символічного інтеракціонізму. Індивід розглядався у контексті соціальної взаємодії, продуктом якої є значення, яких людина надає навколишньому середовищу і які викликають відповідну реакцію. Соціокультурні значення можуть змінюватися у процесі взаємодії залежно від індивідуального сприйняття.

Американський соціолог Ч. Кулі ввів поняття «дзеркального Я» (the looking-glass self). Описуючи «Я» людини, соціолог насамперед акцентував увагу на чуттєвій складовій: людина може бути впевненою в існуванні будь-чого, тільки якщо це відчула [7, с. 137-138]. Таке самий механізм можна застосувати

і до Его людини, коли під впливом зовнішнього фактору ми відчуваємо себе. Вчений виділяє у структурі соціального «Я» відображене, або дзеркальне «Я». Сутність цього явища полягає у здатності людини зрозуміти, як її «Я» (або будь-яка ідея, яку вона вважає власною) сприймається іншою свідомістю. Те, як сприймає (на суб'єктивний погляд людини) інша свідомість цю ідею, впливає на відчуття та емоційний стан. Дзеркальне «Я» має три складники: 1) уявлення про те, як інша людина сприймає нас, як ми виглядаємо в її очах; 2) уявлення про її судження щодо нашого образу; 3) відчуття, що викликані уявленням. Для дитини функцію «дзеркала» виконують батьки, через яких вона не тільки дізнається інформацію про навколишній світ, а й пізнає себе, формується її образ власного «Я». Кожна людина буде власне «Я», спираючись на сприйняті реакції інших у процесі взаємодії. Соціолог надає значення уяві, що є важливим фактором міжособистісної комунікації завдяки можливості уявити образ, який особа буде на основі сприйняття співрозмовника [7, с. 151-152].

Розвиваючи ідеї Ч. Кулі про дзеркальне «Я», Дж. Мід уводить термін «узагальнений інший» (the generalized other). Людина сприймає себе як таку опосередковано через різні точки зору інших членів соціальної групи, або через узагальнене бачення її соціальною групою. Як ми впливаємо на формування «Я» іншого, так і соціальне середовище дає нам оцінку та ставлення «узагальненого іншого», відображення нашої особистості [10]. Соціолог розглядав сутність та структуру «Я» крізь призму теорії символічної взаємодії. «Я» охоплює дві підсистеми: «I» і «me». Відчуття власних соціальних функцій та привілей розкриває підструктуру «I», яка є реакцією на сприймання її оточуючими, на конкретну ситуацію у безпосередньому досвіді. Сторона «me» є організованим набором всіх ставлень інших, які є прийнятими та засвоєними. Становлення «me» дає людині відчуття себе і є основою для формування самосвідомості [10].

У структурі особистості засновник психоаналітичної теорії З. Фройд виділяв три компоненти: «Воно» (Ід), «Я» (Его) та «Над-Я» (Супер-Его). З. Фройд вважав, що лише незначна частина психічного життя може бути усвідомлена людиною. У сфері несвідомого функціонує «Воно», що містить примітивні інстинкти, витіснені емоції та пригадування, які могли загрожувати людині при їх усвідомленні. «Я» є зв'язком між свідомим і несвідомим, що відповідає за прийняття рішень

та прагне задовольнити бажання «Ід». Також психоаналітик виділяє підструктури особистості, які не виникають від народження і формуються у процесі розвитку дитини, це «Над-Я» (або «Я-ідеал»). Дитина ідентифікується з батьком (або з носієм батьківських функцій, незалежно від статі особи) у ранній період свого розвитку та інтеріоризує правила поведінки, які постулювалися. Батьківський контроль переходить у самоконтроль. Це наша совість, «Над-Я», що контролює дії людини. «Я-ідеал» є тими високими стандартами, схваленими батьками, яких людина прагне досягнути [5, с. 425-438].

Американський психолог М. Розенберг розглядає ідею багаторівневої організації Я-концепції та додає до складників Я-концепції, окрім «Я»-реального і «Я»-ідеального, ще й «Я»-фантастичне (те, якою людина хотіла б стати, якби це було можливим), «Я»-динамічне (якою людина ставить собі за ціль стати), «Я»-належне (якою людина повинна бути, якщо вона керується прийнятими у суспільстві моральними нормами та правилами), «Я»-зображуване (якою людина демонструє себе оточуючим) [1]. Численність форм уявлень особистості про себе, що виділяється вченим, може бути пояснена різними сферами прояву людини. Наприклад, ставлення до свого тіла (фізичний образ «Я»), різниця в уявленні про себе у часі («Я» у минулому, теперішньому та майбутньому), у різних сферах життя людини (уявлення про себе як суб'єкта соціальних відносин, спілкування у професійному середовищі, у сімейному колі, уявлення про свої духовні потреби, цінності та моральні норми і принципи).

Підхід американського психолога Е. Еріксона був розвитком психоаналітичної концепції З. Фрейда. Е. Еріксон розглядав проблематику Я-концепції у контексті «єго-ідентичності» особистості. У книзі «Ідентичність, юність та криза» (1968) автор зазначав, що ідентичність індивіда ґрунтується на відчутті тотожності собі і безперервності власного існування у часі та просторі, а також на усвідомленні, що це визнається іншими [6, с. 58-59]. «Его-ідентичністю» є суб'єктивне відчуття неперервної самототожності. У процесі формування ідентичності людини, «Его» забезпечує виокремлення значущих ідентифікацій у дитинстві та інтеграцію образів «Я» [6, с. 219]. Психолог розділяє поняття «Я», «Его» та замість: «Я» відображає різні «самості», «Его» розглядається крізь призму психоаналітичної теорії – як усвідомлене «Я».



Розробляючи теорію клієнт-центрованої терапії, К. Роджерс вводить поняття Я-концепції (уявлення людини про себе). Психолог вважає природу людини такою, що має тенденцію до самоактуалізації, до задоволення потреби у позитивному самоставленні. Концепція «Я» визначає прояви активності, форми поведінки та способи задоволення потреб. Незалежно від того, який вид потреби виникає в особистості, задовольнити її можна способом, що не суперечить уявленню людини про свої цінності, культурні норми, характер та здібності [4, с. 56]. Якщо переживання індивіда відрізняються від його уявлень про себе, можуть активізуватися психологічні механізми, наприклад, витіснення відчуттів із свідомості, викривлення відповідності між ідеальним «Я» та реальною поведінкою. Ідеальне «Я» відображає те, якою людина хотіла б стати. Структура «Я» формується через взаємодію із соціумом. Поведінка розглядається психологом як намагання досягти узгодженості Я-концепції. Використовуючи клієнт-центрований терапевтичний підхід, К. Роджерс відмічає, що у процесі терапії відчуття, що заперечувалися, усвідомлюються, проживаються та асимілюються з концепцією «Я». Показником особистісних змін є те, що Я-концепція клієнта стає більш відповідною ідеальному «Я» [11, с. 228]. Психолог К. Хорні зазначає, що велика різниця між «Я»-реальним та «Я»-ідеальним може бути причиною депресії через неможливість досягнення ідеального образу себе [2, с. 63].

Представник гуманістичного напрямку в психології А. Маслоу є автором теорії мотивації та ієрархії потреб. Психолог впевнений, що високі потреби особистості можуть бути актуальними, тільки якщо базові фізіологічні потреби є задоволеними. Потреби А. Маслоу розподіляє на такі підгрупи: 1) фізіологічні (голод, спрага, сексуальні потяги та інше); 2) потреба у безпеці (стабільні умови життя, структурованість та закон у соціумі, захист, свобода від страху); 3) соціальні (прив'язаність, відносини з оточуючими, любов); 4) потреба у повазі та визнанні з боку інших; 5) духовні потреби (самоактуалізація, самовираження, самоідентифікація). Саме потреби є рушійними силами особистості, мотиваторами до діяльності та розвитку [9, с. 35-51].

Дослідник Р. Бернс визначає Я-концепцію як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, що поєднана з їх оцінкою. У праці «Розвиток Я-концепції та виховання» психолог детально розглядає особливості формування Я-концепції в онтогенезі,

її сутність та структуру. Р. Бернс виділяє три основні складові: когнітивну, емоційно-оцінну та поведінкову. Когнітивний компонент «установок на себе» [2, с. 32] є образом «Я» індивіда, досить статичним утворенням, що характеризується особливостями самоопису. Розкриваючи сутність поняття «установка», психолог зазначає, що це емоційно забарвлене переконання, пов'язане з певним об'єктом. Я-концепцією є множинність установок на себе. Автор зазначає, що терміни «Я-концепція» та «образ Я» часто вживаються у науковій літературі як синоніми, але вони не є тотожними: термін «образ Я» недостатньо передає динамічний та оцінний характер уявлень людини про себе і використовується Р. Бернсом тільки для позначення когнітивної складової Я-концепції. До образу «Я» можуть належати будь-які статусні, рольові, психологічні характеристики індивіда, опис його життєвих цілей, або речей чи власності, які він визначає «своїми». Залежно від особливостей Я-концепції індивід інтерпретує реакції на нього соціального оточення; це сприйняття може викривлюватися і не відповідати дійсності, навіть нейтральні дії можуть трактуватися як негативні за умови наявності подібної установки в образі «Я». Різні сторони образу «Я» викликають емоційну реакцію та оцінку, що пов'язані з прийняттям або несхваленням тих чи інших переконань про себе. Цю емоційно-оцінну складову Р. Бернс називає самооцінкою як афективною оцінкою себе, ставлення до себе або до окремих якостей своєї особистості. Вона не завжди може бути об'єктивною, будь-які показники сприймаються людиною крізь призму її Я-концепції. Самооцінка має суб'єктивний характер та може змінюватися, залежно від обставин, реакції соціуму на самоопис чи поведінку. Важливу роль у формуванні самооцінки відіграє відповідність реального образу «Я» та ідеального, високий рівень якої вважається показником психічного здоров'я. Оцінка власного «Я» приводить до певної поведінки, але індивід не завжди діє в узгодженні з переконаннями, залежно від ситуації поведінка змінюється. Наголошується на механізмах психологічного захисту, за допомогою яких людина намагається «зберегти» сформований образ «Я». Отже, Я-концепцією є не тільки опис рис особистості, але і сукупність оцінок, викликаних ними переживань та тенденції поведінки. Учений зазначає, що Я-концепція може бути позитивною та негативною. Людина з позитивними уявленнями про себе приймає та поважає себе, відчуває власну цінність, у той час як негативна Я-концепція

провокує відчуття неповноцінності, негативне ставлення до себе та неприйняття. Р. Бернс стверджує, що Я-концепція формується під час впливу зовнішнього середовища і має важливе значення у процесі розвитку особистості, виконуючи такі функції: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості; є основою для інтерпретації досвіду та джерелом очікувань людини [2, с. 30-39]. Узгодженість особистості допомагає запобігти виникненню ситуацій внутрішнього дискомфорту, дисгармонії. Захисні механізми психіки дозволяють утримувати цілісну картину Я-концепції, навіть викривлюючи реальні події та факти (наприклад, за допомогою раціоналізації). Визначаючи структуру Я-концепції, Р. Бернс акцентує увагу на її ієрархічності: вершиною є глобальна Я-концепція із різноманітними сторонами самосвідомості індивіда, що поділяється на нерозривно пов'язані емпіричне «Я» та чисте Его (за В. Джеймсом). У глобальній Я-концепції як комплексі установок на себе виділені три основні модальності: реальне Я, дзеркальне (або соціальне) Я та ідеальне Я, кожна з яких має такі аспекти: фізичний, соціальний, інтелектуальний та емоційний [2, с. 61-63].

Німецький дослідник Х. Ремшмідт розглядає Я-концепцію як психічне утворення, що формується під впливом первинного досвіду соціалізації дитини у сім'ї і є результатом взаємодії біологічних, психологічних та соціальних факторів. Х. Ремшмідт вважає, що відмінність реального від ідеального «Я» є джерелом внутрішніх конфліктів особистості. Я-концепція може бути несприятливою, при якій людина мало вірить у власні сили, низько оцінює себе, має страх відмови. Зниження самоповаги, конформістські тенденції поведінки у складних ситуаціях, зміна самосприйняття у негативний бік, ймовірно, свідчать про несприятливу Я-концепцію [3, с. 123-125].

Отже, узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що уявлення людини про себе, її Я-концепція є продуктом її самосвідомості. Вченими розглянуті сутність та структура цього поняття у контексті розвитку самосвідомості. Я-концепцією є динамічна система всіх уявлень індивіда про себе. Означена концепція містить у собі три компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий та має такі складники: «Я»-реальне, «Я»-ідеальне, «Я»-дзеркальне, кожен з яких охоплює фізичний, соціальний, інтелектуальний та емоційний аспекти. Я-концепція виконує такі функції, як інтерпретація життєвого досвіду людини, прогнозування власних реакцій

на події та очікування, співвідношення між «Я»-реальним та «Я»-ідеальним, є джерелом внутрішньої гармонії особистості. Розбіжності між «Я»-реальним та «Я»-ідеальним, як зазначають дослідники, викликають суперечності та слугують фактором особистісної дисгармонії. На основі власної Я-концепції людина будує взаємовідносини з оточуючими. Розглянувши особливості розвитку Я-концепції, важливо відзначити, що вона формується насамперед під впливом навколишнього середовища. Загалом Я-концепція зазнає впливу життєвого досвіду людини, але вона також впливає на сприйняття особистістю власних дій та інтерпретацію подій, прогнозування майбутнього, систему очікувань, цілі та прагнення, оцінку власних досягнень. Враховуючи таке значення Я-концепції у житті людини, потрібно глибше досліджувати це явище, різні його аспекти, особливості формування.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в дослідженні особливостей виховання Я-концепції школярів загальноосвітніх навчальних закладів у позакласній діяльності з метою цілісного охоплення навчально-виховного процесу.

### Література

1. Белинская Е. П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 40–46.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности : пер. с нем. / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс. – М. ; Киев : Рефл-бук ; Ваклер, 1997. – 320 с.
4. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд ; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта; МПСИ; Прорпесс, 2006. – 352 с.
6. Cooley C. H. Human nature and the social order / Charles. H. Cooley. – New York : Scribner. Chicago, 1902. – 413 p.
7. James W. The principles of psychology / William James. – Vol. 1. – New York : Holt, 1890. – 689 p.

8. Maslow A. H. Motivation and Personality / Abraham H. Maslow. – New York : Harper and Row, 1954. – 369 p.
9. Mead G. Mind, Self and Society / George Mead. – Chicago : University of Chicago, 1934.
10. Rogers C. R. On becoming a person / Carl R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin company, 1961. – 420 p.

**А. В. Орлова**

### **Воспитание Я-концепции личности в западной психологии**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье раскрыто понятие «Я-концепция личности», ее структура и содержание.*

*Проанализированы основные подходы к изучению Я-концепции личности в западной психологии, в частности психоаналитическую концепцию, гуманистическую психологию, символический интеракционизм.*

*Определены компоненты Я-концепции как продукта самосознания человека.*

**Ключевые слова:** Я-концепция, самосознание, западная психология, воспитание.

**H. V. Orlova**

### **Forming of Self-Concept of Personality in Western Psychology**

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

*The article deals with the notion «self-concept of personality», its structure and content. The main approaches to the study of self-concept of personality in Western psychology are considered, including psychoanalytic conception, humanistic psychology, symbolic interactionism. The cognitive, emotional, behavioral and evaluative components of self-concept as a product of human self-consciousness are defined.*

*Having analyzed peculiarities of self-concept development, one can conclude that it is formed firstly under the influence of the environment. In general, self-concept is conditioned by the person's life experience, but this concept, in its turn, stipulates perception of one's own actions and interpretation of events, forecast of future, system of expectations, goals and aspirations, estimation of one's own achievements. Taking into account its*

significance, self-concept of personality should be paid special attention by scientists and requires further research.

**Keywords:** self-concept, self-awareness, western psychology, education.

### References

1. Belinskaia, E. P. (1999). *Vremennyye aspekty Ya-kontseptsyi i identichnosti* [Temporal aspects of the concept and identity]. Mir Psykholohii, 3, 40-46.
2. Berns, R. (1986). *Razvitie Ya-kontseptsyi i vospitaniie* [Development of self-concept and education]. Moscow: Prohress.
3. Remshmidt, Kh. (1994). *Podrostkovyi i yunosheskii vozrast. Problemy stanovleniia lichnosti* [Adolescence and early adulthood. Problems of formation of the personality]. Moscow: Mir.
4. Rodzhers, K. (1997). *Kliento-tsentrirrovannaia terapiia* [Client-centered therapy]. Moscow; Kyev: Refl-buk; Vakler.
5. Freid, 3. (1990). *Psykhologia bessoznatelnogo* [Psychology of the unconscious]. Moscow: Prosveshcheniie.
6. Erikson, E. (2006). *Identychnost: yunost i krizis* [Identity: youth and crisis]. Moscow: Flinta; MPSY; Progress.
7. Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner. Chicago.
8. James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
9. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
10. Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago.
11. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin company.

УДК 371.548:375.5-0.48.78

З. В. Охріменко, м. Київ

## ПРОБЛЕМА УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснено огляд можливостей удосконалення нинішньої системи професійної орієнтації старшокласників. Відповідно до того, що професійне самовизначення є ціннісною діяльністю для учня старших класів, яке активізує рефлексивні процеси, визначає їх змістовну характеристику та стає головною рушійною силою подальшого розвитку, застосування рефлексивних методів (І. Бех) у процесі професійної орієнтації, на думку автора, підсилить виховну ефективність її змісту та засобів. У статті наведено приклад

*проведення професійної консультації із застосуванням рефлексивних методів.*

**Ключові слова:** професійна орієнтація, професійне самовизначення, старшокласник, рефлексивні методи, професійна консультація.

Професійна орієнтація є обов'язковим елементом ринку праці, що забезпечує оптимальний розподіл і використання робочої сили відповідно до можливостей працівника та потреби у представниках певних професій. Саме тому система професійної орієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах є невід'ємною частиною виховного процесу, значущість якої особливо зростає в старшій школі, коли перед особистістю постає один із найважливіших життєвих виборів, а саме: вибір професії.

Отже, однією з функцій профорієнтації є забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями, здатними працювати в умовах високої конкуренції, нестабільності, відсутності гарантій щодо працевлаштування. Відповідно, останнім часом увага фахівців з профорієнтації зосереджується на змісті, формах та методах, які б сприяли готовності молоді бути ефективними в умовах сьогодення.

Можливостям оновлення вітчизняної системи професійної орієнтації присвячені праці сучасних науковців Л. Гуцан, О. Ігнатович, Д. Закатнова, О. Мельника, О. Мерзлякової, О. Моріна, Н. Отроценко та інших. Розвиток професійної орієнтації в контексті компетентнісного підходу розробляється В. Лозовецькою, М. Янцуром та іншими. У дослідженнях, М. Піддячого представлено нове бачення профорієнтації – як системи соціально-професійної орієнтації, що реалізується в контексті громадянської освіти.

Однак сучасний соціально-економічний простір настільки динамічний, що підходи, на які тривалий час спиралися фахівці з профорієнтації, вже не відповідають вимогам часу. Отже, актуальними є пошуки оновлення традиційно побудованої системи професійної орієнтації, привнесення в її зміст тих аспектів, які дозволять особистості не лише професійно самовизначитись, а й бути готовою до викликів часу.

Відповідно до зазначеного, метою статті є аналіз наукового доробку щодо удосконалення нинішньої системи професійної орієнтації старшокласників та окреслення можливостей



упровадження рефлексивних методів у процес професійної орієнтації старшокласників.

Проблема удосконалення профорієнтації не нова. Надзвичайно гостро вона поставала у часи соціально-економічних криз і відповідних їм спроб реформування системи освіти. Так, у період розгортання ринкових відносин система профорієнтації, яка була спрямована переважно на забезпечення фахівцями з робітничих професій, виявилась неефективною, неспроможною вирішувати профорієнтаційні завдання в нових умовах. Об'єктивні особливості ринку праці, такі як втрата замовлення на певні професії, динамічність професійного простору, недержавний сектор економіки, більш високі вимоги до підбору кадрів з боку роботодавців, потребували зміни поглядів щодо мети, змісту форм та методів професійної орієнтації.

Відповіддю науковців (В. Зінченко, Є. Павлютенко, М. Тименко, М. Янцур) на тогочасний виклик стало розроблення ряду нормативно-правових документів, зокрема Концепції професійної орієнтації учнівської молоді та Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. Вихідною позицією в них було бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. Займаючи позицію суб'єкта професійного самовизначення, особистість відходила від позиції об'єкта впливу з боку суспільства щодо вирішення своєї професійної долі.

Зазначене дозволило розглядати професійну орієнтацію як систему, що покликана забезпечити умови для усвідомлення людиною свого ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної праці та поведінки, що передбачало здійснення нею розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професії з урахуванням передусім власних інтересів і можливостей, а лише згодом кон'юнктури ринку праці. За такого підходу сучасна професійна орієнтація є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів та засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні [6].

Актуальною темою в сучасній системі професійної орієнтації залишається активізація професійного самовизначення на основі особистісно-орієнтованого підходу. За особистісно орієнтованим підходом, процес професійного самовизначення 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. На думку О. Вітковської, профорієнтація може мати успіх лише за умови неформального, суб'єктного, особистісного підходу до проблем кожної молоді людини. Орієнтуючий, корегувальний, скеровуючий підходи до профорієнтації мають все більше поступатися місцем розвивальному, активізуючому та діалогічному підходам [2, с. 43]. Ефективна профорієнтаційна робота з учнями, зазначає О. Мерзлякова, можлива лише за умови її сконцентрованості на всьому внутрішньому світі учня, а не лише на проблемі вибору професії [6, с. 221]. У дисертаційному дослідженні І. Уличний наголошує, що на сучасному етапі модернізації теорії і практики професійної орієнтація здійснюється у напрямі виявлення педагогічних ситуацій, в яких активізуються внутрішні механізми професійного самовизначення [7, с. 56].

Значний вплив на профорієнтаційну систему останнім часом має компетентнісний підхід. Для формування теоретичних основ відповідного профорієнтаційного супроводу (В. Лозовецька) мають застосовуватися особистісно орієнтований та компетентнісно-діяльнісний підходи, які передбачають професійний саморозвиток особистості на засадах самостійного вибору певної професії із подальшим професійним становленням та системним професійним зростанням в опануванні додатковими кваліфікаціями і компетенціями [3]. У цьому контексті І. Бех розглядає компетентність як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері. Тобто, передусім це досвід діяння як єдність пізнавального досвіду і досвіду перетворення, *спрямований на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем, а не лише обізнаність та інформативність*. Провідним мотивом діяння є *прагнення до самоствердження, а також переживання почуття гідності та широкі соціальні мотиви* [1].

У профорієнтації компетентність учнів (М. Янцур) сприятиме активному, мобільному, свідомому, обґрунтованому особистісно-зорієнтованому професійному самовизначенню випускників школи. Під профорієнтаційною компетентністю учений розуміє набуту в процесі життя і навчання професійну інформованість, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно відображатись у практичній реалізації особистого професійного плану. Саме тому

систему професійної орієнтації М. Янцур розглядає як таку, що спрямована на формування у молоді професійної перспективи, тобто планування і здійснення особистісного професійного й кар'єрного розвитку, самореалізацію та самоствердження в майбутній професійній діяльності. Взаємозв'язок між соціальною компетентністю та професійним самовизначенням старшокласників розкривається Т. Кравченко. Соціальна компетентність, на думку вченої, може бути інтерпретована як здатність людини застосовувати у професійній діяльності та міжособистісному спілкуванні знання щодо соціальної діяльності та самої себе, а також особистісні якості, які дають змогу швидко й адекватно адаптуватися до умов соціального середовища, що змінюється.

Однак, компетентнісний підхід здебільшого реалізується у вищій школі, що пов'язано з можливістю створення у професійно-пізнавальній діяльності студентів відповідних ситуацій, під час яких відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності. Застосування компетентнісного підходу у профорієнтації є перспективним напрямом, що зорієнтований на потенційну здатність чи готовність особистості до певного виду (роду) діяльності в нестандартних умовах. Адже метою і результатом професійного самовизначення у багатьох європейських країнах є формування компетентності старшокласника стосовно вибору професії, сутність якої полягає у здатності випускника школи не лише прийняти самостійне, виважене й обґрунтоване рішення щодо майбутньої професії, а й реалізувати його у практичній діяльності [4].

За останні десятиріччя суттєво підвищився інтерес до проблем удосконалення професійної орієнтації учнівської молоді, що пов'язано з профілізацією загальноосвітньої школи, яка покликана забезпечити принцип особистісно орієнтованого навчання та значно розширити можливості учня під час професійного вибору. Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно орієнтованими характеристиками мотивів, цілей, засобів і результатів навчальної, продуктивної та творчої діяльності, які висувають певні вимоги до учня. Отже, профільне навчання постає як середовище для професійного самовизначення учнівської молоді. Однак часто під профілем розуміють набуття конкретної спеціальності або дуже вузьку спеціалізацію.

Проблема удосконалення професійної орієнтації як системи соціально-професійної орієнтації окреслена в працях М. Піддячого. Соціально-професійну орієнтацію науковець розглядає як комплексну науково обґрунтовану систему залучення до реалізації особистісних і громадських значущих цілей, формування цінностей і розбудови відносин, що цілеспрямовано використовується для досягнення мети: засвоєння та застосування певної системи знань і норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві; формування соціально-професійного досвіду; гармонізований розвиток; реалізація творчого потенціалу, здібностей, задатків тощо. Така система має філософський, психологічний, педагогічний, соціальний та економічний освітні компоненти, які активізують психологічну діяльність особистості стосовно усвідомлених потреб і умов їх задоволення на засадах синергетичної парадигми, спрямованої на розв'язання лінійних і нелінійних завдань, утворення компетентностей на різних етапах розвитку з урахуванням вікових особливостей, що дають можливість існувати в умовах мінливого глобалізованого простору в особистісному та суспільному аспектах відповідно до соціальної зрілості та статусу, пов'язаного з професійною належністю. Згідно із зазначеним, технології соціально-професійної орієнтації спрямовуються на сприяння саморозвитку особистості, активізацію її зусиль, за допомогою яких реалізується певний соціально-професійний проект або конкретна ідея реорганізації, модернізації чи вдосконалення взаємодії з ринком праці. Доцільність створення системи соціально-професійної орієнтації для успішної адаптації, індивідуалізації та інтеграції особистості пов'язана з: проектуванням умов саморозвитку, самореалізації та самоствердження особистості, що сприяє її самовираженню, вияву неповторної індивідуальності, гуманізації ділових і міжособистісних стосунків тощо [5].

Пошук шляхів удосконалення нинішньої системи професійної орієнтації дозволив Д. Закатнову висунути ідею, що основною метою професійної орієнтації має бути не супровід старшокласника у професійному самовизначенні, а перенесення уваги на надання психологічної підтримки в процесі вибору та здійснення професійної кар'єри. Під професійною кар'єрою науковець розуміє динамічний процес вибору, придбання та реалізації людиною певної професії, для якої характерна нескінченність у сенсі безперервної професіоналізації впродовж всього активного трудового життя, яка припускає

можливість і необхідність постійного підвищення професійного рівня [4].

Зазначене вище дозволяє зробити висновок, що засоби професійної орієнтації, на думку сучасних науковців у галузі професійної орієнтації, набувають характеру сприятливих та стимулюють особистість до самопізнання, виховання потреби в самовдосконаленні, самовихованні професійно важливих якостей зі спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань.

За таких підходів професійна орієнтація постає як виховна система, зміст, засоби і форми якої спрямовані не лише на допомогу старшокласнику у професійному самовизначенні, а й на підготовку до самостійної, продуктивної, конкурентоспроможної професійної діяльності, в основі якої лежить актуалізація головних механізмів саморозвитку особистості.

Професійна орієнтація визначає об'єктивну сторону взаємодії людини і суспільства, професійне самовизначення – суб'єктивну сторону цієї взаємодії [6]. З цього приводу Є. Клімов зазначає, що професійна орієнтація співвідноситься з орієнтуванням школяра, а професійне самовизначення – із самоорієнтуванням, підкреслюючи цим активну роль особистості, що обирає професію. Це твердження дає нам підставу розглядати професійну орієнтацію як систему вимог до особистості, а професійне самовизначення – як систему самовимог.

На сучасному етапі розвитку професійної орієнтації накопичено багато теоретичних та емпіричних знань, що розкривають різні аспекти професійного самовизначення юнаків і дівчат. Особливу цінність мають психолого-педагогічні дослідження професійної орієнтації спрямування представників української школи в руслі гуманістичного підходу: Г. Балла, І. Беха, В. Рибалки, В. Синявського, М. Тименка, Б. Федоришина. Саме в них окреслюються можливості індивідуального підходу до процесу професійного самовизначення старшокласників.

Професійне самовизначення постає як процес розвитку особистості, рушійні сили якого закладені у внутрішніх суперечностях, – це не лише одноразовий вибір професії, а перманентний процес самопізнання, формування інтересів, основних і резервних професійних намірів, професійної перспективи, визначення напрямів перекваліфікації, що триває протягом всіх етапів навчальної та трудової діяльності людини. Аналіз поглядів на професійне самовизначення дає змогу

зробити висновок, що цей процес є об'єктивно заданим, однак забезпечується задіянням механізмів «само», що спонукають особистість до самотворення.

Відповідно до того, що професійне самовизначення є ціннісною діяльністю для старшокласника, яка активізує рефлексивні процеси, визначає їх змістовну характеристику та стає головною рушійною силою подальшого розвитку, застосування інноваційних рефлексивних методів (розроблені І. Бехом) у процесі професійної орієнтації, на нашу думку, підсилить виховну ефективність її змісту та засобів.

Інноваційні рефлексивні методи виховання (рефлексивно-експліцитний, Я-виклик), спрямовані на глибоке і різнобічне усвідомлення тих цінностей якими учень володіє, і тих, які мусить опанувати. У цьому випадку процес переживання проходить ряд етапів: від емоції-відгуку, яка є реакцією на зміст цінності і виникає та переживається під впливом зовнішньої виховної взаємодії, до емоції-виклику, яка вивільняється з «Я» і є довільним актом «Я» у статусі суб'єкта цієї емоції. Взаємодія особистісно конструктивних й особистісно деструктивних утворень у функціонуванні та розвитку особистості сприяє активізації Я-Ти цілісності, що постає як детермінація. Зазначений механізм свідомості, двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції, механізм цілісної Я-Ти-детермінації, механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я-духовного, як компоненти системно-структурного механізму самосвідомості, відкривають реальні можливості практично реалізувати сформовану цінність у відповідному вчинку [1, с. 530-531].

Рефлексивний метод виховання відрізняється від традиційних виховних методів, зазначає І. Бех, тим, що у взаємодії педагога і вихованця відбувається орієнтація на довіру, самоповагу вихованця, він апелює до позитивного поведінкового досвіду, сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця. Основна перевага таких методів в тому, що учень не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, а сприймає суспільні норми як власний вільний вибір.

Для того, щоб процес рефлексії відбувся, важливим є дотримання двох умов:

1. Рефлексія використовується не заради самого процесу рефлексії, а для досягнення певних цілей, в яких вона виступає необхідною умовою.

2. Особистість має володіти певними характеристиками, а саме усвідомлювати: сутність емоції бажання, стан бажання, своє «Я», яке буде задіяне у розгортанні довільного процесу та довільної спонуки як імпульсу.

На нашу думку, застосування рефлексивних методів доцільне у процесі індивідуальної професійної консультації, яка орієнтована на безпосередню взаємодію профконсультанта з оптантом (суб'єктом професійного самовизначення) і, відповідно, дає змогу максимально зосередитись на тих проблемах, які є індивідуальними перешкодами у професійному самовизначенні та становленні старшокласника. Рефлексивні методи у профконсультації сприятимуть оптимізації профорієнтаційної самодіяльності учня на основі активізації особистісних аспектів професійного самовизначення (самопізнання, самооцінка та потреба у самовдосконаленні).

Спілкування зі старшокласником здійснюється в умовах особливого гуманістичного виховного діалогу, під яким розуміють пріоритетні, дружні стосунки, які насамперед демонструє консультант, спонукаючи цим старшокласника до аналогічних відповідей. Однак, незважаючи на згадані стосунки, консультант завжди виконує у цій взаємодії роль ведучого, з метою спрямованого впливу на учня.

Професійна консультація із застосуванням рефлексивних методів має певні особливості. Так, на етапі визначення та уточнення профорієнтаційного запиту старшокласника консультант з'ясовує, чи усвідомлює старшокласник свої бажання та свої індивідуальні особливості, які дозволять ці бажання реалізувати. Особлива увага приділяється вивченню емоційних переживань учня. Зазначимо, що як негативні, так і позитивні переживання можуть бути причетні до перетворювальної функції. Однак негативні переживання набувають виховного сенсу, коли вони не є реакцією на якесь зовнішнє неблагополуччя, а пов'язуються із самою особистістю, переносяться нею на саму себе. Найбільш продуктивною щодо цього є емоція обурення на своє особистісне «Я», точніше, на свою слабкість. Педагог має підтримати цей стан самообурення.

На етапі основної частини професійного консультування, для того щоб спрямувати «Я» учня на самого себе, необхідно акцентувати увагу старшокласника на самому собі. Цей процес відбувається через актуалізацію досвіду старшокласника з вирішення подібних завдань. Для активізації рефлексії консультант привертає увагу до того нового, що відсутнє в досвіді



чи способах рефлексивного розмірковування і поведінки старшокласника. Важливою на цьому етапі є підтримка, вербалізована віра в учня: «Ти станеш майстром великого духовного діяння!»

Через власний досвід учень вицленює те «Я», що тотожне ряду цінностей, і те «Я», яке є соціально несхвальним. Після такої внутрішньої діяльності учень має висловити прагнення бути собою лише у формі позитивного «Я». Далі старшокласник долучає до свого наявного добродійного «Я» бажану цінність. Здійснивши процедуру долучення, учень має встановити відмінність між наявним «Я» і «Я», збагаченим цінністю, яка ним привласнюється.

На завершальному етапі старшокласник за допомогою консультанта встановлює ті можливості, які відтепер відкриваються. Важливо, щоб він сприймав нові зміни не як тимчасові, а як ті, від яких починається новий відлік його нового особистісного функціонування. Обговорюються можливості вправління учня у бажаній цінності.

Сучасні дослідники в галузі профорієнтації все більше уваги звертають на необхідність виховання тих характеристик (у контексті особистісно орієнтованого та компетентісного підходів), які допоможуть підростаючій особистості відповідати жорстким вимогам сьогодення та розвивати свій потенціал. Саме тому проблема удосконалення професійної орієнтації, зміст і засоби якої були б спрямовані на формування механізмів саморозвитку, постає як актуальна. Звернення науковців до питань професійного становлення молоді, пов'язане насамперед з пошуком тих суб'єктивних джерел активності молоді особистості, що допоможуть через задіяння механізмів саморозвитку успішно самовизначитись, а також постійно перебувати у стані динамічної рівноваги із професійним середовищем.

Отже, відповідно до того, що професійне самовизначення є ціннісною діяльністю для старшокласника, яка активізує рефлексивні процеси, визначає їх змістовну характеристику та стає головною рушійною силою подальшого розвитку, застосування інноваційних рефлексивних методів (рефлексивно-експліцитний, Я-виклик) у процесі професійної орієнтації, на нашу думку, підсилить виховну ефективність її змісту та засобів. Професійна орієнтація, як цілісна система, має всі необхідні умови для реалізації рефлексивних методів в практичній діяльності суб'єктів профорієнтаційного процесу.

## Література

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості : у 2 т. Том 2 / І. Д. Бех. – Київ-Чернівці : Букрек, 2015. – 640 с.
2. Вітковська О. В. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія / О. В. Вітковська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с.
3. Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / Валентина Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України : зб. наук. праць / [гол. ред. В. О. Радкевич]. – К. : ПТТО НАПН України, 2011. – № 1. – С. 33–39.
4. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : монографія / [Алексеева С. В., Закатнов Д. О., Орлов В.Ф. та ін.] ; за наук. ред. Д. О. Закатнова. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 196 с.
5. Піддячий М. І. Навчально-виховний комплект старшокласників: соціально-професійна орієнтація / М. І. Піддячий // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(2). – С. 141–149.
6. Професійна орієнтація : підручник / [Єгорова Є. В. та ін.] ; за ред. О. М. Ігнатович. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 240 с.
7. Уличний І. Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уличний Ігор Любомирович ; Ін-т проблем виховання АПН України – К., 2006. – 225 с.

### 3. В. Охрименко

#### **Проблема совершенствования системы профессиональной ориентации старшеклассников в контексте современных требований**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье представлен обзор возможностей усовершенствования существующей системы профессиональной ориентации старшеклассников. В соответствии с тем, что профессиональное самоопределение является ценностной деятельностью для старшеклассника, которая активизирует рефлексивные процессы, определяет их содержательную характеристику и становится главной движущей силой дальнейшего развития, применения рефлексивных методов (И. Бех) в процессе профессиональной ориентации, по мнению автора, усилит воспитательную эффективность ее содержания и*

средств. В статье приведен пример проведения профессиональной консультации с применением рефлексивных методов.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, старшеклассник, рефлексивные методы, профессиональная консультация.

**Z. V. Okhrimenko**

## **The Problem of Perfection of Vocational Guidance System for Senior Pupils in the Context of Modern Requirements**

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

*In the article, an overview of perfection opportunities for the vocational guidance system applied in high school under modern requirements is presented. The author analyzes a number of approaches to defining the system of vocational guidance. Some provisions of contemporary researchers in the field of career counseling are considered; much attention is paid to the need of cultivating self-development characteristics of the personality (in the context of personality-oriented and competency-based approaches) in order to help senior pupils meet the requirements of today and develop professional potential. Therefore, the problem of improving vocational guidance, its content and means, which should be aimed at creating mechanisms for self-development, is presented as relevant.*

*In accordance with the statement that vocational self-determination is the value activity for a senior pupil, which activates reflection processes, determines their content and becomes the main impetus for further development, the author argues that application of reflection methods (I. Bekh) in the vocational guidance system will strengthen its efficiency. In the article, an example of professional consultation with reflection methods used is presented.*

**Keywords:** vocational guidance, vocational self-determination, senior pupil, reflection methods, professional advice.

### **References**

1. Bekh, I. D. (2015). *Vybrani naukovyi pratsi. Vychovannya osobystosti: Vol. 2* [Selected scientific works. Education of personality]. Chernivtsi: Bukrek.
2. Vitkovska, O. V. (2001). *Profesiine samovyznachennya osobystosti i praktychni aspekty profesiinoy konsultatsii* [Professional self-determination and the practical aspects of professional advice]. Kyiv: Nauk. svit.
3. Lozovetska, V. T. (2011). *Kontseptualni zasady profesiinoho samorozvytku suchasnoi osobystosti* [Conceptual principles of professional self-development of modern personality]. Naukovyi

visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy, 1, 33-39.

4. Aliexsieieva, S. V., Zakatnov, D. O., Orlov, V. F. (2014). *Pidhotovka uchniv PTNZ do planuvannia i realizatsii profesiinoi kariery: teoriia i praktyka* [Training of vocational schools students for the planning and implementation of professional career: Theory and practice]. Kyiv: TOV «NVP Polihrafservis».
5. Piddiachyi, M. I. (2015). *Navchalno-vykhovnyi komplekt starshoklasnykiv: sotsialno-profesiina oriientatsiia* [The Educational set of senior pupils: Social-vocational guidance]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 15 (2), 141-149.
6. Yehorova, Ye. V. & Ihnatovych, O. M. (Eds.). (2014). *Profesiina oriientatsiia* [Vocational guidance]. Kirovohrad: Imeks-LTD.
7. Ulychnyi, I. L. (2006). *Formuvannia potentsialu profesiinoho samovdoskonalennia starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly* [Formation of professional self-perfection of high school students in the educational process of a comprehensive school] (PhD dissertation, Kyiv).

УДК 373.5:63-057.84(043.3)

О. М. Пархоменко, м. Київ

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У МІКРОРАЙОНІ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто та схарактеризовано принципи розвитку, науковості, інтегративності, мобільності, акумуляції, наступності, технологічності, варіативності, спрямованості у професійному самовизначенні на комплексне вирішення завдань навчання, виховання та розвитку, що лежать в соціально-педагогічних основах трудового виховання у мікрорайоні сільської школи. Також виділено групу ймовірнісних закономірностей процесу професійної адаптації в навчальному закладі. Ефективність вирішення цього завдання залежить від процесу залучення школярів до праці, стану і вдосконалення трудового виховання у сфері найбільш тісного спілкування дорослих і дітей, якою є мікрорайон школи.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, професійна адаптація, підготовка старшокласників, навчальний процес, майбутня професія, мікрорайон школи.

Формування духовно багатой і гармонійно розвиненої особистості – одне із завдань виховання підростаючого покоління, вирішення якого органічно пов'язане з підвищенням людського фактору, створенням «механізму» активізації його

потенціалу, приведення в дію стимулів, що спонукають кожну людину в повній мірі розкрити і використовувати свої задатки, обдарування, інтереси, в основу чого повинні бути покладені розвивальні можливості.

Ефективність вирішення цього завдання багато в чому пов'язана з процесом залучення школярів до праці, залежить від стану і вдосконалення трудового виховання у сфері найбільш тісного спілкування дорослих і дітей, якою є мікрорайон школи. Спостереження показують, що невідповідність між тим, що молода людина бере від суспільства, і тим, що вона дає суспільству, найчастіше виникає там, де батьки не виховують належним чином у дітей трудові навички, де прагнення до матеріальних статків бере верх над всіма іншими благами життя. Педагоги помітили, що нині система виховання в сім'ї як основній сфері проживання нерідко втрачає трудову орієнтацію. Цей недолік, на жаль, не завжди компенсується організацією праці учнів в мікрорайоні школи, що породжує формалізм і пасивність, створює і закріплює у дітей психологію споживача.

Педагогічно організована праця – ефективний засіб розвитку всіх фізичних і духовних сил та здібностей людини. Праця завжди була і є основою людського існування, єдиним джерелом національного багатства, важливим фактором всього нашого життя, засобом формування особистості. Становлення особистості молодої людини неможливе без її реального залучення в трудові справи. Ідеї підготовки дітей до праці знайшли своє відображення в пам'ятках педагогічної думки. Демокрит писав, що будь-яка праця приємніша, ніж бездіяльність, якщо люди одержують або дізнаються, що одержують те, заради чого працюють.

Важливе місце посідало трудове виховання і в братських школах, які провадили свою діяльність на основі статутів (раніше прийти до школи, підмести клас, натопити в печі й ін.).

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. Левченка, 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, вміння зіставляти знання про себе та про майбутню професійну діяльність мають визначати форми та методи профорієнтаційної роботи з учнями старших класів.

Теоретичні основи та 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. Пасечнікова, А. Пашинський, О. Пашенко, О. Сафронова, Н. Шевченко та інші. Ряд сучасних досліджень присвячені підготовці старшокласників до підприємницької діяльності (В. Дрижак, В. Оржеховська, О. Павелків, Н. Побірченко), психологічним особливостям мотивації підприємницької діяльності (Н. Худякова), готовності старшокласників до вибору професій у сфері сільського господарства (О. Радченко), та потребує детального вивчення проблема формування у старшокласників готовності до вибору професій сільського господарства і підприємництва в умовах освітнього округу.

Значний внесок в історію розвитку педагогічної думки про роль праці в становленні і розвитку особистості зробили О. Духнович, І. Франко, Г. Сковорода, Т. Шевченко та інші. Г. Сковорода розглядав моральне виховання, розумовий розвиток в тісному зв'язку з працею людини, яка повинна відповідати покликанню і приносити користь суспільству. На його думку, цінність людини визначається її справами, результатами праці.

Т. Шевченко оспівував могутню силу праці, велич і багатство душі трудового народу, руками якого створені справжні шедеври. Великий Кобзар возвеличував людину-трудоаря, підкреслюючи, що найщасливішою є та людина, котра працює, котра має благородну мету.

О. Духнович вважав працю важливим засобом формування особистості учня. Він стверджував, що коли людина «не

навчитися і не звикне до праці, вона стане непотрібним волоцюгою серед людей як трутень серед бджіл» [3, с. 111].

Про необхідність праці ми дізнаємось із народної педагогіки. Вона зберегла велику кількість традицій, які пов'язані з трудовим вихованням: колискові пісні, багато казок, приказок, прислів'їв, оповідань; діти вчаться «господарювати» у своїх дитячих забавах (іграх), їх залучають до посильної праці в господарстві. До праці діти звикали з раннього дитинства: пасли гусей, вівців, корів, доглядали за молодшими братами та сестрами, допомагали батькам тощо.

У процесі праці особистість засвоює вироблені віками критерії краси людських стосунків, предметів, речей. Беручи участь у трудовій діяльності, особистість вступає у відносини з суспільством, з виробничими формуваннями, представниками старших поколінь, ровесниками і переймає від них не тільки трудові, а й організаторські вміння та навички, досвід трудового життя.

Важливою ланкою в системі формування особистості Закон України про освіту визначає виховну роботу з учнями в мікрорайоні школи, підкреслюючи, що одним із положень місцевих органів влади є створення належних умов для виховання дітей, молоді, розвитку здібностей, задоволення їх інтересів; організація професійного консультування молоді, а також виробничої праці учнів [7, с. 18].

Збагатили наукову думку про роль праці у вихованні особистості школяра і шляхи її реалізації відомі діячі вітчизняної педагогіки: П. Блонський, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, С. Русова. Так, В. Сухомлинський вважав, що однією з важливих традицій «є залучення дітей, молоді до систематичної праці, як засобу трудового виховання» [8, с. 121].

Метою статті є висвітлення принципів та закономірностей соціально-педагогічних основ трудового виховання у мікрорайоні сільської школи.

Розглядаючи основи трудового виховання школярів в мікрорайоні школи, ми виходимо з головної установки – цілісності виховного процесу за умови керівної ролі праці, її динамізму. Такий характер праці вимагає від педагогів пошуків, постійної творчості, переходу від одних форм роботи до інших. У динаміці трудової діяльності учнів в мікрорайоні школи особливе місце посідає постановка завдань, пов'язаних



подоланням труднощів, без яких не може бути формування суспільно активної особистості.

Принцип наступності у розвитку професійної адаптації старшокласника вимагає врахування результатів його попередньої навчальної діяльності: рівня сформованості компетентності, мислення і рефлексії, загальноосвітньої, методологічної та інформаційної культури; якості засвоєння знань і умінь, отриманих при вивченні різних навчальних предметів; ступеня розвиненості особистісних якостей, що визначають професійні можливості учнів; навичок самостійної роботи.

Принцип наступності передбачає реалізацію функціонально-діяльнісного, особистісно орієнтованого та проблемно-дослідницького підходів на всіх етапах професійної підготовки, що сприяє створенню умов для реалізації основних функцій професійної підготовки (мотиваційної, орієнтовної, навчальної, розвивальної, управлінської), забезпечення якісного освоєння теоретичних основ професійної діяльності та її практичної реалізації в конкретних навчально-професійних завданнях, що імітують виробничі ситуації на уроках трудового навчання; подолання суперечності між сформованою технологією навчання у школі, орієнтованою переважно на засвоєння старшокласником знань, а не на розвиток його самостійності, ініціативності, проблемного мислення, творчої активності, і потребою сучасного матеріального та духовного виробництва в розвитку його інтелекту і повного розкриття потенціалу особистості; використання психологічних засобів формування мотиваційної сфери особистості старшокласника при опорі на його домінуючі потреби; створення безперервного процесу моделювання професійного середовища під час навчання у школі [3; 4].

Комплекс навчально-професійних завдань слугує засобом міждисциплінарної взаємодії, концептуальною основою наступності в розвитку складових професійної готовності майбутнього фахівця.

Принцип технологічності професійної підготовки спрямований на системне застосування науково-педагогічного знання разом із практичними завданнями формування готовності до вибору майбутньої професії. Технологічний процес професійної підготовки – послідовність дій (операцій), кожна з яких заснована на науково обґрунтованій педагогічній діяльності вчителя і навчально-професійної діяльності учня на основі комплексу навчально-професійних завдань.

Технологія професійної підготовки визначається змістом і методами її здійснення. Зміст професійної підготовки обумовлюється видами діяльності, якими фахівець займається в процесі трудової діяльності. Можна виділити кілька груп таких видів діяльності [2]:

- програмно-методичне забезпечення виробничого процесу;
- управління виробничим процесом;
- управління людьми, виробничих або навчальним колективом;
- самоосвіта.

Підготовка старшокласників до виконання перелічених видів діяльності визначається, по-перше, технологіями педагогіки і психології (форми та методи проведення занять, методи організації самостійної роботи, методика використання дидактичних, технічних та комп'ютерних засобів навчання та інше), по-друге, специфічними прийомами інтеграції змісту, методів, засобів і форм навчання, що дозволить здійснювати безперервний керований процес допрофесійної підготовки.

Принцип варіативності впливає з необхідності реалізації індивідуального (облік окремих, своєрідних якостей особистості старшокласника) та диференційованого (облік подібних, що повторюються, типових властивостей і характеристик особистості) підходів до професійної підготовки старшокласника.

Варіативність змісту, форм і засобів професійної підготовки набуває особливої актуальності в системі багаторівневої освіти. Причому залежно від статусу обраного випускником вишу, його місця розташування (велике або мале місто) можуть бути обрані різні варіанти задоволення особистісних запитів майбутнього фахівця.

Реалізація схарактеризованих педагогічних вимог передбачає організацію трудової діяльності учнів, що відповідає основним напрямам виховного процесу взагалі. Одним із провідних факторів є розширення соціально цінних контактів учнів в процесі трудової діяльності. Для аналізу ефективності трудового виховання учнів у мікрорайоні школи ми виділили два головних критерії:

- результативний;
- процесуальний.

У показниках першого представлені властивості і якості особистості, що формуються у школярів у результаті трудового виховання.

Процесуальний критерій охоплює показники організації виховних впливів у мікрорайонах, взаємодію школи, сім'ї, представників виробничих і громадських формувань у трудовому вихованні учнів під час залучення їх до різних видів діяльності у мікрорайоні школи.

Показники зорієнтовані на важливі сфери структури особистості: інтелектуальну, емоційну, діяльнісно-практичну. Як показники, ми вибрали особистісні прояви, що характеризують ставлення школярів до праці, до людей праці, творчості, морально-трудових цінностей, що проявляється в трудовій діяльності.

#### I. Результативний критерій містить:

##### 1) інтелектуальні компоненти структури особистості школяра:

- а) усвідомлення основної ролі праці в житті і розвитку людини;
- б) прагнення до пізнання трудових традицій свого краю і зв'язків з трудовими традиціями інших народів, із загальнолюдським трудовим досвідом;
- в) прагнення пізнати сутність і особливості людини-трудівника, творця матеріальних та духовних благ на прикладі кращих представників найближчого соціального оточення;

##### 2) емоційні компоненти:

- а) повага до людей праці;
- б) почуття відповідальності за свій внесок у трудові справи мікрорайону школи;
- в) емоційно-позитивне ставлення до участі в трудових справах мікрорайону школи;

##### 3) діяльнісно-практичні компоненти:

- а) участь у трудових справах в мікрорайоні школи;
- б) прагнення успішно оволодіти уміннями і навичками трудової діяльності;
- в) участь в самоуправлінні і організації трудової діяльності в мікрорайоні школи.

#### II. Процесуальний критерій:

- а) педагогічна готовність учасників виховної роботи до взаємодії у трудовому вихованні в мікрорайоні школи;
- б) вміння визначити мету і завдання трудового виховання школярів і застосування ефективних засобів їх вирішення;

в) осмислення сутності трудового виховання школярів у мікрорайоні школи.

Аналізуючи результати трудового виховання школярів на основі показників критеріїв ефективності такого виховання в мікрорайоні школи, ми виходили з того, що кожен показник стосовно особистості конкретного школяра може мати такі характеристики: яскраво виражений (5 балів), помірно виражений (4 бали), слабо виражений або не виражений зовсім (3 бали).

Такі характеристики визначились також з урахуванням фактору різновікового складу учнів у різних трудових об'єднаннях в мікрорайоні школи.

Центром роботи з трудового виховання, її ініціатором має бути школа [6, с. 18]. Вона повинна брати на себе в позашкільній роботі посильну її частину. До того ж ми спірались на педагогічну концепцію про те, що узгоджена взаємодія – основа успіху.

На шляху демократизації нашого суспільства значно зросла соціальна функція школи. Вона все більшою мірою концентрує в собі функції соціалізації особистості, тобто залучає її в систему суспільних відносин і соціальну практику загалом. Загальноосвітня школа як демократичний, державно-суспільний інститут, що постійно розвивається, створює умови для розкриття здібностей особистості, формування її світогляду, творчого мислення, озброює учнів системою знань про працю людини. Вона покликана сприяти виробленню у молодих людей усвідомленої громадянської позиції; готовності до праці і свідомої творчості з урахуванням місцевих соціально-економічних умов, національних традицій та інших особливостей. Але забезпечити повну реалізацію виховного процесу в умовах класних уроків неможливо. Штучна ізоляція школи від впливу позашкільного середовища, виключення цього фактору з виховної системи збіднюють процес як такий, знижують його ефективність.

Останнім часом намітилась позитивна тенденція у виховній діяльності шкіл щодо визначення шляхів взаємодії школи з сім'єю, виробничими і соціальними інститутами з метою створення необхідних умов для багатогранного розвитку учнів та творчої діяльності педагогів. Це дозволяє говорити про початок подолання однобічного підходу до виховання як до справи тільки педагогів, про створення основи для поступового підвищення рівня виховної роботи соціального середовища.

Теоретичною основою трудового виховання школярів у мікрорайоні школи є педагогічна концепція про розвиток особистості, в якій трудове виховання, залучення учнів до трудової праці, посилення її зв'язків з життям розглядається як основа виховання.

Дослідження засвідчило, що навколишнє соціальне середовище сучасного села не завжди є фактором підвищення ефективності трудового виховання школярів. Тому необхідно перетворити його стихійний вплив на учнів у педагогічний процес, посилити позитивні й нейтралізувати негативні фактори впливу середовища. Ця проблема найбільш актуальна для мікрорайонів шкіл, розміщених на території невеликих поселень, присілків, хуторів, оскільки умови життя в таких мікрорайонах характеризуються віддаленістю місця роботи від місця проживання, сезонним характером праці, зайнятістю дорослого населення працею у власному господарстві, відчуження від спільного ведення господарства, незначною кількістю на території мікрорайону підприємств, культурних центрів тощо.

Ефективність виховного процесу багато в чому залежить від своєрідності видів трудової діяльності, їх тісного зв'язку з естетичною творчістю, емоційно-ціннісною орієнтацією на органічний зв'язок людини праці з природою, з традиціями попередніх поколінь, що втілюють загальнолюдські ідеали гуманізму. У створенні педагогічних ситуацій ми спирались на характерні особистості досліджуваного мікрорайону: яскрава трудова символіка народних свят, насичення традиційних форм праці, їх висока моральна цінність. Ці умови дали можливість створити багату структуру зв'язків змісту праці з естетичним, моральним вихованням і розумовим розвитком учнів.

### Література

1. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно-орієнтованого виховання // Поч. шк. – 2003. – № 3. – С. 1-6.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Духнович А. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. Ч. 1. Педагогия общая. – Львов, 1857.
4. Иващенко Р. И. Труд и развитие личности школьника. Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 94 с.
5. Концепція «Виховання підлітків та молоді за місцем проживання» // Ракурс УіМ. – 1994. – № 2. – С. 18–19.

6. Макаренко Л. С. Методика виховної роботи. – К. : Радянська школа, 1990. – 366 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук. – К. : Шкільний світ, 2001. – С. 14.
8. Сухомлинський О. В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 28-30.

**А. Н. Пархоменко**

### **Социально-педагогические основы трудового воспитания в микрорайоне сельской школы**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассмотрены и характеризированы принципы развития, научности, интегративности, мобильности, аккумуляции, преемственности, технологичности, вариативности, направленности в профессиональном самоопределении на комплексное решение задач обучения, воспитания и развития, лежащие в социально-педагогических основах трудового воспитания в микрорайоне сельской школы. Также выделена группа вероятностных закономерностей процесса профессиональной адаптации в учебном заведении. Эффективность решения этой задачи зависит от привлечения школьников к труду, состояния и совершенствования трудового воспитания в сфере наиболее тесного общения взрослых и детей, которой является микрорайон школы.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, подготовка старшеклассников, учебный процесс, будущая профессия, микрорайон школы.

**O. M. Parkhomenko**

### **Socio-Pedagogical Foundations of Labor Education in Rural School's Micro-District**

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

*In the article, the principles of development, scientific character, integrativity, mobility, accumulation, succession, technological character, variability, orientation in vocational self-determination on complex solving of educational and development tasks that constitute the social and pedagogical foundations of labor education in the micro-district of a rural school. A group of probabilistic regularities of the process of professional*

*adaptation in the educational establishment is distinguished. Addressing these challenges is fully associated with the process of attracting students to work. The effectiveness of this task solving depends largely on the state of labor education and improvement in the area of most close communication of adults and children, which is the micro-district of school.*

**Keywords:** *vocational self-determination, professional adaptation, training of high school students, learning process, future profession, micro-district of school.*

### References

1. Bekh, I. D. (2003). *Psykhologichnyi suprovid osobystisno-oriientovanoho vykhovannia* [Pedagogical support of personality-oriented education]. *Poch. Shkola*, 3, 1-5.
2. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid.
3. Dukhnovich, A. V. (1857). *Narodnaia pedagogika v polzu uchilishch i uchitelei selskikh. Ch. 1. Pedagogiya obshchaya* [Folk pedagogy for colleges and rural teachers. Part 1. General pedagogy]. Lvov.
4. Ivashchenko, R. I. (1987). *Trud i razvitiie lichnosti shkolnika* [Labor and development of students as personalities]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Kontseptsia «Vykhovannia pidlitkiv ta molodi za mistsem prozhyvannia (1994) [Conception «Education of adolescents and youth according to place of residence»]. Rakurs UiM.
6. Makarenko, L. S. (1990). *Metodyka vykhovnoi roboty* [Methods of educational work]. Kyiv: Radianska shkola.
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy & Akademiia pedahohichnykh nauk (2001). *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukraini u XXI stolitti* [National doctrine of education development in Ukraine in XXI century]. Kyiv: Shkilnyi svit.
8. Sukhomlynskyi, O.V. (1995). *Teoretychni problemy vykhovannia i diialnist pozashkilnykh zakladiv* [Theoretical problems of education and activity of out-of-school institutions]. *Pochatkova shkola*, 1, 28-30.

УДК 373.5.147.016:331.101(043.3)

Т. С. Пасічна, м. Київ

## ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ

*У статті обґрунтовано актуальність означеної проблеми в реаліях сьогодення, з'ясовано важливість добровільної діяльності як однієї з основних форм виховання ціннісного ставлення до праці в умовах навчально-виховного середовища. Наведено конкретні*



*приклади організації та проведення волонтерського руху в навчально-виховному комплексі міста Києва, мета якого полягає у свідомому розумінні учнями цінності праці у житті кожної особистості та суспільства загалом. Доведено підвищення ефективності виховного процесу шляхом упровадження проєктів та акцій благодійного напрямку. Окреслено перспективи подальших досліджень у цьому контексті.*

**Ключові слова:** волонтерство, добровільна діяльність, ціннісне ставлення до праці, соціально значуща праця, благодійний проєкт.

Стрімкі політичні, соціально-економічні зміни, що відбуваються сьогодні в суспільстві, спричинили умови соціально-психологічної, економічної нестабільності, зниження рівня життя більшості населення, зростання злочинності і насильства. До того ж сучасна реальність в Україні, російсько-українська війна на сході, суттєво вплинула на економіку та суспільство загалом. Саме ці проблеми відобразились на психологічному та матеріальному самопочутті людей. Ще більш відчутно виокремились категорії осіб, які потрапили в складні життєві обставини, – це, насамперед, соціально незахищені верстви населення, учасники АТО, інваліди, неповнолітні, діти-сироти та внутрішньо переміщені особи, які потребують різного виду допомоги. Щоб вирішити цю проблему, необхідне залучення соціально активних добровольців – волонтерів.

Термін «волонтер» у перекладі з англійської мови означає «доброволець». Волонтер – це людина, яка добровільно, не маючи корисних цілей, займається діяльністю на користь суспільства, не отримуючи за це грошової винагороди. Тобто, волонтер (добровільний помічник) – це безкорислива людина будь-якої статі і віку, з будь-якою освітою чи без неї, яка, виконуючи певну добровільну діяльність, приносить користь іншим людям чи суспільству загалом.

Аналіз численних праць науковців з питань організації волонтерської діяльності засвідчує, що серед найпоширеніших категорій добровільних помічників більшість становить саме учнівська молодь, яка є надійним потенціалом суспільства, що веде до позитивних зрушень. Головною причиною участі школярів є можливість самоствердитися в очах однолітків, батьків, учителів та здобути нових навичок і знань.

Виходячи з цього, актуальним є питання про створення волонтерського руху в умовах навчально-виховного середовища, яке забезпечувало б можливість спільної праці при вирішенні різних важливих проблем. Як відомо, трудову

діяльність учень може виконувати з різних мотивів. Основним з них є бажання допомогти, тобто свідоме розуміння цінності праці, її практичного значення у житті людини. Тому проекти благодійного напрямку сприяють вихованню в учнів таких важливих якостей, як працьовитість, доброзичливість, турбота, співпереживання, милосердя.

До того ж актуальність цієї проблеми визначається положеннями основних державних документів про освіту, в яких стверджується, що саме виховання у підростаючого покоління загальнолюдських цінностей, особливо ціннісного ставлення до праці, реалізується у процесі організації:

- навчально-виховної діяльності;
- позаурочної та позакласної діяльності;
- позашкільної освіти;
- роботи органів учнівського самоврядування;
- взаємодії з батьками, громадськими організаціями, державними установами [4].

Роль волонтерства в соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в низці законодавчих документів, зокрема в законах України «Про волонтерський рух», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», у яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна.

Варто підкреслити, що означеній проблемі приділяли увагу багато вчених. Різні аспекти громадської добродійної діяльності розкриті у працях вітчизняних науковців. Так, у роботах І. Звереві, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складника соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, Н. Комарової розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності.

Формуванню ціннісного ставлення до праці присвячено дослідження видатних учених І. Беха, Р. Буре, В. Сухомлинського, окреслена проблема висвітлена у дисертаційних роботах останніх років – В. Бурдун, А. Даніелян, В. Кішкурно.

Проблему суспільно корисної праці учнівської молоді вивчали такі дослідники минулого століття, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, Д. Шатенко.

Загалом наукова недослідженість наявної проблеми і водночас її значущість в умовах сьогоденної ситуації в Україні зумовлюють актуальність нашої статті.

Мета статті – розкрити роль волонтерства як однієї з важливих форм виховання ціннісного ставлення до праці, визначити особливості організації волонтерства в умовах навчально-виховного середовища (на прикладі навчально-виховного комплексу «Новопечерська школа» міста Києва).

Згідно з орієнтирами виховання, у сучасній школі виховна робота здійснюється в контексті громадянської і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства і держави.

Крім того, означені орієнтири передбачають залучення учнів до різних форм суспільно корисної діяльності, зокрема трудової, що організовується у години дозвілля, тобто у позакласний час [4].

Слід зауважити, що саме ціннісне ставлення до праці є визначальною складовою змісту виховання особистості, що спрямована на формування у неї розуміння особистої значущості праці як джерела саморозвитку і самовдосконалення, і при цьому надає моральне, фізичне, психічне й емоційне задоволення [1].

На основі вищесказаного можна стверджувати, що саме організація волонтерського руху в умовах навчально-виховного середовища, метою якої є об'єднання активних, творчих педагогів, зацікавлених батьків та учнів для участі в добровільних заходах, сприятиме усвідомленню учнями необхідності власної діяльності та отриманню задоволення від результатів.

Основне завдання – це впровадження волонтерського руху в шкільному закладі, що передбачає:

- вільне об'єднання батьків, педагогів і дітей, діяльність яких продиктована доброю волею, а не примусом;
- створення можливості учням здобувати нові знання, повноцінно розвивати свій творчий потенціал і впевненість у собі.
- завданнями волонтерської діяльності в школі також є:
  - формування у школярів позитивних моральних якостей;
  - залучення учнів до регулярних занять працею під час волонтерської діяльності;
  - розвиток активності у прийнятті рішень, загалом у суспільному житті, вміння доводити почату справу до кінця;
  - розширення уявлення про волонтерський рух у школярів, педагогів та батьків;

- оволодіння практичними навичками волонтерського руху всіма учасниками навчально-виховного процесу;
- формування ініціативної групи педагогів і батьків, які беруть участь у цьому русі;
- створення системи роботи з організації волонтерського руху в шкільному навчальному закладі;
- укладання методичних рекомендацій з організації волонтерського руху в школі і поширення досвіду роботи в інших навчальних закладах;
- розроблення нових форм і методів, які об'єднують зусилля педагогів, громадських організацій, батьків з виховання у дітей милосердя, працьовитості, доброти, толерантності.

Найважливішими ролями батьків, вчителів та громадських організацій у навчальному закладі під час волонтерської діяльності є ролі посередника між дитиною і суспільством у розв'язанні актуальних соціально-педагогічних проблем та організатора змістовного дозвілля школярів. Ці ролі передбачають наповнення виховного середовища школи ціннісним змістом, а також цілеспрямоване залучення школярів до різних видів трудової діяльності.

Педагогічною наукою і практикою розроблено різні методи і засоби трудового виховання, виховання почуття колективізму, працелюбності та ціннісного ставлення до праці в учнів. Але найбільший ефект дають ті, що передбачають залучення кожного до конкретної соціально значущої діяльності, спрямованої на допомогу іншим.

Отже, саме впровадження волонтерського руху в шкільному закладі на основі вільного об'єднання батьків, педагогів і дітей, діяльність яких продиктована доброю волею, а не примусом, забезпечить більш ефективне виховання ціннісного ставлення до праці.

Прикладами вияву ціннісного ставлення до праці стали благодійні акції та добровільні соціальні проекти учнівської молоді, які здійснюються в навчально-виховному комплексі «Новопечерська школа» впродовж навчального року. Вони відбуваються з ініціативи школярів, але батьки та вчителі допомагають в організації заходів. Для цього виховний процес у школі тісно пов'язується з реальним життям, і діти отримують необхідну інформацію щодо актуальних проблем за місцем проживання і навчання шляхом долучення до спеціально організованої пошукової роботи та безпосереднього спілкування під час виховних годин чи загальних зборів із представниками

громадських та соціальних організацій. Завдяки такому підходу в учнів формується цілісна картина світу, відповідальність за долю держави та суспільства, забезпечується їх прилучення до загальнолюдських цінностей, а також розширення можливостей вияву продуктивної ініціативи та творчої самореалізації, з урахуванням не тільки власної потреби у благополуччі, а й інших [2].

Доброчинна діяльність школярів може бути різних напрямів, зокрема: допомога людям похилого віку, дітям-сиротам, підтримка захисників Вітчизни, проведення благодійних акцій, поповнення фондів дитячих, шкільних бібліотек сучасними українськими книжками, збір коштів, популяризація волонтерського руху тощо.

Наведемо окремі приклади такої доброчинності. Під час весняних вихідних учні, батьки, адміністрація, вчителі та співробітники Новопечерської школи взяли участь у толоці (масштабному прибиранні) ЧИСТОФЕСТ «Зробимо Україну чистою разом» та прибрали ділянку Гідропарку.

У межах святкування Дня Землі всі учасники навчально-виховного процесу зробили свій внесок у збереження планети, співпрацюючи з організацією «Україна БЕЗ сміття». У кожному класі були встановлені спеціальні коробки для збору паперу, і класи змагалися між собою – хто врятує найбільше дерев. А також у холі школи були встановлені спеціальні контейнери для збирання паперу, пластику та використаних батарейок. Протягом трьох тижнів юні волонтери приносили до школи макулатуру, зібравши 15 753 кг. У результаті учнями було врятовано 254 дерева.

Як зазначалося, у складний для країни час молоде покоління не залишається осторонь, долучається до вирішення нагальних проблем. Наприклад, у День Героїв Небесної Сотні до учнів Новопечерської школи завітали бійці АТО – «кіборги», добровольці, які обороняли Донецький аеропорт. Розмова з учнями була важкою – про війну, про ціну героїзму та про страшні події, через які пройшли герої. Волонтер, яка допомагає бійцям на передовій та в тилу, запевнила дітей, що вже у школі вони теж можуть бути волонтерами та робити корисні справи для підтримки бійців. У відповідь дівчатка 5-8 класів, які на той час вже брали участь у благодійній акції «Зігрій бійця АТО», презентували бійцям десять теплих костюмів із флісу, які вони пошили власноруч разом зі своїм учителем.

Навіть найменші вихованці школи, діти віком п'яти-шести років, за підтримки батьків та ініціативи вихователя влаштували благодійний ярмарок, де малята разом із батьками продавали власноруч зроблені солодоші, а також розписані футболки і чашки. Зібрані за одну годину кошти (понад 20 тисяч гривень) переказали на допомогу мешканцям будинку для людей похилого віку у с. Димер. Діти відвідали бабусь і дідусів, привезли необхідні речі (подушки, морозильну камеру та пральну машину), а також подарували самотнім літнім людям тепло своїх маленьких сердець.

Юні майстрині з 5-8 класів, їх мами та вчитель взяли активну участь у реалізації благодійного проекту «Чудо-восьминіжки», зв'язавши за певною технологією маленьких яскравих іграшок-восьминіжок для передчасно народжених діток всієї України. Адже, як зазначають лікарі, такі діти звикли відчувати поряд мамину пуповину, і тримання щупалець восьминіжок нагадує їм про відчуття захищеності та спокою, яке було в них у лоні матері. Доведено, що, тримаючи восьминіжок у руках, дитина менше вириває зонди та катетери.

Представлені приклади – це лише маленька частина заходів добродійної діяльності школярів. Зокрема, НВК «Новопечерська школа» долучилася до всеукраїнської благодійної акції «100 000 книжок для сільських бібліотек». Мета цієї акції – зібрати й привезти до сільських бібліотек якісну дитячу літературу, щоб діти всієї України, навіть у найвіддаленіших куточках, могли читати цікаві й нові книги. Учні, співробітники й батьки збрали 253 книжки, які відправили юним читачам у сільські місцевості.

У межах шкільного волонтерського руху реалізується ряд соціальних проектів. Найбільш значущим з них є загальношкільний проект «Благодійний день», який відбувся у рамках Дня лідерства. Його суть полягала у підготовці кожним класом разом з учителями та тьюторами протягом місяця благодійних проектів, а презентація досягнутих результатів відбувалася на святкуванні Дня лідерства. Отже, здобуті результати:

- учні перших класів, продаючи на Благодійному ярмарку хендмейд-поробки, а саме: листівки, квіти, картини, реалізували проект «Розмалуй дитячі мрії» та збрали кошти на допомогу онкохворим дітям у співпраці з фондом «Таблеточки»;
- учні других класів у проекті «Подаруй дитині книгу» створили синергію між дітьми, батьками, педагогами та співробітниками всієї школи, яка допомогла зібрати книжки;

- учні третіх класів підготували випусників інтернату «Смарагдове місто» на сході країни до дорослого життя, реалізували благодійний проект «Хто рятує одне життя – рятує цілий світ». Діти зібрали кошти на інкубатори для недоношених немовлят Київського міського пологового будинку № 2;
- учні четвертих класів під час проекту «Краси можна торкнутися тільки серцем» висадили квіти та створили затишний куточок у Києві;
- для п'ятих класів було важливо «Надати допомогу». Діти доглядали тварин з притулку, а також зібрали кошти для допомоги хлопчику, хворому на лейкоз;
- учні шостих класів реалізували екологічний проект «Захистимо довкілля», провели інформаційну акцію зі збереження довкілля та протидії забрудненню, а також влаштували у парку Т. Г. Шевченка «Парк літературної свободи!» Учні відродили ідею відкритої бібліотеки та заповнили книжкові бокси в парку;
- учні сьомих класів організували у школі «Безпрограшну WIN-WIN лотерею», під час якої зібрали 10000 гривень і передали благодійному фонду «Таблеточки»;
- учні восьмих класів захотіли бути корисними для країни і втілили акцію «Стрічка надії». Вони сплели маскувальну сітку для захисту техніки та бійців АТО і передали її на передову;
- учні дев'ятих класів втілили проект «Подаруй книгу», надіславши художню літературу до Кальниболотської сільської бібліотеки;
- десяти класи підтримали ініціативу «Подаруй дитині випускний» та долучилися до збору святкового вбрання для випускників інтернату «Смарагдове місто».

Для усвідомлення учнями цінності своєї добродійної діяльності, підкріплення мотивації на подальшу участь у волонтерському русі, результати їх досягнень під час соціальних добродійних проектів завжди висвітлюються на шпальтах шкільного дайджесту, інтернет-сайту та на сторінці школи у соціальній мережі Facebook.

На сьогодні учнівською молоддю вже зроблено дуже багато добрих справ. Вони можуть слугувати прикладом для всіх інших, хто ще не долучився до добродійної діяльності.

Отже, можна стверджувати, що участь у волонтерських проектах надає широкі можливості для задіяння ціннісних якостей школярів, самореалізації та актуалізації набутих знань,



умінь і навичок конкретного напрямку, оскільки передбачає різнопланову та широкопрофільну добродійну діяльність.

Підсумовуючи викладене, слід наголосити на тому, що залучення учнів до волонтерської діяльності сприяє відродженню загальнолюдських цінностей, набуттю професійних знань та вмій, формуванню активної громадської позиції. Сучасний волонтерський рух є видом соціально значущої діяльності, яка передбачає виховання свідомого ціннісного ставлення до праці. Саме цей рух відіграє важливу роль у здійсненні будь-яких проєктів, які сприятимуть розширенню можливостей учнів. Таким чином, участь у волонтерському русі дає змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проєктів і програм соціально-педагогічної спрямованості.

Важливим мотивом участі у добровільчій діяльності є можливість організації власного вільного часу батьків спільно з дітьми та педагогами на території шкільного закладу. Волонтерська діяльність дає учням змогу усвідомити необхідність власної праці та отримати задоволення від її результатів. Отже, організація волонтерського руху в школі за активної участі педагогів, батьків і дітей – це унікальна можливість впливати на формування і розвиток особистості учня, його ціннісних якостей.

Результати учнів навчально-виховного комплексу «Новопечерська школа» переконливо свідчать про доцільність організації та проведення виховних заходів, таких як соціальні волонтерські акції та проєкти, з метою залучення до добродійної діяльності, у процесі якої діти усвідомлюють цінність праці у житті кожної особистості та суспільства загалом.

Перспективи подальшого дослідження у цьому напрямі можуть пов'язуватись із дослідженням основних чинників, що впливають на виховання ціннісного ставлення до праці в учнів 5-6 класів під час проведення позаурочної та позакласної діяльності.

### Література

1. Даніелян А. Я. Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в умовах приватного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Даніелян Анаїт Яшевна. – Луганськ, 2012. – 260 с.
2. Добродійна діяльність школярів : [методичні рекомендації] / Т. Ф. Алексеєнко, А. П. Данілова, А. І. Конончук, Т. Ю. Куниця. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – 104 с.

3. Новопечерська школа : [веб-сайт] [Електронний ресурс]. – Київ : НІШ, 2016. – Режим доступу: [www.novoshkola.com.ua](http://www.novoshkola.com.ua) (дата звернення 10.06.2016) – Назва з екрана.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 124 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/extracurricular-activities-and-children-rights-protection/196/6561/>. – Назва з екрана.

**Т. С. Пасичная**

### **Волонтерство как форма воспитания у учащихся ценностного отношения к труду**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье обоснована актуальность данной проблемы в реалиях сегодняшнего дня, раскрыта важность благотворительной деятельности как одной из основных форм воспитания ценностного отношения к труду в условиях учебно-воспитательной среды. Приведены конкретные примеры организации и проведения волонтерских мероприятий в учебно-воспитательном комплексе города Киева, цель которых заключается в осознании ценности труда в жизни каждой личности и общества в целом. Доказано повышение эффективности воспитательного процесса посредством внедрения проектов и акций благотворительного направления.*

**Ключевые слова:** волонтерство, благотворительная деятельность, ценностное отношение к труду, социально значимый труд, благотворительный проект.

**T. S. Pasichna**

### **Volunteering as a Form of Developing Value Attitude to Labour in Students**

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 urgency of the mentioned problem in the realities of the day, the importance of charitable activity as one of the main forms of developing value attitude to labour in students in the conditions of educational environment. Concrete examples of the organization and conduct of the volunteer movement in the educational complex of Kiev are described. The purpose of the volunteer movement is the conscious understanding of the value of labour in the life of every individual and society as a whole. The*

efficiency increase of the educational process through the implementation of projects and actions of charitable direction is proved. The involvement of students to volunteering contributes to the revival of human values, the acquisition of professional knowledge and skills, the formation of an active civic position. Current volunteer movement is the kind of socially significant activities, which provide education of value attitude to labour in people, who are engaged in it.

**Keywords:** volunteering, charity, value attitude to labour, socially significant work, charity project.

### References

1. Daniilian, A. Ya. (2012). *Vykhovannia u molodshykh shkoliariv tsinnisnoho stavlennia do pratsi v umovakh pryvatnoho navchalnoho zakladu* [Developing value attitude to labour in primary school children at a private educational institution]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
2. Aliksieienko, T. F., Danilova, A. P., Kononchuk, A. I. & Kunytsia, T. Yu. (Eds.). (2015). *Dobrochynna diialnist shkoliariv* [Charity activity of schoolchildren]. Nizhin: Vydavets PP Lysenko M. M.
3. Website. (2016). *Novopecherska shkola* [Novopecherska school]. Retrieved from <http://www.novoshkola.com.ua>.
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2011). *Osnovni orientyry vyhovannia uchniv 1-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy* [Main directions of education of pupils of 1-11 grades of secondary schools of Ukraine] (Decree No. 124, October 31). Retrieved from <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/extracurricular-activities-and-children-rights-protection/196/6561/>.

УДК 379.8:061.2–053.5/.6:[37.015.31:502/504]

О. В. Пащенко, м. Київ

## ВИВЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ПІДЛІТКІВ У ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ ПІД ЧАС ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЯ «ОСНОВИ СТРАТЕГІЇ ЗБАЛАНСОВАНОГО (СТАЛОГО) РОЗВИТКУ»

У статті розглянуто питання виявлення характеру мотивів соціальної ініціативності підлітків, особливостей їх екологічного світогляду, рівня володіння практичними навичками, готовності до реалізації власної соціальної ініціативності у дитячих об'єднаннях

*природоохоронного спрямування. Зокрема, представлено результати упровадження модуля «Основи стратегії збалансованого (сталого) розвитку», організованого у 2016 році Всеукраїнською дитячою спілкою «Екологічна варта».*

**Ключові слова:** екологічний світогляд, підлітки, дитячі громадські об'єднання, освіта, збалансований розвиток.

Екологічна освіта, екологічне виховання – ті процеси, під час яких формується людина із новим, не споживацьким ставленням до природи та її ресурсів, поведінка якої є екологічно відповідальною та будується на принципах збалансованого розвитку.

Інтегрування української освіти у світовий простір потребує узгодження питань екологічного виховання, екологічної освіти та освіти для збалансованого розвитку в законодавчих документах. Екологічна освіта є стрижнем, системоутворювальним чинником освіти для збалансованого розвитку.

Ми розуміємо освіту для збалансованого розвитку як освітній процес, націлений на набуття знань і навичок, що сприяють формуванню екологічно свідомого суспільства, нового світогляду, нових позицій, цінностей, розвитку, який є соціально бажаним, економічно життєздатним й екологічно збалансованим. Освіта для збалансованого розвитку формується на принципах всезагальності й безперервності освіти, міждисциплінарному підході, активній взаємодії викладача й учня, навчання на основі досвіду і творчості.

Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що охоплює процеси навчання, виховання, розвитку особистості, спрямовується на формування екологічної культури як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України, на формування екологічного світогляду як усталеної системи уявлень про стан довкілля та здатності до розуміння взаємозв'язку між людиною і природою.

Формування екологічного світогляду, екологічної культури ефективно реалізується у системі неформальної освіти – через діяльність дитячих громадських організацій, зокрема природоохоронного спрямування.

Як зазначено у Концепції екологічної освіти України, формування екологічного світогляду, екологічної культури окремих осіб і суспільства загалом, прищеплення навичок, надання фундаментальних екологічних знань є основною метою екологічної освіти. Ми розуміємо екологічний світогляд як форму свідомості, міру самовизначення й культури сучасної людини,

що ґрунтується на екологічній компетентності, усвідомленні життєвої необхідності збереження природного середовища та раціонального використання природних ресурсів. Екологічний світогляд є формою духовно-практичного освоєння світу людиною (соціумом), в якій органічно поєднуються екологічні знання, екологічна культура та екологічна діяльність.

Упровадження освітнього модуля «Основи стратегії сталого розвитку в Україні» було організовано у 2016 році Всеукраїнською дитячою спілкою «Екологічна варта» за підтримки Всеукраїнської екологічної ліги, Програми розвитку ООН в Україні, Міністерства освіти і науки України, Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді МОН України.

Метою впровадження освітнього модуля є формування активної громадянської позиції учнів щодо збалансованого розвитку економіки, політики, суспільства України шляхом активного застосування знань про сталий розвиток у повсякденному житті.

Завдання:

- сформувати на основі фундаментальних знань природничих, економічних та правових наук системні знання про сталий розвиток;
- сприяти оволодінню учнями науковими знаннями для розуміння взаємозв'язку в системі «людина – наука – виробництво – суспільство – природа»;
- допомогти учням сформувати цілісне уявлення про сучасні проблеми суспільства;
- сприяти формуванню почуття особистої відповідальності за майбутнє суспільства, розвиток соціально-економічних систем та збереження довкілля.

Модуль «Основи стратегії сталого розвитку в Україні» було розраховано для роботи з учнями 10-го класу – членами громадської організації, які вже мають певні знання та практичні навички з природничих, економічних та правових галузей знань. Зміст навчального матеріалу модуля сприяв набуттю підлітками нових знань та навичок, необхідних для прийняття рішень у майбутній професійній діяльності згідно з принципами сталого розвитку.

Ознайомлення з теоретичним матеріалом та виконання практичних робіт дало можливість докладніше вивчити питання зміни клімату, збереження біологічного різноманіття, запобігання поширенню процесів опустелювання. Спецкурс

також сприяв поширенню знань щодо глобальних екологічних проблем та розуміння впливу людської діяльності місцевого рівня на довкілля регіону, держави, планети.

Основними формами та методами проведення навчальних занять модуля були лекції, дискусії, практичні роботи, семінари, рольові ігри. Перевірка знань передбачала такі форми, як захист суспільно важливих проектів, аналітичні висновки за результатами виконаних практичних робіт.

Вхідне анкетування учасників було проведене протягом січня-лютого 2016 року. В анкетуванні взяли участь 439 респондентів із 25 навчальних закладів України. Дослідження мало на меті з'ясувати початковий рівень знань та навичок з питань сталого розвитку.

Було з'ясовано, що більшість учасників мають початкові рівні:

- знань та навичок з питань сталого розвитку (76,08%);
- вивчення питань зміни клімату, збереження біологічного різноманіття, запобігання поширенню процесів опустелювання, глобальних екологічних проблем, системи «людина – наука – виробництво – суспільство – природа» (74,49%);
- розуміння впливу ставлення та поведінки населення у локальних місцевостях на довкілля регіону, держави, планети (77,45%);
- сформованості цілісного уявлення про сучасні проблеми суспільства, системних знань про сталий розвиток, прагнень до активного застосування знань про сталий розвиток у повсякденному житті, активної громадянської позиції учасників щодо сталого розвитку економіки, політики, суспільства України (83,37%).

Показники розвиненості особистої відповідальності за майбутнє суспільства, за розвиток соціально-економічних систем, за збереження довкілля є досить високими (високий рівень – 10,25%, вище середнього – 12,98%, середній – 31,44%, початковий – 45,33%).

Учасники виявляли бажання щодо ініціювання та впровадження у місті (селі, районі) проектів, які сприятимуть сталому розвитку, але запропоновані ідеї не завжди були спрямовані саме на сталий розвиток.

Упровадження модуля, вхідне та підсумкове анкетування відбулось у 25 навчальних закладах України в 14 областях (Вінницька, Волинська, Дніпропетровська, Донецька,

Житомирська, Київська, Львівська, Полтавська, Рівненська, Харківська, Херсонська, Хмельницька, Черкаська, Чернігівська) та м. Київ.

У впровадженні модуля, а також у вхідному та підсумковому анкетуванні взяли участь 439 респондентів, з яких більшу частину становлять дівчата (54,66%), віком 16 років (80,86%); майже всі учасники (89,74%) – учні 10 класу.

Респонденти здебільшого навчаються у загальноосвітніх школах (44,41%), також є учні навчально-виховних комплексів (22,09%), ліцеїв (14,80%), гімназій (10,47%) та вихованці центрів еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді (8,20%).

Більшість зростає у сім'ях, де менше ніж чотири члени сім'ї (73,80%), які мають одну-двох дітей у сім'ї (69,47%). Також більшість учасників (69,70%) є мешканцями міст.

Розглянемо значення рівнів, які виявили майже всі респонденти. За результатами реалізації мети та завдань було з'ясовано, що:

- рівень знань та навичок з питань сталого розвитку у більшості учасників (67,45%) є вище середнього. На початковому рівні залишилися 4,5% респондентів;
- середній рівень вивчення питань зміни клімату, збереження біологічного різноманіття, запобігання поширенню процесів опустелювання, глобальних екологічних проблем, системи «людина – наука – виробництво – суспільство – природа» мають 74,13% респондентів, вище середнього – 9,25%;
- рівень розуміння впливу ставлення та поведінки населення у локальних місцевостях на довкілля регіону, держави, планети: вище середнього мають 86,34% учнів.
- рівень сформованості цілісного уявлення про сучасні проблеми суспільства, системних знань про сталий розвиток, прагнень до активного застосування знань про сталий розвиток у повсякденному житті, активної громадянської позиції учасників щодо сталого розвитку економіки, політики, суспільства України: 69,45% респондентів мають вище середнього.
- рівень розвитку особистої відповідальності за майбутнє суспільства, за розвиток соціально-економічних систем, за збереження довкілля: 71,18% респондентів мають вище середнього.



Учасники показали високий рівень знань щодо обізнаності з основними положеннями концепції сталого розвитку. Також на запитання «Яка з існуючих світових проблем, на твою думку, найбільше загрожує майбутнім поколінням?» більшість учасників обрали відповіді – економічні нестатки, війни та конфлікти, забруднення навколишнього середовища, вичерпання природних ресурсів та зростання нерівності між бідними і багатими. Такий результат свідчить, що рівень обізнаності про витоки проблем, які має вирішити застосування концепції сталого розвитку, є високим.

Цікавий результат отримали у відповідях на запитання «Чи можна застосувати принципи сталого розвитку у моєму місті (селі, районі)?» та «Чи можу я практично застосувати свої знання про сталий розвиток?». Після впровадження модуля учасники вбачають, що така практична реалізація та їх активна участь є можливими.

Ця думка підтвердилось у відповідях на запитання «Чи хочу я ініціювати і впровадити у нашому місті (селі, районі) проект, який буде сприяти сталому розвитку?». Респонденти пропонували цілком реалістичні проекти за активної участі дітей: саджання дерев, дослідження та заповідання природних територій, допомога малозабезпеченим тощо.

Деякі відкриті запитання були спрямовані на з'ясування того, чи зрозуміли учні роль держави та громади у забезпеченні сталого розвитку. На відкрите запитання «З яким із цих тверджень ти найбільше згоден?» (– держава має забезпечувати охорону навколишнього середовища, незважаючи на можливе уповільнення економічного розвитку, або – держава має забезпечувати економічний розвиток, незважаючи на можливе погіршення екологічної ситуації, або – захисту навколишнього середовища і економічному зростанню треба надавати однакового значення) учасники обирали переважно правильне рішення. Запитання «Дії (або бездіяльність) громади можуть вплинути на: – адміністративні рішення окремого регіону, або – покращення стану довкілля на певній території) також не викликало труднощів.

Активність у виборі екологічних проблем при відповідях на запитання «Які зміни в навколишньому середовищі у твоєму місті (селі) викликають у вас найбільше занепокоєння?» також дає можливість припустити, що респонденти під час впровадження модуля вивчили проблеми рідного краю, які безпосередньо стосуються Конвенції Ріо.

Високий рівень знань можна відзначити у відповідях і на інші запитання, пов'язані із Конвенціями Ріо, наприклад «Чи стосується проблема змін клімату безпосередньо мене?», «Держава має такі зобов'язання у сфері боротьби з опустелюванням...», «Збереження біорізноманіття – це...».

Учасники замислюються над такими проблемами, як забруднення річок, озер, водойм загалом, питної води, зниження якості повітря через вихлопні гази автомобілів, особливо вантажного транспорту, утилізація побутових відходів, вимирання окремих видів живих організмів, виснаження природних ресурсів країни.

Високий рівень обізнаності учасники продемонстрували, обираючи такі твердження:

- забруднювач повинен відшкодувати збитки, завдані довкіллю;
- держави повинні обмежувати та усувати моделі незбалансованого виробництва і споживання;
- держави повинні розробити та впроваджувати ефективне законодавство у сфері охорони довкілля;
- мир, розвиток і охорона довкілля є взаємопов'язаними та нероздільними.

Високий рівень особистої зацікавленості респонденти показали у відповідях на запитання «Що особисто я готовий робити для впровадження принципів сталого споживання у повсякденному житті?». Серед найбільш частих відповідей:

- зменшити щоденне споживання води;
- обмежувати використання електроенергії;
- підвищити енергоефективність у будинку;
- сортувати побутове сміття;
- прибирати територію біля свого будинку;
- купувати тільки ті речі, у яких є нагальна необхідність;
- відмовлятися від застосування у побуті синтетичних мийних засобів, які шкодять природному довкіллю;
- намагатися споживати продукти місцевого виробництва;
- розповідати про принципи сталого споживання одноліткам та дорослим;
- робити зауваження людям, які на ваших очах завдають шкоди природі;
- зупиняти тих, хто шкодить природному середовищу.

Важливим у впровадженні модуля є формування особистої відповідальності за майбутнє суспільства на засадах сталого розвитку.

Відповіді на запитання «Чиїм обов'язком є охорона довкілля? – держави, громадських організацій, небайдужих громадян, нічий, моїм» та «Що особисто я можу зробити для охорони довкілля? – взяти участь у роботі громадської організації, яка опікується довкіллям, більше дізнаватись про довкілля, вивчаючи літературу та спілкуючись з учителями, нічого не можу, зробити гарний вчинок для довкілля (розчистити джерело, посадити дерево тощо), змінювати власні звички, які можуть шкодити довкіллю (почати менше смітити, використовувати пластик тощо)..» свідчать про те, що у респондентів сформований високий рівень особистої відповідальності за майбутнє.

Результати підсумкового анкетування учасників впровадження модуля показали, що респонденти загалом мають рівень «вище середнього»:

- знань та навичок з питань сталого розвитку;
- вивчення питань зміни клімату, збереження біологічного різноманіття, запобігання поширенню процесів опустелювання, глобальних екологічних проблем, системи «людина – наука – виробництво – суспільство – природа»;
- розуміння впливу ставлення та поведінки населення у локальних місцевостях на довкілля регіону, держави, планети;
- сформованості цілісного уявлення про сучасні проблеми суспільства, системних знань про сталий розвиток, прагнень до активного застосування знань про сталий розвиток у повсякденному житті, активної громадянської позиції учасників щодо сталого розвитку економіки, політики, суспільства України.

Після впровадження модуля підвищились показники рівня розвитку особистої відповідальності за майбутнє суспільства, за розвиток соціально-економічних систем, за збереження довкілля. Також підвищено рівень розуміння впливу на формування нових моделей економіки, політики, суспільства в Україні, прийняття державних рішень та позиції місцевих громад.

Можна відзначити високий рівень особистої готовності впровадження принципів сталого споживання у повсякденному житті респондентів.

У відповідях на запитання, які стосувались особистого внеску в охорону довкілля, учасники показали високий рівень власної відповідальності та готовності до активних дій.

У подальшому особливу увагу необхідно приділити вивченню стратегічних засад формування сталого розвитку, реалізації Конвенцій Ріо (Рамкова конвенція ООН про зміну клімату, Конвенція про охорону біологічного різноманіття, Конвенція ООН про боротьбу з опустелюванням).

Доцільно активізувати використання такої форми роботи, як захист суспільно значущих проектів.

Дитячі природоохоронні організації, осередки ВДС «Екологічна варта» зокрема, у своїй діяльності використовують такі форми роботи: бесіда, практична акція, конкурс, семінар, конференція, слухання. Варто ширше застосовувати активні та інтерактивні форми і методи роботи з підлітками для вдосконалення виховної діяльності з питань сталого розвитку. За результатами бесід із координаторами об'єднань та підлітками було виявлено, що для досягнення позитивного виховного результату у дитячому об'єднанні необхідно використовувати методи прямого впливу, а також опосередкованої та довготривалої дії. Вплив на свідомість і поведінку дитини буде ефективним за умов насичення усіх сфер дитячого життя у дитячому об'єднанні. Педагоги-координатори розглядають методи виховної діяльності як засоби взаємодії з дітьми, організації та самоорганізації їх життя, психолого-педагогічного впливу на їх свідомість та поведінку, стимулювання до діяльності.

У діяльності дитячої громадської організації доцільно застосовувати такі форми і методи, які дозволяють водночас надавати знання, виховувати, здійснювати практичні заходи з реалізацією розвивального і розважального компонентів. Діяльність має будуватися таким чином, щоб підлітки здобули знання, навички поведінки та закріпили набуті уміння у практичній діяльності. Важливим є не проведення одноразових короткострокових заходів, а впровадження у діяльність довгострокових програм.

Підсумовуючи, зазначимо, що дитячі громадські об'єднання як унікальний інститут соціального виховання мають значний потенціал щодо виховання і соціального становлення дітей та молоді.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-теоретичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

2. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна // Гірська школа українських Карпат. – 2015. – № 12-13. – С. 26–37.
3. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія «Екологічна освіта та виховання». Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. 2. – К. : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2006. – № 3. – 39 с.
4. Білявський Г. О. Національні проблеми освіти і наукового забезпечення у сфері збалансованого розвитку / Білявський Г. О., Тимочко Т. В., Пащенко О. В. // Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія «Стан навколишнього середовища». Освітні та етичні засади збалансованого розвитку. – К. : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2008. – № 7. – С. 2-7.
5. Особливості формування світоглядної позиції особистості в умовах дитячого об'єднання : монографія / О. В. Безпалько, О. В. Касьянова [та ін.] ; наук. ред. Т. К. Окушко]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД. – 260 с.
6. Як сформувати світоглядну позицію особистості в дитячому об'єднанні : метод. посіб. / Пащенко О. В., Чиренко Н. В., Чорна К. І. [та ін.] ; наук. ред. Т. К. Окушко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД. – 200 с.

**Е. В. Пащенко**

**Изучение формирования экологического мировоззрения подростков в воспитательной практике детских объединений во время внедрения модуля «Основы стратегии устойчивого развития»**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассмотрены вопросы выявления характера мотивов социальной инициативности подростков, особенностей их экологического мировоззрения, уровня владения практическими навыками, готовности к реализации собственной социальной инициативности в детских объединениях природоохранной направленности. В частности, представлены результаты внедрения модуля «Основы стратегии сбалансированного (устойчивого) развития», организованного в 2016 году Всеукраинской детской организацией «Екологічна варта».*

**Ключевые слова:** экологическое мировоззрение, подростки, детские общественные объединения, образование для устойчивого развития.

O. V. Pashchenko

## **Study of Formation of Environmental World-View of Adolescents in the Educational Practice of Children's Associations while Introducing the Modul «Bases of Sustainable Development Strategy»**

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

*The article deals with the problems of identifying the nature of social initiative motives of adolescents, peculiarities of their environmental worldview, the levels of cognitive, emotional and value, and activity-practical components of personal position, practical skills, willingness to implement own social initiative in children's associations of environmental direction.*

*In particular, the results of introducing the modul «Bases of Sustainable Development Strategy» among 10 grade pupils is considered. The modul was organized and conducted in 2016 by the All-Ukrainian children's association «Ekolohichna Varta» under the auspice of the All-Ukrainian Ecological League, the Development Program of UNO in Ukraine, the Ministry of Education and Science of Ukraine, the National Ecologic Naturalist Center of Youth of the Ministry of Education and Science of Ukraine.*

**Keywords:** *environmental world-view, adolescents, children's public associations, education for sustainable development.*

### **References**

1. Bekh, I.D., & Chorna, K. I. (2015). *Prohrama ukrainskoho patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Program of Ukrainian patriotic education of children and youth]. Hirska Shkola Ukrainskykh Karpat, 12-13, 26–37.
2. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]: Vol. 2. Osobystisno oriientovanyi pidkhhid: naukovopraktychni zasady. Kyiv: Lybid.
3. Bezpalko, O. V., & Kasianova, O. V. *Osoblyvosti formuvannia svitohliadnoi pozytsii osobystosti v umovakh dytiachoho obiednannia* [Features of the formation of the ideological position of the personality in the conditions of children's associations]. Kirovohrad: «Imeks – LTD».
4. Pashchenko, O. V., Chyrenko, N. V., & Chorna, K. I. *Yak sformuvaty svitohliadnu pozytsiiu osobystosti v dytiachomu obiednanni* [How to form a worldview personality in a children's association]. Kirovohrad: «Imeks – LTD».
5. *Biblioteka Vseukrainskoi ekolohichnoi lihy. Seriiia «Ekolohichna osvita ta vykhovannia». Stratehiia YeEK OON z osvity v*

*interesakh zbalansovanoho rozvytku: Vol. 3. [Library of Ukrainian Environmental League. Series «environmental education». Strategy UNECE Education for sustainable development] (2006). Kyiv: TOV «Tsentr ekolohichnoi osvity ta informatsii».*

6. Biliavskiy, H. O., Tymochko, T. V., & Pashchenko, O. V. (2008). *Natsionalni problemy osvity i naukovooho zabezpechennia u sferi zbalansovanoho rozvytku [National problems of education and scientific support in the field of sustainable development]. In Biblioteka Vseukrainskoi ekolohichnoi lihy. Seriiia «Stan navkolynshnoho seredovyschcha». Osvitni ta etychni zasady zbalansovanoho rozvytku: Vol. 7 (pp. 2-7). Kyiv: TOV «Tsentr ekolohichnoi osvity ta informatsii».*

УДК 37.035

*Ж. В. Петрочко, м. Київ*

## **ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ФРАНЦІЇ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ**

*У статті розкрито сутність громадянськості й кращий досвід Франції щодо громадянської освіти. Схарактеризовано фундаментальні цінності Республіки та роль навчальних закладів у громадянському вихованні підростаючих особистостей.*

**Ключові слова:** *громадянськість, громадянська освіта, цінності Республіки.*

У сучасних суперечливих умовах змін міцна держава можлива лише за активної позиції громадян, об'єднаних національною ідеєю незалежності й державності. Відтак, з одного боку, потрібно створити всі умови для виховання вільних і свідомих громадян, а з іншого – забезпечити духовне і матеріальне удосконалення суспільства загалом як спільноти, єдності самодостатніх особистостей. У такому контексті на усіх рівнях (державному, суспільному й особистісному) зростає роль громадянської освіти.

З погляду суспільства, громадянська освіта має сприяти соціалізації молоді людини через опанування знаннями, правилами й цінностями, необхідними для гармонійного життя в демократичному співтоваристві.

З погляду індивіда, така освіта центрується на знанні громадянських прав та обов'язків (при цьому ідея прав пов'язується із відповідальністю перед іншими, суспільством та людством загалом, визнанням прав інших), механізмах захисту



конкретної людини, на проблемах особистісної свободи, різних формах несправедливості та дискримінації (расизм, геноцид тощо). Йдеться про знання та компетенції, необхідні для громадянина, щоб він міг найкращим чином реалізувати своє громадянство, відповідаючи за власні зобов'язання і вимагаючи здійснення своїх прав.

Зміст та форми громадянської освіти в кожній окремій країні визначаються певною мірою своєрідною системою цінностей, які суспільство вважає за необхідне передавати підростаючому поколінню. Водночас особливу увагу привертають ті країни, які досягли значних успіхів у розбудові громадянського суспільства з притаманними йому демократичністю, відкритістю, спрямованістю на прогресивний поступ, інформаційною свободою.

Активізація громадянської освіти (у т. ч. громадянського виховання), демократизація і гуманізація освіти, забезпечення для всіх громадян рівних можливостей опанувати національний та інтернаціональний соціально-культурний досвід, прилучатися до загальнолюдських цінностей посідають чільне місце у системі цілей сучасного французького суспільства.

Ця стаття написана за результатами стажування автора у Франції 9-16 квітня 2016 року у рамках навчальної програми професійного зростання (USAID) «Громадянська освіта: пошук нових підходів до успішного впровадження Національної програми громадянської освіти в Україні».

Мета статті – розкрити кращий досвід Франції щодо сутності громадянськості, громадянської освіти та роль навчальних закладів, й зокрема школи, у громадянському вихованні підростаючих особистостей.

Франція має багате, щедre, викристалізоване роками минуле у сфері навчання громадянськості, що ґрунтується на різних навчальних програмах, практиках, партнерських зв'язках. Це обумовлено тим, що громадянськість розглядається французами як засіб виховання законослухняного громадянина свої держави і водночас компетентного, повноправного громадянина Європи; як інтегроване психічне утворення – стрижень, довкола якого формуються всі інші риси і якості особистості.

Громадянськість по-французьки – це сильне почуття належності до громади, держави. Така належність має потужний емоційний вимір, пов'язаний із наступністю поколінь та солідарністю сучасників. На рівні суспільства у Франції

формується переконання, що вертикальна і горизонтальна солідарність виражають спільну долю французького народу. Звідси, потрібно допомогти підростаючій особистості віднайти особисті й соціальні орієнтири як суб'єкта, аби переконати його в необхідності спільних інтересів.

Зауважимо, що у Франції національно зрілою та свідомою вважається особистість, яка вільно розмовляє французькою мовою, визначає свою належність до Республіки, шанує цінності і символи держави, переконана, що французам «є що сказати світові», й вони мають посісти гідне місце у міжнародному співтоваристві.

Люди часто зосереджуються на власних правах, стверджуючи цим індивідуалізм. Натомість у контексті громадянськості як чинника розвитку держави і суспільства насамперед доцільно формувати відчуття належності до певної громади, спільності, нації загалом. Отже, громадянство – передусім ідентифікація зі спільнотою, яка, у свою чергу, зобов'язана бути носієм універсальних цінностей.

У Франції бажання виховувати молодь у громадянському дусі визріло на державно-суспільному рівні, починаючи з часів Французької революції. З приходом III Республіки громадянська освіта стала одним із ключових елементів Освіти Республіки загалом, фактором національної єдності та республіканського духу.

Громадянська освіта, в широкому розумінні, розгортається у Франції у тісному взаємозв'язку з патріотичним, моральним, правовим, трудовим і фізичним вихованням. Зокрема, громадянська освіта неможлива без патріотичної бази, тобто знання історії, культури, традицій Франції і відчуття гордості щодо зазначеного. Патріотизм, на думку французів, це не лише жертвовність в ім'я батьківщини, а здатність і готовність передати наступним поколінням культурно-ціннісну спадщину. Саме тому громадянська освіта допомагає знайти відповідь на запитання: як навчити вшановувати спадщину нації і правильно передати її; як не втратити ресурси; як зберегти рідну землю від вторгнення; як забезпечити, щоб названа вище спадщина була бажаною і сакральною для молодого покоління.

Враховуючи зазначене, громадянська освіта у Франції – це цілісна система. Вона охоплює всі сфери діяльності французького суспільства; для розвитку громадянської свідомості молоді залучено весь потенціал державного апарату. У системі громадянської освіти Франції включено місцеві громади,

навчальні заклади, підприємства, громадські організації й об'єднання (асоціації), агентства з міжнародного розвитку, заклади позашкільної освіти та багато інших установ і організацій.

Акцентуючи увагу на сучасному контексті громадянської освіти, у постанові Міністерства національної освіти Франції від 12.07.2015 р. зазначено, що:

1. Нині моральна і громадянська освіта є справою не лише французької школи, вона починається в сім'ї. Така освіта стосується принципів та цінностей, необхідних для співжиття в демократичному суспільстві. Вона здійснюється у рамках світлості, зобов'язань нейтралітету.

2. Громадянська освіта має на меті прищепити цінності Республіки, визнані усіма, незалежно від переконань, вірувань чи особистого життєвого вибору.

3. Знання та компетентності, які потрібно засвоїти, не протиставляються одні одним. Вони є частиною культури, яка надає їм сенс та узгодженість й розвиває схильність діяти певним чином.

4. Моральна та громадянська освіта має на меті сприяти розвитку спроможності жити разом в неподільній, світській, демократичній та соціальній Республіці. У зв'язку з цим громадянська освіта запроваджує чотири принципи:

а) думати та діяти самостійно й мати змогу обґрунтувати свою позицію та вибір (принцип автономії);

б) зрозуміти обґрунтованість норм та правил, що регулюють індивідуальну та колективну поведінку, дотримуватися їх та діяти згідно з ними (принцип дисципліни);

в) визнавати плюралізм думок, переконань, вірувань та способу життя (принцип співіснування свобод);

г) вибудовувати соціальні та громадські зв'язки (принцип спільноти громадян).

5. Знання та компетентності, передбачені моральною та громадянською освітою, набуваються поступово відповідно до зрілості людини, її психологічного та соціального розвитку.

6. Усі навчальні дисципліни, а також саме шкільне життя мають сприяти моральній і громадянській освіті.

7. Особливий характер моральної та громадянської освіти вимагає підвищення значення роботи в групі, команді, а також застосування міждисциплінарного підходу.

Отже, базисом громадянської освіти у Франції є навчальні заклади. За висловлюваннями відомого француза Шарля Пегі,

французькі педагоги – «вчителі Нації», чи «Чорні гусари Республіки».

Без сумніву, школа не може стати моделлю демократії. Однак вона є місцем навчання громадянства та демократії, де учні мають можливість долучитися до процесів розподілу відповідальності, механізмів регулювання, участі.

Навчання громадянства відбувається через досвід специфічної демократії, що набувається у шкільному просторі. При цьому ключові шляхи такого навчання – це діалог, аргументація, демонстрація, дискусія і дебати, співпраця, спільні проекти. За допомогою зазначеного, а також через максимальне залучення до асоціативного життя за принципами неперервності й доступності на різних вікових етапах (дитинства, юності і зрілості) здійснюється системна громадянська освіта французьких громадян.

Нині громадянська освіта у Франції має нове обличчя – дещо змінився її зміст. Зокрема, значно більше уваги приділяється питанню оптимальності участі дітей в житті суспільства й ухваленні рішень. Навіть термін «виховання» нерідко тлумачиться фахівцями як «навчання бути суспільно активним» через призму участі, що передбачає вміння критично мислити, аналізувати, робити правильний вибір як громадянин, керуючись цінностями Республіки.

З 2013 року у навчальних закладах Франції введено окремий предмет під назвою «Громадянська і моральна освіта» (хоча до цього часу викладалися інші подібні предмети, теми). Сама назва засвідчує його основну ціль – викладати цінності Республіки; поєднати шкільне життя з громадянською освітою; пояснити батькам, які цінності потрібно прищеплювати дитині.

У початковій школі і коледжі на вивчення цього предмета відводиться по 1 год. на тиждень; у ліцеї – 0,5 год. на тиждень; у ВНЗ є окремі модулі «Світскість» і «Громадянська і моральна освіта» (при цьому вчителі, які опанували ці модулі, мають переваги під час працевлаштування).

Послідовно і твердо слідувати курсу пріоритетної ролі школи в громадянській освіті Франції допомагає своєрідне кредо (відоме з 1880 р.): «Республіка створила школу – школа має створити Республіку».

Враховуючи зазначене, громадянська освіта у сучасній французькій школі – це і особливий предмет, і, разом із тим, невід’ємна складова усіх без винятку обов’язкових навчальних

дисциплін. Зокрема, особливу увагу французьких дітей під час навчання в школі зосереджують на символах Республіки: прапор, Марсельеза, день 14 липня, Тріумфальна арка (щоденна церемонія запалення полум'я пам'яті – введено з 11.11.1923 р.). Так, традицією Франції є участь у церемонії запалення вогню учнями початкових шкіл, коледжів. З часів Другої світової війни полум'я пам'яті стало символом надії на майбутнє нації. Для дітей, які беруть участь у церемонії, це, передусім, борг пам'яті і громадянський акт. Таким чином вони демонструють свою волю бути справжніми членами спільноти, бажання стати «живою силою» Республіки. Доцільно відзначити, що у Франції діти вже з 6 років мають знати історичні причини і сенс символів Республіки.

Отже, нині французька держава і суспільство мають спільний проект – громадянська освіта дітей від 6 до 18 років, розуміючи, що очікувані результати можливі й через 10-15 років. Відтак, увесь процес виховання у Франції здійснюється під гаслом «Моральне виховання в стилі Республіки», з глибоким переконанням, що громадянська освіта дозволяє вибудувати єдиний суспільний стрижень, і лише спільні принципи забезпечують розвиток.

У чому полягає філософія предмета «Громадянська і моральна освіта»? Люди за своєю природою схильні до об'єднання. При цьому важливо, щоб таке об'єднання відбувалося навколо позитивних ідей, явищ, процесів. Якщо моральний об'єднувальний стрижень не буде виплавлено спільними зусиллями держави і суспільства, люди шукатимуть альтернативу, об'єднуючись навколо гострих проблем, конфліктів, протистоянь, проблем влади тощо. Звідси вся освіта вибудовується навколо спільних принципів – фундаментальних цінностей: свобода, рівність, братство, світскість, солідарність, недискримінація.

Потрібно пояснити, що світскість у Франції безпосередньо пов'язана із свободою віросповідання, свободою думки, розділенням політики, держави і релігії. Така ситуація значною мірою визначається мультикультурним середовищем країни, а також терористичними актами останніх років.

У документі «Офіційні інструкції: початкові публічні школи» від 02.08.1882 р. Жаль Фері подає такі роз'яснення щодо світської освіти: «Вчитель повинен наголошувати на обов'язках, які зближують людей, а не на догмах, які розділяють їх. ... Пізніше, ставши громадянами, учні, можливо, будуть

розділені догматичними поглядами, але щонайменше вони будуть мати однакове захоплення тим, що є благородним та великодушним, щоб почуватися єдиними в загальному культі добра, краси та правди». Для педагогів світскість – це певна вимога нейтральності у повсякденній професійній діяльності.

У душі європейського громадянства базові цінності пояснюються в суцвітті інших цінностей, як-от: права людини, людська гідність, базисні людські свободи, демократична законність, мирне співіснування, ненасильницькі способи вирішення конфліктів, солідарність європейців як культурно цілісної світової спільноти, неупереджений, раціональний світогляд, рівність шансів, бережливе ставлення до природи, індивідуальна відповідальність; мир між народами, прогрес, соціальна справедливість, демократичні права й свободи особистості, діалог культур і народів, демократія, людська гідність, повага й дотримання законів, громадянська відповідальність, правда, правосуддя, безпека. Від початкової до старшої школи учні вивчають фундаментальні цінності в різних ракурсах – від простих тем до складних.

Без сумніву, національна ідентичність французів – складне питання, вона формується нерідко шляхом «змішування». Через це на рівні суспільної думки укорінюється переконання, що можна бути патріотом країни, залишаючись відкритим до світу. У Франції ніхто не вимагатиме від дітей змінити ідентичність, проте, вони мають навчитися жити з тими, хто має іншу ідентичність.

У контексті вищесказаного під час уроків/занять з громадянської і моральної освіти діти і молоді люди замислюються: що значить жити у суспільстві; що таке здатність сприймати того, хто мислить, говорить по-іншому; що таке належати до нації. Серед ключових питань предмета «Громадянська і моральна освіта» такі: що таке братські відчуття; що таке команда; що таке радість і гордість від спільно реалізованого проекту.

Потрібно підкреслити, що громадянське і моральне виховання «підживлюють» одне одного, оскільки важливо, щоб громадянські програми не залишалися «мертвими». Не можна бути громадянином, не здійснюючи моральних вчинків, не виявляючи громадянської позиції у конкретних справах у власній громаді, школі. Звідси кожна школа у Франції має свій загальний громадський проект, у межах менших проектів можуть об'єднуватися вчителі й учні різних класів.

Нині певними критеріями – вимірами якості, результативності предмета «Громадянська і моральна освіта» є такі:

- соціальна чутливість (важливо вирізняти гострі суспільні проблеми і належним чином реагувати на них);
- розуміння (важливо знати і усвідомлювати права людини як суспільні правила, розуміти, для чого вони необхідні);
- культура розмірковування (важливо вміти критично мислити, аргументувати з позиції громадянина);
- здатність діяти (важливо брати участь у соціально значущих проектах, асоціаціях).

Водночас питання громадянської освіти у Франції ніколи не залишається поза увагою, постійно актуалізується, модернізується відповідно до викликів часу, враховуючи культурно-ментальне розшарування населення.

Європейський вибір України обумовлює необхідність критичного осмислення й творчого застосування досвіду Європейської спільноти у галузі освіти, виховання та соціалізації молоді. Безперечно, особливе значення з такої точки зору набуває для України вивчення сучасних виховних процесів у Франції.

Актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві значною мірою зумовлюється потребою здійснювати державотворення на засадах демократії, гуманізму, соціальної відповідальності та справедливості.

Вивчення та адаптація французького досвіду дозволить створити сприятливі умови для активної участі дітей у житті суспільства, розвитку лідерських якостей молоді на засадах демократичних цінностей, поваги до історії і традицій своєї держави. Сьогодні важливо правильно розставляти акценти в державній молодіжній політиці, захищати свою мову та розбудовувати систему національної освіти. Ми маємо навчитися презентувати себе і свою державу в світі та вивчати історію через цінності нації, а не тільки через сухий фактаж – набір дат, подій і явищ. Потрібно пам'ятати, що шлях до порозуміння – це те, що нас усіх об'єднує.

### Література

1. Постанова Міністерства національної освіти Франції від 12.07.2015 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr>.
2. Moessinge P. L'identité en jeu / Pierre Moessinge // Amazon Media EU. – 2014. – 158 р.



3. Mouvement associative. 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lemouvementassociatif.org/wp-content/uploads/2015/09/La-France-associative-en-mouvement-2015.pdf>.

**Ж. В. Петрочко**

### **Гражданское образование во Франции: современный контекст**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассматривается сущность гражданственности, а также опыт Франции по гражданскому образованию. Представлена характеристика ценностей Республики и раскрыта роль учебных заведений в гражданском воспитании подрастающих личностей.*

**Ключевые слова:** гражданственность, гражданское образование, ценности Республики.

**Zh. V. Petrochko**

### **Civic Education in France: Modern Context**

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

*The article reveals the essence of civility and the best experience of France concerning civic education. In the article, the basic provisions of the Regulation of the Ministry of National Education dated 12.07.2015 are presented: civic and moral education; basic principles of civic education: the principle of autonomy, discipline principle, the principle of coexistence of freedoms, and the principle of citizens' community.*

*Fundamental values of the Republic are described: freedom, equality, brotherhood, secularity, solidarity and non-discrimination. The author determines the role of educational institutions in civil education of young individuals. The content of the educational subject «Civil and moral education» is described; its criteria of efficiency are revealed: social sensitivity, understanding, culture of reasoning, the ability to act.*

**Keywords:** civics, civic education, values of Republic.

### **References**

1. Ministry of National Education of France. (2015). Regulation dated July 12, 2015. Retrieved from <http://www.education.gouv.fr>.
2. Moessinge, P. (2014). L'identité en jeu. Amazon Media EU.
3. Mouvement associative. 2015. Retrieved from <http://lemouvementassociatif.org/wp-content/uploads/2015/09/La-France-associative-en-mouvement-2015.pdf>.

## СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті розкрито сутнісні характеристики виховання студентів вищих медичних навчальних закладів. З'ясовано, що основна увага приділяється вихованню гуманістичних якостей, які забезпечують дотримання майбутніми медичними працівниками норм і правил медичної етики та деонтології, вияв уважного, доброзичливого ставлення до пацієнта, чуйності, емпатійних здібностей, комунікативної культури, сприяють орієнтації на життя, здоров'я, іншу людину як на найвищі особистісні цінності.*

**Ключові слова:** студенти, вищі медичні навчальні заклади, виховання, якості, цінності, медична професійна діяльність.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, торкнулися всіх сфер його життєдіяльності, у тому числі й системи вищої медичної освіти. Однак, як засвідчує практика, поряд із позитивними перетвореннями в галузі охорони здоров'я, з'явилися й певні деструктивні явища, що виявляються у безвідповідальності, формальному ставленні медичних працівників до пацієнтів, неповазі до них, відсутності довіри між лікарем і пацієнтом, байдужому ставленні до людей, які потребують допомоги.

На моральний образ сучасного студента-медика сьогодні впливає значна кількість різноманітних чинників, далеких від спрямованості на класичні гуманістичні ідеали професії. Як наслідок, певній частині майбутніх лікарів властиві корисливість, цинізм, егоцентризм, що накладає негативний відбиток на подальшу професійну діяльність «не лише в морально-етичному плані, а й зміщує акценти в навчальному процесі, орієнтуючи студентів на здобуття не стільки знань, скільки задовільного результату під час їх контролю, на отримання диплома як найвагомішого результату навчання» [2, с. 15].

Це актуалізує необхідність цілеспрямованого виховання у майбутніх медичних працівників ще на етапі професійної підготовки моральних якостей і гуманістичних цінностей як невід'ємного складника їх професійної діяльності.

Кожній професії властивий свій комплекс певних особистісних характеристик, наявність яких забезпечує успішність людини у сфері обраної діяльності. Образ сучасного лікаря складався протягом багатьох тисячоліть, зазнаючи деяких

змін на кожному історичному етапі суспільного розвитку. Підтвердження цього знаходимо в «Клятві» Гіппократа, основний зміст якої віддзеркалює морально-духовне значення цієї професії [3].

Сьогодні спостерігається подальше збагачення «портрета» медичного працівника, наповнення його новими моральними і духовними якостями та властивостями, що потребують цілеспрямованого виховання. Підтвердження цієї думки знаходимо в працях науковців, які акцентують на пріоритетному значенні тих чи інших якостей, необхідності їх формування у студентів-медиків.

Моральні характеристики майбутнього працівника медичної сфери розглядаються фахівцями в галузі медичної етики та деонтології (А. Грандо, Ю. Лисицин, С. Острополец).

Різні аспекти виховання майбутніх медичних працівників досліджуються Л. Артамоною, М. Асламовою, Г. Бурчинським, О. Дзухаєвою, Ю. Жаборовою, Л. Котляровою, І. Кузнецовою, О. Лямовою, М. Нурматовою, О. Парахіною, О. Тихоною, О. Уваркіною, Н. Умаровою, А. Худайбердиевим, які наголошують на важливості надання спеціальної уваги цим питанням поряд із фаховою підготовкою студентів вищих медичних навчальних закладів для подолання властивої помітному їх відсотку егоїстично-прагматичної мотивації, ціннісної кризи, черствості, бездуховності, байдужого ставлення до оточуючих.

Мета статті – розкрити стан розробленості проблеми виховання майбутніх працівників медичної галузі як складника їх загальної професійної підготовки.

У сучасних умовах перед вищим медичним навчальним закладом постає завдання: надання якісних освітніх послуг, спрямованих на формування у студентів високого професіоналізму та усвідомлення ними свого місця як фахівця у суспільстві, у тісному зв'язку з багатоплановим гуманістичним вихованням, яке покликане розвинути особистісні якості, базовані на системі гуманістичних цінностей. Лише за гармонійного поєднання цих систем можливо досягти бажаного виховного впливу [14, с. 70]. З огляду на це актуалізується потреба висвітлення питань, пов'язаних із вихованням у майбутніх медичних працівників окремих професійно та особистісно важливих якостей.

Так, у дослідженні І. Кузнецової наголошується, що реалізація професійної діяльності вимагає від лікаря, крім

спеціальних знань, умінь і досвіду, сформованості таких моральних якостей, як душевність, чуйність, уважність і комунікбельність, тактовність та ввічливість, чесність і правдивість, щедрість і великодушність, моральна чистота, взаємодопомога і взаємоповага, терпимість та наполегливість, рішучість і витримка, а також співчуття та співпереживання, тобто емпатії [5, с. 29].

Згідно з поглядами О. Парахіної, у діяльності закладів, які готують майбутніх медичних працівників, поряд із суто професійною підготовкою, особлива увага має приділятися формуванню в них готовності до самопожертви заради порятунку життя хворої людини у поєднанні з поглибленням і розширенням здібностей до співчуття, вияву доброти та любові до людей; розвитку в майбутніх фахівців здатності до емоційно-вольової саморегуляції, контролю над своєю діяльністю та поведінкою; збагаченню досвіду сприйняття та розуміння інших людей, навичок емпатії; виконанню студентами правових норм і морального обов'язку, деонтологічної моралі та етики поведінки, готовності відповідати за свої дії і вчинки [11].

Як зазначає Л. Лимар, «від того, які саме характеристики переважають під час вибору професії: матеріальна зацікавленість, прагнення зміцнити свій соціальний статус, бажання самостверджуватися та впливати на інших людей, наукові інтереси (бажання відкрити нові способи лікування чи винайти нові ліки) або ж альтруїстичні тенденції, залежить, наскільки сумлінно буде майбутній спеціаліст виконувати свої обов'язки. Присутність альтруїстичних тенденцій зумовлює подальше спрямування дій майбутнього спеціаліста на результативну взаємодію з пацієнтом. ... За переважання матеріально-соціальних стимулів у лікаря відсутня внутрішня мотивація на процес якісного лікування, відсутня емпатія, можливе невдоволення своєю роботою, що може призвести до внутрішнього напруження, яке, в свою чергу, провокує стани напруження та конфліктів» [6, с. 367].

Не применшуючи значення професійної компетентності медика як спеціаліста у суто лікувальній сфері, не можна не погодитися зі словами М. Асламової, яка наполягає на тому, що милосердність, здатність до співпереживання, вміння знаходити необхідні для моральної підтримки хворого слова та аргументи слугують вельми значущими характеристиками процесу надання йому допомоги. Не випадково проблема

взаємодії в діаді «той, хто допомагає – той, хто приймає допомогу» стала сьогодні предметом розгляду з психологічних і філософських позицій, у її екзистенційному висвітленні, що дає змогу більш диференційовано проаналізувати особливості взаємин лікаря і пацієнта та, відповідно, більш кваліфіковано будувати підготовку до цих взаємин на етапі навчання [2, с. 17]. Йдеться про особистісну вихованість, засновану на міцних морально-етичних принципах і гуманістичних ідеалах, про здатність до відповідної поведінки у відносинах із людиною, яка потребує медичної допомоги.

У цьому контексті актуалізуються теоретичні положення Т. Скрябіної, яка фокусує увагу на важливості аксіологічного виховання як складника медичної освіти [12]. Проблема ціннісного ставлення до світу, функціонування ціннісних орієнтацій у роботі лікаря посідає важливе місце, тому, вважає Т. Скрябіна, потрібно розвивати у студентів внутрішні потреби у свідомому формуванні відповідних мотивацій і цінностей. Відзнака ціннісних орієнтацій лікаря полягає у конкретному здійсненні моральних принципів щодо завдань та умов лікарської діяльності. Ціннісні орієнтації лікаря відображають його ставлення до особистості й суспільства з позиції збереження життя.

Першою і найголовнішою цінністю для майбутнього лікаря названо життя іншого, його складність і суперечність; розуміння життя з філософського погляду, а не сприймання його як механічної сукупності фізіологічних процесів.

Найсуттєвішою цінністю медицини має бути здоров'я людей. З розвитком науки і суспільства, зі змінами довкілля та екології, їхнього впливу на стан здоров'я людини пов'язана необхідність переходу від однієї гносеологічної («здоров'я – хвороба» або «здоров'я – патологія») підходу до ціннісного підходу в розумінні здоров'я людини.

Медична освіта як комплекс медичних дисциплін, стверджує Т. Скрябіна, не формує ставлення лікаря до таких важливих проявів людини, як біль, страждання у філософському розумінні цих явищ. Проте без таких світоглядних, етичних, емоційних знань лікар не має права на професійну діяльність. Питання болю, страждання, смерті, ставлення до них мають стати для лікарів питаннями аксіологічного, етико-деонтологічного змісту. Накопичення «досвіду страждання» протягом лікарської діяльності формує жертвовність, навчає широко відгукуватися на страждання людей.

Особлива увага акцентується на формуванні у студентів-медиків ціннісної орієнтації на знання, причому не тільки у вузькому професійному значенні, а й у комплексному, природничому, соціогуманітарному. Адже поза гуманістичними надбаннями світового досвіду науки медичні професійні знання лікаря можуть перетворитися на ремісницькі навички.

Вирішення питань виховання гуманності у студентів-медиків, вважає О. Андрійчук, вимагає перегляду організаційно-соціальних засад і методики виховного процесу, орієнтації його на формування в них практичного досвіду, необхідного для діяльності [1, с. 3]. З цією метою пропонується забезпечувати відповідність змісту і форм виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки, що враховує соціальне замовлення на кваліфікованого медичного працівника як носія добра, милосердя, співчуття, терпимості тощо; систематичність створення педагогічних ситуацій і соціально-педагогічних умов для розкриття та стимулювання розвитку гуманістичного мислення майбутніх медичних працівників як детермінанти формування національної свідомості.

Заслуговує на увагу твердження Х. Мазепи про те, що в історії світової і вітчизняної науки та практики сформувався ідеал медичного працівника як носія специфічних для цієї професії моральних якостей – милосердя, співчуття, емпатії, чуйності, доброчесності, терпимості, делікатності, вміння зберігати лікарську таємницю тощо, які набули концентрованого відображення в «Клятві» Гіппократа, в українських національних традиціях охорони здоров'я, побудованих на загальнокультурних ідеях правди, добра і краси [9, с. 39].

Необхідність поєднання професійної освіти з формуванням моральності майбутніх лікарів у вищому медичному навчальному закладі зумовлюється тим, що у реальному житті часто спостерігаються випадки неухважного ставлення лікаря до хворої людини. Це, на переконання Ю. Жаборової, М. Нурматової, Н. Умарової, А. Худайбердієва, вимагає визначення умов, які сприяли б подоланню суперечностей між задекларованим гуманістичним характером професії медичного працівника та дегуманізуючою практикою реальної професійної поведінки. Для подолання цієї суперечності, вважають дослідники, необхідно наповнювати зміст навчальних дисциплін уявленнями про гуманістичну сутність лікарської професії, акцентувати на важливості духовності у медичній діяльності,

покладаючи в основу теоретичних знань і практики ціннісне ставлення до людини. Саме духовність є основним джерелом становлення особистості майбутнього лікаря, високий рівень якої не лише дасть студентам-медикам змогу досягти успіху у професійній діяльності, а й допоможе їм знайти правильний підхід до пацієнтів, в основу якого покладається прийняття хворого як унікальної духовної сутності [10, с. 869]. Адже у структурі життєвих орієнтацій студентів-медиків професійна орієнтація посідає різне місце. Вона може становити основний сенс життя, тобто бути провідним компонентом цієї структури, але може перебувати й на периферії життєвих цінностей. Лише тоді, коли професійна орієнтація постає сенсом життя, відбувається своєрідне поєднання вимог професії і прояву індивідуальності. Тоді індивідуальність «розкривається» назустріч професії та її вимогам, а, з іншого боку, здійснюючи професійну діяльність, яка вбирає неповторні людські якості, професіонал досягає більш високого рівня майстерності. Іншими словами, йдеться про виховання гуманності студента-медика завдяки реалізації психологічного механізму переходу накопичених знань в особистісну якість.

Не можна не погодитися з О. Уваркіною, яка стверджує, що прогрес у медичній галузі безпосередньо позначається на професійній підготовці майбутніх медичних працівників, змінюючи вимоги до рівня їхніх знань, умінь і навичок, творчого розвитку, світогляду [15, с. 12]. Важливим елементом цієї підготовки визначено комунікативну культуру студентів-медиків; запропоновано розглядати її через такі показники: вміння слухати, перцептивні, рефлексивні та емпатійні здібності, здатність чітко мислити в умовах стресової ситуації, особиста проникливість, спостережливість, творче натхнення, наполегливість у досягненні мети, орієнтація на самоосвіту, вміння переконувати, а також органічна міміка, жести, зовнішній вигляд, здатність до взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією [15, с. 87].

Цю думку підтримує М. Лісовий, наголошуючи на тому, що лікар має володіти культурою конструктивного діалогу, його слово повинно стати свідченням милосердя, чуйності; воно здатне повернути пацієнтові втрачену гармонію з навколишнім світом [8, с. 15].

На важливості використання у виховному процесі вищих медичних навчальних закладів принципу співпереживання (емпатії) як психологічного механізму формування



особистості акцентує О. Тихонова. Реалізація цього принципу передбачає: формування у студентів любові та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності; озброєння їх знанням закономірностей, що впливають на професійну діяльність фахівця, забезпечення його професійної та спеціальної компетентності; формування основ професійної майстерності, вміння вирішувати певні типи завдань. Цьому має послугуватися залучення студентів до участі в групах милосердя, що уможливує створення обставин, наближених до реалій вибраного фаху, допомагає розвивати та відшліфовувати у майбутніх спеціалістів толерантні норми поведінки в рамках відносин «лікар – хворий», бажання бути корисними тим, хто потребує допомоги [14, с. 71].

Специфіка роботи лікаря передбачає знання своєрідного переліку етичних правил, заборон та обмежень, які мають братися до уваги тими, хто за родом своєї діяльності втручається в життя іншої людини. Тобто, йдеться про професійно-особистісну культуру студента-медика як інтегративну якість особистості, яка проектує його загальну культуру в професійну сферу; синтез високого професіоналізму та внутрішніх особистісних властивостей спеціаліста-лікаря. Це міра творчого оволодіння і перетворення людського досвіду на загальнокультурний потенціал [13]. Залучення до професійно-особистісної культури студентів в освітньому процесі вищої медичної школи відбувається шляхом оволодіння ними духовно-моральними цінностями у процесі навчально-виховної роботи.

На важливості духовно-естетичної культури лікаря наголошують Ю. Лисицин, О. Изуткін, І. Матюшин, стверджуючи, що наявність такої культури посилює цінність спілкування між лікарем і хворим, забезпечує володіння ефективними психотерапевтичними можливостями. Морально-етичне почуття обов'язку, розвинене емоційне сприйняття, що формується лікарською етикою та естетикою на основі принципів медичної психології, – найважливіші чинники гуманізму медицини. Духовно-моральний ідеал культивує у лікаря емоційне співчуття, чесність і чуйність, без яких неможливі відносини між лікарем і пацієнтом. Культура почуттів, співпереживання, виконання обов'язків – усе це становить морально-естетичне підґрунтя медичної діяльності [7, с. 119].

У цьому контексті не можна не погодитися зі словами Н. Кудрявої, яка, визнаючи той факт, що «сучасна медицина –

це унікальне поєднання великих досягнень фундаментальних і прикладних галузей природознавства», водночас наголошує на такій її відмінності від «чистого природознавства», як робота «не з речовиною, полем або абстрактною інформацією». Лікар «має справу з живою людиною, причому людиною, яка страждає. Медичні знання, навички і вміння не можуть обмежуватися одним природознавством. Вони обов'язково передбачають і моральний вимір» [4, с. 259]. Цим увага фокусується на важливості виховання у майбутніх медичних працівників моральних якостей і гуманістичних цінностей як невід'ємного складника їх професійної підготовки.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що питання виховання студентів-медиків перебувають у фокусі уваги дослідників, які пропонують різні підходи до змістового наповнення цього процесу. Незважаючи на відмінності у визначенні виховних пріоритетів, проаналізовані праці засвідчують наявність тісного зв'язку між професійною підготовкою майбутніх медичних працівників і вихованням у них високих моральних якостей та гуманістичних цінностей, що створює вагоме теоретичне підґрунтя для встановлення особливостей та основних напрямів виховного процесу у вищих медичних навчальних закладах.

### Література

1. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Андрійчук Ольга Ярославівна. – К., 2004. – 193 с.
2. Асламова М. Виховання особистісних якостей майбутнього лікаря як педагогічна проблема / Марина Асланова // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 12. – С. 15–18.
3. Дзухаева Е. Н. Значение духовно-нравственной культуры в структуре личностных характеристик будущих врачей / Елена Николаевна Дзухаева // Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии : материалы междунар. заочной науч.-практ. конф., (27 ноября 2012) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://sibac.info>.
4. Кудрявая Н. В. Педагогика в медицине / Н. В. Кудрявая. – М. : Академия, 2006. – 319 с.
5. Кузнецова І. В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів :

- дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кузнецова Ірина Василівна. – Х., 2004. – 205 с.
6. Лимар Л. В. Аналіз дослідження сформованості готовності до безконфліктної взаємодії з пацієнтами студентів-медиків / Л. В. Лимар // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. – 2010. – Вип. 82, том 1. – С. 366–371.
  7. Лисицын Ю. П. Медицина и гуманизм / Лисицын Ю. П., Изуткин А. М., Матюшин И. Ф. – М. : Медицина, 1984. – 280 с.
  8. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович. – Вінниця, 2006. – 196 с.
  9. Мазепа Х. П. Організаційно-педагогічні умови виховної роботи в медичному коледжі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Мазепа Христина Петрівна. – К., 2001. – 220 с.
  10. Некоторые особенности духовно-нравственного воспитания студентов медицинских вузов / Нурматова М. А., Жабборова Ю. Д., Умарова Н. Х., Худайбердиев А. К. // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 868–870.
  11. Парахина О. В. Профессиональное воспитание будущего медицинского работника в воспитательной системе ССУЗа : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования. – Курск, 2011. – 269 с.
  12. Скрыбіна Т. О. Аксиологічне виховання студентів як складова медичної освіти / Т. О. Скрыбіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/skryabina-to-aksiologichne-vihovannya-studentiv-yak-skladova-medichnoyi-osviti/>
  13. Тарарышкина М. А. Формирование профессионально-личностной культуры студентов в образовательном процессе высшей медицинской школы: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тарарышкина Мария Александровна. – М., 2007. – 180 с.
  14. Тихонова О. О. Про важливість ролі куратора у формуванні професійної компетентності студентів-медиків / О. О. Тихонова // Вісник проблем біології і медицини. – 2013. – Вип. 3, т. 2 (103). – С. 70–73.
  15. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уваркіна Олена Василівна. – К., 2003. – 200 с.

Л. Л. Примачок

## Сущностные характеристики воспитания студентов высших медицинских учебных заведений

Ривненский базовый медицинский колледж  
(53, ул. Мирющенко, Ривне, Украина)

*На основе анализа научных источников раскрыты сущностные характеристики воспитания студентов высших медицинских учебных заведений. Установлено, что основное внимание уделяется воспитанию гуманистических качеств, которые обеспечивают соблюдение будущими медицинскими работниками норм и правил медицинской этики, деонтологии, проявление внимательного, доброжелательного отношения к пациенту, чуткости, эмпатических способностей, коммуникативной культуры, способствуют ориентации на жизнь, здоровье, другого человека как на высшие личностные ценности.*

**Ключевые слова:** студенты, высшие медицинские учебные заведения, воспитание, качества, ценности, медицинская профессиональная деятельность.

L. L. Prymachok

## Essential Characteristics of Education of Students in Medical Schools

Rivne Basik Medical College (53 Miriushchenko Str., Rivne, Ukraine)

*Essence descriptions of education of students in higher medical educational establishments are exposed in the article through analyzing scientific sources.*

*At present, a big number of different factors, which are far from focus on classical humanistic ideals of the profession, affect the moral image of a modern medical student. As a result, some of future doctors are selfish, cynical, self-centered, and it makes a negative impact on their future professional activity.*

*The author argues that education of future medical workers' humanistic qualities should be paid special attention, for such qualities secure medical activity in compliance with norms and rules of medical ethics and deontology, the display of attentive, benevolent attitude towards a patient, sensitiveness, goodwillness, empathy abilities, communicative culture, which promote orientations on life, health and other persons as on the greatest personality values.*

**Keywords:** students, medical ethics, medical colleges, humanistic qualities, values, medical professional activity.

## References

1. Andriichuk, O. Ya. (2004). *Vykhovannia humannosti u studentiv medychnoho koledzhu v protsesi fakhovoi pidhotovky* [Education of humanity of medical college students in the vocational training]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
2. Aslamova, M. (2013). *Vykhovannia osobystisnykh yakostei maibutnoho likaria yak pedahohichna problema* [Education of personal skills of a future doctora as a pedagogical problem. In Vytoky pedahohichnoi maisternosti: Vol. 12 (pp. 15-18).
3. Dzukhaeva, E. N. *Znachenie dukhovno-nravstvennoi kultury v structure lichnostnykh kharakteristik budushchykh vrachei* [Meaning of spiritual and moral culture in the structure of the personal characteristics of future doctors]. In *Lichnost i obshchestvo: aktualnye problem pedagogiki i psikhologii*. Proceedings of Conference. Retrieved from <http://sibac.info>.
4. Kudriavaia, N. V. (2006). *Pedagogika v meditsine* [Education in medicine]. Moscow: Akadeiia.
5. Kuznietsova, I. V. (2004). *Pedahohichni umovy formuvannia empatiinoi kultury studentiv vshchychk medychnykh navchalnykh zakladiv* [Pedagogical conditions of formation of culture of students in higher medical educational institutions]. (Doctoral dissertation, Kharkiv).
6. Lymar, L. V. (2010). *Analiz doslidzhennia sformovanosti hotovnosti do bezkonfliktnoi vzaiemodii z patsientamy studentiv-medykiv* [Analysis of study of formation of readiness for conflict-free interaction between patients and medical students]. In *Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tuim. T. H. Shevchenka. Serii: Psykholohichni nauky: Vol. 82. T. 1.* (pp. 366–371).
7. Lisitsin, Yu. P., Izutkin, A. M., & Matiushin, I. F. (1984). *Meditsina i gumanizm* [Medicine and humanism]. Moscow: Meditsina.
8. Lisovyi, M. I. (2006). *Formuvannia profesiinoho movlennia maibutnykh medychnykh pratsivnykiv u vshchychk medychnykh navchalnykh zakladakh* [Formation of professional speech of future medical workers in higher medical educational institutions]. (Doctoral dissertation, Vinnytsia).
9. Mazepa, Kh. P. (2001). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykhovnoi roboty v medychnomu koledzhi* [Organizational and pedagogical conditions of educational work in a medical college]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
10. Nurmatova, M. A., Zhabborova, Yu. D., Umarova, N. Kh., & Khudaiberdiev, A. K. (2014). *Nekotorye osobennosti dukhovno-nravstvennogo vospitaniia studentov meditsinskikh vuzov* [Some features of the spiritual and moral education of medical students]. *Molodoi Uchenyi*, 6, 868–870.

11. Parakhina, O. V. (2011). *Professionalnoe vospytanie budushchego meditsinskogo rabotnika v vospytatelnoi systeme VUZa* [Professional education of future medical workers in the educational system of university] (Dissertation Abstract, Kursk).
12. Skriabina, T. O. *Aksiologichne vykhovannia studentiv yak skladova medychnoi osvity* [Axiological education of students as a part of medical education]. Retrieved from <http://intkonf.org/skryabina-to-aksiologichne-vihovannya-studentiv-yak-skladova-medychnoi-osviti/>.
13. Tararyshkina, M. A. (2007). *Formirovanie professionalno-lichnostnoi kultury studentov v obrazovatelnom protsesse vysshei meditsinskoi shkoly* [Formation of professional and personal culture of students in educational process of the higher medical school]. (Doctoral dissertation, Moscow).
14. Tykhonova, O. O. (2013). *Pro vazhlyvist roli kuratora u formuvanni profesinnoi kompetentnosti studentiv-medykiv* [On importance of the role of a tutor in the formation of professional competence of medical students]. In *Visnyk problem biologii i medytsyny*. Vol. 3, T.2 (103), (pp. 70–73).
15. Uvarkina, O. V. (2003). *Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchych medychnykh zakladiv osvity v protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin* [Formation of communicative culture of students in higher medical educational institutions in the study of psychological and pedagogical disciplines]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

УДК 37.015.31:17.022.1(477.52/6)

О. В. Просіна, м. Київ

## СПЕЦИФІКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ СХІДНОГО ПОГРАНИЧЧЯ УКРАЇНИ

*У статті розглянуто актуальну для українського освітнього простору проблему – специфіку патріотичного виховання учнів в умовах воєнного конфлікту на Сході країни. Розкрито сутність поняття пограниччя, дано тлумачення поняття «кордон» та представлено аналіз результатів опитування з приводу сприйняття «кордону» та сформованого «почуття кордону»; визначено особливості національно-патріотичного виховання в умовах пограниччя, з'ясовано негативні стереотипи, які панують у східному регіоні України; запропоновано шляхи подолання цих стереотипів.*

**Ключові слова:** патріотичне виховання, пограниччя, кордон, почуття кордону, негативні стереотипи.

У світі наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття спостерігаються численні конфлікти на «кордонному ґрунті». Такі процеси зумовили потребу утвердження в історіографії наукового напрямку, який досліджує впливи фактору прикордоння на ментальність і поведінкові реакції місцевих жителів. Різноманітні впливи - геополітичні, культурні, релігійні та інші водночас роблять пограниччя зоною притягання і взаємодіювання, а також простором для масштабних маніпуляцій [2].

Освітні процеси в зоні пограниччя мають свою специфіку, яка не достатнім чином розроблена в науково-педагогічних дослідженнях.

Протягом усіх років незалежності України вченими активно досліджувалася проблема національно-патріотичного виховання: створювалася концепція військово-патріотичного виховання, розроблялася національна ідея у становленні громадянина-патріота України, проводилися наукові дослідження різних аспектів цієї проблематики. Але, незважаючи на таку масштабну наукову роботу, не вдалося запобігти національній трагедії, яка склалася на Сході країни.

Тому наразі актуалізується необхідність виявлення специфіки патріотичного виховання в умовах пограниччя та пошуку ефективних шляхів виховання громадянина-патріота.

Національно-патріотичне виховання було предметом дослідження багатьох учених. У психолого-педагогічній науці визначаються способи розвитку почуття етнічної ідентичності як емоційно-психологічної основи патріотизму та реалізації потенціалу особистості учня, що знайшло відображення у працях Г. Балла, І. Беха, І. Булах, Л. Долинської, О. Киричука, І. Кона, Е. Помиткіна, В. Рибалки та інших.

Частина вчених трактують це поняття як провідний принцип вітчизняної педагогіки (Б. Кобзар, В. Оржеховська), як духовно-моральний принцип (Г. Ващенко, Т. Дем'янюк, К. Чорна), як основний принцип національного виховання (О. Вишневський, В. Кіндрат, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик).

Питання патріотизму, національних цінностей та особливостей їх формування в учнів розкрито в працях О. Гевко, В. Гонського, І. Зверевої, В. Коваля, О. Литовченко, Г. Пустовіта й інших.

Традиція дослідження кордонів і пограниччя була закладена в антропогеографії ХІХ століття (Ф. Ратцель, Р. Блашар),



історичній науці (Ф. Тернер) і геополітичних дослідженнях (К. Хаусхофер).

Пограничність як суттєву ознаку української культури, політичного і соціального розвитку українського суспільства розкривали М. Грушевський, Я. Вирменич, П. Куліш, В. Липинський С. Рудницький, О. Сухомлинов та інші дослідники.

Дослідження особливостей східного пограниччя та сприйняття кордону відображені в наукових працях І. Кононова, С. Хобти.

Метою статті є розкриття сутності поняття «пограниччя», тлумачення значення поняття «кордон» та аналіз результатів проведеного опитування з приводу сприйняття «кордону» та сформованого «почуття кордону»; визначення специфіки національно-патріотичного виховання в умовах пограниччя, з'ясування негативних стереотипів, які панують у східному регіоні України; характеристика шляхів подолання цих стереотипів.

Визначаючи специфіку національно-патріотичного виховання на Сході України, треба насамперед зазначити, що ця територія є пограниччям, наразі це, з одного боку, кордон Росії, з іншого – зона розмежування із так званим ЛНР, ДНР. «Пограниччя – це особливий соціальний простір, де відбувається перетин культур і яке наповнене особливими сенсами. Значущість пограниччя в сучасному світі визначається соціокультурними трансформаціями, процесами регіоналізації, зміною характеру державних кордонів і змінами світогляду людей, життєдіяльність яких здійснюється в цьому просторі» [4, с. 12].

О. Сухомлинов зазначає, що «контакти між представниками різних національностей, незалежно від типу адміністративно-географічних та соціальних кордонів, створюють культурні простори, розмір яких залежить від інтенсивності контактів. Саме в таких зонах усі процеси значно прискорюються, бо центр не може їх стримувати, пограниччя живе власним життям. Свобода на периферії завжди більша, ніж у центрі, – наголошує вчений. – Саме тут формуються майбутні напрямки розвитку культури, зароджуються культурні зв'язки, нові діалекти та мови, ідейні та ідеологічні феномени, що неможливо у середовищі істеблішменту центру» [6, с. 14].

На жаль, той феномен, який зародився на так званій «периферії», у Донецькій та Луганській областях, став деструктивним явищем. Свободу, яку мав регіон, місцева влада

використала для посилення антидержавних, руйнівних настроїв у населення.

Пограниччя – це соціокультурний феномен, у якому виокремлюють такі особливості: пограниччя є територіально прив'язаним; виступає як специфічний регіон; володіє власною динамікою розвитку.

Згідно з дослідженнями Я. Верменич, на атмосферу пограниччя впливають такі чинники: внутрішні адміністративні кордони, культурні контакти, стан регіональної самосвідомості, символи й міфи і ще багато інших [2].

Розкриваючи особливості пограниччя, доцільно звернути увагу на поняття «кордон». Досліджуючи проблему розуміння кордону, С. Хобта зазначає, що, зазвичай, виокремлюють дві функції: захисну (бар'єрну) та інтегративну (комунікативну). Учена робить слушний висновок, що в добу глобалізації і під її тиском на перший план вийшла комунікативна функція, але, з огляду на події на сході нашої держави, виявилось, що нехтування бар'єрної функції стало значною помилкою.

Зважаючи на вищезазначене, актуальним стає новий аспект у патріотичному вихованні – виховання «почуттям кордону» (термін К. Хаусхофера), що дає можливість громадянам відчувати територіальну цілісність держави, сприяє розвитку саме бар'єрної функції державного кордону. Таким чином, ми розуміємо під поняттям «почуття кордону» «чутливість до виокремленості своєї території, сприйняття кордону як необхідної захисної лінії, усвідомлення ризиків, пов'язаних із прикордонним розташуванням, своєрідне почуття «на сторожі» [8, с. 347].

У своєму дослідженні ми використали методичку опитування, розроблену С. Хобтою, та провели дослідження, у якому взяло участь 309 респондентів різного віку, які проживають на території східної частини, підконтрольній Україні. Серед респондентів 166 осіб – це учні шкіл, усі інші – учителі різної вікової категорії.

Під час нашого дослідження ми запропонували відповіді на запитання: «Хто такий, на вашу думку, мешканець прикордоння?». Лише 5% опитаних зазначили, що мешканці прикордоння – це носії власної культури, 19% відповіли, що нічим не відрізняється від мешканців сусідніх областей Російської Федерації, 46% вважають, що нічим не відрізняється від мешканців інших областей, 9% - що ці мешканці – носії двох культур; тільки 7% відзначили, що мешканці прикордоння – захисники наших рубежів (рис. 1).

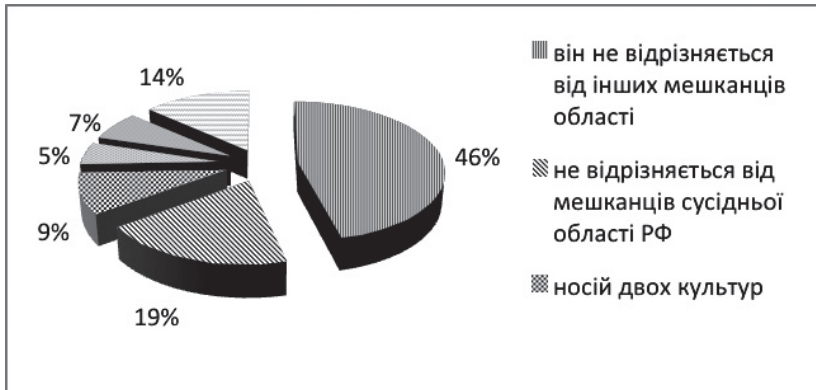


Рис. 1. Відповіді на запитання:

«Хто такий, на вашу думку, мешканець прикордоння?»

На запитання «Як би ви охарактеризували кордон між Україною і Росією?» 40% респондентів відповіли, що це кордон поміж своїми. Варто зауважити, що опитування проводилося у травні 2016 року, після того, як два роки триває воєнний конфлікт. Тобто, Росія на території східної частини України досить великою частиною населення сприймається досі як «своя» країна (рис. 2).

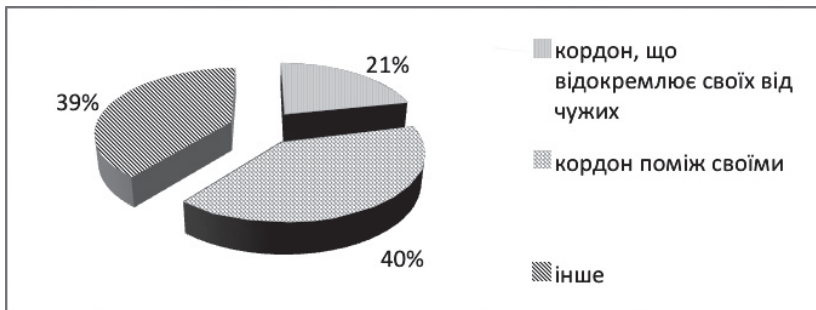


Рис. 2. Відповіді на запитання:

«Як би ви охарактеризували кордон між Україною і Росією?»

Але все ж таки є і 21% тих, які вбачають, що кордон відокремлює своїх від чужих. 39% відмітили позначку «інше»; серед «іншого» було близько 10% коментарів, що відображають досить конструктивне сприйняття державного кордону, наприклад, респонденти зазначили: «відокремлює одну країну від іншої; одну державу від іншої; дві різні країни».

Особливо вражає в результатах дослідження незначна різниця між результатами респондентів шкільного та дорослого віку, що свідчить про великий вплив вихователів і батьків на думки учнів. Діти, які виростили в незалежній Україні, але проживають на території східного пограниччя, й досі перебувають під впливом стійких радянських стереотипів, що притаманні дорослим мешканцям регіону. І якщо дорослі респонденти (представлені вчительством) віддали 8% за позицію, що житель пограниччя – це носій власної культури, то серед учнів таке переконання мають лише 2%.

Проведене опитування доводить, що самі події, які відбуваються на Сході, не можуть вплинути на свідомість мешканців, необхідно проводити системну виховну роботу з урахуванням специфіки цього краю.

Серед особливостей національно-патріотичного виховання на Сході України виокремлюємо такий аспект, як існування стійких негативні стереотипів, які впливають на процес виховання школярів.

Під поняттям стереотип розуміють форму спрощення чи перебільшення якихось ознак групи людей, що подається стисло, небагатослівно, у вигляді короткого висновку [4].

Переважає більшість стереотипів є історичного походження: явища, які відбувалися та позначились на формуванні якогось явища, що тягне за собою позитивні чи негативні спомини і відбивається на уявленнях сучасного покоління.

Стереотипи бувають як негативні, так і позитивні, але щодо нашої проблеми зупинимось саме на негативних стереотипах, які зашкоджують формуванню громадянина-патріота.

Я. Рещинський дуже влучно зауважив, що в міру посилення суперечностей у стосунках між етнічними групами пограниччя у кожній з них створюються тривалі стереотипи упередженості і ворожості. Такі стереотипи функціонують у колективній свідомості значно довше, ніж самі факти дискримінації та несправедливості. Усвідомлення і відчуття кривди може стати не тільки фенотипом, а навіть фрагментом генотипу, що визначає сутність пограничної популяції [10].

Так, на Сході України панує ціла низка негативних історичних стереотипів, які стосуються, наприклад, Другої світової війни, ставлення до історичних постатей, певних історичних подій тощо.

Варто відмітити, що історичні негативні стереотипи сформувалися внаслідок такого процесу, як «історична амнезія» –

втрата народом історичної пам'яті; цей процес відбувся через довготривалий послідовний тиск з боку радянської влади, нав'язування необхідного владі розуміння історичних подій, ставлення до національних героїв тощо.

Я. Вирменич наголошує, що «підсвідомий рівень сприйняття пограниччя досліджувати надзвичайно важливо, оскільки по різні боки кордону формуються емоційні, як правило, протилежно спрямовані стереотипи, де образи агресорів і жертв постійно міняються місцями. Для науки тут завжди існує проблема інтерпретацій і реінтерпретацій, фіксації в історичній пам'яті чи, навпаки, «приглушення» тих або інших сюжетів, вироблення принципів транспонування «жахливих спогадів» у свідомість наступних поколінь» [5].

Саме такими «приглушеними сюжетами» є законсервовані, ще з часів Радянського Союзу, стереотипи, пов'язані з певними символами, традиціями, звичаями, навіть стилем мислення. Наприкінці 2015/16 навчального року можна було спостерігати, як у засобах масової інформації, у соціальних мережах вибухнула лавина різких зауважень щодо одного з радянських символів, який представлений, до речі, по всій країні, не лише на Сході, – це шкільна форма радянських часів, як святкова форма в сучасній українській школі.

У бесідах з педагогами одним із основних аргументів на захист використання радянської шкільної форми лунало: «Діти самі виявляють бажання одягнути цю форму». Та якщо провести аналогію з результатами опитуванням щодо сприйняття кордону, про яке йшлося в цій статті попередю, ми зрозуміємо, що на учнів дуже впливає думка дорослих, зокрема вчителів. Захоплення радянськими часами, яке досить часто зустрічається серед вчительства і батьків, призводить до того, що й діти переймають ці уподобання.

Нам здається, що приклад з радянською формою є суттєвим, адже це своєрідний символ прорадянських підходів, які домінують в освіті. З таких, для когось, можливо, безвинних проявів, складаються досить системні речі, які заважають реформам в освіті, зокрема у питаннях національно-патріотичного виховання учнів.

З усього вищевикладеного можемо зробити висновок, що важливо знаходити влучні методи та форми подолання негативних стійких стереотипів саме у вчителів задля успішного національно-патріотичного виховання.

Значущим кроком у підготовці вчителів до означеної діяльності є, наприклад, розроблений авторським колективом Інституту проблем виховання НАПН України тренінг з національно-патріотичного виховання дітей та молоді «З Україною в серці». Повністю підтримуємо авторів цього тренінгу; а також підкреслюємо важливість використання компетентісного підходу до підвищення кваліфікації вчителів, адже саме такий підхід може змінити ставлення педагогів до виховного процесу. Через власні почуття та емоційні переживання учасник тренінгу занурюється у зміст проблеми і набуває практичних умінь. Тренінгові форми навчання допомагають отримати зміни на поведінковому рівні, у процесі занять формується почуття патріотизму як цінність.

З огляду на воєнно-політичні події, що відбулися на Сході, на державному рівні було переглянуто ставлення до проблеми національно-патріотичного виховання учнів. Зокрема, у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки визначено такі пріоритетні напрями: формування національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження та розвиток духовно-моральних цінностей Українського народу; усвідомлення досягнень Українського народу, його інтелектуальних і духовних надбань; розвитку діяльнісної відданості у розбудові України, формування у дітей і молоді активної громадянської, державницької позиції та почуття власної гідності; скоординована робота та взаємодія органів державної влади й органів місцевого самоврядування у сфері національно-патріотичного виховання, їх ефективна співпраця з громадськістю; формування широкої громадської підтримки процесів національно-патріотичного виховання, розширення ролі та можливостей громадських об'єднань, підвищення ролі сім'ї, активної участі волонтерів, активістів; забезпечення системних змін, досягнення високої якості, ефективності, цілеспрямованого та прогнозованого розвитку у сфері національно-патріотичного виховання; сприяння консолідації українського суспільства навколо ідей спільного майбутнього, захисту територіальної цілісності України, реформ і державотворення [7].

Як відповідь на виклик сьогодення, з'явилася ціла низка експериментальних навчальних закладів у Дніпропетровській, Запорізькій, Харківській, на українській частині Луганської та Донецької областей, в яких розпочато науково-

експериментальну діяльність з дослідження різних аспектів патріотичного виховання.

Наприклад, у Сватівській ЗОШ І-ІІІ ст. № 6 Луганської області стартував Всеукраїнський експеримент за темою «Система національно-патріотичного виховання учнів в умовах східного регіону України» (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 18.05.2015 р. № 536; науковий консультант експерименту – І. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України; науковий керівник експерименту – автор представленої статті; директор Сватівської ЗОШ І-ІІІ ст. № 6 – А. Сойко).

Метою дослідно-експериментальної діяльності у Сватівській ЗОШ І-ІІІ ст. № 6 є розробити та експериментально перевірити ефективність системи національно-патріотичного виховання учнів ЗНЗ в умовах східного регіону України.

Система патріотичного виховання в умовах східного регіону розробляється з урахуванням соціально-культурних умов пограниччя. Визначення специфіки патріотичного виховання на Сході дає можливість створювати інноваційну систему національно-патріотичного виховання учнів, що складається з цільового, змістового, процесуального та результативного компонентів, а саме: формувати ціннісне ставлення учнів до суспільства і держави в умовах східного регіону України; реалізовувати основні положення Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді; розробити та апробувати відповідне програмне та навчально-методичне забезпечення виховної роботи з проблеми, що враховує регіональні особливості дослідження; застосовувати інноваційні технології національно-патріотичного виховання; здійснювати моніторинг системи національно-патріотичного виховання учнів ЗНЗ в умовах східного регіону України, зокрема сформованості ціннісного ставлення учнів до суспільства і держави в умовах східного регіону України.

Детальніше про діяльність навчального закладу з питань дослідно-експериментальної роботи можна дізнатися на сайті школи <http://www.svatove-school6.edukit.lg.ua> та сторінці в соціальній мережі Facebook <https://www.facebook.com/school6svt>.

Учитель є головною фігурою в експериментальній діяльності; від того, наскільки він щиро ставиться до держави, відчуває любов та повагу до мови, культури, звичаїв народу, залежить сила його впливу на учнів. Учитель – це така ж людина



пограниччя, як і усі інші, хто живе на території східного регіону нашої країни. Тож на нього так само мають вплив негативні історичні стереотипи, культурні контакти тощо. Тому так важливо в нашій експериментальній роботі приділяти увагу саме роботі з учителями.

Для того, щоб впливати на почуттєву сферу учнів (а ми визначаємо поняття патріотизм за І. Бехом, як особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність) [1], вчитель має відійти від монологічних підходів у викладанні й опанувати діалогічними.

Задля цього нами було розроблено для вчителів експериментальних закладів тренінг на тему «Фасилітована технологія в процесі формування ціннісних орієнтацій учнів». Метою тренінгу було усвідомити специфіку встановлення взаємодії між учителем та учнем, яка ґрунтується на засадах гуманізму, толерантності, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу; сформувати практичні навички моделювання та проведення фасилітованої бесіди з учнями.

Під час тренінгу ми спостерігали, що на когнітивному рівні вчителі вже мають певні знання та уявлення про фасилітовані підходи до навчання, але на рівні практичного застосування усі елементи фасилітованої технології потребували детального дієвого відпрацювання.

Отже, для успішного виховання почуття патріотизму як цінності педагогам необхідно спрямувати власні життєві орієнтації на «високосмисловий аспект», відірватися від нижчих життєвих потреб і сягати високого смислу буття.

Сприйняття державних кордонів як просто лінії небезпечне, адже кордони виступають важливим чинником формування держави. Ставлення до кордону є таким, яким воно сформоване у певному суспільстві, тому важливо виховувати конструктивне розуміння значення кордону ще в шкільному віці, оскільки це впливає на ставлення до власної держави, культури, народу та позначається на безпеці країни.

Східне пограниччя є територією, на якій досі панують стійкі негативні історичні, радянські, культурні стереотипи. Для ефективного реформування освіти, зокрема в аспектах національно-патріотичного виховання, необхідно навчати вчителів, використовуючи сучасні інноваційні технології та методи.

Експериментальна діяльність з проблем національно-патріотичного виховання в закладах, які розміщені на території східного пограниччя України, покликана створити та апробувати інноваційну систему виховання в умовах Сходу з урахуванням специфіки цього регіону.

Порушена у статті проблема потребує подальшого аналізу та науково-експериментального дослідження.

### Література

1. Бех І. Д. Патріотизм: сучасні ознаки та орієнтири виховання / І. Д. Бех // Рідна школа. - 2015. - № 1-2. - С. 3-6.
2. Верменич Я. Донбас, як порубіжний регіон: територіальний вибір / Я. Верменич. - Київ: Інститут історії України НАН України, 2015. - 69 с. - (Серія «Студії з регіональної історії: Степова Україна»).
3. Верменич Я. Пограниччя як соціокультурний феномен: просторовий вимір / Я. Верменич // Регіональна історія України : зб. наук. ст. - К. : Інститут історії України НАН України, 2012. - Вип. 6. - С. 67-90.
4. З Україною в серці (тренінг з національно-патріотичного виховання дітей та молоді) : посіб. / І. Д. Бех, В. І. Кириченко, Ж. В. Петрович. - Харків : Друкарня Мадрид, 2016. - 140 с.
5. Кочан В. М. Феномен пограниччя у соціокультурному вимірі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філософ. наук : 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії» / В. М. Кочан. – Сімферополь, 2008. – 18 с.
6. Сухомлинов О. М. Культурні пограниччя: новий погляд на стару проблему. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток Лтд», 2008. – 212 с.
7. Хаусхофер К. Границы в их географическом и политическом значении / К. Хаусхофер // О геополитике. Работы разных лет. – М. : Мысль, 2001. – С. 7-250.
8. Указ Президента про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.
9. Pickering, M. Stereotyping and Stereotypes // Blackwell Encyclopedia of Sociology. Ritzer, George (ed). - Blackwell Publishing, 2007 // Blackwell Reference Online [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.sociologyencyclopedia.com/public/tocnode?query=Pickering%2C+Michael.+Stereotyping+and+Stereotypes>.
10. Reszeczyński J. Polskie Kresy – mit i codzienność // Limites Patriae. – Bielsko-Biala, 2004. – S. 11.

**О. В. Просина**

## **Специфика патриотического воспитания учеников в условиях восточного пограничья Украины**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассмотрена актуальная для украинского образовательного пространства проблема - специфика патриотического воспитания учащихся в условиях военного конфликта на Востоке страны. Автором раскрыта сущность понятия «пограничье», дано толкование понятия «граница» и представлен анализ результатов опроса по теме восприятия «границ» и сформированного «чувства границ»; определена специфика национально-патриотического воспитания в условиях пограничья, выяснены негативные стереотипы, которые господствуют в восточном регионе Украины; предложены пути преодоления этих стереотипов.*

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, пограничье, граница, чувство границы, негативные стереотипы.

**O. V. Prosina**

## **The Specifics of Patriotic Education of Pupils in the Conditions of Ukraine's Eastern Border**

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

*The article deals with the urgent problem for Ukrainian educational space, i. e. the specifics of patriotic education of pupils in the condition of military conflict in the east of the country. The results of the survey on how the locals perceive the «boundary» and their «sense of the boundary» are considered.*

*The peculiarities of national and patriotic education in the condition of border are described. The essence of the concept of border and the interpretation of the meaning of «boundary» are defined by the author.*

*The author reveals the negative stereotypes that prevail in the eastern region of Ukraine and the ways of overcoming these stereotypes.*

**Keywords:** patriotic education, border, boundary, sense of boundary, negative stereotype.

### **References**

1. Bekh, I. D. (2015). Patriotyzm: suchasni oznaky ta oriientyry vykhovannia [Patriotism: Modern features and educational orientation]. *Ridna Shkola*, 1-2, 3-6.
2. Vermenych, Ya. (2015). Donbas, yak porubizhnyi rehion: terytorialnyi vybir [Donbass as a borderland region: Territorial choice]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy.

3. Vermenych, Ya. (2012). Pohranychchia yak sotsiokulturnyi fenomen: prostorovyi vymir [Borderland as a sociocultural phenomenon: Spatial dimension]. In Rehionalna istoriia Ukrainy: Zbirnyk naukovykh statei: Vol. 6 (pp. 67-90). Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy.
4. Bekh, I. D., Kyrychenko, V. I. & Petrochko, Zh. V. (2016). Z Ukrainoiu v sertsii (treninh z natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditei ta molodi) [With Ukraine in the heart (training of national and patriotic education of children and youth)] (2nd ed.). Kharkiv: Drukarnia Madryd.
5. Kochan, V. M. (2008). Fenomen pohranychchia u sotsiokulturnomu vymiri [Phenomenon of the border in the socio-cultural dimension]. Symferopol.
6. Sukhomlynov, O. M. (2008). Kulturni pohranychchia: novyi pohliad na staru problemu [The cultural frontier: a new look at an old problem]. Donetsk: TOV «Iuho-Vostok Ltd».
7. Khauskhofer, K. (2001). Granitsi v ikh geograficheskomy i politicheskomy znachenii [Boundaries in their geographical and political meaning] In O geopolitike. Raboty raznykh let. Moscow: Mysl.
8. Ukaz Prezydenta pro Stratehiiu natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditei ta molodi na 2016 – 2020 roky [Decree of the President of Ukraine On the Strategy of National Patriotic Education of Children and Youth for 2016-2020] Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.
9. Pickering, M. (2007). Stereotyping and Stereotypes. In Ritzer, George (Ed.), Blackwell Encyclopedia of Sociology. Blackwell Publishing, Retrieved from [http://www.sociologyencyclopedia.com/public/tocnode?query=Pickering% 2C+Michael.+Stereotyping+and+Stereotypes](http://www.sociologyencyclopedia.com/public/tocnode?query=Pickering%2C+Michael.+Stereotyping+and+Stereotypes).
10. Reszczyński, J. (2004). Polskie Kresy – mit i codzienność. Limites Patriae. – Bielsko-Biała.

УДК 37.01:373

*Н. М. Рибалко, м. Мелітополь*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розкрито проблему особливостей побудови навчально-виховного процесу під час викладання іноземних мов; висвітлено генезис специфіки навчання учнів іноземних мов; в історичному аспекті розглянуто психолого-педагогічні умови та проаналізовано комплекс принципів навчання учнів іноземних мов; визначено основні*

*аспекти, пов'язані з особливостями вивчення іноземної мови учнями в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.*

**Ключові слова:** *навчально-виховний процес, закономірності навчання, принципи навчання, специфіка навчання, форми й методи навчання, навчання іноземних мов.*

Положення, які висвітлюють вимоги до організації навчально-виховного процесу під час вивчення учнями іноземних мов, називають принципами. Зазначимо, що принципи виникають на основі історичного досвіду та формуються в результаті освітньої практики у різних формах навчання. У зв'язку з цим домінянти навчально-виховного процесу обумовлені, насамперед, метою навчання учнів іноземних мов, яка, у свою чергу, залежить від потреб особистості і модернізації середньої освіти.

Так, принципи навчання учнів іноземних мов мають конкретно-історичний характер. Підкреслимо, що принципи навчання пов'язані з багатьма факторами, а саме: зміна історичних умов, зміна політичних режимів, модифікація освітніх парадигм. Необхідно наголосити, що проблема навчання учнів іноземних мов була предметом досліджень видатних педагогів. Однак на сьогодні означена проблема не знайшла остаточного вирішення. Це виражається в тому, що за умов сьогодення не визначено вихідні положення розробки системи принципів навчання учнів іноземних мов в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу; не розроблені і не перевірені психолого-педагогічні умови для навчання і виховання особистості, згідно з концепцією плюрилінгвізму. Саме це є причиною того, що в багатьох фундаментальних працях, які висвітлюють різні педагогічні теорії, в навчальних посібниках для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей кількість принципів та їх формулювання значно різняться. Аналіз наукових джерел свідчить, що у більшості педагогічних праць принципи навчання учнів іноземних мов повністю не розкриті. У практиці викладання іноземних мов педагоги застосовують загальні закони і закономірності, які не містять прямі вказівки, як саме сконструювати систему дієвого навчання учнів іноземних мов, орієнтуючись на запити особистості, яка взаємодіє з представниками різних культур і носіями різних мов. У зв'язку з цим виникає необхідність розкриття генезису педагогічних принципів, що дозволяє розвивати і досліджувати їх нові аспекти.

Педагогічна наука і відповідна їй практика керуються основними принципами – положеннями та правилами. Загальні принципи педагогічної науки висвітлюють необхідні вимоги, що склалися в суспільстві для виховання і розвитку особистості. Згідно із загальними принципами, визначені стратегія, мета, зміст, умови, форми та методи виховання.

У дослідженнях Г. В. Бартіш увага спрямовується на дидактичні особливості вивчення іноземних мов, науково-методологічна стратегія розроблення конкретних методів навчання іноземним мовам ґрунтується на трьох загальних принципах (гуманістична перспектива вивчення мов; постійне мовне самовдосконалення; комунікативно-інтелектуальний розвиток). У працях Н. В. Богушевич акцентується на принципах навчання іноземних мов при формуванні граматичної компетенції в учнів основної та старшої загальноосвітньої школи (принцип виховного навчання, науковості, наочності, активності, свідомості, доступності і посильності, міцності; комунікативності, урахування рідної мови, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, поетапності формування навичок і розвитку вмінь; системності, концентризму, мінімізації тощо). Таким чином, ми бачимо, що у сучасних наукових роботах педагогічні принципи вивчення іноземних мов – керівні положення, які мають бути фундаментом для зведення ефективної методики, різняться між собою.

Унаслідок опрацювання наукових джерел зазначимо, що педагогічні принципи задають загальний напрям для навчально-виховного процесу і лежать в основі вирішення педагогічних завдань. Однак питання принципів вивчення іноземних мов – як принципів, що лежать в міждисциплінарній площині, для кожного періоду розвитку філософії, педагогіки, психології, лінгвістики та інших наук є дискусійним. Підкреслимо, що сучасний період розвитку мультилінгвального суспільства не є винятком. Загальні принципи навчання, запропоновані в сучасній дидактиці, не можуть розкрити сутність принципів навчання іноземних мов, що є однією зі складних методологічних проблем.

Мета статті – розглянути педагогічні принципи, форми та методи з позиції специфіки навчання учнів іноземних мов.

Статус педагогіки в XVI столітті як самостійної науки був закріплений роботами чеського мислителя-гуманіста, філософа, педагога Яна Амоса Коменського. Питання побудови педагогічної системи, в якій знайшли місце і принцип

наочного навчання, і принцип доцільності та природовідповідності – актуальні і сьогодні, під час навчання іноземних мов. Вчений Я. А. Коменський вважав: усе, що має між собою взаємозв'язок, повинно викладатися одночасно, паралельно один з одним. Це можна порівняти із сучасною ідеєю міжпредметних зв'язків, яка може впливати і на вивчення іноземних мов. Наприклад, основи різних навчальних предметів, позашкільна та позакласна робота можуть отримати розвиток у практиці спілкування під час вивчення іноземних мов.

Видатний вчений Я. А. Коменський розкрив ідею неперервності освіти, сформулював принцип економічності, який відповідає подоланню такого істотного фактору у вивченні іноземних мов, як безмежність, що сформульований в сучасній теорії і практиці викладання іноземних мов. Зокрема, А. М. Щукін вказує: «Безмежність мови змушує викладачів прагнути до обмеження її обсягу, достатнього для практичного користування нею з урахуванням потреб учнів. Так, володіння 2000 лексичними одиницями вважається цілком достатнім для розуміння 75% будь-якого іншомовного тексту. В результаті створюються мовні мінімуми для різних етапів і профілів навчання» [7, с. 9].

Отже, принципи, сформульовані Я. А. Коменським багато років тому, є актуальними і нині. Особливу користь ці принципи становлять і для організації навчання іноземних мов, що визначає їх універсальність. Загальні принципи досліджував також видатний філософ епохи Просвітництва – Джон Локк. У своїй праці «Думки про виховання» велику увагу учений приділяв ідеям навчання, які пов'язані з різними діями розуму. Заперечуючи наявність вроджених якостей дітей до формування мовних навичок, він стверджував, що діти поступово навчаються вживати окремі знаки: «Розвинувши в собі здатність користуватися мовою для проголошення чітких звуків, вони починають користуватися словами для повідомлення своїх ідей іншим. Ці словесні знаки діти іноді запозичують в інших, а іноді створюють самі, що можна помітити по тих нових і незвичних назвах, які часто дають діти речам, вперше користуючись мовою» [5, с. 208]. Таким чином, в основі навчання, згідно з думкою Джона Локка, є активність і рухливість розумових здібностей дитини.

Зазначимо, що два принципи в організації навчально-виховного процесу – індивідуальний та соціальний, були окреслені у праці М. Ф. Бунакова «Шкільна справа» [2, с. 155].



Для викладання іноземних мов, як сучасної проблеми, важливою є ідея М. Ф. Бунакова про те, що для підготовки учнів до успішного спілкування в житті вчителю необхідно налагоджувати спілкування, враховуючи різні типи темпераменту дітей: «Соціальний принцип, – зазначав М. Ф. Бунаков, – вимагає, щоб педагог визначив правильне ставлення кожної особистості до цього товариства, серед якого вона перебуває, і користувався б громадським характером шкільного життя і шкільного навчання для освіти змішаних темпераментів, для підготовки учнів до суспільного життя» [2, с. 155].

Будучи теоретиком розвивального навчання, П. Ф. Каптерев особливу увагу приділяв внутрішній стороні навчального процесу – самоосвіті та самовихованню. Обґрунтовуючи такий принцип, як свобода освіти, що є цінним для організації сучасної системи навчання іноземних мов, учений вважав, що в школі діти повинні мати можливість вільно обирати навчальні курси. Вчений зазначав, що для організації навчально-виховного процесу потрібна вільна, демократична форма відносин. У зв'язку з цим видатний педагог вважав за необхідне залучати учнів до складання розкладу навчальних занять [4].

Принцип різноманітності навчання учнів лежить в основі ідей Д. І. Тихомирова. Учений стверджував, що не життя і суспільство існує для школи, а школа існує для задоволення потреб суспільства. Д. І. Тихомиров підкреслював, що оскільки життя саме по собі різноманітне, то і школа повинна бути різноманітною. Розкриваючи досвід освіти в інших країнах, педагог зазначав, що і в Америці, і в Великій Британії навчально-виховний процес у школі настільки різноманітний, що його можна було б назвати хаотичним. «Однак, – писав Д. І. Тихомиров, – ця «хаотична» система освіти не завадила б англійській школі посісти почесне місце у списку цивілізованих народів. Різноманітна шкільна організація і в Америці. Однак і цій країні така школа не завадила б зробити швидкі кроки по шляху прогресу і цивілізації» [6, с. 70].

Для розуміння іноземних мов Д. І. Тихомиров пропонував почати навчання з німецької, англійської та французької мов. Зокрема, педагог писав: «У нас нерідко висловлюється думка, що в основі шкільної системи повинні лежати новітні мови і що саме їм повинна бути передбачена та роль, яка належить тепер стародавнім мовам, як основам логічного розвитку думки учнів» [6, с. 75].

Складнощі в організації навчання іноземних мов розглядаються вченим у праці «Про основи та організації середньої школи» [6]. Д. І. Тихомиров критикував чинну систему вивчення грецької та латинської мов у школі. При зіставленні вивчення стародавніх мов з іншими предметами, як підкреслював Д. І. Тихомиров, насправді виявляється, що навчання цих мов не тільки не є винятковим щодо інших предметів шкільної програми, а й має значні недоліки. Насамперед, до них педагог відносив такі: засвоєння логічних відносин між досліджуваними думками, що ускладнюються незрозумілою мовною формою; не одухотворені думкою мовні форми, що змушує розгадувати їх як бездушні форми замість того, щоб вивчити розумне, осмислене слово [6, с. 29].

Ідеї вивчення іноземної мови містяться у праці П. П. Блонського «Пам'ять і мислення» [1]. Видатний педагог надавав великого значення пам'яті, підкреслював необхідність її розвитку для вміння говорити іноземною мовою: «Активне мовлення, – писав учений, – рідною мовою засвоюється переважно шляхом наслідування, відтворення, отже, пам'ять і тут відіграє величезну роль». Про іноземну мову іноді ми заявляємо: «Я довго не говорив цією мовою і розучився розмовляти нею, забув її» [1, с. 129]. Отже, очевидною є взаємозумовленість процесів засвоєння іноземних мов та сталості їх практичного застосування у повсякденному житті.

Істотним також є твердження П. П. Блонського, що у деяких людей може спостерігатися іноземне мовлення без мислення. На думку вченого, прикладом такого мовлення можуть слугувати випадки, коли люди вивчають напам'ять вірші іноземною мовою, абсолютно незрозумілі для них [1, с. 207].

У цій же праці зазначено, що не можна і хвилини мислити без слів, оскільки люди мислять своєю мовою. Варто відзначити думку науковця: «Для неупередженої людини положення, що вона думає, користуючись словами, настільки очевидне, що на запитання: «Якою мовою ви думаете?» – Відповідь: «Російською», «Татарською» і т. п. – слідує без затримки» [1, с. 203].

П. П. Блонський проводив психолого-педагогічні експерименти з «багатомовними» групами. Ці експерименти показали, що люди, які однаково володіють двома-трьома мовами, думали кількома мовами (залежно від ситуації, теми обмірковування). Відомий також і описаний П. П. Блонським випадок вивчення кількох школярів 10–13 років («двомовних»), які погано розмовляли обома мовами. Положення про

взаємообумовленість мислення й мовлення різними мовами стверджує принцип розвитку іноземного мовлення у взаємозв'язку з розвитком мислення, оскільки погано розвинене мовлення взаємопов'язане зі слабо розвиненим мисленням: «Не тільки погано була вивчена граматики, – зазначав педагог, – але і словник їх був дуже мізерний як однією, так й іншою мовою» [1, с. 205].

Також педагог описував випадок з дорослим респондентом, який до 13 років виховувався у Великій Британії, а після цього – жив у Москві. Вчений відзначив, що респондент може думати двома мовами, а його мовлення недосконале, як рідне, так й іноземне. П. П. Блонський вказував, що інтелектуальний розвиток підлітка набагато вище середнього. Так, у результаті двомовності його словник ставав не біднішим, а набагато багатшим, ніж при одній мові. Таким чином, як зазначав вчений, дві досить недосконалі мови дають в результаті порівняно високоякісну мову в її психологічному – семасіологічному сенсі [1, с. 205].

Щодо засвоєння іноземних мов, актуальними є положення, висловлені Л. С. Виготським. Вчений зазначав, що дитина засвоює рідну мову несвідомо і ненавмисно, а іноземну, навпаки, – починаючи з усвідомлення і мотивації. У процесі засвоєння рідної мови елементарні, нижчі властивості мови виникають раніше. Трохи пізніше розвиваються складні форми мови, що пов'язано з усвідомленням її фонетичної структури, граматичних форм, а також з довільною побудовою. У процесі засвоєння іноземної мови, як зазначав Л. С. Виготський, вищі, складні властивості мови, пов'язані з усвідомленням і намірами, розвиваються раніше. Пізніше, згідно з дослідженнями вченого, виникають більш елементарні властивості, пов'язані зі спонтанним, вільним користуванням іноземною мовою. Отже, вченим були висунуті основні положення, пов'язані з особливостями вивчення іноземної мови, які необхідно врахувати у навчально-виховному процесі. Зокрема, Л. С. Виготський зазначав: «Якщо розвиток рідної мови починається з вільного, спонтанного користування мовою і завершується усвідомленням мовних форм і оволодінням ними, то розвиток іноземної мови починається з усвідомлення мови і довільного володіння нею та завершується вільною, спонтанною мовою» [3, с. 266].

Специфіка побудови навчально-виховного процесу під час вивчення іноземних мов набуває особливої

актуальності, оскільки має бути спрямована на формування особистості, яка спроможна спілкуватися іноземними мовами та опрацьовувати величезний обсяг інформації. Виходячи з вищезазначеного, підсумуємо, що людина, яка володіє іноземними мовами, – різнобічно розвинута особистість, яка має гнучке й оригінальне мислення та спроможна впевнено спілкуватися з людьми. За умов реформування та модернізації середньої освіти України особливої уваги потребують знання принципів вивчення іноземних мов в історико-педагогічному аспекті, що дають можливість вчителям обирати різні методи навчання дітей іноземних мов. Підкреслимо, що серед найвідоміших методів навчання іноземних мов все більшого поширення набувають методи, які об'єднують комунікативні та пізнавальні цілі. Основними принципами окреслених методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук, цілеспрямованість та змістовність занять, досягнення соціальної взаємодії при наявності віри вчителя у своїх учнів. Зазначимо, що методи вивчення іноземних мов опосередковано залежать від соціального замовлення суспільства, яке впливає на мету та зміст навчання дітей, а також на вибір тієї чи іншої мови. Отже, існування різних принципів, методів та форм вивчення іноземних мов свідчить про невпинно зростаючий інтерес до навчання іноземних мов та прагнення вчителів і методистів переосмислити їх роль і місце в умовах сьогодення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми побудови навчально-виховного процесу під час вивчення учнями іноземних мов в історико-педагогічному аспекті. У подальших студіях варто зосередити увагу на розробленні інноваційних методик вивчення учнями іноземних мов, на розвитку іншомовних комунікативних умінь та навичок.

### Література

1. Блонский П. П. Память и мышление / Павел Петрович Блонский. – СПб. : Изд. дом «Питер», 2001. – 288 с. – (Серия «Психология-классика»).
2. Бунаков Н. Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет (1872-1902) / Николай Федорович Бунаков. - [Изд. 3-е, значит. переработ.]. – СПб. : Гутзац, 1906. – 231 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – 1982. – 504 с., ил.
4. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с. (Серия «Психологи отечества»).
5. Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. Т. 1 / Джон Локк ; под ред. И. С. Нарского. – М. : Мысль, 1985. – 623 с.
6. Тихомиров Д. И. Об основах и организации средней школы / Д. И. Тихомирова. – СПб. ; М. : Залшупин, 1900. – 128 с.
7. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А. Н. Шукин. - [2-е изд., испр. и доп.]. - М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

**Н. Н. Рыбалко**

### **Особенности построения учебно-воспитательного процесса во время изучения учащимися иностранных языков: историко-педагогический аспект**

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (20 ул. Героев Украины, Мелитополь, Украина)

*В статье раскрывается проблема особенностей построения учебно-воспитательного процесса во время преподавания иностранных языков; освещен генезис специфики обучения учащихся иностранным языкам; рассмотрены в историческом аспекте психолого-педагогические условия и представлен комплекс педагогических принципов, которые необходимы для обучения учащихся иностранным языкам; определены основные аспекты, связанные с особенностями изучения иностранного языка учащимися в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения.*

**Ключевые слова:** учебно-воспитательный процесс, закономерности обучения, принципы обучения, специфика обучения, формы обучения, методы обучения, обучение иностранным языкам.

**N. M. Rybalko**

### **Features of the Educational Process while Learning Foreign Languages: Historical and Pedagogical Aspects**

Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University  
(20 Heroiv Ukrainy Str., Melitopol, Ukraine)

*The article elucidates the problem of peculiarities of the educational process composing while teaching foreign languages; shows the genesis of*

particularity of language teaching; considers in the historical perspective the psychological and pedagogical conditions of language learning; analyses the complex of training principles of the language teaching; defines the main aspects referring to the peculiarities of language learning by the students in the educational process of any general-education institution.

As a result of studying the scientific references, the general patterns and training principles of language teaching in the historical and pedagogical perspective are determined. Therefore, teaching principles as common provisions and basic rules of pedagogic activity reflect not only the general patterns of the educational process but the academic requirements as well.

When teaching the students a foreign language, as well as any other school subject, the teacher should consider all the principles of general didactics. The principles of scientific orientation, affordability, system and consistency, awareness, activity, integrated knowledge, individualization, developing education, life and education correlation, collectivism are regarded to be the most outstanding concepts and principles. The exploring of the scientific sources testifies that the historical aspect of foreign language studying was oriented on the search of the most rational methods of foreign language teaching for the students. The oldest method is considered to be a natural one, according to which any foreign language is absorbed as the native language – through imitation of ready patterns, numerous repetition and reproducing new material by analogy with the one that is already learnt.

The development of various speech skills and activities that are interrelated is based on the objective psychophysiological patterns, principles, concepts and methods, which prove that it is a teacher who influences and determines the creation of the optimal conditions under which these categories are to appear.

**Keywords:** educational process, teaching patterns, principles of teaching, peculiarity of teaching, forms and methods of training, teaching foreign languages.

## References

1. Blonskii, P. P. (2001). *Pamiat i myshlenie* [Memory and thinking]. St. Petersburg: Izd. dom «Piter».
2. Bunakov, N. F. (1906). *Shkolnoe delo: uchebnyi material, prorabotannyi na uchitelskikh sezdash i kursakh za 30 let (1872-1902 h.)* [Schooling: Educational material that was researched during teachers' congresses and courses for 30 years. (1872-1902 g)] (3rd ed.). St. Petersburg: Gutzats.
3. Vygotskiy, L. S. (1982). *Sobranie sochinenii: Vol. 2. Problemy obshchei psikhologii* [Collected Works. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika.
4. Kapterev, P. F. (1999). *Detskaia i pedagogicheskaia psikhologiya* [Children's and educational psychology]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut. Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK».
5. Lock, Dzh. (1985). *Sochineniia: Vol. 1* [Works]. Moscow: Izd-vo «Mysl».

6. Tikhomirov, D. I. (1900). *Ob osnovakh i organizatsii srednei shkoly* [On the foundations and organization of secondary school]. St. Petersburg. Moscow: Izd-vo «Zalshupin».
7. Shchukin, A. N. (2006). *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriia i praktika* [Foreign language learning: Theory and practice] (2nd ed.). Moscow: Izd-vo «Filomatis».

УДК 373.2.015.31-053.4

О. С. Семенов, м. Київ

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Стаття розкриває сутність авторської концепції дослідження проблеми формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі в єдності трьох взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного, технологічного. Провідний концептуальний задум автора полягає в реалізації ідей філософії свободи творчості у просторі позашкільного навчального закладу як мінімально формалізованого та регламентованого правилами простору, пов'язаного з поступовим розширенням свободи творчості дитини та зменшенням керівного впливу дорослого на творчу позицію особистості вихованця.*

**Ключові слова:** авторська концепція, методологічний концепт, теоретичний концепт, технологічний концепт, старший дошкільний вік, позашкільний навчальний заклад.

Визначення концептуальних положень є одним із найважливіших моментів наукового дослідження, оскільки відбиває його методологічне підґрунтя і дозволяє усвідомити наукові підходи та логіку побудови дослідно-експериментальної роботи. Методологічна основа проведеного нами дослідження забезпечується цілісною сукупністю наукових підходів, теоретичних положень, принципів і технологій системної організації процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі. Тому розв'язання поставлених завдань вимагає побудови авторської концепції дослідження проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методологічні засади авторської концепції дослідження проблеми форму-



вання творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

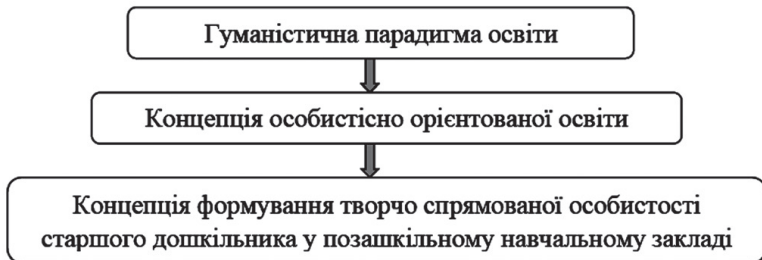
Під поняттям концепція (від лат. *conceptio*) ми розуміємо сукупність, систему поглядів на ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основну ідею будь-якої теорії. Саме такий погляд відображено у трактуванні Є. Бондаревської та С. Кульневича, які під концепцією розуміють «систему поглядів, що визначають розуміння явищ та процесів, що поєднані визначальним задумом, провідною ідеєю. Вона і є стратегією педагогічної діяльності, що визначає розробку відповідних теорій» [3, с. 20].

Детермінуючи методологічні позиції педагогічного дослідження, науковці намагаються не лише знайти себе в контексті певного наукового підходу, а й співвіднести свої наукові позиції з тією чи іншою науковою концепцією. Ідейною основою розробленої нами концепції може слугувати гуманістична парадигма. За твердженням науковців та практиків, сучасна ситуація у вітчизняній освіті характеризується поверненням до гуманістичних цінностей, переходом від інформаційно-пізнавальної парадигми, яка, на жаль, вже не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змоги адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку суспільства, збереження екології природи і людської духовності, – до соціально-культурної парадигми, що вирізняється внутрішньою діалогічністю, відкритістю до нового та аксіологічною наповненістю (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Мальований, В. Огневюк, І. Чистовська та інші).

На нашу думку, найяскравіше розглянуті вище ідеї обраної нами гуманістичної парадигми реалізує концепція особистісно орієнтованої освіти, що як домінуючу цінність проголошує розвиток особистості, її автономності, самостійності, рефлексії, відповідальності (Н. Алексєєв, І. Бех, О. Бондаревська, В. Сериков, І. Якиманська). Освіта у межах цієї концепції орієнтована на створення умов для повноцінного розвитку особистісних якостей та психічних функцій усіх суб'єктів освітнього процесу. Ідейні настанови та основні положення цієї концепції близькі нашій дослідницькій позиції і слугували орієнтиром для розроблення власної концепції дослідження (рис. 1).

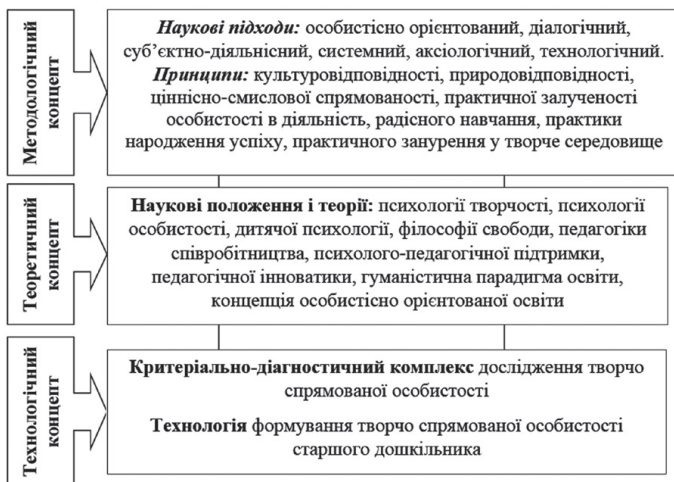
Розкриємо теоретико-методологічні засади дослідження процесу формування творчо спрямованої особистості

старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі, узагальнено представивши їх у вигляді схеми (рис. 2).



*Рис.1. Ідейно-теоретичне підґрунтя формування концепції дослідження*

Як бачимо з рисунка, теоретико-методологічні засади процесу формування творчої спрямованості особистості утворюють єдність трьох концептів: методологічного, теоретичного, технологічного. Проаналізуємо їх детальніше.



*Рис. 2. Теоретико-методологічні засади дослідження процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі*

Методологія дослідження забезпечувалася сукупністю фундаментальних наукових підходів, що відповідали чотирьом її рівням і слугували підґрунтям дослідження проблеми,

зокрема: на філософському рівні – культурологічного, аксіологічного і діалогічного; загальнонауковому – системного й особистісно орієнтованого; на конкретно науковому рівні – суб'єктно-діяльнісного і нарешті технологічного. Розглянемо їх більш детально.

Необхідність проєкції системного підходу на процес формування творчо спрямованої особистості пояснюється цілісністю зазначеного процесу, структурні компоненти якого (цільовий, організаційно-управлінський, змістовий, технологічний, результативний) взаємозумовлюються та взаємозбагачуються; потребою у визначенні особливостей його організації в умовах позашкільного навчального закладу (гнучкість у плануванні та реалізації з орієнтацією на індивідуальні можливості і потреби кожної дитини), основних механізмів управління ним [8; 9; 10]. Наукові положення системного підходу розроблялися В. Афанасьєвим, І. Блаубергом, Дж. Ван Гігом, Е. Юдіним та іншими науковцями і забезпечили загальнонаукове підґрунтя нашого дослідження.

Вибір як методологічного – аксіологічного підходу, що дозволяє оглянути людські цінності через осмислення концепцій гуманітарно-антропологічного спрямування у філософії і пов'язується з оцінним ставленням до себе та навколишнього світу (Г. Батищев, А. Сілін, А. Хуторський та інші), зумовлений розумінням цінності забезпечення людині свободи творчості, яка для дитини старшого дошкільного віку виявляється у свободі вибору напрямку, видів творчої діяльності, способів і засобів її реалізації (Є. Білозерцев, Г. Бордовський, О. Дяченко, В. Горова, В. Котирло, В. Кудрявцев, С. Ніколаєва та інші). Цінності творчої діяльності дітей в умовах позашкільних навчальних закладів являють собою смисли кожного з учасників освітнього процесу, що кристалізовані у самих продуктах дитячої творчості та у творчому процесі.

Автори філософсько-психологічних теорій цінностей (Г. Здравомислов, М. Каган, Г. Корнетов, Б. Ліхачов, С. Рубінштейн та інші) підкреслюють важливість обміну ціннісними смислами як головну мету та основу міжособистісної взаємодії у педагогічному процесі, в нашому випадку позашкільного навчального закладу, де в єдиному творчому колективі об'єднуються діти різних вікових груп та дорослі. Тому це положення було особливо значущим для побудови стратегії і тактики системного формування творчо спрямованої

особистості старшого дошкільника під час нашого експериментального дослідження.

У контексті культурологічного підходу освіта розглядається як спосіб становлення людини в культурі. Закономірності такого розвитку відображено у культурно-історичній теорії Л. Виготського про детермінацію внутрішнього розвитку людини зовнішніми культурними подіями [5]. У процесі цього становлення людина не тільки «споживає» культуру, а й створює її, тобто між суб'єктом як носієм культурних смислів та іншими носіями культурних смислів відбувається взаємобмін, який і утворює сутність освітнього процесу. М. Каган зазначав, що людина творить культуру, а культура творить людину. Відтак, людина виступає суб'єктом культури, носієм культурного світопорядку [7, с. 67]. Це важливе положення є фундаментальним саме тоді, коли йдеться про творчу діяльність, через яку дитина споживає культурну спадщину і створює нові образи, спираючись на раніше сприйняті. Тому дуже важливо, щоб у процесі особистісного зростання дитину оточувало висококультурне середовище. Як правило, саме таке середовище й забезпечують заклади позашкільної освіти.

Розроблена під час дослідження педагогічна система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника максимально враховує положення культурологічного підходу, які корелюють із попереднім, аксіологічним підходом, у розумінні творчості як водночас цінності індивіда і суспільної культури, як унікального способу трансляції культурних цінностей від людини до людини (В. Біблер, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Е. Гусинський, В. Франкл та інші).

Наступним методологічним підходом, який має важливе значення для побудови педагогічної системи, є суб'єктно-діяльнісний підхід, що тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим (І. Бех, Д. Ельконін, І. Зимня, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші). Суб'єктно-діяльнісний підхід уперше було запропоновано С. Рубінштейном на початку двадцятих років минулого сторіччя. У його межах було введено поняття «суб'єкт» навчального процесу. Пізніше П. Блонський збагатив сутність цієї наукової категорії, увівши поняття полісуб'єктного підходу, згідно з яким активність особистості, її потреби у творчому розвитку та самовдосконаленні розкриваються у відносинах з іншими, побудованих за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії та рівноправного співробітництва [4].

Однією із визначальних у суб'єктно-діяльнісному підході є категорія діяльності, що розкривається в достатньо розробленій науковцями теорії діяльності (М. Басов, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, М. Ярошевський та інші). Під діяльністю філософи розуміють специфічну форму активного ставлення людини до навколишнього світу та самої себе, що відбивається у доцільному перетворенні світу та людської свідомості. У психології діяльність розглядається як «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі чого відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу, реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній дійсності» [6, с. 10]. Залучення тих, хто навчається, у творчу діяльність, розвиток їх творчих здібностей є засобом інтенсивного розвитку особистості, формування особистісних якостей, які обумовлюють здатність знаходити конструктивне, успішне вирішення життєвих ситуацій та проблем.

Важливість саме суб'єктної спрямованості освітнього процесу для нас пов'язується з тим, що вона передусім забезпечує зміни в особистості того, хто навчається, оскільки дитина є не лише об'єктом педагогічного впливу, а й суб'єктом діяльності. Але суб'єктом діяльності дитина дошкільного віку може стати лише за умови надання їй близькими дорослими можливості виявляти активність у здійсненні своєї діяльності, зокрема прийнятті рішень, самостійності вибору її засобів і способів (Г. Беленька, Д. Ельконін, О. Кононко, В. Котирло, О. Кочерга, С. Ладивір, Н. Менчинська).

Погоджуємося з високою оцінкою науковцями ролі суб'єктності як одного із ключових принципів побудови освітнього процесу, що впливає на активізацію дитиною власних зусиль, прояв ініціативи, стимулювання пошукової діяльності, розуміння особистісного смислу цієї діяльності. З огляду на те, що суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом та дитиною гуманізують освітній процес у єдності всіх його підсистем, і він набуває характеру діалогічності, співтворчості, співробітництва між усіма його учасниками, ми обрали суб'єктно-діяльнісний підхід провідним для нашого дослідження.

Серед наукових підходів особливе місце посідає особистісно орієнтований підхід, націлений на становлення й розвиток особистісної зрілості, індивідуальності дошкільника (Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Н. Щуркова та інші). У нашому дослідженні творча спрямованість як особистісна характеристика старшого

дошкільника виступає змінною величиною, що має набути позитивної динаміки в результаті створення педагогічної системи цілеспрямованих дій в освітньому процесі позашкільного навчального закладу, і є основою особистісного профілю творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Забезпечення особистісно орієнтованого стилю взаємодії всіх учасників освітнього процесу, виходячи з того, що спілкування та взаємодія утворюють основний механізм передання емоційного, життєвого досвіду, їх особисто зорієнтований характер є обов'язковим підґрунтям для ефективності засвоєння означеного досвіду.

До конкретного рівня методології нами віднесено технологічний та діалогічний підходи, які утворюють інструментарій системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі. Розглянемо їх детальніше.

Ключовою для технологічного підходу є категорія «технологія», що пов'язується із сукупністю операцій, здійснюваних певним чином і в певній послідовності (етапності) для досягнення поставлених цілей. Отже, у зміст цього поняття вкладається ідея про необхідність оптимізації та упорядкування процесів і станів у різних системах.

Під педагогічною технологією в контексті навчання-виховання дошкільників ми розуміємо послідовну систему дій педагога з планування, застосування та оцінювання всього процесу взаємодії з дитиною за допомогою спеціально відібраної сукупності змісту, методів, засобів, форм, видів діяльності, що відповідають віковим особливостям пізнання дітей дошкільного віку. Сутність розробленої нами технології формування творчо спрямованої особистості полягає у зміні засобів, методів, форм навчання і виховання, які на кожному з трьох послідовних етапів (орієнтувальному, відтворювальному та етапі індивідуального самовираження) набувають своїх смислів.

Важливим інструментом упровадження педагогічної системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі ми вважаємо діалогічний підхід, що виступає у єдності із суб'єктно-діяльнісним та особистісно орієнтованим підходами, оскільки діалог є вагомим засобом забезпечення рівноправних партнерських відносин між учасниками освітнього процесу. Підтримуємо твердження Г. Аксьонової, що

застосування діалогічного підходу дозволяє утворити певний психологічний простір, забезпечити психологічну єдність суб'єктів, завдяки якій «монологічний», «об'єктний» вплив поступається місцем творчому процесу взаєморозкриття та взаєморозвитку, самовпливу та саморозвитку [1, с. 51].

Вивчення філософських і методологічних основ діалогу, поданих у працях М. Бахтіна, М. Кагана, В. Біблера, В. Давидова, В. Серікова, І. Виноградової та інших науковців, довело міцний зв'язок діалогічного підходу з культурологічним. Найбільш яскраво це виражено у Школі діалогу культур В. Біблера, С. Курганова, в якій діалог виступив засобом поєднання різних культур та виникнення смислів у змісті навчання-виховання.

На значущість діалогічного підходу для становлення та діяльності особистості дитини вказує М. Бахтін, який підкреслює, що «тільки у спілкуванні, у взаємодії людини із людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для себе» [2, с. 336]. На його думку, діалог – це не просто засіб формування особистості, а саме її буття. Причому важливим для творчої діяльності є наявність внутрішнього діалогу дитини із самою собою, елементами культури, трансляторами культурної спадщини, якими виступають педагоги. Ця теза є істотною для нашого дослідження, оскільки обґрунтовує значення діалогу як принципу освітнього процесу, важливого для становлення й розвитку особистості в межах міжособистісного спілкування представників різновікових творчих об'єднань, груп. Але не менш важливою є вимога щодо створення позитивного естетичного фону діалогу та атмосфери емоційно-почуттєвого піднесення й успіху, враховуючи те, що успіх підсилює прагнення до пізнання і творчості, підвищує особистісну активність, забезпечує наполегливість, працездатність, більш високу успішність, готовність до сприймання нового. А здійснення рефлексивно-оцінної складової у процесі навчальних занять забезпечує можливість для здійснення внутрішнього діалогу вихованців під час їх творчої діяльності.

Таким чином, взаємодія і взаємозв'язок схарактеризованих вище фундаментальних наукових підходів утворили методологічний концепт як один із трьох складників концепції дослідження.

Теоретичний концепт як змістовий складник концепції відбиває систему вихідних ідей, принципів, дефініцій, необхідних для розуміння сутності досліджуваного процесу, наукового опису фактів, їх аналізу, узагальнення і синтезу. Названа



теоретична основа дала змогу науково обґрунтувати систему формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі.

Теоретичний базис дослідження закладено сукупністю філософських, соціологічних, психолого-педагогічних та культурологічних знань, необхідних для системного вивчення та вирішення проблеми розвитку творчих процесів на етапі дошкільного дитинства. Зокрема, йдеться про положення щодо пріоритету принципів гуманізму, котрі мають бути визначальними в процесі творчого розвитку особистості дитини дошкільного віку (Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кузьменко, В. Кудрявцев, С. Ладивір, Т. Піроженко, К. Тарасова та інші); про засоби активізації творчої спрямованості особистості дошкільника (Л. Венгер, О. Дяченко, М. Веракса, В. Котирло, М. Поддьяков, Т. Шамова та інші.) тощо.

Методологічною і теоретичною основою дослідження, крім названих наукових концепцій соціально-історичної обумовленості виховного процесу, є закономірності творчої діяльності як чинника особистісного зростання й виховання дошкільників, ключові положення загальної теорії систем стосовно того, що феномени дійсності виникають й існують в межах певної системи явищ, а зв'язки між ними виступають не як епізодичні та випадкові взаємодії, а як закономірні причинно-наслідкові механізми, що детермінують розвиток систем загалом. До того ж цим завданням слугують принципи наукової об'єктивності, детермінізму, історизму (П. Анохін, А. Богданов, В. Карташов, Б. Ломов та інші).

Характеристика наукових принципів культуровідповідності; природовідповідності; ціннісно-сислової спрямованості; свободи творчості; породження успіху; принципу діалогічності освітнього процесу; занурення у творче середовище, що стали вихідними для конструювання змісту, вибору форм і методів роботи позашкільного навчального закладу, сприятливої для формування творчо спрямованої особистості дошкільника, разом із названими вище, також утворює теоретичну платформу дослідження.

Вважаємо за необхідне конкретизувати положення щодо наукових принципів, які виступили системоутворювальним чинником формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в позашкільних навчальних закладах. Зауважимо, що принципи виховання ми тлумачимо як відправні, початкові положення, що визначають як спрямованість

виховання-навчання, так і вимоги до його змісту і технології організації.

Принцип культуровідповідності ґрунтується на культурологічному підході та дозволяє розглядати зміст навчання в позашкільному навчальному закладі як систему культурних і навчальних смислів, спрямованих на формування базису культури особистості, а процес навчання – як діалог культур суб'єктів освітнього процесу, в якому педагог виступає транслятором культурної спадщини людства, втіленої не лише в предметах культури, а й у взаємовідносинах, що розгортаються навколо змісту освіти.

Сутність принципу природовідповідності, над розробкою якого працювали протягом століть науковці, починаючи від Аристотеля, Я. А. Коменського, закінчуючи Г. Сковородою та К. Ушинським, С. Френе, полягає в максимальному урахуванні законів природи у виховному процесі, оперті на природу розвитку дитини, її анатомічні, фізіологічні, психологічні та вікові особливості для сприяння самовихованню і саморозвитку, що відбувається за своїми внутрішніми законами, адекватними законам природи.

Принцип ціннісно-сислової спрямованості змісту і процесу навчання-виховання в позашкільному навчальному закладі оснований на ідеях аксіологічного підходу та передбачає урахування ціннісних пріоритетів старшого дошкільника як ядра системи цінностей кожної особистості, в якій дитяча творчість, творча діяльність посідає провідне місце.

Принцип діалогічності освітнього процесу ґрунтується на ідеях діалогічного підходу та означає забезпечення в межах занять, гуртків, студій закладів позашкільної освіти переважання діалогу педагога з дітьми над монологом педагога для дітей, оскільки перший стимулює інтелектуальну, художню, особистісну активність дітей, а другий – гасить її.

Важливість принципу занурення у творче середовище пояснюється потребою оптимізувати освітній процес у позашкільних навчальних закладах. Освітнє середовище закладу позашкільної освіти, емоційно насичене та творчо спрямоване, має створювати умови для поступового занурення, заглиблення дошкільника в ситуацію творчості завдяки урізноманітненню форм групової і підгрупової взаємодії з однолітками і дорослими, максимальній наближеності предметів і продуктів творчості до вихованця, що надихає його на творчий процес.

Попередній принцип тісно пов'язаний із принципом свободи творчості, оскільки всі ті умови, про які йшлося стосовно створення освітнього середовища, матимуть сенс лише в тому випадку, якщо дитина отримує право вибору матеріалів, видів діяльності, тематики тощо, право прийняття рішення стосовно своїх дій у власній творчості. Цей принцип визначає тонку грань між навчінням, пов'язаним із прямим впливом дорослого на творчий процес дитини, і самостійною дитячою творчістю за умови опосередкованого впливу педагога.

Принцип породження успіху пов'язаний з необхідністю створювати на кожному занятті гуртка емоційну атмосферу, для якої характерні піднесення, радість від власних відкриттів та успіхів. Ситуація успіху значною мірою залежить від ступеня складності запропонованого завдання: занадто легке завдання, виконання якого не вимагає значних зусиль, не дасть змоги дитині відчувати радість перемоги. Завдання, виконання якого не під силу дитині, пригнічує її, знижує активність. Крім того, використання групових форм творчої діяльності у форматі різновікових дитячих творчих угруповань, що передують індивідуальним формам під час занять у позашкільному освітньому закладі, майже гарантовано створює ситуацію успіху, якщо така робота супроводжується атмосферою невимушеності та свободи, динамікою заняття, розмаїттям та швидкою зміною видів діяльності, майстерністю педагога.

Єдність трьох означених концептів дає можливість розглядати процес формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі як цілісну, багаторівневу, багатокомпонентну систему, що складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних складників: цілепрогностичного – визначає ієрархію стратегічних, проміжних (етапних) і тактичних цілей на кожному з етапів процесу формування творчої спрямованості особистості; змістовно-контекстного, який відбиває її компонентну структуру; технологічного компонента, пов'язаного з поетапною реалізацією трирівневої технології формування творчої спрямованості особистості; рефлексивно-оцінювального, націленого на визначення результативності сформованості творчої спрямованості особистості старшого дошкільника [8; 9; 10].

Основний концептуальний задум полягає в реалізації ідей філософії свободи творчості у просторі позашкільного навчального закладу як мінімально формалізованого та регламентованого правилами середовища, пов'язаного з

поступовим розширенням свободи творчості дитини та зменшенням керівного впливу дорослого на творчу позицію особистості вихованця.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у дослідженні результату упровадження педагогічної системи формування творчо спрямованої особистості в позашкільному навчальному закладі і вивчення позитивної динаміки зростання творчого потенціалу старшого дошкільника.

### Література

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Аксенова Галина Ивановна, 1998. – 448 с.
2. Бахтин М. М. Из жизни идей / Бахтин Михаил Михайлович. – М : Лабиринт, 1995. – 151 с.
3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. - 2001. – № 1. – С. 17-24.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Том 1 / Павел Петрович Блонский. – М : Педагогика, 1979. – 304 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк) / Лев Семёнович Выготский. – М : Просвещение, 1991. – 93 с.
6. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 4. - С. 5-18.
7. Каган М. С. Философия культуры / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
8. Семенов О. С. До питання спрямованості особистості / Олександр Сергійович Семенов // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. Сер. «Педагогічні науки». – 2015. – № 1. – С. 109-115.
9. Семенов О. С. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу як чинник формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника / Олександр Сергійович Семенов // Освітній простір України. - 2016. – Вип. 6. – С. 127–135.
10. Семенов О. С. Психофізіологічні основи формування творчої особистості старшого дошкільника / Олександр Сергійович

Семенов // Гуманітарний вісник держ. вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. праць. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2014. – Вип. 35. – С. 109-118.

**А. С. Семенов**

### **Концептуальные основы исследования формирования творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном заведении**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*Статья обобщает сущность авторской концепции исследования проблемы формирования творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном заведении в единстве трех взаимосвязанных концептов: методологического, теоретического, технологического. Ведущий концептуальный замысел автора заключается в реализации идей философии свободы творчества в пространстве внешкольного учебного заведения как минимально формализованного и регламентированного правилами пространства, связанного с постепенным расширением свободы творчества ребенка и уменьшением руководящего воздействия взрослого на творческую позицию личности воспитанника.*

**Ключевые слова:** авторская концепция, методологический концепт, теоретический концепт, технологический концепт, старший дошкольный возраст, внешкольное учебное заведение.

**O. S. Semenov**

### **Conceptual Grounds of Research on Formation of a Creative Personality of Elder Preschooler in the Out-of-School Educational Institution**

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

*The paper discloses the essence of the author's concept of research on formation of an elder preschooler's creative personality in an out-of-school educational institution in unity of three concepts: methodological, theoretical and technological ones. Methodological approach is based upon the following scientific approaches: person-centered, system, axiological, technological; and the following principles: cultural identity, natural identity, axiological orientation, practical involvement of a personality into activity,*

joyful education, practice of success start, practical immersion into creative environment. Theoretical approach is represented by scientific provisions and theories of psychology of creative art, psychology of personality, child psychology, philosophy of freedom, pedagogics of cooperation, pedagogical innovations, humanitarian paradigm of education, person-centered education.

The author's leading conceptual intention is to realize ideas of philosophy of freedom in the environment of an out-of-school educational institution as the environment with minimum formalization and regulation by rules related to a successive extension of child's freedom of creativity and reduction of hegemonic influence of an adult on creative position of identity of a student.

**Keywords:** author's concept, methodological concept, theoretical concept, technological concept, elder preschooler, out-of-school educational institution.

## References

1. Aksenova, G. I. (1998). *Formirovaniie subiektnoi pozitsyi uchitelia v protsesse professionalnoi podgotovki* [Forming a subject position of the teacher in the process of professional training] (Doctoral dissertation, Moscow).
2. Bakhtin, M. M. (1995). *Iz zhizni idei* [From the life of ideas]. Moscow: Labirint.
3. Bondarevskaia, E. V. (2001). *Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniia* [Meanings and strategies of individually oriented education]. *Pedagogika*, 1, 17-24.
4. Blonskii, P. P. (1979). *Izbrannyye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniia* [Selected pedagogical and psychological works]. Moscow: Pedagogika.
5. Vygotskii, L. S. (1991). *Voobrazheniie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Moscow: Prosveshchenie.
6. Vygotskii, L. S. (1991). *Problema kulturnogo razvitiia rebenka* [The problem of the cultural development of the child]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*, series 14 «Psikhologiya», 4, 5-18.
7. Kagan, M. S. (1996). *Filosofia kultury* [Philosophy of culture]. St. Petersburg: Petropolis.
8. Semenov, O. S. (2015). *Do pytannia spriamovanosti osobystosti* [To the issue of directivity of the personality]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 1, 109-115.
9. Semenov, O. S. (2016). *Osvitnie seredovyshche pozashkilnoho navchalnoho zakladu yak chynnyk formuvannia tvorcho spriamovanoi osobystosti starshoho doshkilnyka* [Educational

- environment of out-of-school educational institutions as a factor of forming a creatively directed personality of the senior preschooler]. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 6, 127-135.
10. Semenov, O. S. (2014). *Psykhofiziologichni osnovy formuvannia tvorchoi osobystosti starshoho doshkilnyka* [The psychophysiological bases of forming the creative personality of the senior preschooler]. *Humanitarnyi visnyk derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*, 35, 109-118.

УДК 37.013.42:316.621-053.5

Н. В. Сергеева, м. Київ

## ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

*У статті розкрито поняття «активність», «ціннісні орієнтації». Проаналізовано характеристики та новоутворення у молодшому підлітковому віці. Схарактеризована активність як якість особистості, її форми та рівні. Визначено поняття та компоненти ціннісно орієнтованої активності підлітків. Особлива увага зосереджена на соціально-психологічному дослідженні та розкритті особливостей ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків. Проаналізовано результати проведеного дослідження.*

**Ключові слова:** активність, ціннісні орієнтації, криза підліткового віку, ціннісно орієнтована активність, молодші підлітки.

Завдання вчителя на сучасному етапі розвитку школи полягає у підтримці та створенні умов для реалізації творчого потенціалу, накопичення досвіду міжособистісного спілкування, реалізації своїх можливостей в різних сферах суспільної діяльності.

Численні педагогічні та соціологічні дослідження Т. Алексєєнко, О. Хромової, В. Постоного, К. Чорної та інших свідчать про втрату ідеалів, розгубленість, кризу сучасної молоді, що призвело до її деформації, зорієнтованості на хибні цінності і тимчасові задоволення.

Підлітковий період – час активної соціалізації особистості та становлення характеру. Особливо значущим регулятором життєдіяльності й поведінки підлітка є цінності та ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтири регулюють поведінку і діяльність особистості в суспільстві, визначаючи її дії і вчинки. У соціальній площині підліток залишається школярем, але спостерігається емоційний вакуум: старі мотиви молодшого школяра зруйновані, а нові ще не сформовані. Тому важливо в цей



період, відповідно до вікових особливостей, визначити особливості та труднощі активності підлітка.

У контексті нашого дослідження ми зупинимось на особливостях ціннісно-орієнтованої активності молодших підлітків.

Поняття «активність особистості» такими психологами, як Л. Божович, А. Леонтьєв, В. Мерлін, Л. Славіна розкривається з точки зору уявлень про природу якості особистості як системи дій, потреб і мотивів поведінки [5].

Активність як якість особистості, з одного боку, характеризують суспільно цінні мотиви, з іншого – активна поведінка, уміння не тільки пристосовуватися до обставин, а й враховувати та змінювати їх, відповідно до засвоєних моральних вимог. Активність формується і залежить від мотивів поведінки, світогляду, характеру, темпераменту, потреби самореалізації і самовизначення, ціннісних орієнтацій. Отже, ми називаємо компоненти, що визначають ціннісно орієнтовану активність особистості: когнітивний (знання, цінності тощо); мотиваційний (мотиваційна спрямованість – мотиви, прагнення, інтереси, потреби, переконання тощо); поведінковий (уміння, навички, дії, вчинки тощо).

У процесі розвитку особистості виділяють три основні рівні активності мікро-, мезо-, макрорівні. На мікрорівні суб'єктами активності постають індивіди, особи та особистості. Саме на основі їх діяльності відбувається ретрансляція індивідуальних інтересів і потреб на суспільний рівень. Її інтенсивність залежить від рівня прав і свобод індивіда в певному соціокультурному середовищі. На мезорівні активність виявляється у діяльності малих та середніх соціальних груп (сім'я, студентська група, трудовий колектив та ін.). На цьому рівні відбувається селекція і закріплення суспільних інтересів і потреб у напрямі їх втілення на макрорівні. У свою чергу, на макрорівні відбувається остаточна консолідація суспільних інтересів та потреб та їх втілення на практиці. Основою для прояву активності є загальні цінності, інтереси та потреби окремої особистості. Активність формується і залежить від мотивів поведінки, світогляду, характеру, темпераменту, потреби самореалізації і самовизначення, ціннісних орієнтацій. Суб'єктами активності на макрорівні є великі соціальні групи та історичні спільноти [1].

Своєю чергою, ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і

зміст активності особи, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, що додає сенс і напрям особовим позиціям, поведінці, вчинкам. Це відносно стійке, соціально обумовлене ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі і засоби для задоволення потреб життєдіяльності особи [2, с. 991].

У науковій літературі немає єдності щодо трактування такого поняття, як «ціннісна орієнтація». Дослідники часто використовують різні терміни. О. Леонт'єв визначає ціннісні орієнтації як «усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності». При цьому він стверджує, що ціннісні уявлення, окрім орієнтацій, охоплюють також ціннісні стереотипи, ціннісні перспективи, ціннісні ідеали. Сенс поняття «ціннісні ідеали» полягає в тому, що людина здатна оцінювати власні цінності і проєктувати в уяві своє просування до цінностей, які відрізняються від сьогоднішніх. Ціннісна перспектива ж відображає уявлення людини про її цінності в конкретному майбутньому [3].

Наведені дослідження дозволяють нам трактувати ціннісно орієнтовану активність як діяльність, що спрямована на духовний розвиток, поліпшення соціального середовища і соціальної ситуації розвитку та визначається знаннями й уміннями, мотивами та інтересами, ціннісною спрямованістю молодших підлітків. Орієнтири передбачають залучення підлітків до різних форм діяльності, зокрема: пізнавальної, оздоровчої, трудової, художньо-естетичної, краєзнавчої, ігрової, культурної, екологічної та ін.

Оскільки об'єктом діагностики є активність молодшого підлітка, то є необхідність коротко розкрити особливості цього віку.

Підлітковий (середній шкільний) вік – період активного формування фізичної, інтелектуальної, соціальної та духовної сфер особистості. Науковими дослідженнями Л. Божович, Л. Виготського, Т. Драгунової, І. Кона, Р. Немова, Е. Еріксон доведено, що молодшому підлітковому віку притаманні посилення потреб у спілкуванні, розширення соціальних контактів, активна участь у житті суспільства. Разом із тим, молодший підлітковий етап соціалізації передуює кризі підліткового періоду, яка припадає на 12-13 років. Саме молодший підлітковий вік вважається періодом загострення суперечностей розвитку, діти відчують нагальну потребу у прояві активності [4; 5].

У підлітків помітні новоутворення, а саме: підвищується розумова активність, змінюються погляди на особистісні цінності, починається новий та складніший етап стосунків з дорослими, однолітками. При цьому підліток уже по-іншому оцінює себе в колективі, свої успіхи в навчанні, праці. Одні підлітки свідомо регулюють свою поведінку, виявляють ініціативу та наполегливість у діях та вчинках, інші ж навпаки прагнуть довести свою дорослість, але в результаті наслідують гірші приклади поведінки. Саме в підлітковому віці розширюється сфера соціальних стосунків, які дають підлітку новий соціальний досвід. Засвоєння цього досвіду викликає певні проблеми. Від того, якою мірою своєчасною і цілевідповідною буде допомога та підтримка, яка пропонується підлітку, залежить ймовірність успішного прояву його ціннісно орієнтованої активності.

Ми визначили основні соціально-психологічні характеристики та особливості молодших підлітків. На їх розвиток впливають різні чинники: сім'я, навколишнє середовище тощо. Система ціннісних орієнтацій визначає смисловий бік спрямованості або активності підлітка і становить основу його ставлення до навколишнього світу, самого себе, світогляду та ядро мотивації життєвої активності.

Мета нашого дослідження полягала у вивченні та розкритті особливостей ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків. Означена мета була конкретизована у таких завданнях: виявити знання молодших підлітків щодо базових понять; проаналізувати суттєві властивості та основні характеристики ціннісно орієнтованої активності підлітків (мотиваційну сферу, їх ціннісні орієнтації); дослідити стан готовності молодших підлітків до ціннісно орієнтованої активності (самостійність, комунікативні та організаційні навички).

Насамперед, нами було проведено анкетування як один із важливих етапів. Метод анкетування дозволяє охопити значну кількість респондентів, анонімність передбачає відвертість міркувань. Доцільність анкетування зумовлена залежністю між обсягом витраченого часу і кількістю опитаних. Анкета для підлітків була проведена з метою визначити: чи вважають діти себе активними та в якій діяльності проявляють активність (навести приклади).

З'ясовано, що понад 70% підлітків вважають себе активними. Проте щодо прикладів активності – підлітки зазначали таке: «ходжу на танці», «бігаю, стрибаю», «займаюсь в

гуртках», «відповідаю на кожному уроці», «виконую домашні обов'язки», «беру участь у заходах школи», «граю в активні ігри» тощо.

Про низький рівень активності свідчать результати аналізу відповідей на питання: «В чому ти проявляєш активність?» З'ясовано, що активність проявляють у «спілкуванні з друзями», «спорті», «грі з друзями» тощо.

Привертає увагу розподіл відповідей на питання: «Чому ти береш участь у різних шкільних заходах?» За результатами: 65% підлітків зазначили, що проявляють активність, щоб отримати хорошу оцінку та схвалення інших. Інші ж не мають чітко визначених причин: «це мій обов'язок», «нічого не вмію», «це мені не цікаво» тощо.

Аналіз відповідей на запитання «Які заняття тобі цікаві?» дав змогу з'ясувати, що більшість підлітків не мають певної ціннісної діяльності, на другому місці – спортивна діяльність, на третьому місці – ігрова (гра на комп'ютері).

Показові відповіді було отримано на запитання: «Що ти в своїх друзях цінуєш найбільше?» За результатами ранжування важливим виявились дружба, вміння спілкуватися, підтримка, щедрість, чесність, вихованість, доброта, сила, розум, краса, веселощі тощо. Цікаво, що зазначалися саме ті характеристики, які пов'язані із взаєминами між людьми та міжособистісними стосунками. Це підтверджує, що підлітків хвилюють питання дружби, товаришування, вірності.

Слід зазначити, що причиною активної участі в будь-якому заході або занятті 23% підлітки називають можливість поспілкуватися, 17% – спільні інтереси, 63% – цікаве проведення вільного часу. Хоча класні керівники називали більш прагматичні причини активності. На наш погляд, таку розбіжність можна пояснити тим, що підлітки некритично ставляться до своєї поведінки.

Методика «Незакінчених речень» дозволила нам визначити рівень знань та розуміння підлітками певних понять, продіагностувати переважні мотиви поведінки. Підліткам пропонувалося завдання: продовжити речення та дати визначення поняття.

Аналіз суджень підлітків щодо певних понять свідчить про те, що більшість учнів не розуміють їх суті та значення. Ми відмітили поодинокі випадки, коли діти давала визначення «активності» – це «працювати та навчатися». Незначна частина дітей вважають, що «активність» – це «дружити

з усіма», «спілкуватися з іншими». Зауважимо, що більшість підлітків вважають активністю «спорт», «хобі», «те, що ти робиш добре» тощо. Проаналізувавши відповіді на питання щодо цінностей, ми відзначили що «цінності» називалися здебільшого саме матеріальні. Так, до цінностей учні відносили «предмети, які дорогі серцю» або «дорого коштують». Проте були й інші визначення: «людина, яку любиш», «сім'я», «друзі», «здоров'я» тощо.

Опитувальник визначення рівня активності, прагнення досягти визначеної мети дав змогу виявити високий рівень активності – 12%, середній рівень – 21%, низький рівень – 67%.

Методика «Спрямованість особистості» (Б. Басса). В основу методики покладено реакції підлітків на запропоновану ситуацію, що пов'язана з активністю або оточуючими та дозволяє визначити основну життєву позицію, спрямованість: на себе, на завдання або на спілкування. Ця спрямованість не може бути єдиною. В результаті діагностики доцільно говорити про домінування тієї чи іншої спрямованості.

«Спрямованість на себе» – такі підлітки займаються переважно собою, ігноруючи інших і завдання, що мають виконати. Вони характеризуються як агресивні, недовірливі, ревниві, напружені, дратівливі, тривожні, консервативні, з недостатнім самоконтролем, можуть суперничати. Таку спрямованість виявили 65% підлітків.

«Спрямованість на спілкування» свідчить про прояв великого інтересу підлітка до різних видів діяльності, але, по суті, він не робить жодних дій для виконання завдань. Він бажає симпатії й дружби, залежний від оточуючих, вирізняється недостатньою автономністю, чекає турботи з боку інших, їхнього тепла, не має агресивних тенденцій. Таку спрямованість діагностовано у 24% учнів підліткового віку.

«Спрямованість на завдання» – такі підлітки зацікавлені виконувати свою роботу якнайкраще. Незважаючи на свої особисті інтереси, вони будуть охоче співробітничати з іншими, якщо це підвищить продуктивність. У діяльності вони щосили прагнуть відстоювати свою думку, яка є правильною і корисною для виконання завдання. Такі підлітки самостійні й рішучі, вольові, завзяті, холодні й нетовариські, тверезі й радикальні, не потребують жодної допомоги, агресивні, здатні суперничати, спокійні, фізично й інтелектуально розвинені. Таку спрямованість продемонстрували 11% підлітків.

Центральне місце в житті підлітків посідає спілкування з товаришами. Нам було важливо визначити роль, яку відіграють стосунки з однолітками та дорослими у формуванні соціальної ситуації розвитку підлітка. Основою для об'єднань молодших підлітків найчастіше виступає спільна діяльність та привабливість тих чи інших занять, що визначається передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками.

За допомогою методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, ми досліджували уявлення про себе й ideale «Я», а також вивчали взаємостосунки підлітків з іншими. За цією методикою виявляється переважний тип ставлень до людей у самооцінці й взаємооцінці. Респонденту пропонувалося вказати ті твердження, які відповідають його уявленню про себе, стосуються іншої людини або його ідеалу. Типи ставлення до оточуючих: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий, залежний, доброзичливий, альтруїстичний.

Застосовуючи методику «Типологія особистості» (К. Юнга), ми визначали тип особистості підлітків, задіяних в експерименті: екстраверт (комунікабельні, активні) та інтроверт (замкнені і пасивні). Ця методика використовувалась нами з метою виявлення у підлітків потреби у спілкуванні чи усамітненні.

Загалом під екстра- чи інтроверсією розуміють переважну орієнтацію індивіда на зовнішній світ (фізичний і соціальний) або внутрішній світ своїх почуттів та переживань.

Екстравертам, як правило, властива комунікабельність, легке входження в контакт, широке коло спілкування. Такі діти привертають увагу своєю активністю, емоційністю, але не схильні аналізувати думки та почуття. Вони недостатньо добре вміють керувати своїми емоціями, можуть бути нестриманими, імпульсивними, діяти під впливом випадку, необдуманно. У стресовій ситуації екстраверти бувають агресивними. Окрім того, відчувають постійну потребу у нових враженнях. Екстраверти легко приймають рішення, люблять ризикувати, причому їхні ризиковані вчинки не завжди виправдані. Інтроверти, на противагу екстравертам, замкнені і мають достатньо обмежене коло спілкування. При необхідності спілкування з новими людьми чи у великій компанії вони часто відчувають труднощі, тривогу. Як правило, інтроверти серйозні, схильні до занять – це передбачає сконцентрованість, вольові зусилля, схильність до самоаналізу, обдумування своєї поведінки та

переживань, що може перерости у самозаглиблення, стримування у проявах своїх емоцій, тому їх переживання інколи важко зрозуміти. Діти у своїй поведінці можуть поєднувати риси екстраверсії та інтроверсії, залежно від ситуації. При цьому ці риси можуть бути вираженими практично однаково (амбіверти).

У результаті аналізу результатів застосованої методики ми виявили серед підлітків 24% інтровертів (вони більше люблять самотність, ніж компанію; орієнтуються на власні почуття, свій внутрішній світ; стримані, можливо, трохи песимістичні); 36% амбівертів (ім властиві спокійні, доброзичливі стосунки з людьми, уміння спілкуватися, відповідальність за свої вчинки); 40% екстравертів (характерний оптимізм, почуття гумору, невимушеність у спілкуванні як з добре знайомими, так і з незнайомими людьми, інколи невтриманість, легковажне ставлення до своїх обов'язків).

Нами була застосована методика М. Цукермана щодо діагностування потреби підлітків у пошуках відчуттів. Потреба – це основна керівна сила розвитку людини. Завдяки потребам життя набуває цілеспрямованості, або досягається задоволення потреби, або попереджається неприємне зіткнення з оточенням. Х. Мюррей виокремлює 20 основних потреб: домінантність, агресія, пошук друзів, відхилення інших, автономія, пасивне підкорення, потреба у повазі і підтримці, потреба досягнення, потреба бути в центрі уваги, потреба у грі, егоїзм, соціальність, потреба пошуку керівника, надання допомоги, уникнення покарання, самозахисту, подолання поразки, порядку, судження. Загалом потреби виявляються в мотивах, захопленнях, бажаннях, що спрямовують підлітка на діяльність і стають формою прояву потреб. Саме тому виховання потреб – одне з центральних завдань формування особистості.

Методика містить 15 пар тверджень. Згідно з інструкцією, респондент має обрати з пари одне твердження, що відповідає його відчуттям. Проаналізувавши відповіді, ми отримали такі результати:

- високий рівень потреби у пошуках відчуттів, що означає наявність захоплення, можливо неконтрольованого, потреби нових вражень, що може провокувати на участь у ризикованих авантюричних заходах, – виявили 53% респондентів;
- середній рівень потреби у пошуках відчуттів, що свідчить про вміння контролювати такі потреби, як відкритість до нового досвіду, стриманість та розсудливість у необхідних моментах життя, – виявили 37% респондентів;



- низький рівень потреби у пошуках відчуттів, що означає передбачуваність та обережність по життю, коли перевага надається стабільності та впорядкованості невідомого та несподіваного у житті – виявили 10% респондентів.

Опитувальник «Рівень мотивації учнів» А. Реана, показав, що 56% підлітків мають виражену мотивацію на невдачу, вони вважають для себе більш важливим уникнути будь-якої неприємності, помилки, неспіху, ніж спробувати досягти якого-небудь результату в діяльності; у 38% підлітків мотиваційний полюс яскраво не виражений, проте вони мають тенденцію до уникнення невдачі та схильні до вияву досягнень; 16% підлітків виявили яскраво виражену мотивацію на успіх, прагнення до досягнень у діяльності й у спілкуванні, цілеспрямованість.

Як показує проведений аналіз, ціннісно орієнтована активність молодших підлітків може бути фактором розвитку особистості в процесі засвоєння соціальних цінностей та соціальних ролей. Спілкуючись з однолітками в процесі навчальної, трудової, ігрової діяльності, підліток засвоює суспільні норми та цінності. Підтримка саме ціннісно орієнтованої активності відіграє важливу роль у формуванні підлітків, їх успішній соціалізації. Тому важливим завданням нашого дослідження є глибоке вивчення особливостей прояву активності та створення умов, які б розкривали можливості для прояву такої активності.

Отже, виховання підростаючого покоління наразі має бути орієнтоване на розвиток активності особистості, складниками якої є мобільність, зрілість, оскільки в сучасних умовах вже не можна обмежитися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил та досвіду. У нових умовах розвитку стає актуальним оновлення змісту і методів виховання з орієнтацією на самостійність та вільний розвиток особистості, формування активної життєвої позиції. Тому представлене дослідження важливе, зокрема з огляду на необхідність глибокого пізнання процесу соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді.

### Література

1. Воробьев Ю. Л. В поисках смысла и правды. Активность и развитие личности. Т. 1 / Ю. Л. Воробьев, Б. Н. Королев. – М. : Изд-во МГСУ «Союз», 2003. – 500 с.
2. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Леонтьев А. Д. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 34–41.
4. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. учеб. зав.] : в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 608 с.
5. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Зверева]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

**Н. В. Сергеева**

### **Особенности ценностно ориентированной активности младших подростков**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье раскрыты понятия «активность», «ценностные ориентации». Проанализированы характеристики младшего подросткового возраста. Дана характеристика активности как качества личности, ее формы и уровни. Определено понятие и компоненты ценностно ориентированной активности подростков. Особое внимание сосредоточено на социально-психологическом исследовании и раскрытии особенностей ценностно ориентированной активности. Проанализированы результаты проведенного исследования.*

**Ключевые слова:** *активность, ценностные ориентации, кризис подросткового возраста, ценностно ориентированная активность, младшие подростки.*

**N. V. Serheieva**

### **Peculiarities of Value-Oriented Activity of Younger Teenagers**

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

*In the article, the concepts «activity», «value orientations» are revealed. The characteristics and peculiarities of value-oriented activity of teenagers are presented. Particular attention is focused on the socio-psychological analysis of the needs of younger teenagers in value-oriented activity.*

*The sources, driving forces of activity, its forms and levels are analyzed. As a result of philosophic analysis, the essence of social activity is specified,*

and three main levels of it (micro-, meso-, macrolevels) are distinguished. The subjects of activity and social change are determined to be individuals, small and large social groups.

The basic theoretical provisions of the problem under research, the essence and content of its conceptual apparatus are considered. The criteria of activity of the individual are presented. Positive and negative phases of adolescence, its psychological determinant of activity and specific formations are characterized. The analysis of literature on the study has allowed to clarify the concept «value-oriented activity of teenagers» from a position of social pedagogy.

**Keywords:** activities, values, crisis of adolescence, value-oriented activity, younger teenagers.

### References

1. Vorobiev, Yu. L. & Korolev, B. N. (2003). *V poiskakh smysla i pravdy. Aktivnost i razvitie lichnosti: Vol. 1* [The search for meaning and truth. The activity and personal development]. Moscow: Izd MGSU «Soiuz».
2. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
3. Leontiev, A. D. (1998). *Tsennostnyie predstavleniia v individualnom i gruppovom soznanii* [Value representation in individual and group consciousness]. *Psikhologicheskoe obozreniie* [Psychological Review], 1, 34– 41.
4. Nemov, R. S. (2000). *Psikhologiiia: ucheb. dlia stud. vyssh. ucheb. zav.* [Psychology: Textbook for students] (2nd ed.). Moscow: Gumanyt. izd. centr VLADOS.
5. Rean, A. A. (Ed.). (2007). *Psikhologiiia podrostka. Polnoie rukovodstvo* [Psychology of teenager. Complete Guide]. St. Petersburg: Praim.
6. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2008). *Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia* [Social pedagogy: a small encyclopedia]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.

УДК 373.5.017.4

Р. Л. Соичук, м. Рівне

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ТА ТИПИ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто сутність і структуру національного самоствердження учнівської молоді. Визначено критерії та показники і виявлено рівні сформованості національного самоствердження в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Схарактеризовано типи поведінки національного самоствердження школярів.

*За результатами проведеного констатувального етапу дослідження стисло подано виявлені рівні вихованості національного самоствердження учнівської молоді, які актуалізують окреслену проблему в умовах відстоювання незалежності української державності.*

**Ключові слова:** національне самоствердження, учнівська молодь, компоненти, критерії, показники, рівні, типи поведінки.

Відстоювання українством права на власне національне самовизначення супроводжується відстоюванням незалежності й суверенності української державності з одночасними процесами євроінтеграції та демократизації українського суспільства. Такі зміни потребують визначення пріоритетів виховання підростаючого покоління на основі загальнолюдських і національних цінностей. У вихованні національного самоствердження молодого покоління вбачається запорука подальшого поступу незалежної соборної правової соціальної Української держави. Відтак, національне самоствердження особистості слід розглядати як інтегративну властивість особистості, що виявляється у сформованості позитивної національної ідентичності, виборі своєї активної соціальної та громадянської позиції в суспільстві, що характеризується відповідальністю перед своєю нацією, готовністю відстоювати й захищати її національні інтереси. Національне самоствердження пов'язане з мобілізацією всього інтелектуально-духовного потенціалу особистості для досягнення успіху в інтересах українського народу та утвердження цінності української нації.

Окремі аспекти проблеми самоствердження особистості ґрунтовно проаналізовані О. Безкоровайною, О. Жизномірською, Н. Ситник та іншими науковцями. Типи поведінки підростаючого покоління як предмет психологічного дослідження схарактеризовано у наукових доробках Е. Помиткіна, О. Фурмана та інших. До проблеми визначення критеріїв вихованості учнів зверталися учені І. Бех, М. Боришевський, І. Зверева, Н. Мойсеюк, Г. Сорока та інші вчені. Водночас, наразі бракує комплексних досліджень специфіки національного самоствердження учнівської молоді в освітньо-виховному просторі.

Усе це актуалізує проблему виявлення сучасного стану сформованості національного самоствердження в учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів. Відтак, об'єктивно виникає потреба визначити критерії й показники, виявити рівні вихованості національного самоствердження в учнівської молоді та схарактеризувати типи поведінки підростаючого покоління. Саме розкриття цього аспекту та

обґрунтування на цій основі провідних характеристик національного самоствердження учнівської молоді є метою пропонованої наукової праці.

Виховання національного самоствердження учнівської молоді – процес багатofакторний, який залежить від низки суб'єктивних (особистісні якості педагога, рівень його педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу) та об'єктивних (соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти) чинників [1, с. 7]. Результати виховної роботи залежать від об'єктивної оцінки ефективності виховання національного самоствердження учнівської молоді, що уможлиблюється за допомогою доцільно визначених критеріїв і показників.

У педагогічній теорії під вихованістю розуміють комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю і ступенем сформованості соціально ціннісних якостей і властивостей, що є відображенням її гармонійного усебічного розвитку [4, с. 336].

Поняття «критерій» трактується як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності [2, с. 283]. Критерій є ознакою, на основі якої відбувається оцінка, мірило. Критерії вихованості містять теоретично розроблені показники рівня сформованості різних якостей особистості чи колективу [4, с. 337]. Серед критеріїв вихованості за спрямованістю, способом і місцем застосування виокремлюють такі, які проявляються у зовнішній формі – судженнях, оцінках, учинках, діях учня (якості, система ставлень, спрямованість особистості тощо); та які пов'язані з прихованими мотивами, переконаннями, орієнтаціями та ін. [4, с. 338]. На думку І. Беха, критерієм вихованості особистості може бути ступінь її сходження і повнота оволодіння загальнолюдськими й національними гуманістичними морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних вчинків та визначають рівень й ієрархію якостей особистості, набутих нею в процесі виховання [1, с. 7]. Критеріями вихованості, за Г. Сорокою, є знання змісту, норм і правил поведінки, особиста оцінка фактів, подій, явищ, вчинків, суджень, сформованість на цій основі принципів поведінки, установок на конкретні дії та відповідність засвоєних зазначених знань реальній поведінці, діям учня, а також сукупність мотивів учинків та умов, в яких вони здійснюються (під контролем, поза контролем, саморегуляція тощо) [6, с. 10].

Показниками вихованості є такі інтегральні прояви особистості, як здатність залучатися до різних видів діяльності, проявляти в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність і відповідальність [4, с. 339]. Відповідно, вихованість особистості учня є цілісним утворенням з високим рівнем сформованості змістового, структурного й динамічного компонентів [4, с. 339].

В основі виховання національного самоствердження учнівської молоді лежать визначені критерії, показники сформованості відповідних знань, переконань, почуттів, потреб і мотивів, національної ідентичності та життєвої активності, що виражаються через ціннісну систему ставлень.

У структурі національного самоствердження особистості ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний і поведінково-діяльнісний. Когнітивний компонент національного самоствердження передбачає знання про національні особливості свого народу, його історію, національну символіку, національні цінності та національні інтереси Української держави й нації, національні ідеали, видатних людей та їх історичний внесок у вітчизняний і світовий розвиток суспільства, а також мову, традиції, звичаї, обряди, культуру рідного народу; про самовдосконалення, національне самопізнання і самоствердження особистості; про сутність державних суспільно-політичних, соціально-економічних явищ і процесів та уміння об'єктивно оцінювати ситуацію й шляхи її вирішення у відкритому громадянському суспільстві; про особистісну належність до рідного народу, держави, нації та необхідність власної зобілізованості в активній діяльності на досягнення успіху у різних сферах суспільного життя в інтересах української нації. Показниками когнітивного компоненту є: розуміння сутності національного самоствердження особистості та знання про якість національного самоствердження (національну гідність і гордість, відданість, солідарність, свободу, толерантність) та усвідомлення необхідності їх виявлення у повсякденній життєдіяльності; знання історії, культури рідного краю, народних традицій, звичаїв, обрядів, української мови, знання атрибутів української державності, видатних історичних і сучасних постатей та їх внеску у вітчизняну й світову культуру, науку; усвідомлення національної ідентичності; володіння системою знань про національні цінності, національні інтереси й усвідомлення потреби їх збереження та захисту. Критерієм розвитку когнітивного компоненту є повнота, глибина, міцність

знань учнівської молоді про національне самоствердження особистості та усвідомлення необхідності оволодіння ними.

Емоційно-ціннісний компонент інтегрує національно-особистісні цінності, ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення особистості до себе, Іншого, родини, народу, держави, нації, відомих постатей, різних явищ і процесів суспільного життя, а також національну самооцінку та почуття, переконання, що є основою формування мотивів національного самоствердження в учнівській молоді. Критерієм виявлення емоційно-ціннісного компоненту є спрямованість, сила та стійкість національно-особистісних цінностей, характер емоцій, національних почуттів до свого народу, держави, нації, що визначає сформованість національного самоствердження як цінності особистості. Показниками емоційно-ціннісного компоненту є: любов до Батьківщини, народу та почуття людської та національної гідності, національної гордості, свободи, відданості, солідарності й толерантності до інших культур і народів; наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, Іншого, свого народу, держави, нації, Батьківщини, усіх етносів, що становлять українську націю; повага до державної символіки, національних цінностей і національних ідеалів; сформованість національної самооцінки на основі почуття належності до етносу, народу, української нації; переконаність у необхідності власної праці в розбудові демократичної, правової Української держави та ствердженні української нації.

Рефлексивний компонент національного самоствердження особистості інтегрує провідні потреби й мотиви національного самоствердження учнівської молоді, які формують стратегічний вибір поведінки та національну спрямованість у повсякденній життєдіяльності, національну рефлексію та ідентифікацію, національну саморегуляцію. Критерієм виявлення рефлексивного компоненту є цілеспрямованість, сила і стійкість бажання оволодіти національною цінністю, що визначає вчинкову діяльнісну поведінку учнівської молоді у повсякденній життєдіяльності. Показниками рефлексивного компоненту є: емоційна національна саморегуляція та позитивна мотивація; прояв національної рефлексії, ідентифікації та афіліації; прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху в інтересах української нації; усвідомлення себе громадянином Української держави та носієм цінностей української нації.

Поведінково-діяльнісний компонент національного самоствердження особистості учня становить свідомо мотивовану суспільно значущу діяльність, соціальну та громадську



активність, рівень компетентності у вирішенні визначених завдань, уміння міжособистісної й міжнаціональної комунікації та солідарної взаємодії. Ступінь співвідношення мотивів поведінки учнівської молоді з їхніми вчинками та діяльністю, спрямованих на самовдосконалення, національне самопізнання й самоідентифікацію, позитивне національне емоційно-ціннісне самоставлення, національну афіліацію, національну саморегуляцію й національне самоствердження особистості на досягнення успіху в інтересах держави, нації надає можливість визначити поведінково-діяльнісний критерій. Поведінково-діяльнісний критерій дає змогу встановити ступінь розвитку позитивної національної ідентичності та стійкість сформованості національно-особистісних цінностей. Показниками поведінково-діялісного компонента національного самоствердження визначено: уміння самостійно вивчати та оцінювати історичну культурно-духовну спадщину українського народу; володіння державною мовою; дотримання традицій, звичаїв, обрядів рідного народу; активну громадську діяльність особистості, спрямовану на збереження та захист національних цінностей, національних інтересів держави, уміння відстоювати права і свободи та протистояти антиукраїнській ідеології; здатність брати відповідальність, установлювати толерантну міжособистісну комунікацію та натхненно солідарно працювати на користь громади, народу, держави, нації.

Зазначені критерії слугують основою для визначення рівня сформованості знань, практичних умінь національного самоствердження. За отриманими результатами згідно з означеними критеріями можна з'ясувати ступінь інтегрованої єдності мотивів національного самоствердження та особливості їх впливу на формування учнівської молоді. Маркером вияву кожного з показників усіх критеріїв буде ступінь вияву, стабільність, систематичність, сила, дієвість, соціально-ціннісна значущість, самостійність і активність реалізації знань, умінь і навичок з національного самоствердження особистості.

Національне самоствердження учнівської молоді може відбуватися за допомогою різних форм самоствердження, які визначають тип її поведінки, а саме: конструктивний та деструктивний, активний і пасивний [5, с. 76]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що «тип» – це «зразок, модель, ... властивість, яким відповідає певна група предметів, понять, явищ. Певна множина об'єктів. Найвища категорія в систематиці, що об'єднує

споріднені класи. Категорія людей, об'єднаних якимись характерними рисами (національними, професійними тощо), а також яскравий її представник» [3, с. 1450]. Відтак, форма – «спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого- небудь явища, пов'язаний з його сутністю, змістом. Спосіб існування змісту і зовнішній вияв» [3, с. 1543]. Воднораз «рівень – ... межа, міра величини, розвитку значущості чогось» [3, с. 1223].

Учнівська молодь конструктивного типу поведінки відповідально зберігає свою національну ідентичність, національну гідність та самоповагу, впевнена у своїй самодостатності як представник української нації та у своїх співвітчизниках, здатна до міжособистісної та міжнаціональної солідарної взаємодії, толерантна до всіх представників різних національних спільнот. Така особистість характеризується національною самовизначеністю та цілеспрямованістю, що визначається такими показниками національно самостверджувальної поведінки: активною громадською діяльністю, солідарністю, відповідальністю, оптимізмом, мобільністю прийняття рішень і дій. У поведінці спостерігається відкритість (закритість відповідно до ситуації) до себе, іншого, світу, а також альтруїзм, жертвовність. Вихованець перебуває у гармонії із зовнішнім світом, для нього характерні позитивні відносини з іншими та їх прийняття, уміння дружити, психологічна адаптованість та успішність. Така особистість вірна своїм ідеалам і цінностям, постійно самовдосконалюється та займається самопізнанням як представник національної спільноти [5, с. 76].

Ситуативно-конструктивний тип передбачає частково сформовану національну ідентичність, характеризується іноді егоїстичними проявами поведінки, ситуативними інтересами, здатністю до саморегуляції та уникнення конфліктів, проте не завжди шанобливо ставиться до цінностей як своєї нації, так і інших національних спільнот та їх представників залежно від конкретної ситуації.

Контрконструктивний тип передбачає збереження національної ідентичності, проте характеризується етноцентризмом (чи етноегоїзмом, етноізоляціонізмом, національним фанатизмом) у поведінці особистості, що відображається у таких проявах: упевненому домінуванні, гіпертрофованій вищості як представника нації у ставленні до інших національних спільнот повсякчас, відсутністю шанобливого ставлення до їх представників, культури, мови, національних цінностей. Також спостерігається різкість у висловлюваннях, критицизм, неприязнь, ворожість, агресивність, неприйняття чи приниження досягнень і національної гідності представників інших

національних спільнот, можливе залякування іншого, нульова толерантність, нав'язування своєї думки, конфліктність, нездатність до солідарної міжособистісної та міжнаціональної взаємодії на досягнення успіху в інтересах громади, держави, нації. «Вважається, що вкрай високий рівень – це своєрідна верхня межа «маятника», що є певним відхиленням. Те саме стосується і вкрай низької межі [7, с. 87]. Деструктивність проявляється у невпевненості в собі, у знеціненні своєї особистості, зневірі у близьких та в оточенні, що призводить до психологічної дезадаптованості та неуспішності [7, с. 76].

Меншовартісний тип поведінки характеризується самозапереченням та відчуженням, відцуранням від української нації (етнонегативізм, етнологілізм), що відображається у таких проявах: надання переваги цінностям іншої чужої національної спільноти, відчуття власної національної неповноцінності, меншовартості, сорому за носіїв своєї нації та за власну причетність до нації, небажання наслідувати та зберігати національні цінності. Спостерігається тенденція до приховування власної думки та належності до української нації, схильність до міжособистісної руйнівної поведінки, зневіри у власні сили як представника нації та співвітчизників, байдужості, інертному ставленні до подій у громаді й державі, пасивному спогляданні дійсності, нездатності відстоювати власну й національну гідність, відсутності ініціативи й самостійності у прийнятті рішень та відповідальності за дії, вчинки. Така особистість приречена на підкорення іншою нацією, зовнішнього світу й формується під впливом таких обставин: неприйняття, відштовхування, презирства, байдужості як з боку батьків, так і значущих інших [5, с. 76].

Зважаючи на визначені типи національного самоствердження та здійснивши аналіз результатів наукових досліджень О. Безкоровайної, О. Жизномірської, Е. Помиткіна, Н. Ситник, В. Тернопільської, О. Фурмана та інших, ми дійшли висновку, що типи поведінки учнівської молоді можна співвіднести з відповідними рівнями сформованості національного самоствердження. Зокрема: конструктивному типу поведінки учнівської молоді відповідає активно-конструктивний та рефлексивно-позитивний рівень національного самоствердження; ситуативно-конструктивному (пасивному) типу – ситуативний рівень; деструктивні прояви: меншовартісний (пасивний) тип – негативно-пасивний рівень та контрконструктивний (активний) тип – негативно-активний рівень. Відповідно, зазначене дає можливість надалі конкретизувати кожен з рівнів. Таким чином, типами національного самоствердження представлена змістова структура національного самоствердження

учнівської молоді (табл.). Водночас можна вважати, що тип національного самоствердження особистості не є чимось сталим і незмінним, він відображає стратегію оволодіння сферою свого національного самоствердження.

Таблиця

### Характеристика типів національного самоствердження

Тип національного самоствердження		Рівні національного самоствердження	Характеристика типу національного самоствердження
Деструктивний	Контрконструктивний (активний)	Негативно-активний рівень	Характеризується гіпертрофованим баченням національної належності, що породжує стан конфлікту та руйнує міжособистісну й міжнаціональну взаємодію, зорієнтовану на досягнення успіху
	Меншовартісний (пасивний)	Негативно-пасивний рівень	Характеризується пасивним спогляданням дійсності, неусвідомленням належності до української нації, її цінностей та національних інтересів, що проявляється у відцуранні, неприйнятті та запереченні всього українського
Конструктивний	Конструктивний (активний)	Активно-конструктивний рівень	Характеризується усвідомленням належності до української нації, активним утвердженням національних цінностей та національних інтересів, умінням солідарно та толерантно досягати успіху, брати на себе відповідальність за свій вибір
	Конструктивний	Рефлексивно-позитивний рівень	Характеризується усвідомленням належності до української нації, проте іноді відбувається мотивація діяльності, зорієнтована на особистісні інтереси, водночас достатньо висока активність утвердження цінностей та інтересів нації
	Ситуативно-конструктивний (пасивний)	Ситуативний рівень	Характеризується спонтанним, фрагментарним виявом позитивної національної ідентичності, національних почуттів, відповідальності, толерантності та солідарності

З метою виявлення рівнів сформованості національного самоствердження учнівської молоді ми комплексно взяли до уваги розвиток виділених структурних компонентів та стійке виявлення мотивації на самовдосконалення, досягнення успіху, співпрацю й усвідомлення потреби національного самоствердження в життєдіяльності кожної особистості та володіння необхідною системою знань і вмінь для його застосування.

Рівні сформованості національного самоствердження учнівської молоді ґрунтуються на проведенні аналізу та узагальненні отриманих результатів дослідження. Існують різні підходи до градації рівнів, що передбачає використання від трьох до п'яти чи шести рангових градацій. Ми схилиємося до п'ятирангового підходу, тому використовуємо відповідно рівні: активно-конструктивний (високий), рефлексивно-позитивний (достатній), ситуативний (середній), негативно-пасивний (низький), негативно-активний (надмірно високий) та здійснюємо чотирикомпонентний аналіз (когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний, поведінково-діяльнісний), що відповідає комплексному й цілісному дослідженню сутності феномену національного самоствердження учнівської молоді. Визначені показники розвитку кожного з компонентів у взаємозв'язку і взаємодоповнюваності є обов'язковими для дослідження рівнів національного самоствердження учнівської молоді. Розглянемо особливості кожного з означених рівнів більш ґрунтовно.

Активно-конструктивний (високий) рівень сформованості національного самоствердження учнівської молоді визначається ґрунтовними, стійкими знаннями вихованця про сутність національного самоствердження особистості та усвідомлення необхідності його виявлення в повсякденній життєдіяльності; про національну самобутність українського народу, його історико-культурний розвиток та розвиток інших народів, що живуть на території України; українську національну ідеологію, національні цінності, національні інтереси держави, нації, атрибути української державності, видатних історичних та сучасних постатей та їх внеску у вітчизняну і світову культуру, науку; про становлення демократичного правового громадянського українського суспільства; про самовдосконалення, саморегуляцію й самоствердження особистості та

узгодження власних інтересів із пріоритетом суспільно значущих цілей громади, народу, держави, нації; про якості національного самоствердження (національну гідність і гордість, відданість, солідарність, свободу, толерантність) та розуміння необхідності їх виявлення; а також усвідомлення себе гуманістом, громадянином незалежної Української держави, відчуттям співпричетності та вболіванням за долю українського народу, його теперішнього й майбутнього та власним внеском у подальший поступ української нації та захист її національних інтересів. Така учнівська молодь має сформовану адекватно високу національну самооцінку. Їй властиве емоційно-позитивне ставлення до себе, Іншого, ровесників, родини, свого народу, держави, нації, Батьківщини та всіх етносів, що становлять українську націю. Характеризується позитивною мотивацією на самовдосконалення й самоствердження для досягнення успіху в різних сферах життєдіяльності у повсякденній діяльності, керуючись інтересами українського народу, упевненістю в національній самодостатності, здатністю самовіддано, компетентно сприяти розбудові громадянського суспільства, правової демократичної держави. Учнівська молодь володіє вмінням самостійно вивчати та оцінювати історичну культурно-духовну спадщину української нації та дотримувється традицій, звичаїв, обрядів рідного народу. Також сумлінно виконує громадянські обов'язки, шанобливо ставиться до законів України, готова відстоювати права і свободи та національні інтереси держави, бере активну участь у громадському житті, спрямовану на збереження та захист національних цінностей, відповідальна за дії та вчинки, толерантна щодо інших, здатна встановлювати міжособистісну й міжнаціональну комунікацію та натхненно солідарно працювати на користь громади, народу, держави, нації і протистояти антиукраїнській ідеології; вільно й усвідомлено володіє державною мовою та сприяє її подальшому розвитку.

Рефлексивно-позитивний (достатній) рівень національного самоствердження учнівської молоді характеризується достатньо глибокими знаннями вихованців щодо національної самобутності українського народу, його національних цінностей та національних інтересів. Школярі усвідомлюють необхідність національного самоствердження української нації та особистості зокрема в повсякденному житті. Виявляють

прагнення до постійного творчого самовдосконалення, самореалізації та самоствердження особистості, визначають сенс власного життя із суспільно значущими цілями. Проте іноді їхня поведінка мотивується лише особистісними інтересами, бажанням отримати схвалення, уникнути неприємностей, а не соціально-ціннісними цілями колективу, громади. Вихованцям властива адекватна висока національна самооцінка, достатньо висока активність у соціально ціннісній діяльності та відстоюванні власної позиції, розвинена здатність до саморегуляції власної поведінки й діяльності. Учні володіють державною мовою та спроможні самовіддано відстоювати національні інтереси Української держави, нації. Рефлексивно-позитивний рівень означає сформованість національного самоствердження особистості у взаємовідносинах, колективній взаємодії, демонструє відповідальність, солідарність дій, толерантне ставлення до інших, чуйність, розуміння, повагу до національної й людської гідності особистості та доброзичливість.

Ситуативний (середній) рівень сформованості є рівнем епізодичних знань про національне самоствердження особистості, Української держави, нації; матеріальну та духовну культуру народу України; сутність демократії, громадянського суспільства, прав та обов'язків громадян. Вихованці задовільно володіють державною мовою, не виявляють особливого прагнення щодо опанування мови та прилучення до національних духовних цінностей українського народу. Їм властива адекватна низька національна самооцінка, епізодичність національної ідентичності як громадянина Української держави та відповідно фрагментарність виявів громадянського патріотизму. У своїй діяльності керуються здебільшого не суспільно значущими цілями, а власними, іноді егоїстичними, ситуативними інтересами чи вимогами колективу. Ситуативний рівень відображає сформованість національного самоствердження у спонтанності вияву почуттів національної гідності й гордості, толерантності, відповідальності, солідарності. Не повсякчас усвідомлюють цінність іншої людини. Не завжди поважають закони України, національну й людську гідність іншої особистості. Виявляють чуйність, турботу, милосердя, співпереживання у взаємовідносинах переважно з рідними, друзями, близькими людьми. Не виявляють самостійної активності в



житті колективу, громади та не мають визначеного адекватного особистісного сенсу життя і, відповідно, визначеної перспективи самовдосконалення й самоствердження особистості. Уміння самостійно вивчати та оцінювати історичну культурно-духовну спадщину українського народу; відстоювання ними прав і свобод, національних інтересів держави мають епізодичний характер. Школярі володіють низьким рівнем саморегуляції у взаємовідносинах з іншими та власними виявами емоцій, почуттів, дій та вчинків. Вирізняються пасивністю у протистоянні за негативних проявів з боку інших людей. Учням властиві труднощі в розумінні інших, комунікації з ними, налагодженні співпраці й товаришкості, виконанні обов'язків, дорученої справи, що потребує постійної уваги й контролю органів самоврядування.

При негативно-пасивному (низькому) рівні сформованості національного самоствердження учнівської молоді виявляється недостатність знань про національне самоствердження особистості, якості національного самоствердження (національну гідність і гордість, відданість, солідарність, свободу, толерантність) та усвідомлення необхідності їх виявлення в повсякденному житті; про національні цінності, національні інтереси, національну ідею та необхідність їх збереження та захисту; про історію, культуру рідного краю, народні традиції, звичаї, обряди, українську мову, атрибути української державності, видатних історичних і сучасних постатей та їх внесок у вітчизняну і світову культуру, науку; про сутність незалежності держави, її демократичних, правових, суспільно-політичних засад. Вихованці не усвідомлюють власної національної ідентичності, цінності іншої людини, потреби вияву громадянського патріотизму; державною мовою володіють задовільно. Їм властива низька емоційна саморегуляція, вони не володіють здатністю до самоконтролю, у них відсутні позитивна мотивація й національна рефлексія, прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху в інтересах українського народу. Виявляють байдужість до суспільно-політичних, соціально-економічних процесів у державі й до проблем оточення та неповагу до людської й національної гідності іншої людини. У них сформована неадекватна занижена національна самооцінка, невизначена ціннісна система орієнтацій; відсутні почуття співпричетності, солідарності, толерантності, відповідальності за доручену справу, яка виконується лише під

чітким контролем. Такі учні не дотримуються традицій, звичаїв, обрядів рідного народу; не виявляють уміння самостійно вивчати й оцінювати історичну культурно-духовну спадщину українського народу та відстоювати права і свободи, національні інтереси держави й протистояти антиукраїнській ідеології; уникають діяльності у громадському житті колективу, громади, неспроможні до співпраці, взаєморозуміння з метою збереження та захисту національних цінностей; не бажають національно самореалізовуватися та самостверджуватися; не володіють здатністю брати відповідальність, установлювати міжособистісну й міжнаціональну комунікацію та натхненно солідарно працювати на користь громади, народу, держави, нації.

Негативно-активний (надмірно високий) рівень характеризується неадекватно завищеною національною самооцінкою, що проявляється в гіпертрофованому вигляді національної винятковості, національних цінностей та в перебільшені внеску відомих і невідомих представників у світовий розвиток, постійній ідентифікації себе з ними, що перешкоджає та створює труднощі в міжнаціональному та міжособистісному спілкуванні. У поведінці таких учнів проявляється агресивність до представників інших національних спільнот, зверхність, пиха та зневага до етносів, що становлять українську націю. Відсутні почуття емпатії та співпричетності, толерантності й відповідальності за доручену справу. Такі учні неспроможні до солідарної співпраці, взаєморозуміння з метою досягнення успіху на користь колективу, громади, народу, держави, нації.

З метою якісної оцінки рівнів сформованості національного самоствердження учнівської молоді згідно із попередньо визначеними когнітивним, емоційно-ціннісним, рефлексивним і поведінково-діяльним компонентами, які взаємодоповнюють один одного, через показники кожного надано можливість виявити кількісну та якісну характеристику учнівської молоді й визначити наявність, міцність, тривалість, дієвість вияву національного самоствердження особистості. За результатами проведеного констатувального етапу дослідження, негативно-активний (надмірно високий) рівень сформованості національного самоствердження в експериментальній групі продемонстрували 0,7% учнів, у контрольній – 0,6%. Активно-конструктивний (високий) рівень виявлено в 21,3% учнівської молоді експериментальної групи та 20,4% – контрольної групи. До рефлексивно-позитивного

(достатнього) рівня належали 25,5% школярів експериментальної групи, контрольної – 26,1%. Ситуативний (середній) рівень продемонстрували 29,8% учнів експериментальної групи та 29,9% – контрольної. Негативно-пасивний (низький) рівень в експериментальній групі виявили 22,7% учнівської молоді, у контрольній – 23,0%.

Отже, підсумки констатувального етапу дослідження засвідчують актуальність проблеми виховання національного самоствердження підростаючого покоління, зокрема нагальність потреби підвищення активно-конструктивного рівня вихованості національного самоствердження в учнівській молоді шляхом удосконалення навчально-виховного змісту, оптимізації інноваційних форм і методів виховання та запровадження їх у роботу зі школярами в позаурочній діяльності. З огляду на обмежений обсяг цієї статті під час її підготовки ми зосередили увагу на виокремлених критеріях, показниках, рівнях сформованості національного самоствердження в учнівській молоді та відповідних типах поведінки школярів і схарактеризували їх. Поданий матеріал статті не вичерпує усієї проблеми, надалі потребує подальшого дослідження, зокрема розробки технології виховання національного самоствердження в учнівській молоді загальноосвітніх навчальних закладів.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х книгах. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Тлумачний словник української мови / укладачі Ковальова Т. В., Коврига Л. П. - Харків : Синтекс, 2002. – 672 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з доп. та CD) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ПЕРУН, 2009. – 1736 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 2-е вид. – К., 1999. – 350 с.
5. Помиткін Е. О. Академік І. А. Зязюн: духовний потенціал і життєва позиція особистості / Е. О. Помиткін, Л. В. Помиткіна // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 2. – С. 74–77.
6. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посібник для керівників, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ППО / Г. І. Сорока. – Харків : Веста; Ранок, 2002. – 128 с.

7. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження / О. Фурман // Соціально психологія. – 2015. – № 1. – С. 65–91.

**Р. Л. Сойчук**

### **Критерии, показатели, уровни сформированности и типы национального самоутверждения учащейся молодежи**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассмотрена сущность и структура национального самоутверждения учащейся молодежи. Определены критерии и показатели, выявлены уровни сформированности национального самоутверждения учеников общеобразовательных учебных заведений. Охарактеризованы типы поведения национального самоутверждения школьников. За результатами проведенного констатирующего этапа исследования сжато поданы характеристики уровней воспитанности национального самоутверждения учащейся молодежи, которые актуализируют исследуемую проблему в условиях отставания независимости украинской государственности.*

**Ключевые слова:** национальное самоутверждение, учащаяся молодежь, компоненты, критерии, показатели, уровни, типы поведения.

**R. L. Soichuk**

### **Criteria, Indicators, Formation Levels and Types of National Self-Affirmation of School Youth**

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 national self-affirmation of school youth is reviewed. The author argues that national self-affirmation of the individual should be considered as an integrative property of the individual, which is manifested in the formed positive national identity, choosing his (her) active social and civic position in society, that is determined by responsibility for his (her) nation, will to defend and protect its national interests. National self-affirmation is associated with the mobilization of all intellectual and spiritual potential of the individual to succeed in the interests of the Ukrainian people and the values of the Ukrainian nation.*

*The article deals with different interpretations of the concepts «criterion», «index», «level» and «type» in pedagogical theory. The structure of national self-affirmation of the individual is presented, which includes the following components: cognitive, emotional and evaluative, reflective*

and behavioral and active ones. The criteria and indicators are defined, as well as levels (active-constructive, reflexive-positive, situational, negative-passive, negative-active) in the formation of national self-affirmation of school youth. National self-affirmation types of behavior of school students are revealed: constructive and destructive, active and passive. Types of school youth behavior are investigated to correlate with the levels of national self-affirmation, in particular: constructive type of school youth behavior corresponds to active-constructive and reflexive-positive levels of national self-affirmation; situationally-constructive (passive) type - to negative-passive level, and constructive (active) type - to negatively-active level.

According to the results of the study's ascertaining stage, the levels of national self-affirmation of school youth are determined and described, which updates the problem under research in terms of upholding the independence of Ukrainian statehood. Therefore, there is a need to increase active-constructive level of national self-affirmation of school youth by improving educational content, optimization of innovative forms and methods of education and introducing them into work with students in after-school activities.

**Keywords:** national self-affirmation, school youth, components, criteria, indicators, levels, types of behavior.

## References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]: Vol. 2. Osobystisno oriientovanyi pidkhd: naukovopraktychni zasady. Kyiv: Lybid.
2. Ukladachi Kovalova T. V., Kovryha L. P. (2002). *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv: Synteks.
3. Busel, V. T. (Ed.). (2009). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language Kyiv, Irpin: VTF «PERUN».
4. Moiseiuk, N. Ye. (1999). *Pedahohika* (Pedagogy) (2<sup>nd</sup> ed.). Kyiv.
5. Pomytkin, E. O., & Pomytkina, L. V. (2015). *Akademik I. A. Ziaziun: dukhovnyi potentsial i zhyttieva pozytsiia osobystosti* [Academician I. A. Zyazyun: spiritual potential and position in life personality]. *Pedahohika i Psykholohiia*, 2, 74-77.
6. Soroka, H. I. (2002). *Suchasni vykhovni systemy ta tekhnolohii* [Modern educational systems and technologies]. Kharkiv: Vesta: Vydavnytstvo «Ranok».
7. Furman, O. (2015). *Hromadianska vidpovidalnist osobystosti yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia* [Civil responsibility of the personality as a subject of psychological research *Sotsialna Psykholohiia*, 1, 65-91.

## ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОЕВОЛЮЦІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

*За результатами дослідження теоретико-методологічних, загальнонаукових та психолого-педагогічних джерел визначено засади формування коеволюційних цінностей у старшокласників. Розкрито сутність поняття «коеволюційні цінності», здійснено їх компонентно-структурний аналіз. Висловлено припущення, що засвоєння коеволюційних цінностей може бути ефективним інструментом екологічного виховання старших школярів та поширення екологічної культури.*

**Ключові слова:** коеволюція, коеволюційні цінності, екологічне виховання, екологічна культура, екологічно орієнтоване середовище.

Одним із найбільш уживаних слів у новітній історії людства є «криза» (від. лат. *krisis* – поворотний пункт, кінець). З 60-х років ХХ століття йдеться не тільки про соціально-економічну, а й про екологічну кризу: лише за 150 років індустріальної суспільства практично вичерпало поклади, що накопичувались у природі протягом мільйонів років. Воно продукує у 2 000 разів більше відходів, ніж решта біосфери, а швидкість вимирання видів тварин та рослин сьогодні в 1 000 разів перевищує природну [1]. Тлумачний словник трактує екологічну кризу як: 1) ситуацію, що виникає в екосистемах через порушення екологічної рівноваги під впливом природних явищ або антропогенних факторів; 2) напружені відносини між людиною та природою, що характеризуються невідповідністю розвитку виробництва у суспільстві з ресурсно-екологічними можливостями біосфери.

Планетарні масштаби людської діяльності зумовили визнання В. Вернадським людства «ною геологічною силою», яка стала однією з рушійних сил еволюції [2]. Це змінило біосферну функцію *homo sapiens*, перетворивши його на «організуючий чинник біосфери Землі, а, можливо, і всього життя у Всесвіті» (В. Крисаченко). Відтепер напрям еволюційного розвитку та виживання цивілізації значною мірою залежать від розуміння суспільством наявних альтернатив руху: руйнування екосистеми планети до самознищення або пошук шляхів співіснування з природним світом (коеволюції). Визначальним чинником є обрання домінуючої ціннісної парадигми – споживацької чи коеволюційної, яка скеровуватиме щоденну поведінку людей.

Таким чином, проблема полягає у низькому рівні екологічної культури суспільства. Тобто, широкий загал (у тому числі – педагогічний) на відміну від наукового середовища не завжди усвідомлює факт, причини та ймовірні катастрофічні наслідки екологічної кризи. За цих умов проблематичним стає формування екологічної культури школярів, сприйняття ними коеволюційних цінностей, які мають бути орієнтиром у світі, що перебуває в стані нестійкої рівноваги, де вплив будь-якої людини на глобальні події може стати вирішальним. Відтак, метою статті є актуалізація проблеми формування коеволюційних цінностей у старшокласників та визначення філософських, загальнонаукових й психолого-педагогічних засад виховного процесу.

Усвідомлення факту екологічної кризи привело до спроб її філософського осмислення, наукового аналізу феномену, прогнозування можливого впливу на долю людства. До цього часу розвиток суспільства уявлявся процесом розширення «олюдненої» природи – двовимірна (соціально-економічна) система координат виводила за межі аналізу природний світ. Але приєднання природних факторів до антропогенних (соціальних та економічних) перетворило кризу на системну соціально-еколого-економічну, коли у кризовому стані опинилися всі елементи соціоприродної системи. Відтепер філософи розглядають нинішню кризу як універсально-онтологічну й наголошують на актуалізації есхатологічного параметру, коли «... апокаліптичні тенденції можуть перетворитися із регулятивного принципу на конститутивний чинник» [4]. Внесення до «вічних» питань не лише буття, а й феномену небуття людини робить нагальним пошук стратегії її виживання, яка б узгоджувалася із сучасною картиною світу. За словами І. Пригожина, «світ – це процеси, що руйнують і генерують інформацію та структури». Тому ідея глобального еволюціонізму, трактована як новітній історизм, трансформує онтологічні засади, образ та місце людини у Всесвіті. На відміну від класичного уявлення про еволюцію як процес довготривалих та поступових перетворень, глобальний еволюціонізм вважає природним біфуркаційний шлях розвитку.

Саме у точці біфуркації – нестійкої рівноваги, невизначеності вектору розвитку динамічної системи – опинилася соціоприродна система. Основи теорії біфуркації розроблені А. Пуанкаре, О. Ляпуновим, О. Андроном для фізичних та математичних моделей, проте сьогодні їх широко



застосовують у гуманітарній сфері екологи, соціологи, психологи, інші фахівці. Біфуркація (від лат. *bifurcus* – роздвоєний) означає порушення стійкості еволюційного режиму системи, внаслідок чого у зоні біфуркації фундаментальну роль відіграють випадкові фактори. Саме випадковість є критично важливою у процесах соціокультурної динаміки, розглянутої з позицій нелінійності, тому що змінює співвідношення необхідності й свободи волі. В її межах свободу маємо розуміти не лише як усвідомлену необхідність, а й як можливість вибору серед віртуальних альтернатив, і, водночас, – моральну відповідальність за цей вибір (Л. Лесков). Тому мораль, в якій немає місця природним цінностям, у добу екологічної кризи слід доповнити цінностями, що віддзеркалюють цінність феноменів довкілля.

Розгляд підходів до тлумачення поняття «цінності» свідчить про надзвичайний вплив суб'єктивного фактору. У дослідженні Є. Копильця наводиться думка Д. Леонтьєва стосовно того, що роботи з цієї проблематики не утворюють єдиного проблемного поля, отже, дослідження з філософії, соціології та психології цінностей мають низький коефіцієнт корисної дії. Тож маємо констатувати: єдиного визначення цінностей немає, незважаючи на те, що вони були об'єктом зацікавленості вже античних філософів. Але якщо міфологізована свідомість давніх греків ідентифікувала людину як частину природного світу, то з середньовіччя домінує ідея «універсального модусу панування-підкорення, пов'язаного з дихотомією мислення європейців. Звідси універсальна тенденція до роз'єднання за всіма параметрами: людина – природа, наука – мистецтво, почуття – розум, дух – плоть» (Т. Григор'єва). Винятком, мабуть, є св. Фрациск Ассизький, який вважав тварин та рослини такими ж створіннями Божими, як і людину. У філософії І. Канта цінності розглядаються з позицій етичного імперативу. Наслідуючи Протагора, найвищою цінністю Кант вважав людину, її щастя, гідність, моральну відповідальність, а свободу – найбільшою людською цінністю. В його інтерпретації цінності самі по собі не мають буття, «їм притаманна лише значущість, вони суть вимоги, звернені до свободи, цілі, поставлені перед нею». У науковий дискурс поняття «цінність» увів Г. Лотце («Мікрокосм» (1856), «Підстави практичної філософії» (1864), розуміючи під ним «те, що не існує, проте має значну силу, за допомогою якої людина створює новий світ – світ цінностей». М. Каган вважає, що цінність – це внутрішній,

емоційно освоєний суб'єктом орієнтир діяльності людини, а тому цінність сприймається нею як власна духовна інтенція [5]. На зламі історії набувають актуальності цінності екзистенційні: сенс життя (В. Франкл, А. Камю), спротив дегуманізації особистості, стосунки людини й природи (Е. Фромм). Цінності становлять об'єкт уваги Ю. Габермаса, П. Сорокіна, В. Гьосле, К.-Г. Юнга та інших. Значно доповнили теорію цінностей представники соціології: У. Томас, Ф. Знанецький, А. Маслоу, П. Блау.

Цінності скеровують, регулюють стосунки людей, тому важливим чинником для засвоєння цінностей є середовище. Суттєво вплинуло і продовжує впливати на етичні погляди людини утворення штучного, антропогенно зміненого середовища. Конфлікт між «штучним» та «природним» А. Павленко вважає наріжним каменем екологічної кризи, стверджуючи, що теоретично сучасна людина має шанс не повернутися назад до природи, а «привести саму себе у штучний стан». Донедавна європейська етика відводила природній системі роль незмінного фактору, й дії, спрямовані на неї, вважалися морально незабарвленими: тобто, переважним лишалося антропоцентричне ставлення до природи. Антропоцентризм (від грец. *anthropos* – людина, *kentron* – центр) – це тип мислення, що ставить людину у центр Всесвіту, створеного для неї Богом, і вважає її кінцевою метою світобудови. Намагання розв'язати екологічні проблеми засобами «технічного прогресу» – лише одна з модифікацій антропоцентричної ідеології, згідно з якою криза є чимось зовнішнім відносно людини. Представники екологічної етики визначають антропоцентризм як філософський напрям, згідно з яким потреби й інтереси людини мають виняткове значення, що дозволяє їй використовувати природу.

Філософським підґрунтям нашого дослідження слугують праці В. Вернадського, М. Моїсеєва, В. Тимофєєва-Ресовського, Г. Сковороди, П. де Шардена, А. Швейцера та інших, в яких увага сфокусована на людині, а відносини з довкіллям є невід'ємною частиною людськості, а також – на процесах, що є ознакою динамічних систем (до них відносять й екосистему). Актуальність екологічних проблем зумовила виникнення праць Г. Йонаса (тема відповідальності); К.-О. Апеля, Д. Бюллера, В. Кульмана, (комунікативна теорія); В. Гьосле (філософія та екологія); В. Крисаченка (теорія екологічної культури) та інших. Поняття «екологічний імператив» увів М. Моїсеєв;

екологічна етика є темою досліджень О. Леопольда, А. Єрмоленка, А. Назаретяна, В. Борейка, інших.

«Філософія серця» Г. Сковороди посідає особливе місце серед філософських систем ціннісно-гуманістичного спрямування. Двовимірність світу (видиме - невидиме), ділення його на великий (Всесвіт), малий (людський) та символічний (Біблію) створюють рухливий (динамічний, за сучасною термінологією) образ буття людини одночасно у космічному й внутрішньому просторах. Світ і людина органічно поєднані, а їх співбуття нерозривне. Ця традиція практичної філософії Життя пронизана ідеалами духовності, невід'ємності людини й природи, є надзвичайно актуальною для сьогодення як своєрідна духовно-практична модель коеволюції.

Можливість нового етапу еволюції біосфери – ноосфери (сфери розуму) передбачив В. Вернадський. Схожі ідеї висловлював П. Тейяр де Шарден, інші вчені. Проте сучасні дослідники звертають увагу на їх недоліки. Скептики посилаються на слова М. Моїсеєва: «ноосфера» – ...це стан біосфери, коли її розвиток відбувається цілеспрямовано...», а людина має навчитися розпоряджатися своєю могутністю й «забезпечити такі взаємини з довкіллям, які дозволять розвиватися і суспільству, і Природі» [9]. Проте нині «сукупної керівної спроможності» людства недостатньо, щоб скеровувати глобальні процеси природного світу.

Протягом останніх десятиліть активно розробляються аксіологічні концепції гармонізації та розвитку соціоприродної системи. Наприклад, у Ріо-де-Жанейро на Всесвітньому форумі (1992) за основу було обрано концепцію Sustainable Development Strategy. Поширені різні переклади: сталий (стійкий), збалансований, гармонійний розвиток. В офіційних документах уживаним став термін «сталий розвиток». Він визначається як: «загальна концепція стосовно необхідності встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їх потребу в безпечному і здоровому довкіллі». У формулюванні акценти зроблені на задоволенні потреб людини, а природний світ залишається лише джерелом ресурсів. Тобто, концепція стійкого розвитку містить ознаки антропоцентризму.

Значно продуктивнішим вважаємо підхід, в якому узгоджуються інтереси природного світу та людства. Це концепція коеволюції (спільного розвитку), запропонована М. Тимофевим-Ресовським. Виокремлення у соціоприродній системі

двох компонентів (природного та соціального) дає можливість усвідомити різницю між ними та проаналізувати можливості їх співрозвитку, виходячи з суб'єкт-суб'єктних (не антропоцентричних або екоцентричних) позицій. Складність сприйняття цієї концепції в тому, що вона міститься на межі інтересів людства та довкілля, які завжди перетинаються. Але перевагою є визнання нетотожності, самодостатності як біосфери, так і суспільства, що дає змогу досягнути феномен цілісності соціоприродної системи, в якій «...людина постає не «над», не «поза», а «разом» з Природою» [7]. Ідея коеволюції має за мету «визначити оптимальне співвідношення інтересів людства і решти всієї біосфери, уникнувши при цьому двох крайнощів: прагнення до повного панування людини над природою і плазування перед нею» [10]. У загальному вигляді коеволюцію можна уявити як спільний розвиток в межах взаємодії систем, де відбувається послідовна кореляція еволюційних змін. В межах цієї системної взаємодії «...формується очевидні суперечності, зняття яких можливе тільки за почергового ускладнення партнерів, які коеволюціонують» [9]. Результатом коеволюційного процесу є взаємна адаптація елементів системи, що зумовлює її стійкість.

Натомість, існує думка про принципову неможливість коеволюції цілого (біосфери) та її частини (людства). Обґрунтовуючи свою позицію й пропонуючи залишити термін «стійкий розвиток», В. Данілов-Данільян, К. Лосев, І. Рейф наводять такі аргументи. По-перше, під впливом «техноеволюції» людство розвивається зі швидкістю, яка на три порядки перевищує темп розвитку біосфери, тому спільний розвиток або адаптація систем видаються сумнівними. По-друге, людство поки що не має засобів для управління довкіллям, отже штучне пришвидшення його еволюції теж неможливе. Також скептично автори ставляться й до ноосферної концепції В. Вернадського. Проте, коеволюційний підхід вже активно розробляється й успішно застосовується для вирішення методологічних, філософських, спеціально наукових проблем.

Таким чином, екологічна криза актуалізувала етичні аспекти відносин «людина - довкілля». Питання цінності природи, порівняння цінності природи та людини перейшло з філософської сфери до практичної. Суспільство постало перед необхідністю розширити межі моральних цінностей та додати до них своє природне оточення. Попередні екологічні кризи, на думку М. Моїсеева, були подолані завдяки технологіям та

введенню певних поведінкових табу, які окреслили засади сучасної моралі. Нині для переходу до нової якості відносин «людина – біосфера» належить, передусім, усвідомити нову біосферну функцію людства. Як вважає В. Поздняков, людина повинна правильно розуміти свою еволюційну місію, «виконуючи біосферну функцію підтримки «запасу стійкості» природних систем». Моральним дослідник вважає все, що сприяє виконанню людиною її біосферної функції, аморальним – все, що заважає.

Згідно з основними положеннями коеволюції, адаптуючись до об'єктивних законів розвитку природи, людство має не тільки змінювати біосферу для своїх потреб, але змінюватися саме. Засадничі положення концепції безумовно збігаються з ідеями біоцентризму, універсальної етики, благоговіння та відповідальності перед Життям, відстоюваних Г. Торо, М. Ганді, А. Швейцером. У ній поєднуються екологічний та етичний імперативи, визнається самоцінність природи: суспільство та довкілля стають рівними у правах. Коеволюційна теорія спрямовує дії від «захисту природи» до «захисту в інтересах розвитку» – аж до переорієнтації на охорону самого розвитку» [7], чим принципово відрізняється від концепції Sustainable Development Strategy.

Цінності є ключовим компонентом будь-якої культури, вони визначають етичну архітектуру особистості. На думку В. Мангасаряна, концепція коеволюції сьогодні розглядається як парадигма сучасної культури, сприяє зміні системи цінностей «на засадах ненасильства, діалогу й співробітництва». Перелаштування аксіологічних підвалин можливе лише за умови освоєння екологічної культури, яку В. Крисаченко трактує як засіб самоорганізації системи «людина - біосфера», вважаючи цей тип культури атрибутивним, що віддзеркалює стан взаємовідносин з довкіллям та відповідні рівні культури.

Концепція коеволюції розширює межі етики, екологічної культури. Але у досліджуваній літературі не вдалося знайти праці, в яких розглядаються сутнісні аспекти поняття «коеволюційні цінності» та здійснено їх компонентно-структурний аналіз. На наш погляд, коеволюційні цінності мають бути синтезом гуманізму, як соціальних цінностей найвищого рівня, та екологічної й універсальної етики, в яких урівнені цінності Життя, природного світу і людські цінності. Пошук нових ідеалів у межах гуманістичного екологічного світогляду повинен мати за мету не тільки збереження природного світу, а й

обмеження домінування світу штучного. «Сучасний екологічний світогляд становить наступний крок розвитку гуманістичної етики. ... йдеться не тільки про взаємну повагу між сучасниками, а й ... про збереження біосфери», вважає М. Марфенін. На переконання Г. Нестеренко, «гуманістична спрямованість діяльності визначається ставленням особистості: 1) до самої себе; 2) до іншої людини; 3) до суспільства взагалі; 4) до природи; 5) до майбутнього» [8].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що сутнісними ознаками коеволюційних цінностей є їх біосоціальна універсальність та можливість поширення у просторі-часі. Відповідно, коеволюційні цінності мають двовимірну (соціоприродну) динамічну структуру, що дозволяє поєднати цінності природи та гуманістичні цінності. Наріжним каменем є компонент гуманістичної етики, які скеровують людство до утворення цілісного суспільства, в якому всі наділені правами й відповідальністю. Але тепер відповідальність та відчуття єдності людська спільнота має поширити і на природний світ. До коеволюційних цінностей пропонується віднести: Життя, розвиток (еволюція, коеволюція), природний світ, людину. Серед актуальних етичних якостей, необхідних суспільству, маємо виокремити відповідальність, справедливість, толерантність.

Завдання оновити ціннісну структуру суспільства покладено на освіту та виховання, тому важливо сформувати коеволюційні цінності у нинішнього покоління школярів. Передусім, це стосується старшокласників, які незабаром стануть активними учасниками еволюційного процесу. Зміна ціннісної парадигми можлива за умови формування рефлексуючої особистості. «Рефлексія ... утримує цілісну архітектоніку буття, його інваріантну структуру, є ... утворенням, завдяки якому віддзеркалюваний людиною світ структурується й упорядковується в організовану цілісність (образ або поняття)», наголошує Н. Герасимова. Свідомість та рефлексію дослідниця співвідносить як структуру та діяльність. Отже, свідомість особистості упорядковується відповідним чином – як цілісне, автономне, суспільне утворення. Картина світу теж є цілісністю, що розкладається індивідом на низку цілісностей-складових, вичленованих увагою. Ефективність рефлексії залежить від того, наскільки кожна подія, акт діяльності, вчинок співвіднесені з найбільш актуальною для суб'єкта рефлексії на певний момент цілісністю, а також – наскільки точно й повно він орієнтується у властивостях обраної цілісності. Виходячи з



цього, можна припустити, що значущим для формування певного типу свідомості особистості є орієнтованість актуальних образів-цілісностей. Орієнтованість є інструментом виокремлення із загального інформаційного поля сукупності об'єктів та явищ. Ці феномени інтегруються у модель світу, яка складається з трьох рівнів: матеріально-структурного, функціонального та системного [8]. І якщо у когнітивній площині матеріально-структурний та функціональний аналіз не викликають ускладнень, то системний часто стає причиною викривлення реальності.

Коеволюційному етапу розвитку суспільства як компонент мислення та життєдіяльності людини відповідає система рефлексія. Вона має бути психологічною особливістю екологічно орієнтованого покоління старшокласників. Ступінь цілісності сприйняття світу значною мірою визначатиме спроможність учнів на когнітивному, логіко-смысловому рівні опанувати категорії «біфуркація», «біосферна функція людини», «коеволюція», «коеволюційні цінності» тощо. Система рефлексія становить базис пізнавальної моделі особистості, в межах якої учень встановлює зв'язки у парадигмі «людина - суспільство - довкілля» та визначає характер цих зв'язків – екологічний чи антропоцентричний. Спираючись на її фундамент, необхідно конструювати діяльнісну, поведінкову модель вихованців. Екологічно орієнтовані пізнавальна та поведінкова моделі створюють підґрунтя для формування екологічної свідомості особистості.

Аналізуючи особливості сучасного екологічного виховання, Е. Гірусов констатує: «При підвищенні ролі людської суб'єктивності ...особистість стає найчастіше активним носієм мінливості». Його теза підтверджує виключну роль коеволюційних цінностей, екологічної орієнтованості людини у подіях глобального масштабу. Слід враховувати, що особистісний розвиток теж йде за біфуркаційними сценаріями: під впливом індивідуальних або колективних уподобань обирається напрямок руху з подальшим самовизначенням вектору ціннісних пріоритетів. Через значущі події, якими повинні бути для старшокласників спілкування з довкіллям, на особистісний рівень переводяться коеволюційні цінності. У такий спосіб відбувається суб'єктифікація морального та екологічного імперативів, а особистісний розвиток органічно узгоджується з соціальним та коеволюційним. Водночас через встановлення зв'язків між мотивами діяльності та її наслідками здійснюється смислоутворення, розв'язуються суперечності, породжені ситуацією морального вибору.



Суттєвим є факт сприйняття старшокласниками об'єктів природного світу переважно за перцептивно-афективним каналом (В. Ясвін): ключовий чинник, від якого залежить їх ставлення до природи – емоційне тло взаємодії з нею. Відтак, вміння аналізувати та спрямовувати свої почуття, навички самокерування, автодидактики мають входити до сучасного екологічного виховання. Тому метою сучасних педагогіки та психології стає «передача суб'єкту діяльності ініціативи в організації особистісного розвитку» (В. Семіченко). Це відповідає віковим особливостям учнів старших класів, яким важливо відчувати себе частиною дорослої спільноти, розуміти життєву перспективу, своє місце у Всесвіті та мати відповіді на вічні філософські питання.

Отже, формування коеволюційних цінностей у старшокласників можна вважати дієвим інструментом екологічного виховання, який сприятиме екологічній орієнтації когнітивної, емоційно-ціннісної та мотиваційно-діяльній сфер учнів.

### Література

1. Білявський Г. О. Основи екології : підручник / Г. О. Білявський, Р. С. Фурдуй, І. Ю. Костіков. – 2-ге вид. – К. : Либідь, 2005. – 408 с.
2. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vernadsky.lib.ru>.
3. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
4. Каган М. С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург : ТОО ТН «Петрополис», 1997. – С. 205.
5. Крисаченко В. С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології : підручник. – К. : Заповіт, 1998. – С. 640
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984 – 444 с.
7. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь Разума [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://profilib.com/kniga/36893/n-n-moiseev-sudba-tsivilizatsii-put-razuma.php>].
8. Нестеренко Г. О. Особистість у нелінійному суспільстві : монографія. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 140 с.
9. Родин С. Н. Идея коэволюции. – Новосибирск : Наука, 1991. – 271 с.
10. Тимофеев-Ресовский Н. В. Биосфера и человечество // Бюллетень ЮНЕСКО. - 1968. - № 1.

Ю. В. Солобай

## Основы формирования коэволюционных ценностей у старшеклассников

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*По результатам исследования теоретико-методологических, общенаучных и психолого-педагогических источников определены принципы формирования коэволюционных ценностей у старшеклассников. Раскрывается сущность понятия «коэволюционные ценности», проведен их компонентно-структурный анализ. Высказывается предположение о том, что усвоение коэволюционных ценностей может быть эффективным инструментом экологического воспитания старшеклассников и распространения экологической культуры*

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, экологическая культура, коэволюция, коэволюционные ценности, экологически ориентированная среда.

Yu. V. Solobai

## Principles of Formation of Co-Evolutionary Values in High School Students

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

*The article deals with the philosophical-methodological and general scientific aspects of the formation of a co-evolution idea and defines its differences from the Sustainable Development Strategy. The essential characteristics of co-evolutionary values are formulated, their component and structural analysis is done. The author proposes to include Life, Human Being, Natural World, and Development into the co-evolutionary values. He argues that co-evolutionary values have significant potential for forming ecological culture of senior schoolchildren. Psychological peculiarities of perception by the high school students of the co-evolution ideas and co-evolutionary values' relationship with the socialization of high school students are analyzed. Thus, the urgency of the problem of co-evolutionary values formation in high school is emphasized, and the main principles of educational process in this context and the role of ecologically oriented environment in it are considered.*

**Keywords:** ecological culture, environmental education, co-evolution, co-evolutionary values, ecologically oriented environment.

## References

1. Biliavskiy, H. O., Furdui, R. S., & Kostikov, I. Yu. (2005). *Osnovy ekologii* [Foundations of ecology]. (2nd ed.). Kyiv: Lybid.
2. Vernadskiy, V. I. *Nauchnaia mysl kak planetnoe yavlenie* [Scientific thought as a planetary phenomenon]. Retrieved from <http://vernadsky.lib.ru>.
3. Yermolenko, A. M. (1999). *Komunikatyvna praktychna filosofia* [Communicative practical philosophy]. Kyiv: Libra.
4. Kagan, M. S. (1997). *Filosofskaia teoriia tsennosti* [Philosophical theory of value]. St. Petersburg: TOO TN «Petropolis».
5. Krysachenko, V. S. (1998). *Liudyna i biosfera: osnovy ekologichnoi antropologii* [Man and biosphere: Fundamentals of Ecological Anthropology]. Kyiv: Zapovit.
6. Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka.
7. Moiseev, N. N. *Sudba tsivilizatsii. Put Razuma* [Destiny of civilization]. Retrieved from <http://profilib.com/kniga/36893/n-n-moiseev-sudba-tsvivilizatsii-put-razuma.php>.
8. Nesterenko, H. O. (2004). *Osobystist u neliniinomu suspilstvi* [Personality in nonlinear society]. Zaporizhzhia: Prosvita.
9. Rodin, S. N. (1991). *Ideia koevoliutsii* [Idea of co-evolution]. Novosibirsk: Nauka.
10. Timofeev-Resovskii, N. V. (1968). *Biosfera i chelovechestvo* [Biosphere and Humanity]. Biulleten UNESCO, 1.

УДК 366.632:316.3220

Г. П. Тарасюк, м. Київ

## ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті наголошено на значенні освіти і педагогічної науки для сталого розвитку суспільства. Проаналізовано сутність понять «спілкування», «міжособистісне спілкування». Визначено критерії та показники міжособистісного спілкування підлітків. З'ясовано умови, за яких можлива ефективна організація міжособистісного спілкування підлітків щодо екологічної проблематики.

**Ключові слова:** сталий розвиток суспільства, освіта, спілкування, міжособистісне спілкування, підлітки.

Стрімкий розвиток сучасної індустріальної цивілізації призвів до планетарної кризи та глобальних екологічних проблем, вирішення яких залежить від рівня екологічної свідомості та екологічної культури суспільства. Нові моральні імперативи, на основі яких має формуватись якісно нова модель поведінки людства, закладені у понятті «сталий розвиток» – розвиток, що задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь забезпечувати власні потреби.

Упровадження доктрини сталого розвитку у навчання і виховання учнівської молоді зумовило потребу в підготовці екологічно грамотної особистості не тільки з належними теоретичними знаннями і методичними вміннями, а й з відповідним рівнем екологічної поведінки, що проявляється у творенні власного способу життя в гармонії з природою і залученні до нього оточуючих. Отже, для досягнення суспільством стійкого розвитку потрібно докорінно змінити його загальну культуру і поведінку.

Освіта в інтересах сталого розвитку стала пріоритетним напрямом при формуванні освітніх програм багатьох країн світу після оголошення Декади ООН «Освіта в інтересах сталого розвитку» (2005-2014). З метою прискорення впровадження і використання принципів ОСР у 2005 році Європейською Економічною Комісією (ЄЕК) ООН була підготовлена й ухвалена Регіональна Стратегія з Освіти для сталого розвитку (ОСР) [4].

Загальною метою цієї стратегії є забезпечення людства необхідними знаннями щодо сприяння сталому розвитку. При цьому ОСР має сприяти екологізації свідомості людей, отриманні знань, вмінь і навичок для ведення узгодженого з принципами сталого розвитку способу життя – бути більш інформованими, моральним і відповідальними стосовно до природи, задля надання можливостей майбутнім поколінням забезпечувати свої потреби, тобто жити в гармонії з природою.

Регулятором екологічної діяльності є екологічне виховання, і одним із важливих напрямів екологічного виховання (окрім мотиваційно-ціннісного, пізнавального та діяльнісного) ми виділяємо комунікативний: отримання інформації про стан навколишнього природного середовища від учителів, батьків, друзів, із засобів масової інформації; обмін думками, інформацією, спілкування з приводу виникнення ситуацій, які

загрожують довкіллю; поширення набутих знань екологічного змісту та власного досвіду природоохоронної діяльності серед оточуючих; участь у роботі шкільних учнівських об'єднань та громадських організацій, що пропагують екологічні знання, норми та правила природобезпечної поведінки тощо.

Метою статті є з'ясування ефективності міжособистісного спілкування підлітків у контексті сталого розвитку суспільства.

Адже поширення екологічних знань може здійснюватися в освітньому середовищі у тому числі і через такі форми роботи: екологічне просвітництво, комунікація (спілкування) тощо.

Проблема комунікації, або спілкування, перетворилася нині на одну з найактуальніших у теоретичному і практичному аспектах. Як зауважує Н. Бутенко, спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей будь-якої спільної діяльності [2].

Це стосується також навчання і виховання, що являють собою опосередковану спілкуванням спільну діяльність людей, одні з яких передають, а інші засвоюють накопичений людством досвід. У спілкуванні людина, з одного боку, виявляє для себе й інших свої психічні якості, а з іншого – розвиває і формує їх

Проблему спілкування та його особливості досліджували Ф. С. Бацевич, І. Д. Бех, О. Ю. Нестерова, І. С. Делик, О. О. Леонтьєв, М. М. Філоненко, А. І. Кузьмінський, О. О. Бадьолов, Р. С. Немов, інші.

Існує декілька визначень цього терміна. Дослідник М. С. Каган дає власне тлумачення: «Спілкування – це процес творення нової інформації, спільної для учасників спілкування, і породженою їх спільністю». Причому інформація при спілкуванні циркулює між партнерами, «збільшується», «збагачується», «розширюється» завдяки активності усіх партнерів, тому і з цієї позиції спілкування розглядається як діалог [3].

Спілкування поряд із працею, на думку І. Д. Беха, є основним способом існування людини, головною умовою її виховання і розвитку, засвоєння суспільного досвіду. Воно зумовлює всю систему психічних процесів, станів, властивостей людини. Тому можна зробити висновок про те, що особистість є продуктом і результатом індивідуального досвіду її спілкування з іншими людьми [1].

Спілкування дуже істотно впливає на формування основних структурних компонентів особистості. Від того, як буде складатися спілкування, залежить формування майбутньої особистості. Актуальність вивчення проблеми спілкування різко зростає на нинішньому етапі розвитку суспільства, коли радикально змінюються соціальні відносини, характер особистісних взаємодій, моральні норми, цінності.

Загалом спілкування надзвичайно різноманітне за своїми формами та видами. У сучасній педагогіці частіше вживають термін «міжособистісне спілкування».

Міжособистісне спілкування – це взаємодія між декількома людьми, здійснювана за допомогою засобів мовленнєвого і не мовленнєвого впливу, в результаті якої виникає психологічний контакт і певні відносини між учасниками спілкування [5].

Основною структурною одиницею аналізу міжособистісного спілкування є не окрема особистість, а взаємозв'язок, взаємодія осіб, що вступили у спілкування.

Учасниками спілкування у загальноосвітньому навчальному закладі є вчителі й учні та учні між собою, тому між ними встановлюється не міжролевий контакт «вчитель-учень», а міжособистісний, у результаті чого виникає діалог, а значить, створюється оптимальна основа для позитивних змін у пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах кожного з учасників спілкування.

Зокрема, міжособистісне спілкування стосовно екологічної освіти і виховання має забезпечувати передачу достовірної інформації екологічного змісту. Воно також є засобом організації еколого-орієнтованого простору та екологічної поведінки особистості в довкіллі.

Мотивувати учнів до міжособистісного спілкування щодо природи можна за виконання таких умов:

- врахування інформаційного потенціалу природного середовища в організації міжособистісного спілкування школярів щодо природного середовища;
- забезпечення усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків у взаємодії з природою;
- формування здатності учнів до самоаналізу та самооцінки при організації їх міжособистісного спілкування щодо природи.

Дані досліджень останніх років свідчать, що саме школярі підліткового віку є найбільш мобільною, сприйнятливою соціальною групою до еколого-культурних новацій і найбільш перспективною для подальшого формування екологічної поведінки. Нині саме екологічне виховання виступає тією сферою, в якій екологічна освіта підростаючого покоління відповідно до принципів ОСР є найбільш ефективною.

Педагогічна діагностика міжособистісного спілкування щодо природи спрямовувалася на аналіз когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного досвіду взаємодії учнів з природою. Найбільш загальними критеріями були визначені: відповідність екологічних знань, цінностей, дій і вчинків учнів вимогам стійкого розвитку, екологічної та особистої безпеки.

Організація міжособистісного спілкування учнів загальноосвітньої школи оцінювалася за рівнями: високий, середній, низький.

Високий рівень ефективності міжособистісного спілкування мали 5,9% учнів, середній – 58,4%, низький – 35,6%.

Учні з низьким рівнем комунікації не цікавляться проблемами збереження та охорони природи і не обговорюють їх зі своїми однолітками. Саме це перешкоджає самовдосконаленню підлітків у сфері екологічної діяльності.

Учні із середнім рівнем поінформованості відповіли, що отримують інформацію про екологічний стан довкілля від батьків. Школярі високого рівня комунікативних здібностей стверджують, що вчителі пояснюють їм, як потрібно поводитись на природі.

Вчителі, які викладають природничий цикл дисциплін у школі й організують екологічну діяльність учнів, найбільш значущими формами спілкування школярів вважають педагогічно кероване спілкування з однолітками. Друге місце посідає індивідуальне спілкування з учителем, а неформальне спілкування з однолітками поза школою виявилось, на думку педагогів, найменш ефективним.

Практика засвідчила, що формування екологічної поведінки підлітків має здійснюватися тільки за умови супроводу процесу екологічного виховання вчителем, через ефективне міжособистісне спілкування між учнями і вчителями, авторитетними дорослими (батьками), а також учнів між собою.



У підсумковому результаті це сприятиме самовдосконаленню підлітків у сфері екологічної діяльності.

Міжособистісне спілкування буде ефективним і успішним, якщо транслюватиметься не лише з дорослого середовища (вчителі, батьки), а й від однолітків чи соціальної групи людей, рівних за певними ознаками. Характер спілкування на екологічні теми має бути неформальним і спрямованим як на інформування, так і трансляцію ставлень, цінностей, ідеалів і способів дії.

Ефективність міжособистісного спілкування у процесі формування екологічної поведінки визначається такими її особливостями:

- відповідність віковим особливостям підліткового віку (переважання авторитету однолітків над авторитетом дорослих, значущість суспільно корисної діяльності у формуванні особистості, потреба належати до кола однодумців);
- висока ефективність засвоєння інформації і норм поведінки (відповідно до «піраміди засвоєння»);
- відсутність комунікативних бар'єрів між тими, хто поширює інформацію екологічного змісту, і тими хто її сприймає;
- цілеспрямована підготовка школярів-лідерів, які виступають носіями екологічних норм, цінностей і культури екологічної поведінки.

З огляду на вищесказане міжособистісне спілкування вважається провідною діяльністю підлітків. Воно забезпечує реалізацію потреби підлітка презентувати його як особистість. Спілкування підлітка з молодшими за віком школярами задовольняє потребу оцінювати інших та самостверджуватись, спілкування з однолітками – потребу оцінювати партнера. Спілкування з оточуючими, а зокрема значущими дорослими і ровесниками, є найбільш важливою стороною життя підлітків, умовою їх особистісного розвитку.

Міжособистісне спілкування школярів можна забезпечувати за допомогою технології «рівний - рівному» через організацію екологічного просвітництва старших учнів серед однолітків та молодших, при цьому щоб старші школярі виступали агентами змін у шкільному середовищі. Це забезпечить кращу комунікацію стосовно екологічних проблем та активізує

мотиви екологічної поведінки як для молодших, так і для старших школярів. Адже технологія «рівний - рівному» ґрунтується на провідній діяльності старшокласників – спілкуванні і бажанні посісти гідне місце у колективі, бути авторитетним, самореалізованим і корисним.

Сьогодні надзвичайно важливим завданням педагогів є педагогізація сім'ї, оволодіння батьками знаннями і вміннями вихователя. Такий напрям діяльності педагогів визначається тим, що без спільних дій школи і сім'ї процес виховання підростаючої особистості істотно ускладнюється. Поряд із педагогізацією сім'ї важливою ідеєю є формування у батьків сталого споживання, що визнано ЮНЕСКО одним із ключових напрямів сталого розвитку суспільства. Діяльність зі сталого споживання може стати предметом роботи зі школярами як у школі, так і в родині, оскільки вона є доступною і не складною.

Основними напрямками роботи класного керівника з батьками є їх залучення до навчально-виховного процесу в школі, класі, що реалізується у виступах на батьківських зборах, проведенні класних годин, керуванні гуртками екологічного спрямування, наданні консультацій, організації сімейних екскурсій, походів, поїздок, благодійних акцій тощо.

Закріпити результати такої діяльності можна комплексом вправ, які спонукають до самооцінки, самоаналізу, зміни звичок, поведінки, переконань щодо поводження з тваринами, рослинами, культури використання води, твердих побутових відходів, електроенергії тощо.

Для того, щоб спонукати родину переглянути свою поведінку стосовно природи, потрібно залучати як дорослих, так і школярів до активних форм екологічної роботи з метою формування розуміння, що кожна діяльність людини не проходить для природи безслідно, - внаслідок безвідповідальності забруднюються повітря, вода, ґрунт.

Однією з форм виховної роботи батьків дома є проведення аудиту використання електроенергії, холодної і гарячої води, з подальшим складанням кошторису і корисних порад економії, які потрібно намагатися самим виконувати та обговорити з родиною, а також ознайомити з ними на шкільних батьківських зборах інших дорослих.

Для зменшення забруднення води батьківському активу доцільно підготувати тренінг на тему «Токсичні речовини

вдома». Дорослим потрібно закцентувати увагу слухачів на тому, які речовини є шкідливими для довкілля, від яких мийних засобів варто відмовитися, як можна допомогти природі, якщо замінити шкідливі речовини на нешкідливі альтернативні, або як без них взагалі обійтись.

Це стосується також і правил поведінки в довкіллі, культури поводження з твердими побутовими відходами. Перш ніж викинути сміття до смітцевого баку, його потрібно розсортувати, адже переробка вторинної сировини – найперспективніший та найбезпечніший спосіб покращення екологічного стану навколишнього середовища та збереження природних ресурсів.

Приклад власної поведінки є важливим принципом навчання з позицій сталого розвитку: вчитель, старший товариш, одноліток не повинні забувати вимикати світло, ощадливо використовувати воду, сортувати сміття, не топтати газони, не споживати шкідливу їжу тощо. Тому особливо важливо, щоб школяр був не тільки озброєний теоретичними знаннями чи методичними вміннями, а передусім мав сформований світогляд та високий рівень екологічної свідомості й поведінки.

Отже, підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що міжособистісне спілкування сприяє поширенню серед однолітків, друзів, а також у родині інформації щодо сталого розвитку суспільства: про екологічний стан довкілля, моделі екологічної культури, що забезпечують мінімізацію негативних наслідків власного впливу на довкілля, гармонізацію взаємодії з природою, впровадження у повсякденну діяльність екологічних норм і правил поведінки, а також запобігають споживацькому ставленню до довкілля.

### Література

1. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування / Бех І. Д. // Педагогіка і психологія. – 2003. - № 1. – С. 17-29.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : [підручник] / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. - С. 260.
3. Каган М. С. Мир общения: Проблема межобъективных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – С. 147-152.
4. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку : пер. з англ. – Одеса : Екологія, 2005. – 44 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [ред. коллегия: С. С. Аверинцев и др.]. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 8.

Г. П. Тарасюк

## Организация межличностного общения подростков в контексте устойчивого развития общества

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. М. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье раскрыто значение образования и педагогической науки для устойчивого развития общества. Проанализирована сущность понятий «общение», «межличностное общение». Определены критерии и показатели межличностного общения подростков. Выяснены условия, при которых возможна эффективная организация межличностного общения подростков по экологической проблематике.*

**Ключевые слова:** устойчивое развитие общества, образование, общение, межличностное общение, подростки.

Н. Р. Tarasiuk

## Organization of Interpersonal Communication of Adolescents in the Context of Sustainable Development of Society

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

*The article emphasized the importance of education and pedagogical science for sustainable development of society. The essence of the concepts «communication», «interpersonal communication» is revealed. The criteria and indicators of adolescents' interpersonal communication are determined. The conditions are defined that enable the effective management of adolescent interpersonal communication on environmental issues.*

*The author argues that interpersonal communication contributes to understanding by teenagers, their friends and family members of information on sustainable development of society: about the environment's ecological state, environmental culture models, which are capable to minimize the negative consequences of impact on the natural environment, about ecological norms and rules of behavior, and prevents a consumer's attitude to the nature.*

**Keywords:** sustainable development of society, education, communication, interpersonal communication, adolescents.

### Reference

1. Bekh, I. D. (2003). *Tekhnolohiia intymno-osobystisnoho spilkuvannia* [Technology of intimate personal communication]. *Pedahohika i Psykholohiia*, 1, 17-29.

2. Butenko, N. Yu. (2004). *Komunikatyvni protsesy u navchanni* [Communicative processes in education]. Kyiv: KNEU.
3. Kagan, M. S. (1988). *Mir obshcheniia: Problema mezhobektionnykh otnoshenii* [The world of communication: Problem of inter-objective relations]. Moscow: Politizdat.
4. *Stratehiia YeEK OON osvity dlia staloho rozvytku* [The UNECE strategy for education for sustainable development]. (2005). Odesa: Ekolohiia.
5. Averyntsev, S. S. (Ed.). (1989). *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary]. (2nd ed.). Moscow: Sovetskaia entsiklopediia.

УДК 159.923:316.444

В. І. Тернопільська, Н. В. Чіжова, м. Київ

## МОБІЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено аналіз поняття «мобільність», розглянуто типи мобільності особистості. Критеріями порівняння обрано характеристики особистості, необхідні для формування певного типу мобільності. Доведено, що особистісна мобільність є підґрунтям для формування та розвитку інших типів мобільності.

**Ключові слова:** мобільність, особистісні якості, соціальна мобільність, особистісна мобільність, професійна мобільність, академічна мобільність.

У сучасному динамічному глобалізованому світі, якому притаманні постійні зміни технологій, створення одних професій і повне зникнення інших, для успішної самореалізації людина має бути гнучкою, здатною робити вибір, діяти творчо, самовдосконалюватись. У такому контексті цінним є формування у студентської молоді необхідних знань, умінь, навичок мобільності як інструментів для особистісної і професійної самореалізації.

Проблему сутності та змістових аспектів мобільності особистості досліджували: К. Абульханова-Славська, А. Аміров, Л. Амірова, О. Амосова, Т. Аракелова, Т. Артюхова, А. Артюшенко, Р. Бендікс, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, Т. Котмакова, А. Кравченко, О. Лисак, С. Ліпсет, А. Маслоу, Л. Меркулова, А. Ребер, К. Роджерс, Т. Сергеева, О. Смірнова, П. Сорокін, Л. Сушенцева, Н. Таланчук, Л. Хорунжа.

Вчені вивчали різноманітні аспекти мобільності особистості, роблячи акцент на специфіці наукового знання. Так, соціологія розглядає мобільність крізь призму соціальної ролі особистості; психологія – в контексті формування самосвідомості, самореалізації особистості; педагогіка – через активнотворчу роль та діяльність особистості щодо саморозвитку. У наукових джерелах виокремлюють такі типи мобільності: соціальна, професійна, академічна, інтелектуальна, когнітивна, комунікативна, соціокультурна, культурна, виховна та особистісна.

*Мета* статті – аналіз феномену «мобільність особистості», розкриття типів мобільності.

Термін «мобільність» (від латинського «mobilis») в перекладі означає рухливість, мінливість, здатність до швидкої дії та зміни станів, певна властивість особистості. У словнику мобільність визначається як рух.

Зокрема, спробу співвіднести особистісну та професійну мобільність викладачів здійснила Т. Сергєєва, розробивши дев'ять типів професійної мобільності, які виникають у зв'язку з різними рівнями розвитку особистісної мобільності та психологічною готовністю до конкретної діяльності.

На думку Ю. Калиновського, мобільність є інтегративною якістю, що формується та розвивається під час практичної, навчальної, соціальної, соціокультурної діяльності людини та надає їй можливість реалізувати свої задатки, здібності, схильності, можливості. При цьому розвиваються такі особистісні якості, як здатність спостерігати за власними діями та вчинками, аналізувати та оцінювати їх, проектувати та змінювати свою життєдіяльність [3]. За А. Кравченком, соціальна мобільність – це внутрішнє самовдосконалення особистості, що ґрунтується на стабільних цінностях та потребі в саморозвитку, передумовою якого є освіта. Саме тому від рівня освіти залежить як горизонтальна (рух з одного становища в інше в межах одного соціального рівня), так і вертикальна мобільність (рух окремих осіб або груп вгору чи вниз з одного соціально-економічного рівня на інший) [6]. Відтак, головною передумовою розвитку соціальної мобільності виступають такі внутрішні якості особистості, як уміння аналізувати, оцінювати, саморозвиватись тощо. Для її реалізації недостатньо лише зовнішніх соціальних умов, необхідні також особистісні здібності, бажання та вміння здійснювати відповідну діяльність, просуватися шляхом самовдосконалення.

Для особистості студента особливої актуальності набувають фундаментальні завдання соціального й особистісного самовизначення, вирішення чого зумовлює необхідність формування у нього соціальної мобільності [11, с. 196]. Підсумовуючи, зазначимо, що під соціальною мобільністю розуміють переміщення окремих осіб або груп у соціальній позиції з плином часу. Зазвичай соціальна мобільність означає зміну достатку й соціального статусу окремих осіб або сімей. Водночас це може стосуватися змін рівня грамотності та освіченості.

На думку Л. Сушенцевої, професійна мобільність кваліфікованого працівника поєднує сформовану внутрішню потребу у професійній мобільності, що проявляється в діяльності, забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті, професії та здібності, знанню основу професійної мобільності, самоусвідомлення особистістю готовності до професійної мобільності, прагнення особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище [9, с. 10].

Л. Меркулова підходить до розкриття психологічних основ професійної мобільності з точки зору адаптивності, розуміючи адаптацію як сукупність реакцій, що покладаються в основу пристосування спеціаліста до незвичних умов життя та діяльності [7, с. 77].

У цьому контексті професійну мобільність можна розглядати як здатність і готовність індивіда до постійних змін своєї професійної позиції, статусу, переміщень у професійній сфері на основі певних ціннісних орієнтацій, особистісних властивостей.

Академічна мобільність виявляється у здатності індивіда самостійно формувати свою освітню траєкторію, можливості у рамках освітніх стандартів обирати предмети, курси, навчальні заклади згідно зі своїми нахилами та бажаннями. Отже, академічна мобільність – це здатність до навчання, викладання або дослідження в іншій країні, а також адаптація до умов проживання в полікультурному суспільстві.

Л. Хорунжа характеризує інтелектуальну мобільність старшокласників, як інтегроване особистісне утворення, що охоплює інтелектуальні вміння, здібності та особистісні якості, які дають можливість людині швидко віднаходити, обробляти й застосовувати інформацію, приймати рішення та оперативно діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях, ефективно реалізовувати здобуті знання, обирати оптимальні способи виконання навчальних завдань [12, с. 7].



На думку Т. Аракелової, когнітивна мобільність визначається як інтегративна професійно-особистісна характеристика майбутнього педагога, що містить мотиваційний, креативний та рефлексивний компоненти, які забезпечують готовність особистості до конструктивного розв'язання проблемних завдань у мінливих ситуаціях сучасної педагогічної дійсності [1, с. 10].

Комунікативна мобільність виявляється у готовності особистості здійснювати ефективну комунікацію з людьми різного віку, соціального статусу та інтелектуального розвитку, гнучко використовуючи різноманітні техніки та прийоми, відомі з минулого досвіду, та швидко опановуючи нові [8, с. 41]. Зазначимо, що комунікативна мобільність, як характеристика особистості, важлива не тільки для налагодження відносин у професійному середовищі, але й для побудови комунікацій в життєвому просторі кожної людини.

Сукупність елементів внутрішнього життя соціальних суб'єктів, об'єднаних у цілісну систему, що забезпечує певний ступінь об'єктивної рухливості, необхідної для адаптації до навколишнього середовища або для активного впливу на нього, характеризують соціокультурну мобільність особистості [2]. Відтак, соціокультурна мобільність є творчим процесом, оскільки під час своєї діяльності особистість створює нові цінності, будує нове суспільство та нові стосунки.

За Ю. Калиновським, культурна мобільність акумулюється у здатності особистості критично мислити, рефлексувати події, вмінні знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях, передбачати характер та перебіг змін як у галузі, що вивчається, так і в суспільному розвитку загалом [4, с. 142]. Культурна мобільність забезпечує різноманітність та жвавість думки і мовлення людини, інноваційний підхід до розв'язання завдань.

Виховна мобільність визначається Н. Таланчуком як цілісний і динамічний стан особистості, що виражає її готовність та здатність взаємодіяти з педагогом, адекватно реагувати на його виховні дії й формуватися згідно з поставленою метою [10, с. 6]. У цьому контексті особливу увагу приділено засвоєнню системи соціальних ролей, що передбачає набуття певної культури та умінь, які відповідають соціальній ролі. Засвоєння цих умінь забезпечує особистості рухливість, тобто здатність швидко переходити від однієї ролі до іншої.

Особистісну мобільність характеризуємо як інтегративну якість, наявність якої забезпечує активність людини, її самовизначення в суперечливих ситуаціях, ефективну комунікацію, здатність до саморозвитку та самовдосконалення, перегляду способів своєї діяльності, життєвих пріоритетів. Сформована особистісна мобільність дає змогу конструктивно долати внутрішні кризи, оволодівати різними соціальними ролями, уникати саморуїнування у разі невдач або негативного досвіду, бути готовим до вироблення альтернативних рішень та їх практичної реалізації.

Вчені виокремлюють три групи вмінь особистісної мобільності: 1) психологічні вміння – здатність людини спостерігати за своїми діями та вчинками, аналізувати й оцінювати їх, проектувати й змінювати свою життєдіяльність, активність у саморозвитку та самовдосконаленні; 2) соціальні уміння – здатність знаходити шляхи взаємодії з навколишнім світом, мислити в порівняльному аспекті, вміння спілкуватися та володіння спеціальними технологіями міжособистісного спілкування, ділової розмови, попередження та подолання конфліктних ситуацій, самопрезентації; 3) когнітивні вміння – здатність знаходити та використовувати нові знання на основі інтересу до пізнання й усвідомлення недостатності наявних знань, що мотивують людину до самоосвіти протягом усього життя [5, с. 10].

Аналіз типів мобільності особистості засвідчує, що їх підґрунтям виступає особистісна мобільність. Особистісна мобільність дозволяє вибрати траєкторію реалізації інших типів мобільності з метою подальшого самовдосконалення особистості (табл.).

*Таблиця 1*

### **Змістові характеристики типів мобільності**

<i>Назва мобільності</i>	<i>Визначення поняття</i>	<i>Особистісні якості, необхідні для реалізації певного типу мобільності</i>
Соціальна	переміщення окремих осіб або груп у соціальній позиції з плином часу	соціальна активність, адаптивність, саморозвиток
Професійна	готовність і здатність працівника до зміни покладених на нього виробничих завдань, освоєння нових спеціальностей або змін у них	соціальна активність, креативність, адаптивність

Академічна	можливість індивіда самостійно формувати свою освітню траєкторію	здатність до самоосвіти, адаптивність, комунікативність, толерантність
Інтелектуальна	можливість людини швидко віднаходити, обробляти й застосовувати інформацію, оперативно діяти в нестандартних ситуаціях	енергійність, рішучість, самостійність, обачливість
Когнітивна	готовність особистості до конструктивного розв'язання проблемних завдань	активність, креативність, рефлексивність
Комунікативна	здатність здійснювати якісне спілкування у різних ситуаціях	толерантність, гнучкість
Соціокультурна	забезпечення певного ступеня об'єктивної рухливості, необхідного для адаптації до навколишнього середовища або для активного впливу на нього	адаптивність, моральність, комунікативність, соціальна творчість, самоконтроль
Культурна	здатність до вільного критичного мислення, вміння знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях	адаптивність, критичне мислення, антиципація, комунікативність
Виховна	готовність та здатність особистості взаємодіяти з педагогом	гнучкість, адаптивність
Особистісна	здатність до творчої діяльності та саморозвитку, критичного мислення, уміння знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях	активність, компетентність, адаптивність, креативність, комунікативність, саморозвиток, самовдосконалення

Таким чином, особистісна мобільність виступає головним регулятором успішної реалізації та адаптації особистості в соціумі. Означений феномен виявляється у сформованій мотивації студента до навчання, здатності до творчої діяльності, ефективного спілкування та сприяє його активному творчому саморозвитку. Аналіз структури особистісної мобільності та факторів, які сприяють її формуванню й розвитку, є предметом подальших наукових досліджень.

## Література

1. Аракелова Т. Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Леонидовна Аракелова. – Екатеринбург, 2006. – 180 с.
2. Василенко И. В. Региональная психика: традиции и новации / И. В. Василенко. – Волгоград : Политехник, 2001. – 212 с.
3. Калиновский Ю. И. Праксиология исследовательской деятельности : монография / Ю. И. Калиновский. – Соликамск : СГПИ, 2008. – 236 с.
4. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагора в контексте социокультурной образовательной политики региона : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Юрий Исаакович Калиновский. - Санкт-Петербург, 2001. – 470 с.
5. Котмакова Т. Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущего специалиста в процессе обучения в вузе : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Т. Б. Котмакова. – Хабаровск, 2011. – 20 с.
6. Кравченко А. И. Социология / А. И. Кравченко. - М. : Логос, 1999. – 254 с.
7. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Людмила Петровна Меркулова. – Самара, 2008. – 454 с.
8. Найданова Ю. В. Мобильная личность обучающегося как научное понятие / Ю. В. Найданова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – Челябинск : Южно-уральский гос. ун-т, 2014. – №2, т. 6. – С. 40-44.
9. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Л. Л. Сушенцева // Наукова бібліотека України. – 11 с. – Режим доступу до статті: [www.info-library.com.ua/libs/stattay/192-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html](http://www.info-library.com.ua/libs/stattay/192-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html).
10. Таланчук Н. М. Воспитательная мобильность личности и ее формирование / Н. М. Таланчук. – Казань : НИИ НТН АПН СССР, 1981. - 61 с.
11. Тернопільська В. І. Особливості педагогічного діагностування соціально-комунікативної культури у студентів /

- В. І. Тернопільська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький : Вид-во ХІСТ, 2012. – № 5. – С. 195-200.
12. Хорунжа Л. А. Формування інтелектуальної мобільності старшокласників у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «теорія навчання» / Л. А. Хорунжа. – Х., 2009. – 22 с.

**В. И. Тернопольская, Н. В. Чижова**

### **Мобильность личности как предмет научного исследования**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье проанализировано понятие «мобильность», рассмотрены типы мобильности личности. Критериями их сравнения избраны характеристики личности, необходимые для формирования определенного типа мобильности. Доказано, что личностная мобильность является основой для формирования и развития других типов мобильности.*

**Ключевые слова:** мобильность, личностные качества, социальная мобильность, личностная мобильность, профессиональная мобильность, академическая мобильность.

**V. I. Ternopilka, N. V. Chizhova**

### **Mobility of a Person as a Subject of Scientific Research**

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

*The article analyzes the general concept of «mobility» emphasizing that each science studies certain aspects of it. Therefore, sociology examines mobility in the light of the social role of the individual; psychology – in the context of self-awareness, self-identity; pedagogy – through active and creative role and activities of the individual in terms of self-development. The ten types of mobility of a person are considered such as: social, professional, academic, intellectual, cognitive, communicative, socio-cultural, cultural, educational and personal. The criteria selected for their comparison are personal characteristics required for the formation of a certain type of mobility. The article defines three main groups of skills that determine personal mobility: psychological, social, cognitive. Personal mobility is proved to be the basis for the formation and development of other types of mobility.*

**Keywords:** mobility, personal qualities, social mobility, personal mobility, professional mobility, academic mobility.

## References

1. Arakelova, T. L. (2006). *Vzaimnoe obuchenie kak uslovie razvitiia kognitivnoi mobilnosti budushchikh uchitelei* [Mutual learning as a condition of cognitive development of mobility of future teachers]. (Doctoral dissertation, Yekaterinburg).
2. Vasilenko, I. V. (2001). *Regionalnaia psikhika: traditsii i novatsii* [Regional psyche: Traditions and innovations]. Volgograd: Politekhnik.
3. Kalinovskii, Yu. I. (2008). *Praksiologiya issledovatel'skoi deiatelnosti* [Praxeology of research activity]. Solikamsk: SHPY.
4. Kalinovskii, Yu. I. (2001). *Razvitie sotsialno-professionalnoi mobilnosti andragora v kontekste sotsiokulturnoi obrazovatelnoi politiki regiona* [Development of social and professional mobility of andragora in the context of socio-cultural education policy in the region]. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).
5. Kotmakova, T. B. (2011). *Formirovanie lichnostnoi mobilnosti kak professionalnogo kachestva budushchego spetsialista v protsesse obucheniia v vuze* [Formation of personal mobility as a professional quality of the future professional in the learning process at the university] (Dissertation Abstract, Khabarovsk).
6. Kravchenko, A. I. (1999). *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow: Logos.
7. Merkulova, L. P. (2008). *Formirovanie professionalnoi mobilnosti spetsialistov tekhnicheskogo profilia sredstvami inostrannogo yazyka* [Formation of professional mobility of professional of technical profile by the means of foreign language]. (Doctoral dissertation, Samara).
8. Naidanova, Yu.V. (2014). *Mobilnaia lichnost obuchaiushchegosia kak nauchnoe poniatie* [Mobile identity of the student as a scientific concept]. Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»: Vol. 6(2) (pp. 40-44). Cheliabinsk: Yuzhno-uralskii gos. universitet.
9. Sushentseva, L. L. (n.d.) *Profesiina mobilnist yak suchasna pedahohichna problema* [Professional mobility as a modern pedagogical problem]. Retrieved from [www.info-library.com.ua/libs/stattay/192-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html](http://www.info-library.com.ua/libs/stattay/192-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html).
10. Talanchuk, N. M. (1981). *Vospitatelnaia mobilnost lichnosti i ee formirovanie* [Educational mobility of person and its formation]. Kazan: NYY NTN APN SSSR.
11. Ternopil'ska, V. I. (2012). *Osoblyvosti pedahohichnoho diahnostuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kultury u studentiv* [Features of pedagogical diagnostics of students' social

- and communicative culture]. In Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»: Vol. 5. (pp. 195-200). Khmelnytskyi: Vyd-vo KhIST.
12. Khorunzha, L. A. (2009). *Formuvannia intelektualnoi mobilnosti starshoklasnykiv u navchalnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly* [Formation of intellectual mobility of senior schoolchildren in the educational process of a comprehensive school] (Dissertation Abstract, Kharkiv).

УДК 378.178:004(045)

І. Б. Тимофєєва, м. Київ

## РЕАЛІЗАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

*У статті представлено результати застосування авторської методики формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ. Структуру розробленої методики подано у вигляді багаторівневої моделі, що передбачає застосування електронного навчально-методичного комплексу для студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Здійснено аналіз інтерактивних методів навчання. Здобуті дані підтверджують ефективність розробленої авторської методики.*

**Ключові слова:** методика формування, інформаційно-комунікаційна компетентність, майбутні вихователі.

У зв'язку із запровадженням компетентнісної парадигми в системі освіти вищі навчальні заклади мають організувати навчальний та виховний процеси виключно на основі національно прийнятих трьох рамок кваліфікацій: FQ-EHEA, EQF-LLL [1] і Національної рамки кваліфікацій. Ключовими поняттями останньої є «компетентність», «кваліфікація» і «результати навчання» [1, с. 24].

Інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКК) майбутніх вихователів ДНЗ є важливим чинником для розвитку і виховання національно свідомої особистості. Проблема формування такої компетентності не може бути розв'язана без належної організації підготовки майбутніх компетентних фахівців. Не стала винятком і педагогічна освіта стосовно дошкілья.

Об'єктом нашого дослідження є формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх вихователів



ДНЗ, яке ґрунтується на теоретико-методичних засадах професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Проблемне поле досліджень щодо підготовки майбутніх педагогів до використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій представлено у роботах Н. Апатової, В. Бикова, Б. Гершунського, Т. Демиденко, М. Жалдака, Т. Коваль, М. Левшина, Н. Морзе, О. Спіріна, Н. Тализіної та інших.

В окрему групу ми виділяємо науковців, які працювали щодо питання розвитку професійно-педагогічної компетентності: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та інші [3], адже інформаційно-комунікаційна компетентність є однією зі складових професійно-педагогічної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ.

Сучасні підходи до здійснення професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів висвітлюються в дослідженнях О. Абдуліної, Г. Беленької, І. Богданової, А. Богуш, О. Брежневої, Н. Гавриш, Н. Грами, З. Курлянд, Т. Поніманської, О. Рейпольської, Р. Хмелюк та інших.

Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності розв'язується здебільшого в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін (Н. Баловсяк, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Триус). Водночас й майбутні вихователі ДНЗ є носіями інформаційної культури, які безпосередньо здатні створювати нові інформаційні продукти та творчо їх використовувати у професійній діяльності.

Аналіз наукових джерел, психолого-педагогічних, науково-методичних публікацій, свідчить про те, що ця проблема актуальна, проте недостатньо розроблена методика формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ.

Метою статті є опис реалізації авторської методики формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ під час викладання навчальної дисципліни «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті».

Специфіку компетентнісного підходу до навчання відображають базові стандарти компетентності й особливості формування компетентностей під час викладання дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу для студентів

спеціальності «Дошкільна освіта» (зокрема, «Нові інформаційні технології», «Комп'ютерні системи та технології», «Технічні засоби навчання» та «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті»).

Як було зауважено вище, ситуація в системі освіти України сьогодні така, що технологій навчання й виховання дошкільників з формування в них комп'ютерної грамотності майже немає. У вихователя сьогодні є право вибирати підхід, метод, прийоми для реалізації навчальних і виховних цілей. З'явилися вітчизняні і закордонні навчальні посібники, нові теле-, відео-, комп'ютерні засоби навчання. Після широкого використання цих нових навчальних можливостей педагоги усе більше переконаються в безперспективності безсистемного їх упровадження у систему освіти.

Важливість формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ пов'язана з інформаційно-комунікаційною природою навчального процесу. Інформаційно-комунікаційна компетентність має надпредметний, загальнонауковий характер, а також охоплює набір практичних знань, вмінь для розв'язку «життєвих задач» [3].

У час інтенсивної інформатизації та комп'ютеризації тільки високопрофесійний, творчий, мобільний і позитивний вихователь ДНЗ може залишатися незамінним джерелом інформації для дітей. Тільки вихователю, який має авторитет, вихованці довіряють, діляться з ним проблемами, дослухаються до порад, прагнуть наслідувати. У педагогічному спілкуванні обмін інформацією не є домінуючим. Більшу цінність становить обмін почуттями, переживаннями, позитивною енергетикою. Важливу роль при цьому відіграє готовність майбутнього вихователя ДНЗ організувати, згуртувати дітей, налаштувати на співпрацю і взаєморозуміння, стимулювати їх особистісну самореалізацію. Тобто, вихователь ініціює, організовує і керує роботою дітей з інформаційно-комп'ютерним середовищем. Це вимагає від нього усвідомлення особистої відповідальності за формування інформаційної грамотності у дітей дошкільного віку: вихователь має вміти прогнозувати вплив інформаційних комунікацій на особистість, передбачати кілька варіантів професійної поведінки, бути зорієнтованим на реакцію учасників спілкування. Усе це є свідченням високої культури професійної поведінки, відповідного рівня ІКК майбутнього вихователя ДНЗ.

Сучасні вимоги до педагогічної діяльності та підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти полягають не лише в тому, щоб студенти отримали систему теоретичних знань, практичних умінь, але й мали навички саморозвитку особистості. Самостійність у використанні світової інформації є визначальним чинником вітчизняної вищої освіти. Студент має навчитися володіти прийомами самостійного пошуку, збору, опрацювання, аналізу та синтезу інформації, активізувати навчально-пізнавальну діяльність, аргументовано захищати власні погляди, правильно застосовувати інформацію, здобути вміння і навички інформаційного самозабезпечення з навчальної, пізнавальної, самостійної та науково-дослідної діяльності. Усе це потребує перегляду методичної системи навчання майбутніх фахівців у педагогічних ВНЗ.

На підставі конкретизації знань, умінь і навичок, яких поетапно набуває майбутній педагог у процесі навчання, в межах нашого дослідження, було визначено комплекс інформаційно-комп'ютерних дисциплін навчального плану напряму підготовки «Педагогічна освіта» спеціальності «Дошкільна освіта». У Маріупольському державному університеті забезпечується формування ІКК майбутніх вихователів ДНЗ такими навчальними дисциплінами з циклу інформаційно-комп'ютерної підготовки: «Нові інформаційні технології», «Технічні засоби навчання», «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті» та дисципліною за вибором на початковому етапі (I курс навчання) «Комп'ютерні системи та технології».

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології зумовили потребу вироблення нових підходів до розгляду питань про зміст і особливості формування ІКК у сучасних умовах підготовки компетентних фахівців. Такі підходи мають не лише на теоретичному рівні, що декларативно, а й на практиці забезпечити застосування інформаційних технологій як визначального фактору формування ІК-компетентності.

Протягом останніх років відбуваються значні зміни у вищій освіті. Спостерігається тенденція пошуку нових підходів до виховання та навчання, запровадження інновацій у діяльності навчальних закладів. Саме тому одним із способів формування ІКК майбутніх вихователів ДНЗ у Маріупольському державному університеті стало створення гуртка та проведення круглого столу «Інформатизація та комп'ютеризація суспільства» для студентів ОКР «Магістр» напряму підготовки «Педагогічна освіта».

Така робота спрямована на формування ІК компетентності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» у процесі опанування сучасних програм, які не увійшли в навчальні дисципліни інформаційно-комп'ютерного циклу. Програма підготовки у гуртку розроблена з урахуванням вимог основних державних нормативних документів і містить необхідний обсяг знань, вмінь і навичок, що розвивають у студентів ОКР «Бакалавр» та «Магістр» системне мислення, вміння бачити зв'язок ІКТ із педагогічною діяльністю та забезпечують їх професійну готовність до впровадження сучасних ІКТ.

Основний рівень підготовки у гуртку передбачає розширення і поглиблення теоретичних знань та необхідних професійних вмінь і навичок, розвиток стійких інтересів до педагогічної діяльності та задовольняє потреби здібних, обдарованих і талановитих студентів у творчій активності, що, насамперед, має на меті удосконалення і розвиток набутих навичок та майстерності педагогічної діяльності.

Навчаючись у гуртку «WEBSITE BUILDING DESIGN – віртуози веб-програмування» за розробленою програмою, студенти педагогічних спеціальностей поглиблюють свої знання з математики, інформатики, здобудуть та засвоять навички роботи з комп'ютерними програмами, їх різновидами, оволодіють спеціальними вміннями застосовувати сучасну техніку на практиці. Під час організації навчально-виховного процесу застосовуються як традиційні технології навчання та виховання, так й елементи інноваційних технологій (проектної, створення ситуації успіху, колективної творчої діяльності та інші).

Актуальність і практична значущість роботи гуртка для студентів педагогічних спеціальностей полягає у створенні, впровадженні та розвитку комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища як засобу ефективної взаємодії учасників освітнього процесу; сприяє формуванню ІК компетентності та позитивній мотивації студентів до пізнавальної діяльності, потреби в самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні у професійній діяльності. Важливо відзначити, що майбутні педагоги зможуть успішно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології як в освітній, так і в управлінській, методичній роботі практичного психолога, вихователя-логопеда та ін.

Відповідно до класифікації гуртка, нами було визначено мету і перспективи його діяльності, освітню концепцію,

чисельний склад учасників, створено та затверджено програму, спрогнозовано результат.

Метою програми є формування ІК компетентності майбутніх фахівців завдяки опануванню засобів ІКТ.

Основні завдання полягають у формуванні ІК компетентності майбутнього вихователя ДНЗ за такою градацією:

1. Елементарна, яка означає засвоєння початкових технічних і технологічних знань (пакет Microsoft Office, графічні та векторні редактори); ознайомлення зі світом технічних засобів та принципами їх роботи, основами програмування.
2. Базова – Творча, яка полягає у набутті досвіду власної винахідницької, дослідницької та експериментальної діяльності, передбачає розвиток конструкторських здібностей, творчої ініціативи, самореалізацію та сприяє вихованню інформаційної культури, а також якостей емоційно-вольової сфери майбутнього педагога: працелюбства, наполегливості, відповідальності.

Підсумковою роботою гуртка за рік стали організація і проведення студентського круглого столу «Інформатизація та комп'ютеризація суспільства» у 2014/15 та 2015/16 навчальних роках. Матеріали заходу опубліковано окремим збірником тез студентських доповідей.

Сучасний освітній процес навчання майбутнього вихователя ДНЗ повинен вирізнятися яскраво вираженою професійною спрямованістю, необхідністю оперувати великими і різноманітними інформаційними масивами в різних сферах людського знання, орієнтацією на технічну оснащеність навколишнього світу. Інформаційно-комунікаційна підготовка майбутніх вихователів покликана сформувати базові вміння для життя в інформаційному суспільстві.

З цією метою розроблено й успішно впроваджено веб-ресурс «СІКТ в дошкільній освіті», який дозволяє регламентувати процес інформатизації освіти, дає студентам можливість обмінятися думками, методичними розробками у блозі, викласти свої нароби, підписатися до користувачів, серед яких є вихователі-методисти, завідувачі ДНЗ, логопеди та інші. Також означений веб-ресурс спрямований на підвищення інформаційної культури всіх учасників освітнього процесу.

Цей проект забезпечує доступ до якісних інформаційних ресурсів, створює умови для формування ІК компетентності всього студентського співтовариства. Разом із тим при

організації роботи веб-ресурсу слід зважати на його специфічні принципи, зокрема:

- добровільність у виборі студентами тих чи інших форм і конкретного змісту позааудиторної роботи з урахуванням особистих інтересів;
- опора на самостійність, індивідуальність та ініціативу студентів у створенні різних форумів і чатів;
- інформаційно-комунікаційна спрямованість та творчий характер різних навчально-дослідницьких проєктів.

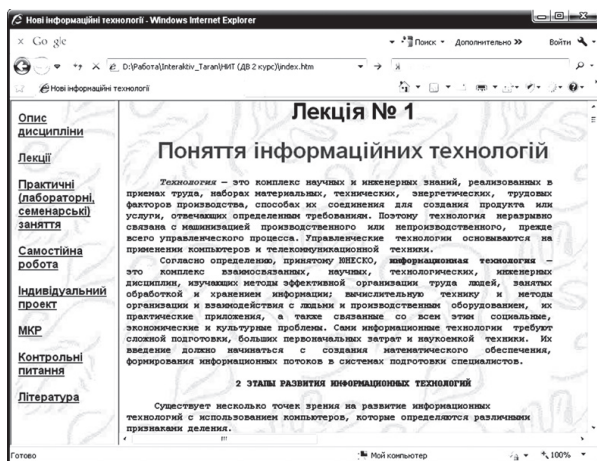
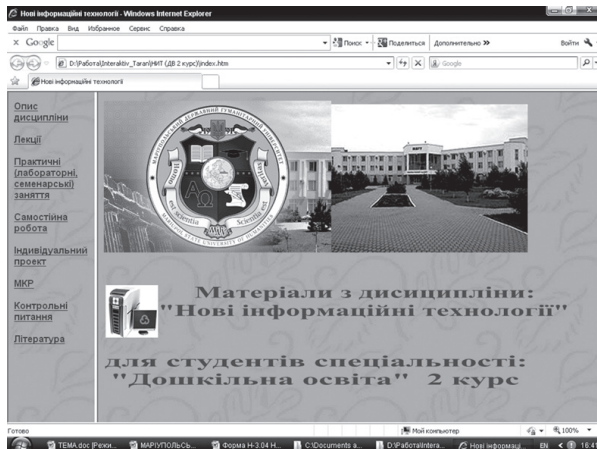
Група авторів [4] у монографії визначили, що завдяки створенню й розвитку інформаційного освітнього середовища, компонентами якого є віртуальні представництва кожного навчального і культурного закладу, можна значно підвищити ефективність освітнього процесу в Україні, й особливо – у сільських навчальних закладах, віддалених реально, а не віртуально від великих культурних, історичних та освітніх центрів [4, с. 58].

Структура навчального процесу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ за використання інтерактивного освітнього середовища складається з таких обов'язкових елементів:

- 1) навчально-методичний комплекс дисципліни (інформаційне наповнення процесу навчання);
- 2) електронна бібліотека навчальної дисципліни – електронні підручники, посібники, власні проєкти, інтернет-ресурси (умови індивідуального навчання);
- 3) інформаційні банки дисципліни, що постійно оновлюються (електронні підручники і посібники, демонстрації, тестові й інші завдання, зразки виконаних проєктів);
- 4) творчі проєкти різних типів;
- 5) студентські науково-практичні конференції, публічний захист творчих проєктів і представлення результатів своєї діяльності в мережі Інтернет.

Електронний навчально-методичний комплекс (ЕНМК) дисципліни «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті» містить такі компоненти: електронний підручник, що охоплює теоретичний матеріал, глосарій; плани лекційних і практичних занять; конспекти-презентації лекцій; навчальні завдання для самостійної роботи і вимоги до них; питання та завдання до підсумкової атестації; електронні банки тестів; додаткові електронні навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали мережі Інтернет тощо) (рис.).





*Рис. Електронний навчально-методичний комплекс з дисципліни «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті»*

Матеріал в ЕНМК викладається «переривчасто», тобто студент може знайти потрібну лекцію, а не переглядати весь курс навчання. Кожний розділ підручника завершується гіперпосиланням на сторінку з контрольними запитаннями. Інформаційне наповнення ЕНМК представлено за допомогою схем, таблиць, рисунків; визначення виділяються за різним ступенем вагомості.



Особливого значення застосування ЕНМК «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті» набуває саме для студентів педагогічних спеціальностей, адже одним із головних завдань цієї дисципліни є формування ІКК у навчальному процесі; комплекс буде цікавим викладачам, студентам педагогічних університетів.

Провідною ідеєю наукового дослідження було те, що дослідно-експериментальна робота має завершуватися вирішенням суперечності між зростанням професійних інтересів і потреб майбутніх вихователів ДНЗ в оволодінні інформаційно-комунікаційною компетентністю та недосконалістю науково-методичного забезпечення цього процесу.

Подолання цієї суперечності забезпечувалось реалізацією психолого-педагогічних умов розвитку ІК компетентності, сукупністю відповідних методів, форм, засобів навчання під час вивчення дисциплін інформаційно-комунікаційного циклу студентами спеціальності «Дошкільна освіта» (інтернет-технології, аудіовізуальні засоби наочності, мультимедійні системи, гурток, електронний навчально-методичний комплекс).

Таким чином, досліджуючи проблему інформаційно-комунікаційної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта», можна стверджувати, що сучасна інформаційно-комунікаційна підготовка майбутнього фахівця покликана забезпечити підвищення якості підготовки компетентних спеціалістів. І, як наслідок, стає нагальною потребою формування ІК компетентності, передбачаючи широке застосування авторської методики формування ІК компетентності майбутніх вихователів ДНЗ на основі викладання дисципліни «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті» із застосуванням інтерактивних методів навчання, розробленого ЕНМК та залученням студентів до роботи у гуртку «WEBSITE BUILDING DESIGN – віртуози веб-програмування», проведенням студентського круглого столу «Інформатизація та комп'ютеризація суспільства».

На нашу думку, впровадження інформаційних технологій у професійну діяльність студентів спеціальності «Дошкільна освіта» відповідає новітнім вимогам до сучасного фахівця і, безумовно, сприяє формуванню професіонала нового рівня, який буде конкурентоспроможним у сучасному освітньому просторі; також це дасть змогу популяризувати професію.

Перспективи подальшого дослідження з підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів вбачаємо у підготовці методичних посібників для вихователів ДНЗ щодо освітньої лінії «Комп'ютерна грамотність».

### Література

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 // Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
2. Гавриш Н. Модернізація освіти – прогрес, а не імітація руху / Н. Гавриш, К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7. – С. 6–10.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (Бібліотека з освітньої політики) : монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський та ін. ; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогольська І.О., 2011. – 348 с.
5. European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html). – Date of circulation: 4.06.2016.

### И. Б. Тимофеева

#### **Реализация авторской методики формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих воспитателей ДОУ**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассмотрены результаты применения авторской методики формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Структура разработанной методики представлена в виде многоуровневой модели, предусматривающей использование электронного учебно-методического комплекса для студентов специальности «Дошкольное образование». Проанализированы*

интерактивные методы обучения. Полученные данные подтверждают эффективность разработанной авторской методики.

**Ключевые слова:** методика формирования, информационно-коммуникационная компетентность, будущие воспитатели.

I. B. Tymofeieva

## Implementation of the Author's Methods of Formation of Future Educators' Information and Communication Competency

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

*The paper presents the results of introduction of the author's methods of formation of information-communication competence of future preschool educators. A multilevel model envisaging the use of electronic educational complex for the students of speciality «Preschool Education» represents the structure of these methods.*

*Interactive methods of teaching, including club work (the club «WEBSITE BUILDING DESIGN – virtuosi of web-programming») are considered. The data presented confirm the effectiveness of the developed method.*

**Keywords:** methods of training, information and communication competence, future educators, preschool education.

### References

1. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2016, June 6). Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html).
2. Havrysh, N., & Krutii, K. (2015). *Modernizatsiia osvity – prohres, a ne imitatsiia rukhu* [Modernization of education – progress, but no imitation of movement]. *Doshkilne Vychovannia*, 7, 6–10.
3. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy* [Competence approach in modern education: World experience and Ukrainian prospects]. Kyiv: K.I.S.
4. Hurevych, R. S. (2011). *Osvitnie seredovyshche dlia pidhotovky maibutnikh pedahohiv zasobamy IKT* [Educational environment for preparation of future teachers by the means of ICT]. Vinnytsia: FOP Rohalska I. O.
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). *Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii* [On approval of the National Qualifications Framework] (Regulation No. 1341, November 23). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

## СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розкрито основні наукові підходи щодо виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів. Основна увага зосереджена на гуманістичному, системному, особистісно орієнтованому та суб'єкт-суб'єктному підходах та принципах цілісності, наступності, єдності виховних зусиль, відповідності віковим особливостям, резонансу, що визначають педагогічні умови виховання (підготовка вчителів до виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів; розроблення та впровадження методики виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів у навчально-виховному процесі; забезпечення взаємодії школи із сім'єю у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів) та вибір доцільних форм і методів роботи.*

**Ключові слова:** *молоді школярі, наукові підходи, принципи виховання, ціннісне ставлення до людини, педагогічні умови, методи.*

В умовах політичної й економічної кризи, військової агресії зростає потреба у переосмисленні моральних цінностей та ціннісного ставлення до людини, що зумовлено необхідністю виживання у складних умовах, сучасними викликами та суперечностями, які потребують невідкладного вирішення. Особливо це питання важливе для виховання підростаючого покоління, яке невдовзі розбудовуватиме Україну. Саме тому виховання у дітей молодшого шкільного віку ціннісного ставлення до людини має здійснюватися на основі сучасних наукових підходів, які визначають методологічну основу зазначеної проблеми.

Різні аспекти ціннісного ставлення до людини досліджували І. Бех, С. Гаряча, О. Докукіна, К. Журба, В. Киричок, Г. Кирмач, Г. Назаренко, В. Рибалко, К. Чорна, І. Шкільна, Н. Щуркова; у працях цих науковців відображені сучасне бачення та методологічні підходи щодо виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

Ціннісне ставлення до людини формувалося на різних етапах і формаціях розвитку людства, водночас виступаючи характеристикою моральної сторони людини, пронизуючи усю поведінку та предметно-практичну діяльність, про що свідчать філософські, педагогічні та психологічні дослідження. Зокрема, ціннісне ставлення до людини знаходить

своє відображення у гуманістичних концепціях й ідеалах, підтверджених сучасним міжнародним і українським правом. Усвідомлення значущості ціннісного ставлення до людини вимагає обґрунтованих наукових підходів, створення відповідних умов виховання, вивчення вікових особливостей дітей та визначення складників цього процесу.

Метою статті є висвітлення сучасних наукових підходів у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

Цінність особистості іншої людини – феномен індивідуальної свідомості – розглядається нами як особлива цінність, що є системою установок, мотивів, потреб, поглядів і переконань, в основі яких лежать принципи ціннісного ставлення до інших людей, що проявляються в активно-діяльнському ставленні до людей і ґрунтуються на визнанні людини як найвищої цінності.

Ціннісне ставлення до людини визначає свідомий, вибірковий, побудований на індивідуальному досвіді психологічний зв'язок людини з різними сторонами буття, значущими для неї. Це виявляється у вчинках, реакціях та переживаннях індивіда, які формуються в процесі різноманітної життєдіяльності.

Ціннісне ставлення до людини формується у результаті всього розвитку особистості, її виховання і самовиховання. Залежно від особистісної значущості гуманістичних цінностей, можна виділити не лише ієрархію цінностей, а й їх вплив на ставлення до людей.

Однак ця ієрархія не є сталою, вона постійно змінюється, розвивається і залежить від того, які відповіді дає людина на запитання, що стосується її Я-концепції, сенсу життя, пріоритетів, можливостей саморегуляції. У різні періоди життя дитини переважають різні цінності, які й визначають її ставлення до дійсності та до іншої людини.

Ціннісне ставлення до людини виявляється у різних сферах життєдіяльності і відображає погляди особистості, її пріоритети у реальній поведінці, тоді як сама особистість може одночасно виступати суб'єктом у різних сферах діяльності.

Гуманістичний науковий підхід ґрунтується на інтересі до проблеми виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів через призму гуманістичних цінностей і гуманістичної моралі, згідно з якими людина визнається найвищою цінністю, що має право на реалізацію своїх сутнісних

сил. Таке розуміння людини як мети, а не як засобу слугує підґрунтям ціннісного ставлення до неї. Особливо таке виховання актуальне у початковій ланці школи, коли на основі засвоєних гуманістичних цінностей формується ставлення дитини до себе та до інших людей.

З огляду на це інтерес для нашого дослідження становлять педагогічні погляди В. Білоусової, яка у ставленні до іншої людини виокремлювала гуманізм (визнання цінності іншої людини, цінності життя, дбайливість, захист) і антигуманізм (байдужість, нехтування, ненависть, мізантропія). «Якщо людина – мета, то визначальними в ставленні до неї є довіра, доброзичливість, повага, толерантність. Якщо ж людина засіб, то її лише використовують, спустошують і відкидають як непотрібну річ» [3, с. 95]. Зокрема, вчена розглядала ціннісне ставлення до людини у контексті гуманізації відносин, культури людських відносин, де людина виступає одночасно суб'єктом і об'єктом, тобто ставлення до інших людей і до себе посідає стрижневе місце у характері кожної людини. Організація педагогічного процесу розглядається нею як цілісна динамічна сукупність суб'єкт-суб'єктних взаємодій педагога і школяра, дітей на основі гуманістичної моралі, діалогічної культури і співтворчості [3, с. 110].

Ідеї В. Білоусової набули розвою і підтвердження у дослідженнях В. Киричок, яка звернула увагу на зв'язок ціннісного ставлення до людини з потребами, мотивами, емоційними процесами і почуттями. Окрім того, на її думку, ціннісне ставлення до людини виконує ряд функцій: регуляторну (регулює міжособистісні стосунки), оцінну (оцінювання щодо потреби, корисності, прийнятності), емоційну (сприяє вираженню почуттів, спонукає до рефлексії), діяльну (виявляється у конкретних вчинках і діях).

На думку В. Киричок, «ціннісне ставлення до іншої людини – основа гуманного ставлення, позитивно-активне діяльне міжособистісне взаємоставлення, що ґрунтується на повазі до людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнанні його найвищою цінністю. Воно проявляється у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах з людьми, а також в альтруїстичному характері переживань і почуттів; визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтації на позитивне в людях; здатності до морального вдосконалення; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності;

добррозичливості, довірі, співчутті, співпереживанні, доброті, своєчасній допомозі, доброчесності й милосерді; переживанні глибокого задоволення від безкорисливого піклування про людей; терпимості й толерантності до інших моральних поглядів» [5, с. 991].

Російська дослідниця О. Яшкова також розглядає сутність ціннісного ставлення до людини в контексті гуманістичної парадигми виховання, спрямованої на взаємодію та спілкування на основі визнання унікальності особистості іншої людини. Учена вважає, що ціннісне ставлення до людини можна виховати за умови педагогічної підтримки вихованців (виявлення проблем та визначення шляхів їх подолання на основі гуманної взаємодії та співпраці). Ціннісне ставлення до людини є виявом людяності і прагненням олюднення буття [11].

Ціннісне ставлення до людини визначається гуманістичною етикою і мораллю, що детермінує гуманне ставлення особистості до себе і до іншої людини. Гуманізм є мірою людського в людині, її прагнення до гуманістичного ідеалу, усвідомлення свого буття стосовно моральності, готовність послуговатися моральними цінностями у власній поведінці, протистояння злу, аморальності і насиллю. Гуманізм не дається від народження, а культивується особистістю самостійно у процесі життя через турботу про інших, співчуття, співрадість, любов до рідних, вчителів, друзів, безкорисливу допомогу і розраду, що є особливо важливим у молодшому шкільному віці.

Російський вчений О. Суворов у працях «Сенс життя і воля до життя» [8], «Людяність як фактор саморозвитку особистості» [9] доводить, що необхідною умовою виховання гуманізму у дітей є самореалізація їх сутнісних сил, яка дозволяє у практичній діяльності не лише піднятися до моральних цінностей, інтеріоризувати їх, а й виробити власні цінності, тобто стати творцем самого себе, покращити довкілля тощо.

Зрештою, на думку вченого, людське стає людяним через культуру і окультурення, тоді як нелюдяність, «антилюдське» виявляється у підкоренні людини, ставленні до неї як до засобу, використання її у будь-яких цілях [7, с. 150].

Ефективність виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини значною мірою залежала від гуманістичної спрямованості особистості вчителя, який має ставитися до дитини як до найвищої цінності, визнавати її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Учителю



покликаний не лише давати освіту, а й виховувати, підтримувати людське в людині, оволодівати високими моральними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями, а також постійно підвищувати свій фаховий рівень, який необхідний для практичної діяльності.

Важливим кроком у підготовці вчителів було переконання їх у необхідності відмовитися від авторитарного стилю виховання та авторитарної педагогіки та виробити стійку гуманістичну позицію. Зокрема, вчителі мали переконатися у тому, що спілкування на гуманістичних засадах – це не вміння утримувати дисципліну, а залучення 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 їх ініціативу, самостійність суджень, критичність мислення, моральні почуття, їх причетність до того, що відбувається у класі [2, с. 92]. Потрібно, щоб вихованці не лише навчилися ціннісно ставитись до інших, а й протистояти аморальним впливам, приниженню людської гідності, що без допомоги учителя досягнути неможливо.

Ще одним науковим підходом у роботі педагога з батьками і дітьми був особистісно орієнтований підхід, який забезпечував виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів через увагу до внутрішнього світу та переживань дитини; персоналізацію виховання; адаптацію змісту навчальної і виховної інформації до рівня здатності її сприйняття вихованцями; врахування індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів дитини, розвиток відповідальності та здатності усвідомлення наслідків власних дій; апеляцію та підтримку авторитетних дорослих.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на розкриття особистісного потенціалу молодшого школяра, реалізацію його сутнісних сил, утвердження вищих моральних цінностей у поведінці, створення відповідного виховного середовища, здатного розкрити здібності і задатки молодшого школяра.

Досліджуючи процес «культивування у вихованців цінності іншої людини», І. Бех підкреслює важливість системного підходу через призму змістового і вікового аспектів та звертає увагу на поетапність цього процесу. На першому етапі ціннісне ставлення до іншої людини виникає спонтанно на

суб'єкт-суб'єктному рівні. Наступний етап – запобігання зневажливому ставленню до інших людей, який здійснюється педагогами і батьками. Учений акцентує, що «часто формуванню у дітей зневажливого ставлення до інших сприяють батьки, які демонструють перед ними таке ставлення до тих, хто причиняє комусь із них певне занепокоєння. Деяких батьків лякає стрімке зростання кола спілкування дитини і тому вони проявляють зневагу до вчителів та інших людей, порівняння з якими, як їм вважається, може бути не на їхню користь» [1, с. 131]. Також І. Бех підкреслює, що проявами ціннісного ставлення до людини є повага її гідності, недопустимість образ, глузування, зневажання у міжособистісному спілкуванні. Стратегічним орієнтиром у вихованні ціннісного ставлення до іншої людини виступає людяність (доброта), виховання вдячної пам'яті.

Суб'єкт-суб'єктний підхід визначав взаємоактивну партнерську взаємодію вихователя і вихованця, спрямовану на встановлення довірливих стосунків; почуття комфорту та захищеності через педагогічну підтримку, розуміння моральних потреб молодшого школяра, створення ситуацій успіху з метою мотивування та стимулювання до прояву ціннісного ставлення до людини у реальній поведінці.

Виховання ціннісного ставлення до людини здійснювалося в атмосфері поваги до людської гідності вихованців, що надзвичайно важливо для самореалізації сутнісних сил дитячої особистості. Вчитель мав вміти довіряти дитині, розуміти її позицію та враховувати її, виявляти інтерес до її особистості, стимулювати та спрямовувати моральний розвиток; бути тактовним; добре розуміти внутрішні стани дитини за її поведінкою, володіти засобами невербального спілкування (міміка, жести); володіти 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; вміти впливати на учня не прямо, а опосередковано і т.п.

Ми підтримуємо наукову позицію І. Беха стосовно того, що «людяність мусить виступити практичною реалізацією гуманізму, духовності у її світському розумінні, з одного боку, а з другого – передумовою для формування гуманістичного світогляду. Людяність – це джерело, мета і критерій

істинності гуманістичного світогляду. Йдеться про особистісну якість людини, що має проявлятися у відповідальності за себе перед своєю совістю, у прагненні допомогти, а не нашкодити іншій людині, у свідомому виконанні обов'язку збереження людського життя і природи, яка залучається людством у свою життєдіяльність» [1, с.21].

Суголосними є погляди М. Савчина, який вважає центром моральної свідомості і самосвідомості іншу людину (молодший, ровесник, старший, людина похилого віку), яка є безумовною цінністю незалежно від її якостей, особливостей, об'єктивної чи суб'єктивної оцінки, стосунків з нею тощо. Зокрема, психолог звертає увагу на різні відхилення у ставленні до інших людей (небажання одного з партнерів інтимної пари «відпустити» іншу людину, психологічні травми, емоційна залежність, протидія інших людей, переоцінка власних можливостей). Такі викривлення призводять до деперсоналізації інших людей, визначають ставлення до них як до «нерозумних дітей». Цінність іншої людини виявляється у повазі та вдячності до неї. «Часто власна нездатність відчувати та задовольняти інтереси інших людей маскується проєкцією цих тенденцій на інших людей (це вони нездатні, безвідповідальні, ліниві)» [6, с. 43]. Виходячи з цього, виховати ціннісне ставлення до іншої людини можливо через відповідальне ставлення до себе та до інших, свободу волі, моральний вибір.

Зазначені наукові підходи лягли в основу запропонованих нами педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів у навчально-виховному процесі.

Ми поділяємо думку С. Гарячої, що педагогічні умови визначають «цілеспрямовану систему роботи, спрямовану на досягнення мети, вирішення поставлених педагогічних завдань, через відповідний зміст, форми і методи виховання, що передбачає досягнення певного результату» [4, с. 88].

Педагогічними умовами, що забезпечують ефективне виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини, визначаємо такі:

- підготовка вчителів до виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів;
- розроблення та впровадження методики виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів у навчально-виховному процесі;

- забезпечення взаємодії школи із сім'єю у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

Зазначені педагогічні умови забезпечують ефективність через комплексність, взаємозв'язок і цілісність.

Педагогічні умови виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини детермінуються положеннями гуманістичної етики і відповідають принципам сучасного виховання, серед яких:

- *принцип цілісності*, забезпечує виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів через цілеспрямований вплив як на уроках, так і в позаурочній діяльності;
- *принцип наступності* передбачає неперервність у вихованні ціннісного ставлення до людини на основі збереження та розвитку здобутих знань, умінь і навичок молодших школярів та встановлення зв'язку між їх реальними досягненнями та подальшим розвитком;
- *принцип єдності виховних зусиль*, допомагає скоординувати зусилля школи, сім'ї та інших соціальних інститутів у вихованні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів;
- *принцип відповідності вікових особливостей* передбачає врахування вікової специфіки у вихованні ціннісного ставлення до людини через відбір змісту, форм і методів роботи для кожного з підперіодів дітей молодшого шкільного віку;
- *принцип резонансу* у вихованні ціннісного ставлення до людини реалізується через уважність до власних вчинків і слів, уміння рефлексувати з приводу власних вчинків та поведінки.

Практика показала, що у процесі виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів виникає безліч складних, виховних і навчальних проблем, розв'язання яких потребує комплексного підходу до застосування різних методів впливу чи варіантів їх раціонального поєднання. Ми поділяємо думку Н. Щуркової, що «метод виховання – це ініційована педагогом діяльність дитини, що породжує спонтанне соціально-ціннісне новоутворення в особистісній структурі дитини» [10, с. 201].

У нашому дослідженні *методи* виховної роботи конкретизувалися педагогічними техніками, прийомами, вправами, завданнями, іграми тощо. Під час роботи ми використовували методи, які умовно можна розділити на такі групи:

пізнавально-дослідницькі, зворотного зв'язку, наочні, ігрові, практичні та арт-методи.

*Пізнавально-дослідницькі методи* сприяли формуванню когнітивного компоненту, переважно це були вербальні методи пояснення, роз'яснення, обговорення, етичні бесіди, роздуми («Філософія для дітей»), дискусії («дискусійна сітка», «запитання до автора», метод «прес»), рефлексивно-експліцитний метод І. Беха, які сприяли розширенню кола знань про людину як найвищу цінність, а також про людяність, гідність, справедливість, толерантність, відповідальність, вчили самостійно здобувати інформацію з зазначеної проблеми та усвідомлювати її роль у власному житті, житті суспільства, необхідність діяти морально у ставленні до інших, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визнавати право інших на ціннісне ставлення до себе, водночас розрізняти потребу у підтримці і маніпуляції свідомості та формувати стійкі переконання.

*Методи зворотного зв'язку* були спрямовані на формування емоційно-ціннісного компоненту, з опорою на емоції і переживання молодших школярів у процесі соціального порівняння і проєкції, через асоціації, створення ситуацій успіху («діаграма Вена», «мікрофон», «мозковий штурм», «асоціативний куш», метод «збережи останнє слово для мене», «пиктограми»), що сприяло переживанню молодшими школярами ціннісного ставлення до себе та до інших, бажанню виявляти ціннісне ставлення і отримувати від цього задоволення, а також визначити простір до особистісного вдосконалення.

*Ігрові та практичні методи* (вправи, творчі завдання, сюжетні ігри, ігри-драматизації, рольові ігри, «галерея», розв'язання морально-етичних ситуацій, метод проєктів) забезпечили формування поведінково-діяльнісного компоненту, а також сприяли виробленню необхідних умінь і навичок, стійких моральних звичок та стереотипів поведінки ціннісного ставлення до людини у молодших школярів через моральну практику.

*Наочні методи* (плакати, ілюстрації, схеми, мультфільми, фільми) сприяли кращому засвоєнню знань, розвитку емоційної сфери та встановленню логічних зв'язків через наведені зразки, що відображає перехід від конкретного до абстрактного мислення у молодших школярів.

Таким чином, використання гуманістичного, системного, особистісно орієнтованого та суб'єкт-суб'єктного

наукових підходів є основою виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів, обумовлене викликами сучасності та потребами початкової ланки освіти. Подальшого вирішення потребує проблема повної відмови від авторитарного стилю виховання та зорієнтованості на гуманістичні цінності, що визначають виховання ціннісного ставлення до людини у дітей різних вікових груп.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
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. Гаряча С. А. Виховання основ етичної культури молодших школярів в навчально-виховному процесі : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Світлана Анатоліївна Гаряча. – Київ, 2010. – 243 с.
5. Киричок В. А. Ціннісне ставлення / Віра Андріївна Киричок // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред.. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 991.
6. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
7. Суворов А. В. Понятие человечности в контексте философии Э. В. Ильенкова и проблема качества страдания / А. В. Суворов // Материалы межвузовской научной конференции [«Университетский учёный: облик, образ, модель»], (3–4 июня 1997. М.). – М. : Университет Российской Академии Образования, 1997. – С. 150–154.
8. Суворов А. В. Смысл жизни и воля к жизни / Александр Васильевич Суворов // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. – М., Психологический институт РАО, 1997. – С. 40–57.
9. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности / А. В. Суворов // Мир психологии. – 1996. – № 2. – С. 24–52.
10. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Надежда Егоровна Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

11. Яшкова Е. В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки : дисс. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Елена Вячеславовна Яшкова. – Нижний Новгород, 2006. – 187 с.

**О. П. Третяк**

### **Современные научные подходы к воспитанию ценностного отношения к человеку у младших школьников**

Коммунальное учреждение «Кировоградский институт  
последипломного образования имени Василия Сухомлинского»  
(39/63, ул. Большая Перспективная, г. Кировоград, Украина)

*В статье раскрываются основные научные подходы к воспитанию ценностного отношения к человеку у младших школьников. Основное внимание сосредоточено на гуманистическом, системном, личностно ориентированном и субъект-субъектном подходах, а также принципах целостности, преемственности, единства воспитательных усилий, соответствия возрастным особенностям, резонанса, определяющих педагогические условия воспитания (подготовка учителей к воспитанию ценностного отношения к человеку у младших школьников; разработка и внедрение методики воспитания ценностного отношения к человеку у младших школьников в учебно-воспитательном процессе, обеспечение взаимодействия школы с семьей в воспитании ценностного отношения к человеку у младших школьников) и выбор целесообразных форм и методов работы.*

**Ключевые слова:** младшие школьники, научные подходы, принципы воспитания, ценностное отношение к человеку, педагогические условия, методы.

**О. P. Tretiak**

### **Modern Scientific Approaches to Education of Value Attitude to Human Being in Primary School Children**

Vasyl Sukhomlynskyi Kirovohrad Regional In-Service Teacher  
Training Institute (63/39 Velyka Perspektyvna Str., Kirovohrad, Ukraine)

*In the article, the basic scientific approaches and principles of education of value attitude to human being in primary schoolchildren are outlined. The author focuses on the humanistic, systemic, personality-oriented and subject-subject approaches, as well as the principles of integrity, continuity and unity*



of educational effort, of taking into account age characteristics, of resonance, which define the pedagogical conditions of the education (training teachers to education of value attitude to human being in primary schoolchildren, the development and implementation of the methodology of education of value attitude to human being in primary schoolchildren in educational process, ensuring cooperation of family and school in the education of value attitude to human being in primary schoolchildren) and selection of the appropriate forms and methods of work.

**Keywords:** primary schoolchildren, scientific approaches, principles of education, value attitude to human being, pedagogical conditions, methods.

### References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]: Vol. 2. Osobystisno orientovanyi pidkhid: naukovopraktychni zasady. Kyiv: Lybid.
2. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademyvdav.
3. Bilousova, V. O. (1997). *Teoriia i metodyka humanizatsii vidnosyn starshoklasnykiv u pozaurochnii diialnosti zahalnoosvitnoi shkoly* [Theory and Methods of humanizing relations after-hour activity of pupils in secondary school]. Kyiv: IZMN.
4. Hariacha, S. A. (2010). *Vykhovannia osnov etychnoi kultury molodshykh shkoliariv v navchalno-vykhovnomu protsesi* [Education of ethical culture foundations of primary schoolchildren in the educational process]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
5. Kyrychok, V. A. (2008). *Tsinnisne stavlennia* [Value attitude]. In V. H. Kremen (Ed.), *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
6. Savchyn, M. V. (2008). *Psykhohohiia vidpovidalnoi povedinky* [Psychology of responsible behaviour]. Ivano-Frankivsk: Misto NV.
7. Suvorov, A. V. (1997). *Poniatie chelovechnosti v kontekste filosofii E. V. Ilenkova i problema kachestva stradaniia* [The concept of humanity in the context of E. V. Ilenkov's philosophy and problem of quality of suffering]. In *Universitetski uchenyi: oblik, obraz, model* [University scientist: shape, image, model]. Proceedings of Conference. (pp. 150-154). Moscow: Universitet Rossiiskoi Akademii Obrazovaniia.
8. Suvorov, A. V. (1997). *Smysl zhizni i volia k zhizni* [The meaning of life and the will to live]. In *Psikhologo-pedagogicheskie i filosofskie aspekty problem smysla zhizni* (pp. 40-57). Moscow: Psikhologicheskii institut RAO.

9. Suvorov, A. V. (1996). *Chelovechnost kak faktor samorazvitiia lichnosti* [Humanity as a factor of self-development]. Mir Psikhologii, 2, 24–52.
10. Shchurkova, N. E. (2000). *Novoe vospitanie* [New education]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
11. Yashkova, E. V. (2006). *Formirovanie tsennostnykh otnoshenii k cheloveku u studentov vuza v protsesse professionalnoi podgotovki* [Formation of university students' value attitude to the person in the process of professional preparation]. (Doctoral dissertation, Nizhnii Novhorod).

УДК 316.722:2-4(477)

*О. М. Троїцька, Л. Ю. Москальова, м. Мелітополь*

## **ДІАЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РЕЛІГІЙНОГО ЖИТТЯ УКРАЇНИ: КОНТЕКСТУАЛЬНИЙ ВИМІР ОДВІЧНИХ ПРОБЛЕМ**

*У статті продовжена наукова традиція розгляду проблеми гармонізації спільного життя народів, які презентують різні культурні ідентичності, зокрема релігійну ідентичність української людини. Як конструкт побудови ненасильницького миру запропоновано діалог з його атрибутом – толерантністю. Визначена предметна площина діалогу в інформативно-екзистенціальній взаємодії релігійних спільнот України та суб'єктів релігійного простору. Виявлено зони найбільшого непорозуміння віруючих людей та експліковано можливості діалогу у духовному поступі українства.*

**Ключові слова:** *глобалізація, діалогічність, духовність, етноконфесійність, ідентифікація, релігійність, толерантність.*

У релігійному розвитку України і в минулому, й сьогодні діють різні за своїм походженням спільноти, які намагаються мирно співіснувати на українських теренах, зберігаючи віками свої особливості, взаємодоповнюючи та взаємозбагачуючи одна одну. Аналіз історичної спадщини, зроблений вченими різних напрямів гуманітарного знання, свідчить, що лише в окремі історичні періоди толерантність і добрі стосунки цих спільнот поступалися локальним протистоянням. Визначення стану сучасного розвитку релігійних спільнот України щодо його тенденцій, загальних рис, особливостей, конфліктогенів та ризиків видається нам важливим і потребує: розкриття діалектики етнічного і конфесійного та їх ролі в розвитку діалогічних й толерантних відносин; характеристики загальних рис

цього розвитку в умовах глобалізації усіх відносин між спільнотами; окреслення провідних тенденцій розвитку; виділення суттєвих суперечностей, конфліктогенів, зон непорозуміння («лакун») у релігійних відносинах певних регіонів України; з'ясування можливостей і ресурсів діалогу і толерантності та їх меж як чинників релігійного буття.

На різних напрямках філософського, педагогічного, релігійнознавчого знання осмислення цих завдань набуло значного поширення як у минулому, так і в сучасності. Причому велика частина дослідників концептуально окреслює певний зсув в актуалізації проблеми релігійності та ідентичності людини як стану її душі, що розгортається у просторі і в часі (Августин Бл., Н. Арестова, А. Бергсон, В. Бондаренко, А. Колодний, С. Кримський, В. Лубський, О. Предко, Г. Сковорода, С. Франк, Е. Фромм, К. Паргамент та інші). У цих працях релігійність постає багатоаспектним феноменом та сутнісною властивістю людини. Новий тип рефлексії релігійності з'явився у ХХ столітті у межах філософського напряму – діалогізму, який пропонував будувати релігійні відносини на основі діалогічного мислення (М. Бахтін, М. Бубер, Ф. Ебнер, О. Розеншток-Хюссі, Ф. Розенцвейг та інші).

Останнім часом у дослідженнях релігійних питань все ж таки переважає соціологізаторський підхід, проте пошук духовних орієнтирів зумовлює нові парадигмальні і метапарадигмальні пошуки реалізації людиною сутнісних сил та запобігання світоглядній безпорадності і дилетантству. Саме діалог як конструкт інформативно-екзистенціональної взаємодії допоможе людині, зокрема людині релігійній, у людинотворенні та набутті духовності. Отже, метою статті ми обрали аналіз можливостей діалогу та його атрибуту – толерантності – у підсиленні людиномірності в релігійному бутті української людини у регіональному контексті.

Це завдання стає ще більш актуальним у контекстуальному вимірі наукового і соціально-культурного стану релігії в Україні та сучасного діалогічного універсууму, який підпадає під різні парадигмальні визначення: глобалізований світ, мультикультурний, крос-культурний, полікультурний, інтеркультурний. Не вдаючись у полеміку щодо відмінностей кожного визначення, зауважимо, що посилення глобалізаційних процесів суттєво впливає на релігійну ідентичність і на діалогічні стратегії та практики, створюючи ризики уніфікації та втрати ідентичності. Філософи постмодерну пишуть про

цей соціокультурний феномен як про такий, що у ХХ столітті переживає кризу: «...На думку Ж.-Ф. Ліотара, порушення умов можливості цілісного сприйняття суб'єктом самого себе як самототожної особистості, еkleктизм є нульовим ступенем загальної культури, а також й національних традицій: по радіо слухають реггей, у кіно дивляться вестерн, на ланч йдуть до McDonald's, на обід до ресторану з місцевою кухнею... Така ситуація є «монстром», який створюється переплетенням радикально різних, але при цьому абсолютно рівноправних світоглядних парадигм, у рамках яких не можна визначити ані універсальних «метапропозицій», ані навіть «тимчасового консенсуса» для усіх мовних ігор» [5, с. 170 ]. Усі ці приклади мають поширення у регіонах, де етнокультурне і етноконфесійне розмаїття набуває значних масштабів. До таких регіонів належить Північне Приазов'я.

Способом запобігання негативному втручанню «надмірної» глобалізації і в деяких контекстах навіть культурному шоку слід вважати діалог, який є не тільки інформативною взаємодією, але й екзистенціальним способом реалізації суб'єктом ідентичності та розуміння інших культур. Саме тому діалог має бути спрямованим на суперечливі та невирішені питання релігійних відносин, які потребують консенсусу. До числа таких питань варто віднести діалектику релігійності й етнічності. Так, дослідниця Г. Кулагіна зробила спробу виділення того спільного, що поєднує релігійність і етнічність як соціальні категорії і визначила їх у такий спосіб: «... ці форми ідентифікації цілком віднесені до минулого і є невіддільним складником культурної традиції індивіда чи групи; вони міфологічні (й у цьому їх мобілізуюча сила); обидва напрями залежно від зовнішніх обставин посилюються або послаблюються; для них характерне «подвійне дно», тобто поділ культури, що є основою кожної ідентичності, на культуру для «зовнішнього» і «внутрішнього» користування; одна з головних ознак кожної ідентичності – солідарність людей у процесі виконання певних соціальних і культурних завдань; будь-яке об'єднання протиставляє себе іншим, тому збільшення проявів групової ідентичності подеколи супроводжується нетерпимістю, конфронтаційністю, пов'язаними з бажанням відокремитися від інших; зазначені категорії належать до емоційно-нормативних. Поєднання емоцій і моральних норм є таким психологічним чинником, що спонукає людей до жертвності

заради свого народу, навіть всупереч власним інтересам тощо» [4, с. 64].

Вказуючи на те, що етнічна й релігійна ідентичність мають чимало спільних рис, Л. Филипович пояснює цей факт подібністю культурних критеріїв класифікації, від яких вони походять, а також підкреслює, що «етнічна ідентифікація, ототожнюючи людину, спільноту лише з етнічним, що є частиною природного й суспільного життя, – неповна і не може замінити або компенсувати інші види ідентифікацій» [7, с. 87].

У цьому сенсі принциповим є з'ясування сутності конфесійності. На думку В. Климова, «...конфесія – це інституційована система, складниками якої є певне віровчення, його історія, культова практика й практика віросповідання, церковно-організаційна структура, приналежність до якої ідентифікує й об'єднує цю групу вірних. Під міжконфесійними відносинами розуміються відносини, що виникають між офіційними чи неофіційними носіями різнорелігійних ідентичностей і які репрезентують широке коло проблем власності, канонічного права, церковної організації, конфесійного співіснування в державі та суспільстві, взаємини між церквами, духовенством та вірними, а також дії щодо невтручання у діяльність релігійних організацій інших конфесій, запобігання конфліктності; розв'язання питань участі (неучасті) у спільних акціях загальнодержавного, релігійно-церковного, соціального, морально-патріотичного характеру та ін.» [2, с. 42].

Отже, розвиток релігійного середовища країни і діалогічності людини засвідчує динамічне зростання кількості релігійних інституцій, збільшення питомої ваги населення, інтегрованого в різні види церковної діяльності, розширення соціальної сфери, де наявність церков і релігійних організацій є дедалі більш відчутною, створення мережі релігійних організацій, достатньої для задоволення релігійних потреб вірних, вичерпність екстенсивного розвитку релігійного середовища тощо. Кожне з цих питань неоднозначно і навіть суперечливо сприймається суб'єктами соціально-культурного простору, адже етноконфесійне розмаїття в сучасній Україні і в регіоні є емпіричним фактом, і наявність значних відмінностей у традиціях, культурі, способі життя, моделях поведінки, особливостях свідомості, менталітеті тощо без порозуміння, як мети етноконфесійного діалогу і толерантності, ускладнюватимуть ситуацію.

Зазначені утруднення вимагають з'ясування причин та чинників, що зумовлюють конфлікти в етноконфесійних відносинах, пам'ятаючи, по-перше, про певну умовну однаковість етнічних і конфесійних конфліктогенів, якщо вони є об'єктом світоглядної рефлексії діалогу і толерантності та їх антиподів; по-друге, слід сприймати постулат про те, що «діалог і толерантність починаються там і тоді, де і коли є активізована суперечність у поглядах, позиціях суб'єктів, здатна спричинити конфлікт» і, по-третє, варто усвідомити положення про те, що непорозуміння як основа нетерпимості криється насамперед у свідомості людини. Цю думку підкреслюють майже всі дослідники діалогу і толерантності, поділяючи проблеми конфліктності на духовні (внутрішні), психічні, економічні, політичні, економічні, історичні, етнокультурні, релігійні, соціо-психологічні, етнодемографічні та інші.

Деякі дослідники, зокрема А. Колодний, серед великого різноманіття міжконфесійних і міжцерковних відносин виділяють з них, що є найбільш зримими для будь-якої області України і водночас тривожними, здатними на конфліктні вияви – міжцерковні відносини в православ'ї країни, зокрема існування на Україні трьох основних юрисдикцій православ'я – УПЦ-МП, УПЦ-КП та УАПЦ; православно-католицькі й внутрішньо-католицькі відносини; відносини між традиційними й новими релігіями; християно-ісламські й внутрішньоісламські відносини, питання набуття автокефалії, ставлення до нових релігійних рухів в їх великому різноманітті, регулювання державою цих питань тощо [3, с. 85].

Таким чином, якщо мета статті пов'язана з контекстною логікою, то предметом діалогу мають стати світоглядні аспекти етноконфесійної ідентифікації, а саме:

- ідеологічна заангажованість природного процесу позитивного сприйняття людиною розмаїття етнічного та конфесійного життя народу, що в умовах зростаючої схильності ортодоксальних церков до відстоювання єдиної (абсолютної) істинності своєї віроповчальної позиції призводить до певної дезінтеграції суспільства;
- розгорнута в національному та релігійному житті боротьба за сфери впливу церков у регіонах, посилення змагань церков за пріоритетність у виконанні обрядових дій під час громадсько-політичних, культурних, соціальних і навіть побутових заходів, зростання претензій окремих церков щодо недоторканості їхньої «канонічної

- території» з боку місіонерів інших конфесій, напрямів, вороже ставлення до євангелізаційної діяльності й прозелітизму, активне обстоювання відмінностей у традиціях, догматах, символах віри, різного роду настановах;
- поширення впливу презентаційних (політизованих, міфологізованих і певною мірою клерикалізованих та ін.) стратегій на свідомість громадян та іноді на інститути дошкільної освіти, середньої школи, збройних сил тощо;
  - проблема відчуження суб'єктів етноконфесійних відносин від культурного історичного буття свого етносу, конфесії, від загальнонаціонального (українського) контексту та від загальнолюдських інтересів та цінностей, що пов'язане з глобалізаційними процесами (переполяризація геополітичного простору, конкуренція цивілізацій, ескалація міжнародного тероризму, міграція тощо, ескалація і загострення етноконфесійних конфліктів, які перетворилися на чинник міжнародної напруженості, пропаганда й утвердження ідеології шовінізму, ксенофобії тощо [1, с. 1];
  - діалектика залучення людей до загальнолюдських цінностей та відродження матричних, ментально-історичних надбань етноконфесійного середовища;
  - проблема наявності у релігійних образах, у формах міжрелігійних настанов, у «культурних вимірах» або групових психологічних універсаліях значної частини стереотипів, упереджень, забобонів, які на психологічному рівні концентрують релігійну напруженість, «... виконують головну роль в інтерпретації міжрелігійної взаємодії. Виходячи зі змісту релігійних стереотипів, сторони прагнуть надати «свого» смислу подіям, що відбуваються, по-своєму інтерпретують мотиви і дії іншої сторони. Такі інтерпретації можуть перетворитися на серйозні, а інколи – нездоланні бар'єри на шляху урегулювання міжрелігійних розбіжностей і конфліктів. У релігійних стереотипах, як і в міжрелігійних настановах загалом, важлива не істинність або помилковість їх когнітивного змісту, а переконаність у відповідному знанні та його емоційне наповнення» [4, с. 68];
  - осмислення людиною конфліктності у релігійному житті, розуміння догматичних (богословських) проблем істинності віровчення, прозелітизму, «канонічної території» тощо, а головне – розуміння найвищої і найсвятішої істини – ідеї Бога та релігійності, як «форми буття релігії і як її суб'єктивного вияву... як сутнісної характеристики



психічного стану особистості» [6, с. 211], а також урахування комплексу професійних, інтелектуальних, вікових чинників релігійності [8].

Таким чином, багатозначна діяльність етноконфесійних спільнот з демократизації, гуманізації життя за певних обставин і поступ людини релігійної до діалогічних універсалій духовності зумовлюють предмет діалогу саме навколо вищезазначених питань та впливають на вибір стратегій становлення ненасильницького миру.

Отже, обираючи модель полікультурного суспільства як історично-конкретного типу соціальної системи, що припускає об'єднання людей різних культурних ідентичностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежностей (М. Матіс), слід, використовуючи діалог з його атрибутами (толерантність, емпатія, впевненість у позитивних якостях співрозмовника тощо), звернути увагу на методологію пошуку консенсусу у взаємодії, на діалог як конструкт розуміння проблем наукового пошуку і діяльності. Причому методологічний супровід культурного розмаїття має стосуватися усіх структурних компонентів методології, які ми представляємо такими рівнями: світоглядний (на цьому рівні формуються аксіологія, основні еталони, ідеали й норми ціннісного виміру, спеціальнонаукова (релігійна) картина світу, яка узгоджується з результатами міждисциплінарних досліджень, тощо); епістемологічний (рівень, на якому рефлектується онтологія науки, її предмет; її «мова» – поняття, терміни, норми комунікації; логічна система – закони і правила висновку, аксіоми; референтна система – концептуальні каркаси, теоретичні схеми; рефлексивна система – інструменти діагностування результатів дослідження під кутом зору достовірності, доказовості, оптимальності); гносеологічний (рівень, на якому розробляються норми, настанови, регулятиви, методи й процедури дослідження релігійних практик); праксеологічний (рівень духовно-практичного вимірювання та розроблення практично орієнтованої теорії побудови науково орієнтованої практики).

Підсумовуючи зазначене, слід експлікувати можливості діалогічної взаємодії у релігійно-культурному облаштуванні життя особистості:

- саме діалогічність дає змогу підійти до осягнення як цілісного людського буття, так і проблем культурного розмаїття;

- діалогічність «уводить» людину у світ буденних людських турбот, у світ різних культур і релігій, які значною мірою є зовнішніми для нас, і водночас наповнює цей світ смыслом людської взаємодії, без якої неможлива жодна успішна дія;
- саме в діалозі й завдяки йому актуалізується співбуття людей;
- саме завдяки діалогу постає принципово важливий феномен повноцінного людського існування – зустріч, у якій перетинаються людські долі й відбувається взаємопроникнення мікросвітів людських світів;
- діалогічний зв'язок, який визначає не лише сферу безпосередньої релігійної комунікації, а й усю сукупність міжлюдських стосунків, тобто сферу інтерсуб'єктивного, взятого на всіх його рівнях і підрівнях (міжіндивідуальному, культурному, соціальному, міжетнічному, правовому, етичному тощо), розкриває таємницю «Іншого» та його віру;
- діалог є синонімом взаємної творчості, взаємного збагачення людей, а також конкретизацією і справжнім утіленням інтерсуб'єктивності;
- саме через діалог, як реалізацію в житті повноцінних міжлюдських стосунків, відпрацьовується один із найважливіших механізмів цивілізованого облаштування буття сучасної людини, а саме – на практиці забезпечується мінімізація відчуження в нинішньому суспільстві, яке іноді вимушує людину розуміти тільки свою «внутрішню» віру – це шлях до ери мовчання.

Підсумовуючи результати, слід зазначити, що аналіз регіональних релігійних практик свідчить про очевидну тенденцію духовного поступу культурних спільнот, зокрема релігійних, які завдяки глибинній готовності духу віддають перевагу духовним цінностям і життю не тільки за матеріально орієнтованою логікою, а й служінням вищим смыслом і ідеалам. У цьому сенсі діалог культур і навчання діалогу здатні утвердити в суспільстві ідеї, які уможливають протистояння потребово-технологічній експансії та посприяють набуттю етики відповідальності, любові, звернення до Бога. Це тільки й може бути перспективою подальших наукових досліджень: розробка довгострокових діалогічних стратегій утвердження миру знання і віри.

### Література

1. Арістова А. В. Релігійні конфлікти в Україні: вектори впливу на суспільні процеси / А. В. Арістова // Мультиверсум :

- філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2006. - № 52.
2. Климов В. Міжконфесійні відносини у формах їх вияву / В. Климов // Релігійна панорама. – 2006. – № 12. – С. 42-46.
  3. Колодний А. М. Міжконфесійні та міжцерковні протистояння в незалежній Україні / А. М. Колодний // Релігійна свобода. Міжконфесійні відносини в умовах суспільно-політичних трансформацій в Україні : [наук. щорічник / заг. ред. А. М. Колодного, М. Ю. Бабія]. – К., 2005. – С. 81-99.
  4. Кулагіна Д. Релігійна та етнічна ідентичності за умов релігійної свободи в Україні / Д. Кулагіна // Релігійна свобода: функціонування релігії в умовах свободи її буття : наук. щорічник / заг. ред. А. М. Колодного, М. Ю. Бабія. – К., 2004. – С. 64-68.
  5. Новейший философский словарь. Постмодернизм / глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Современный литератор, 2007. – 816 с.
  6. Предко О. І. Психологія релігії: історія, теорія, релігієзнавчі виміри : монографія / О. І. Предко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 278 с.
  7. Филипович Л. О. Місце і роль релігії в процесах етнонаціональної ідентифікації / Л. О. Филипович // Українське релігієзнавство. – 1999. – № 12. – С. 83-93.
  8. Petrovich O. An examination of Piaget's theory of childhood artificialism. Unpublished D. Phil thesis, Oxford University, 1988. – 217 p.

**О. М. Троїцька, Л. Ю. Москальова**

## **Диалогическое сопровождение религиозной жизни Украины: контекстуальное измерение извечных проблем**

Мелитопольский государственный  
педагогический университет имени Богдана Хмельницкого  
(20 ул. Героев Украины, Мелитополь, Украина)

*В статье продолжена научная традиция рассмотрения проблемы гармонизации совместной жизни народов, которые представляют разные культурные идентичности, в частности религиозную идентичность украинского человека. В качестве конструкта построения ненасильственного мира предложен диалог с его атрибутом – толерантностью. Определена предметная плоскость диалога в информативно-экзистенциальном взаимодействии религиозных общин Украины и субъектов религиозного пространства. Выявлены*

зоны наибольшего недоразумение верующих людей и эксплицировано возможности диалога в духовном развитии украинства.

**Ключевые слова:** глобализация, диалогичность, духовность, этноконфессиональность, идентификация, религиозность, толерантность.

**O. M. Troitska, L. Yu. Moskaliova**

## **Dialogical Support of Religious Life in Ukraine: The Contextual Dimension of Eternal Issues**

Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University  
(20 Heroiv Ukrainy Str., Melitopol, Ukraine)

*The author continues in this article the scientific tradition of considering the issues of harmonization of common life of people who represent different cultural identities, including religious identity of the Ukrainian people. As a non-violent peace building construct, a dialogue with its attribute – tolerance is proposed. In addition, the substantive sphere of dialogue in information-existential interaction of religious communities in Ukraine and religious space's subjects is determined. The zones of biggest misunderstanding of believers are discovered, and the possibilities of dialogue in the spiritual development of Ukrainians are explicated. The analysis of regional religious practices indicates a clear trend of spiritual progress of cultural communities, including religious ones. This occurs due to the willingness to prefer the spiritual values of life and not just financially oriented logic, but the highest ideals. The author concludes that the dialogue of cultures and education will contribute to the ethics of responsibility, love, appeal to God.*

**Keywords:** globalization, dialogue, spirituality, ethnoconfession, identification, religion, tolerance.

### **References**

1. Aristova A. V. (2006). *Relihiini konflikty v Ukraini: vektory vplyvu na suspilni protsesy* [Religious conflicts in Ukraine: Vectors of influence on social processes]. In Mulytversum. filosofskyi almanakh: Vol. 52. Kyiv: Tsentr dukhovnoi kultury,
2. Klymov, V. (2006). *Mizhkonfesiini vidnosyny u formakh yikh vyjavu* [Interfaith relations in the forms of its expression]. In *Relihiina Panorama*, 12, 42-46.
3. Kolodnyi, A. M. (2005). *Mizhkonfesiini ta mizhtserkovni protystoiannia v nezalezhnii Ukraini* [confessional and church opposition in independent Ukraine]. In A. M. Kolodnyi & M. Yu. Babii (Eds.), *Relihiina svoboda. Mizhkonfesiini vidnosyny v umovakh suspilno-politychnykh transformatsii v Ukraini* (pp. 81-99). Kyiv.

4. Kulahina, D. (2004). *Relihiina ta etnichna identychnosti za umov relihiinoi svobody v Ukraini* [Religious and ethnic identity in the conditions of religious freedom in Ukraine]. In Relihiina A. M. Kolodnyi & M. Yu. Babii (Eds.), *Svoboda: funktsionuvannia religii v umovakh svobody ii buttia* (pp. 64-68). Kyiv.
5. Gritsanov, A. A. (Ed.). (2007). *Noveishyi filosofskii slovar. Postmodernizm* [The newest philosophical dictionary. Postmodernism]. Minsk: Sovremennyyi literator.
6. Predko, O. I. (2005). *Psykhohohiia religii: istoriia, teoriia, relihiieznavchi vymiry* [Psychology of religion: History, theory, religious dimensions] Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury.
7. Fylypovych, L. O. (1999). *Mistse i rol religii v protsesakh etnonatsionalnoi identyfikatsii* [Place and role of religion in the process of ethnic identifying]. *Ukrainske Relihiieznavstvo*, 12, 83-93.
8. Petrovich O. (1988). *An examination of Piaget's theory of childhood attificalism*. Unpublished D. Phil thesis, Oxford University.

УДК 37.013.159.955

Н. В. Харченко, м. Київ

## КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

*У статті розглянуто феномен критичного мислення, виокремлено його основні елементи; схарактеризовано ознаки, які притаманні людині з розвиненим критичним мисленням; визначено роль соціальних інститутів у процесі формування критичного мислення у сучасних підлітків, зацентровано важливість вміння критично мислити як однієї зі значущих характеристик розвитку особистості.*

**Ключові слова:** критичне мислення, соціальні інститути, ознаки критичного мислення, підлітки.

У сучасних умовах інформаційної війни, в яких перебуває Україна, важливе значення має виховання людей, які мислять самостійно, незалежно і творчо. Людей, які б мали навички критичного осмислення та аналізу фактів і подій, які відбуваються навколо, мислення яких було б вільним від конформізму і догматизму.

Однією з причин гальмування демократичного розвитку суспільства є те, що значна частина людей не готова до свідомої участі в цьому процесі, не здатна самостійно і критично осмислювати складності реального життя. Від наявності чи відсутності вищезгаданих рис певною мірою залежить доля суспільства. Критичне мислення є не тільки наслідком

демократичного способу життя, але і чинником його формування [1].

Наразі надзвичайно важливо сприяти виробленню у підлітків уміння критично мислити, об'єктивно оцінювати різноманітні явища, процеси, події. Тому вагомість формування критичного мислення особистості зумовлена ще й тим, що притаманна нашому часу динаміка технологічного і соціального прогресу вимагає від людини умінь швидко адаптуватися, змінюватися і вдосконалюватися на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи розв'язання завдань, які виникають у будь-яких нестандартних ситуаціях, пошуку внутрішнього потенціалу з метою гармонійної адаптації в полікультурному світі [11].

Разом із тим аналіз та вивчення наявної ситуації свідчить, що формуванню критичного мислення сучасних підлітків у соціальних інститутах, які опікуються навчальними та виховними питаннями, приділяється недостатня увага.

Дослідженню критичного мислення присвячено праці багатьох науковців. Цей феномен у своїх наукових працях досліджували Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Липман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пауль, Ж. Піаже, Д. Халперн та інші науковці. Серед українських учених вивченню цього питання приділяють значну увагу І. Бондарчук, Т. Воропай, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, Л. Терлецька та інші.

Ідея розвитку критичного мислення для української дидактики і методики навчання є достатньо новою. В Україні інтерес до розвитку критичного мислення як освітньої інновації з'явився наприкінці ХХ століття. Так, у 1996 році український учений О. Тягло акцентував увагу на важливості і значущості розвитку критичного мислення в умовах інформаційного суспільства. Сьогодні очевидно, що критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а розумний розгляд різноманітності підходів для винесення обґрунтованих суджень і рішень. Тому, на думку відомого американського психолога Д. Халперн, освіта, розрахована на перспективу, має забезпечити формування в учнів двох основних груп умінь: умінь швидко орієнтуватись у зростаючому потоці інформації та знаходити потрібне і вмінь осмислити та застосувати здобуту інформацію [2].

Серед основних ознак критичного мислення науковці (В. Болотов, М. Вейнстайн, Т. Воропай, Н. Кравченко,

М. Ліпман, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло, Д. Халперн та інші) насамперед визначають такі: вміння виокремлювати та аналізувати різні ситуації, які виникають у реальному житті; пропонувати варіанти для розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їхні наслідки; уміття збирати інформацію з різних джерел; аналізувати її щодо достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх [10].

У науковій літературі критичне мислення визначають як важливу характеристику сучасної особистості, складне, багатомірне й багаторівневе явище, один із типів мислення. Учені відносять його, за різними класифікаціями, до різновидів логічного, практичного й понятійно-абстрактного мислення, підкреслюючи такі його характеристики, як цілеспрямованість, самостійність, обґрунтованість, орієнтування на чіткі критерії, гнучкість і відповідальність. Це спрямований процес мислення, метою якого є розв'язання проблем, а сутністю – виконання певних операцій-приймів: аналізу, синтезу, оцінювання як власних думок та результатів діяльності, так і інформації про думки й діяльність інших.

Мета статті – проаналізувати поняття «критичне мислення», схарактеризувати його основні елементи, визначити роль соціальних інститутів у процесі формування критичного мислення у сучасних підлітків, зацентувати важливість вміння критично мислити як однієї з важливих характеристик розвитку особистості.

Пропагандистська інформаційна війна, що протягом останніх років розгорнулася в інформаційному просторі України, як зазначає Є. Бондаренко, постає одним із ключових факторів, що спричиняє невротизацію і конфліктогенність у вітчизняному суспільстві та змушує активно боротися за інформаційний простір. Мета інформаційної війни – нав'язати молодій людині готові висновки, «єдино правильну» позицію, ідеологію шляхом викривленої, вибіркової інформації, але аж ніяк не навчити її критично мислити та робити власні висновки.



На думку П. Полянського, освіта нині не меншою мірою, ніж будь-яка інша сфера, є об'єктом інформаційної війни. Але освіта не лише пасивний об'єкт, жертва цієї агресії; вона має потенціал стати активним суб'єктом інформаційного простору. Тому в контексті інформаційної війни освіту потрібно розглядати не лише як ціль для атак, але також як стратегічний ресурс для перемоги.

З огляду на це одним із завдань соціальних та освітніх інститутів є розвиток критичного мислення, що допомагатиме учнівській молоді створити систему індивідуального психологічного самозахисту в умовах пропагандистської атаки.

У Концепції розвитку загальної середньої освіти України підкреслено: самоцінність знань переосмислюється таким чином, що сучасна людина має швидко адаптуватися до змінюваних обставин, самостійно набувати знань, уміти грамотно працювати з інформацією, тобто використовуючи сучасні технології, знаходити необхідну інформацію для виконання поставленого завдання, аналізувати її, узагальнювати, зіставляти, робити аргументовані висновки й на їх основі приймати рішення. Іншими словами, вона має мислити самостійно, критично, а також творчо, генеруючи нові ідеї. Тому фундаментальна мета сучасної освіти полягає не стільки в наданні інформації, скільки в розвитку мислення людини, зокрема критичного.

Важливість критичного мислення для вітчизняної освітньої системи зумовлена не лише становленням інформаційного суспільства, а й демократичним поступом нашої держави. Адже таке мислення є не лише наслідком демократії, а й важливим чинником її формування. Критичне мислення є частиною підготовки громадян до життя в суспільстві [2].

Розвиток логічного, критичного і творчого мислення, здатності чітко та аргументовано формулювати і висловлювати свої судження; критично оцінювати здобуту інформацію та її джерела, виокремлювати головне, аналізувати, робити висновки, використовувати отриману інформацію в особистому житті; визначати власну ідентичність як особистості, громадянина, члена родини, етнічної, релігійної, регіональної та локальної спільноти – ці завдання є одними з головних у таких освітніх галузях, як «Математика», «Суспільствознавство», «Мови і літератури», «Технології», згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [7].

Сьогодні залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні інформації учням, а у тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички мислення, котрі дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які у них криються [9].

Освіта орієнтована на майбутнє, яке не може бути наперед визначеним, а отже, першочерговим є розвиток того типу мислення, що дає змогу адекватно оцінювати нові обставини та формувати стратегію подолання проблем, які можуть виникнути.

Таким чином, розвиток критичного мислення стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних або інших обставин, без ефективного вирішення проблем, значна частина яких не передбачувана. У цьому сенсі очевидною є життєва необхідність формування критичного мислення для освітньої системи. Тільки таким шляхом можна стверджувати розвиток відповідно до вимог світового інформаційного суспільства та просуватися далі у напрямі демократії [5].

Критичне мислення – це процес розгляду ідей з багатьох позицій, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями. Критичне мислення – це результат, це момент у мисленні, коли критичний підхід стає природним шляхом взаємодії з ідеями та інформацією, це активний процес, який або стимулюється, або трапляється спонтанно і надає учневі можливість контролювати інформацію, ставити її під сумнів, об'єднувати, перереобляти, адаптувати або відкидати [2].

У контексті нашого дослідження за основу було взято таке визначення: критичне мислення – це особливий вид розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій прийняття рішень у вирішенні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття і опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних) стосовно будь-якого об'єкта чи явища, у тому числі власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції, об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності.

Метью Ліпман – професор філософії Колумбійського університету, консультант ЮНЕСКО з освітніх питань, автор

«рефлексивної» моделі освіти, у якій фокус навчальної діяльності спрямовується не на засвоєння певної інформації, а на осмислення внутрішніх сенсів та характеристик предметів і явищ, які досліджуються, виділяє шість ключових елементів критичного мислення:

1. Уміння мислити передбачає володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації.

2. Відповідальність передбачає, що людина, звертаючись до інших, усвідомлює обов'язок надавати слухачам чи читачам доводи та приклади відповідно до прийнятих стандартів. Або, якщо ці стандарти її не влаштовують, піддавати їх сумніву за допомогою переконливої аргументації. Вона готова до того, що надані докази будуть предметом розгляду фахівців у цій галузі й їхні судження треба буде врахувати надалі.

3. Формулювання самостійних суджень як продукт критичного мислення означає, що воно спрямоване на творчу мисленеву діяльність, а не на репродуктивне мислення, що ґрунтується на жорстких алгоритмах і стереотипах. Творчий підхід є необхідним у ситуаціях порівняння різних суджень і визначення альтернатив на основі врахування пріоритетів, чинників, що обумовлюють істинність та вірогідність інформації загалом і висловлених суджень зокрема.

4. Дуже важливими є критерії, до яких апелює, на які спирається критичне мислення. Критерії - це положення, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу чи критики. М. Липман вважає такими критеріями, наприклад, стандарти, закони, підзаконні акти, правила, регламенти, керівництва, інструкції, приписи поведінки, вимоги, умови, обмеження, конвенції, норми, домовленості про уніфікацію, принципи, передбачення, дефініції, ідеали, мету, наміри, результати перевірки, експериментальні дані, методи, процедури тощо. Так, дослідження учнів, проведене у рамках певного предмету, має відображати або враховувати головні поняття та методи в цій науці або кількох суміжних науках. Критично мисляча людина має чітко уявляти структуру власної аргументації. А її міркування, суттєві для конкретного дослідження, мають бути доступними для аудиторії. Проте критерії не можуть бути абсолютизованими, у процесі критичного мислення вони піддаються сумніву, зміні або навіть заміні на інші.

5. Самокорекція потребує, щоб людина використовувала критичне мислення як метод, звернений на її власні судження з метою їх виправлення чи покращання. Мисляча людина постійно піддає власні мисленнєві процеси рефлексії, використовуючи при цьому суттєві критерії та процедурні норми.

6. Використання загальних критеріїв не виключає уваги та чуйності до контексту. Адже загальні критерії мають обов'язково перевірятися на відповідність і на можливість зміни у кожному конкретному випадку. Критично мисляча людина розуміє критерії у зв'язку із контекстом їх використання та допускає інші альтернативи, що відповідають ситуації [8].

Усе зазначене потребує врахування ще й того, що критичне мислення завжди діалогічне, тобто передбачає дискусії, зокрема між тими, хто навчається, в яких висуваються критерії, ідентифікуються й обговорюються контексти, а мисленнєвий процес загалом піддається оцінюванню.

Окрему увагу варто зосередити на розвитку критичного мислення у підлітків для аналізу інформації, отриманої з мережі Інтернет, оскільки вони використовують Інтернет як потужне джерело інформаційних і методичних ресурсів для здобуття нових даних.

Як зауважує Н. Дементієвська, необхідно навчитися критично аналізувати дані, розміщені в Інтернеті, з таких причин: підручник та вчитель перестають бути виключними джерелами знань; практично кожен може і вмістити у всевітню мережу будь-які відомості; вчителі й учні створюють власні веб-сторінки, яким мають довіряти інші учні і вчителі та використовувати їх у своїй діяльності; попередній досвід учнів (надійні друковані джерела) дозволяє їм переносити ці якості і на всі інші джерела інформації; переважна більшість ЗМІ (газет, каналів телебачення) та сайтів Інтернету утримуються та фінансуються окремими комерційними компаніями чи політичними партіями, які мають свої інтереси; вчителі і батьки, які виховувалися в тоталітарній системі, не дають прикладу ефективного використання критичного мислення і відбору інформації. Постає завдання формування вмінь і навичок критичного мислення у учнів, про що зазначено в українських державних освітніх стандартах та європейських документах з основних компетентностей [6].

У контексті сучасних змін критичне мислення стає важливою характеристикою сучасної особистості. Це спрямований процес мислення, метою якого є розв'язання проблем, а сутністю – виконання певних операцій-приймів: аналізу, син-

тезу, оцінювання як власних думок і результатів діяльності, так і інформації про думки й діяльність інших [6].

Як зазначає Н. Вукіна, люди, які мають навички критичного мислення, чесні самі з собою; перемагають сумніви; ставлять запитання; інтелектуально незалежні; ними практично неможливо маніпулювати [4].

Критичне мислення допомагає набути таких умінь: аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, оцінювати свої думки та сторонні впливи на них, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, зважено розглядати різноманітні підходи до проблеми, щоб приймати обґрунтовані рішення щодо неї; формулювати самостійні судження й будувати переконливу аргументацію; здійснювати рефлексію та коригування власної діяльності.

Щодо подальших досліджень, виникає необхідність у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці змісту, форм, методів та технологій із зазначеної проблематики.

### Література

1. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Белкіна-Ковальчук ; Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2006. – 21 с.
2. Бондарук І. П. Формування критичного мислення дев'ятикласників у процесі навчання історії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Петрівна Бондарук ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2012. – 276 с.
3. Вовк Т. В. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування особистості учня // Педагогічна майстерня. – 2012. – № 2 (14).
4. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати : [наук.-метод. посібник] / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Сущенко ; за наук. ред. О. І. Пошетун. – Харків, 2007. – 190 с.
5. Гупан Н. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини / Н. Гупан, О. Пошетун // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2008. – № 27.
6. Дементієвська Н. П. Стратегії розвитку навичок критичного мислення учнів при оцінюванні ресурсів Інтернету, Програма спецкурсу підвищення кваліфікації викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, Проект Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти в Україні» // [Електронна публікація], опубліковано 2008 р. – Режим доступу: <http://www.scribd.com/doc/33487253>.

7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / затверджений постановою КМУ від 23.11.2011 № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
8. Липман М. Чим може бути критичне мислення / Метью Липман // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 27. – С. 17-23.
9. Тягло О. Післямова до статей Метью Липмана і Марка Вайнштейна / О. Тягло // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 27. – С. 26-27.
10. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005.
11. Чаплак Я. В. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертону душі» особистості / Я. Чаплак, М. Марчук // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1516>.

**Н. В. Харченко**

### **Критическое мышление как характеристика современной личности подростка**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассмотрен феномен критического мышления, выделены его основные элементы; описаны признаки, характерные для человека с развитым критическим мышлением; определена роль социальных институтов в процессе формирования критического мышления у современных подростков; акцентирована важность умения критически мыслить как одной из необходимых характеристик развития личности.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, социальные институты, признаки критического мышления, подростки.

**N. V. Kharchenko**

### **Critical Thinking as a Characteristic of the Contemporary Personality of Teenager**

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

*The article examines the concepts «thinking», «critical thinking» and defines the most common features between them. Research directions are considered in terms of the notion «critical thinking»; the main groups of indicators of critical thinking and evaluation of its levels of development*

are outlined on the basis of scientific literature. The author singles out the basic elements of critical thinking, describes characteristics of a person with a developed critical thinking.

The role of social institutions in the process of critical thinking formation in modern teenagers is revealed. The importance of critical thinking skills as one of the significant characteristics of the individual is stressed.

**Keywords:** critical thinking, social institutions, signs of critical thinking, teenagers.

## References

1. Bielkina-Kovalchuk, O. V. (2006). *Formuvannia krytychnoho myslennia uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannia* [Formation of critical thinking of primary schoolchildren in the learning process] (Dissertation Abstract, Lutsk).
2. Bondaruk, I. P. (2012). *Formuvannia krytychnoho myslennia deviatyklasnykiv u protsesi navchannia istorii* [Formation of critical thinking of 9th grade pupils in learning history]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
3. Vovk, T. V. (2012). *Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia yak zasib formuvannia osobystosti uchnia* [Technology of development of critical thinking as a mean of formation of pupil's individuality]. *Naukovo-metodychnyi zhurnal Pedagogichna maisternia. Vydavnycha hrupa Osnova: Vol. 2 (14)*.
4. Vukina, N. V., Dementiievska, N. P., & Sushchenko, I. M. (2007). *Krytychne myslennia: yak tsomu navchaty* [Critical thinking: How to teach that]. Kharkiv: B.v.
5. Hupan, N., & Pometun, O. (2008). *Formuvannia krytychnoho myslennia uchniv u protsesi navchannia prav liudyny* [Formation of critical thinking in teaching human rights]. In *Psyhologho-pedahohichni problem silskoi shkoly: Vol. 27*. Uman: Umanskyderzh. ped. un-tim. P. Tychyny.
6. Dementiievska, N. P. (2008). *Stratehii rozvytku navychok krytychnoho myslennia uchniv pry otsiniuvanni resursiv Internetu, Prohrama spetskursu pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv systemy pisliadyplomnoi pedagogichnoi osvity, Proekt Svitovoho banku «Rivnyi dostup do yakisnoi osvity v Ukraini»* [Strategies of critical thinking skills of students in evaluating Internet resources, Program of special course for postgraduate teacher in the system of postgraduate pedagogical education, Project of the World Bank «Equal access to high-quality education in Ukraine»]. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/33487253/>.
7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity* [Government standard of basic general secondary education] (Regulation No. 1392,



November 23). Retrieved from <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.

8. Lipman, M. (2006). *Chym mozhe buty krytychne myslennia* [What may be critical thinking]. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*, 27, 17-23.
9. Tiahlo O. (2006). *Pisliamova do statei Metiu Lipmana i Marka Vainsteina* [Epilogue to the article by Matthew Lipman and Mark Vanstein]. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*, 27, 26-27.
10. Khachumian, T. I. (2005). *Formuvannia krytychnoho myslennia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii* [Formation of critical thinking of university students by the means of information technologies]. (Doctoral dissertation, Kharkiv).
11. Chaplakhia, V., & Marchuk, M. (2011). *Rol krytychnoho myslennia u tvorchykh poshukakh «vnutrishnoho kamertonu dushi» osobystosti* [Role of critical thinking in creative search of «internal tuning fork soul» of personality]. In *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii*, 4. Retrieved from <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1516>.

УДК 373.5.015.31:316.42

О. Л. Хомич, м. Київ

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

*У статті розглянуто теоретичні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу навчально-виховного впливу. Схарактеризовано сучасний стан сприйняття соціальних мереж у навчальному процесі. Наведено результати опитування учнівської молоді щодо її участі та інтересів у соціальних мережах. Розглянуто критерії ефективності функціонування соціальних мереж та необхідні ресурси для їх забезпечення у школі.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, учні основної школи, просоціальна поведінка.

Зміст і організація національного виховання у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) недостатньо орієнтовані на особистість дитини, на формування у дітей і молоді життєво важливих компетентностей, необхідних для успішної соціалізації.

У зв'язку із загрозою втрати смисложиттєвих ціннісних орієнтирів дітей та учнівської молоді одним із головних пріоритетів у царині національного виховання має бути створення

такого освітнього середовища ЗНЗ, яке б сприяло формуванню просоціальної поведінки. Таку поведінку науковці лабораторії фізичного розвитку і здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України визначають як цілісний процес, спрямований на забезпечення необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов для свідомої інтеріоризації учнями соціально значущих норм і цінностей, розвитку відповідних рис, якими має володіти просоціальна особистість, формування прагнення і вміння конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності; стимулювання участі дітей у соціально значущій діяльності та спонукання до внутрішнього діалогу для прийняття самостійного, вільного, особистісно значимого для учнів вибору моделей поведінки.

До проблематики формування просоціальної поведінки особистості у ЗНЗ зверталися такі науковці, як В. Кириченко, Л. Калашникова, Н. Олексюк, С. Івашнова, А. Яцишин, Д. Соменко та багато інших. Віддаючи належне внеску попередників, відзначимо, що попри наявність ґрунтовних теоретичних розробок використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-виховному процесі в Україні залишається суто теоретичною концепцією. У зв'язку з цим подальших досліджень потребують проблеми практичної її реалізації та дослідження впливу ІКТ на виховання учнів.

Метою статті є вивчення сучасного стану впровадження ІКТ у навчально-виховний процес ЗНЗ.

У сучасних умовах перед системою виховання постають важливі завдання, вирішення яких вимагає оновлення змісту формально-організаційних механізмів виховної діяльності у середній школі та посилення установок на формування соціально орієнтованих світоглядних орієнтирів. Так, на думку Л. Гриневич, «нове українське виховання має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях – людської гідності, свободи, усвідомлення власної національної ідентичності та пошанування ідентичності інших» [3]. Тому акцент на формуванні в учнів загальнолюдських цінностей та соціально значущої мотивації є адекватною реакцією шкільної педагогіки на виклики сучасності.

Активна позиція педагога у формуванні просоціальної поведінки учнів має передбачати фіксацію уваги дітей на про-соціальних імперативах, декларуванні ціннісного ставлення

до оточуючих і до себе, демонстрацію бажаних поведінкових актів, стимулювання особистості до вчинків, корисних їй та оточенню. Ефективності процесу також сприятимуть гальмування тих поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість, об'єктивне та коректне оцінювання вчинків, здійснених особистістю або тільки запланованих.

У сучасних педагогічних джерелах [1; 5] стверджується, що пріоритет у роботі педагога і вихователя має віддаватися прийомам опосередкованого педагогічного впливу, які часто пов'язані із застосуванням ІКТ.

ІКТ, як зазначено у тлумачному словнику, – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення й використання інформації в інтересах її користувачів [7]. Використання Інтернету в навчанні і вихованні забезпечує користувачам доступ до вітчизняних і зарубіжних джерел інформації, а також надає різним віковим групам можливість вибору індивідуальної траєкторії самонавчання і самовиховання.

Усе більшої популярності набувають освітні портали. Освітній портал дозволяє здійснювати пошук ресурсів за різними критеріями. Схарактеризуємо деякі з відомих освітніх порталів. Портал превентивної освіти (<http://autta.org.ua/>) – це майданчик для обміну досвідом педагогів і психологів. Він містить як методичні розробки, так і багато цікавої та корисної інформації для учнів. На панелі Порталу можна обирати тематику (базові поняття, фізичне здоров'я, профілактика неінфекційних захворювань, профілактика соціально небезпечних захворювань тощо), цільову аудиторію та вид розробки.

Підвищенню рівня обізнаності молоді про репродуктивні права, пропагуванню здорового способу життя серед молоді, збереженню і зміцненню її репродуктивного здоров'я, профілактиці ВІЛ-інфекції та інших соціально-значущих захворювань сприяє міжнародний проект Dance4life (<http://www.focus-media.ru/projects/dance4life/>). Його інноваційність полягає в донесенні серйозної інформації засобами сучасної молодіжної культури (музика, танці, соціальні мережі, вечірки, залучення відомих людей тощо) та опори на технологію «рівний-рівному».

Інформацію про своє здоров'я, останні факти про ВІЛ/СНІД, засоби контрацепції, інфекції, що передаються статевим шляхом (ІПСШ) можна знайти на молодіжному консультативно-інформаційному порталі TEEN-INFO (<http://teen-info.ru/>). Також можна переглянути або скачати відеоролики, комікси, заповнювати різні анкети і тести on-line. У розділі «Консультації» фахівці грамотно, швидко й анонімно дадуть відповідь на запитання учня. Якщо проблема вимагає уточнення, або вона дуже особиста, то фахівець може надсилати відповіді на поштову скриньку. Також працює форум для відкритого спілкування, на якому можна обговорити актуальну тему.

Відповіді на будь-які найпотаємніші питання можна отримати на порталі TeensLIVE (<http://teenslive.info/>), де розміщені невеликі замітки-статті та поради на різні теми: любов, взаємовідносини, здоров'я, секрети спілкування, захоплення та багато іншого. Тут також можна знайти посилання на інші сайти, а ще – важливі телефони для поради у критичних ситуаціях. У користувача є можливість поставити своє запитання, на яке фахівці з клінік, дружніх до молоді, у найкоротші терміни дадуть відповідь.

Активному залученню учнів до участі у телекомунікаційних проектах сприяє IEARN (International Education and Resource Network - <http://iearn.sch.in.ua/>) – найбільша у світі освітня та ресурсна мережа (130 країн, 2 млн користувачів). В Україні програма координується Ресурсно-методичним центром «АЙОРН», який, починаючи з 1998 року, об'єднав у Національну мережу понад сто навчальних закладів України, що працюють як у всеукраїнських, так і в міжнародних телекомунікаційних проектах.

Також у навчально-виховному процесі корисно буде використовувати блог – це ресурс/сайт/сторінка в мережі Інтернет, де кожна людина представляє особисто себе, свої думки, інтереси, захоплення, знання тощо. Блог за визначенням являє собою особистий ресурс. Можна створювати блоги в навчально-виховному процесі (блог конкретної теми); блоги в адміністративно-організаційному процесі (блог директора та інших співробітників школи); є блоги, створені для професійного розвитку педагогів та організації професійного спілкування (блог для професійного співтовариства, професійний

блог вчителя для спілкування з колегами, блог-портфоліо вчителя, блоги професіоналів) [7].

Цікавим для нашого дослідження є і веб-конференція – технологія та інструментарій для організації онлайн-зустрічей і спільної роботи в режимі реального часу через Інтернет. Перевага цієї технології проявляється в можливості он-лайн спілкування між усіма учасниками процесу [8].

Велику популярність у дітей і молоді мають соціальні мережі, які багато в чому формують їх комунікаційну культуру. Існуючи як «віртуальна» реальність, сучасне інтернет-середовище дозволяє підлітку безпечно апробувати ті ролі, програвання яких в реальному житті не є для нього можливим, але у «проживанні» якої підліток відчуває потребу.

Нами проведено анкетне опитування учнівської молоді, результати якого дають змогу оцінити популярність соціальних мереж, схарактеризувати участь у них школярів та структуру їх інтересів. Опитування проводилося серед учнів сільських (65 осіб) та міських (187 осіб) ЗНЗ.

Аналіз результатів дослідження дає можливість констатувати, що існують істотні відмінності між сільськими та міськими підлітками щодо мотивів участі в соціальних мережах. Серед таких мотивів більшість учнів сільських шкіл зазначили доступ до цікавої інформації (66%), у той час як для більшості учнів міських ЗНЗ головним мотивом є використання мереж як засобу спілкування (88%), як спосіб проведення вільного часу соціальні мережі визнали 6% та 28% учнів відповідно. Приблизно однакова кількість школярів використовують їх як місце для розваг (близько 22-24%), та можливість познайомитися з новими людьми (від 22% до 36% відповідно). Лише незначна частина учнів визначили соціальні мережі як засіб самовираження (4-6%).

Характер дозвілля у позаурочний час, а також фактор наявності доступу до мережі Інтернет безпосередньо позначається на частоті відвідування сайтів соціальних мереж. Так, учні сільських шкіл зазначали, що лише 25% з них щодня «заходять» на сайт, і 21% – регулярно через один чи два дні; майже половина опитаних відвідують соціальні мережі несистематично, коли є вільний час. Серед міських підлітків більшість щодня відвідують соціальну мережу – 60%, регулярно – 4% та 36% інколи, коли є вільний час.

Слід відмітити, що незначна частка учнів сільської школи (близько 8%) не відвідують соціальні мережі та негативно до них ставляться. На запитання щодо психологічної залежності від соціальних мереж ствердно відповіли лише 8% сільської молоді, наявність часткової залежності визнали 12% сільських та більшість міських учнів – 68%.

Безпосередньо потенціал використання соціальних мереж у навчально-виховних цілях характеризують результати опитування щодо джерел пошуку інформації, серед яких Інтернет посідає лідируюче місце для обох категорій опитаних (66% та 55% відповідно), у той час як вчителі одне з останніх (7% та 4% відповідно). Це дозволяє припускати наявність суттєвих комунікативних бар'єрів між учнями та вчителями та відсутність вільного часу в останніх на виховну роботу з дітьми. Припускаємо також, що якби вчителі та діти спілкувалися он-лайн, вчителі могли б дати відповідь на їх запитання з позицій виховних цілей, життєвої мудрості, досвіду. При цьому консультацію-пораду шукають незначна кількість сільських школярів та п'ята частина міських.

Критеріями функціонування соціальної мережі є здатність постійно відтворювати себе і розширюватися та акумульований нею соціальний капітал – зв'язки між людьми, які кожен учасник мережі може використати для досягнення своїх цілей. Завдяки цьому механізму мала група ініціаторів будь-якого важливого для багатьох проекту може розраховувати на його масову підтримку. Таким чином, для віртуального спілкування з учнями педагоги мають розуміти закономірності функціонування соціальних мереж, а також самі повинні стати їх учасниками. Звідси вбачається закономірним питання щодо придатності популярних соціальних мереж для використання у виховних цілях.

Як свідчать результати моніторингу шкільних сайтів, вони не можуть претендувати на роль середовища для розгортання шкільної соціальної мережі, оскільки характеризуються: малою відвідуваністю; нерегулярним оновленням інформації; неактуальним дизайном; відсутністю базових функцій сайтів популярних соціальних мереж (наприклад, щодо створення власного облікового запису, управління ним, управління контактами, можливістю обміну текстовими повідомленнями тощо). Чимало сайтів навіть не пропонують користувачам

можливості реєстрації для отримання оновлень; відсутність можливості публікації інформації будь-яким відвідувачем сайту; неефективний контент-менеджмент (статична організація контенту загалом, наявність застарілої інформації, незручна навігація, відсутність можливості пошуку); наявність сторонньої інформації (безкоштовні домени та хостинг передбачають розміщення на сайті користувача реклами).

Але навіть у разі подолання цих недоліків шкільні сайти не зможуть замінити собою розважальні – серед них соціальні мережі, які становлять дозвілля учнівської молоді. Наявність чи відсутність певної сторонньої інформації на шкільному сайті не гарантуватиме того, що під час самостійних занять вдома учні не продовжуватимуть «сидіти» в улюбленій соціальній мережі. Тому вважаємо, що питання платформи шкільної соціальної мережі на нинішньому етапі розвитку та матеріально-технічного забезпечення не є принциповим, оскільки недостатність ресурсної бази зупинятиме розвиток подібних проектів ще на етапі задуму.

На сьогодні нам видається раціональнішим звертати увагу саме на внутрішнє наповнення віртуальної взаємодії між шкільним колективом та вчителями навколо освітніх та соціально-виховних цілей. Це обґрунтовується тим, що утримання уваги дітей, стимулювання їх мотивації брати дієву участь у соціальній мережі залежить, насамперед, від ідеологічної концепції шкільної соціальної мережі, якості її змісту, характеру спілкування між її учасниками.

Для організації навчально-виховного процесу школярів у соціальній мережі необхідна спеціальна підготовка фахівців. Саме вони мають здійснювати управління виховним і навчальним процесами та намагатися забезпечувати досягнення запланованих результатів. Однією з ключових фігур шкільної соціальної мережі є так звані «тьютори» (від англ. tutor – учитель) [6]. Його основною функцією є застосування індивідуального підходу до кожного учня-учасника соціальної мережі, зокрема: ведення особистого листування з дітьми, з'ясування їх труднощів, надання психологічної підтримки; оперативне з'ясування і вирішення конфліктних ситуацій, які виникли під час навчання і спілкування; надання підтримки учням у зв'язку із технічними труднощами використання сервісів мережі; допомога в освоєнні електронні навчальних



матеріалів; участь у формуванні в дітей нових освітніх та соціальних компетенцій.

Крім тьюторів у мережеві освітні співтовариства повинні входити ментори [8]. Ментор – це наставник, друг і помічник для кожного члена спільноти або окремої групи. В організації освітніх мережевих проєктів соціальної мережі ментор може допомогти розподілити ролі, об'єднати школярів, захопити їх якоюсь ідеєю, допомогти скласти план роботи, дати експертну оцінку отриманих результатів, увести в курс складної теорії, підказати, як застосувати її до проєкту, що розробляється. До обов'язків ментора належить також турбота про вирішення внутрішньогрупових конфліктів; ментор своїми оцінними судженнями формує сприятливе виховне середовище, яке, у свою чергу, впливає на школярів-учасників мережевих проєктів.

Слід констатувати, що сукупність базових компетенцій тьютора та ментора соціальної мережі істотно відрізняється від традиційних компетенцій вчителя, професіоналізм якого не переноситься в мережеве співтовариство, а вимагає спеціальної підготовки. Крім того, навчальне навантаження на вчителя не дозволятиме знаходити час для ефективного виконання таких функцій.

Важливим ресурсом, який вдасться накопичити від перших спроб побудови шкільних соціальних мереж, є корисний досвід, можливість його обговорення та удосконалення. Базисом для цього є інформаційні ресурси самого освітнього співтовариства; на форумах тьюторів та менторів спільноти можна організувати обговорення проблем та шукати рішення спільними зусиллями. Із відкриттям подібних проєктів в інших навчальних закладах можливе формування єдиного мережевого освітнього співтовариства, метою якого буде методичний опис ефективних стилів роботи тьюторів та менторів, система громадської експертизи їх діяльності.

Узагальнення вищенаведеного дає змогу констатувати, що ІКТ мають суттєвий вплив на розвиток та виховання особистості. Проте нині, незважаючи на перспективи якісного ефекту від використання ІКТ у навчально-виховному процесі, а також попри існування теоретичних розробок з цієї

проблематики, вони залишаються поза навчальним процесом. З огляду на обмеженість матеріально-технічних ресурсів шкіл слід зосереджуватися на якісному наповненні комунікації між учнями та школою. Багатообіцяючим напрямом є формування навчальних груп (за прикладом співтовариств у соціальних мережах) та залучення до їх супроводу методистів, які мають кваліфікацію тьютора і ментора.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методології формування просоціальної поведінки учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

### Література

1. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі : навч.-метод. посібник / А. Б. Кочарян, Н. І. Гущина. – Київ, 2011. – 100 с.
2. Галіцька А. А. Інтернет-технології у дистанційному навчанні [Електронний ресурс] / Алла Анатоліївна Галіцька – Режим доступу до ресурсу: [http://informatika-ikt.at.ua/\\_fr/1/28.pdf](http://informatika-ikt.at.ua/_fr/1/28.pdf). – Назва з екрана.
3. Гриневич Л. Як створити ідеальну систему освіти [Електронний ресурс] // Українська правда. – 2014. – Режим доступу: <http://www.prawda.com.ua/articles/2014/11/19/7044802/> (01.08.2016). – Назва з екрана.
4. Дырдина Е. В. Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании : учебно-метод. пособие / Е. В. Дырдина, В. В. Запорожко, А. В. Кирьякова. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2012. – 227 с.
5. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании. Информационный меморандум // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО). – 2005. – 24 с.
6. Пахомова Т. Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5. – С. 220-224.
7. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72 с.
8. Guidelines for mentoring and supporting students : guideline / New South Wales Department of Education and Training Student Welfare Directorate, 2005. – 18 p.

**Е. Л. Хомич**

## **Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования просоциального поведения учащихся**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В статье рассмотрены теоретические подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий как средства учебно-воспитательного воздействия. Охарактеризовано современное состояние восприятия социальных сетей в учебном процессе. Приведены результаты опроса учащейся молодежи относительно ее участия и интересов в социальных сетях. Рассмотрены критерии эффективности функционирования социальных сетей и необходимые ресурсы для их обеспечения в школе.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, ученики основной школы, просоциальное поведение.

**О. Л. Номыч**

## **Information and Communication Technologies as a Means of Formation of Prosocial Behavior of Pupils**

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

*The article deals with theoretical approaches to the use of ICT as a means of educational influence. It presents the results of surveys of school youth, according to which the popularity of social networks is estimated, the nature of pupils' participation in them is defined, and the structure of schoolchildren's interests is determined. The author characterizes the state of the perception of social networks in the educational process. The criteria's of efficiency of social networks are considered, as well as the necessary resources to support them in school. Special attention is paid to educational portals, with which one can search for resources by various criteria.*

*The author concludes that ICTs have a significant impact on the development and education of the person. But now, despite the prospects of qualitative effect of the use of ICT in pedagogical practice, and despite the existence of theoretical developments on this issue, they remain outside of the educational process. Given the limitations of the material and technical resources of schools, the qualitative content of the communication between the pupils and the school should be of top priority.*

**Keywords:** information and communication technologies, students of secondary school, prosocial behavior.

## References

1. Kocharian, A. B., Hushchyna, N. I. (2011). *Vyhovannia kultury korystuvacha Internetu. Bezpeka u vsesvitni merezhi* [Education of Internet user culture. Safety in the World Wide Web]. Kyiv.
2. Halitska, A. A. *Internet-tehnolohii u dystantsiinomu navchanni* [Internet technologies in distance learning]. Retrieved from [http://informatika-ikt.at.ua/\\_fr/1/28.pdf](http://informatika-ikt.at.ua/_fr/1/28.pdf).
3. Hrynevych, L. (2014). *Yak stvoryty idealnu systemu osvity* [How to create an ideal educational system]. *Ukrainska pravda*. – Retrieved from [http://www.ppravda.com.ua/articles/2014/11/19/7044802/\(01.08.2016\)](http://www.ppravda.com.ua/articles/2014/11/19/7044802/(01.08.2016)).
4. Durdina, E. V. (2012). *Informatsyonno-kommunikatsyionnye tehnologii v kompetentnostno-orientirovannom obrazovanii* [Information and communication technologies in competence-oriented education]. Orenburh: OOO YPK «Universitet».
5. *Ispolzovanie informatsyionnykh i kommunikatsyionnykh tehnologii v srednem obrazovanii* [The use of information and communication technologies in secondary education]. Informatsyionnyi memorandum. Institut UNESCO po informatsyionnym tehnologiiam v obrazovanii.
6. Pakhomova, T. (2012). *Shlyakhy vprovadzhennia tiutorskoi systemy osvity u zarubizhnykh krainakh* [Ways of introducing tutor education system in foreign countries] *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 5, 220-224.
7. Krupsky, Ya. V. & Mykhalevych, V. M. (2010). *Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tehnolohiy* [Explanatory dictionary on information and educational technologies]. Vinnytsya: VNTU.
8. *Guidelines for mentoring and supporting students* / New South Wales Department of Education and Training Student Welfare Directorate, 2005. – 18 p.

## СУТНІСТЬ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Автор розглядає сутність етнокультурної компетентності як ключової в компетентнісній сфері особистості. Етнокультурна компетентність виокремлюється як складник загальнокультурної. Проаналізовано підходи до визначення змісту поняття, розкрито структуру феномену. Увага зосереджена на ролі етнічних традицій у формуванні етнокультурної компетентності людини як процесі її етнізації через утворення етнічної картини світу. Наголошено на значенні фольклору та розглянуто поліетнічний аспект набуття етнокультурної компетентності.*

**Ключові слова:** етнокультурна компетентність, етнічна картина світу, етнотрадиція, поліетнічність, фольклор.

Сучасне суспільство рухається в напрямі глобалізації усіх сфер життя. Однак такий вектор не виключає, а навпаки посилює проблеми етноідентичності особистості, нації, її культурних традицій. Поряд з уніфікацією певних аспектів діяльності людей різних регіонів світу, все ж етнонаціональні цінності стають більш значущими у свідомості людей і у своєму впливі на світовий устрій загалом. Усвідомлення людством гостроти проблеми збереження самобутності етносів відображено у міжнародних актах та законодавчо-нормативних документах, зокрема, України і Китаю («Діалог цивілізацій і гармонічний світ», «Стратегія розвитку освіти в Китаї в XXI столітті», «Реформи і розвиток базової освіти в КНР» тощо).

В освітніх викликах актуалізується компетентнісний підхід, у межах якого проблема етнокультурності сконцентровує увагу на набутті особистістю етнокультурної компетентності як ключової. Компетентнісний підхід в освіті перебуває в полі уваги сучасних учених (Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Клепко, О. Лебедев, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун, І. Родигіна, А. Хуторської та інші). Досить розробленою є і проблема етнокультурності (Ю. Бромлей, Г. Волков, Г. Гачев, Інъ Хань, І. Кон, Лу Лу, С. Лур'є, Сунь Гоцян та інші; А. Березін, А. Іваницький, В. Куєвда, В. Лісовий, О. Лозова, В. Пекарчук, Ю. Руденко, Б. Савчук, О. Хижна, І. Ціко та інші). Це детерміновано, зокрема, історико-культурними передумовами й

політичними процесами сучасної України. Такі здобутки важливі для вирішення проблем етнокультурності багатонаціональних країн, у тому числі Китаю.

Мета статті – визначити сучасний зміст етнокультурної компетентності особистості для розроблення методичних питань і прогнозування освітньої підготовки особистості до життя в поліетнічному світі.

Базовим для статті є поняття компетентності, зміст якого зафіксовано в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти України: компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Теорію і практичні питання реалізації компетентнісного підходу в освіті викладено в працях Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Клепко, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун, І. Родигіної, А. Хуторського та інших. Для визначення сутності етнокультурної компетентності вагомою є теза, яка узагальнює погляди вчених: компетентна та особистість, яка не лише оволоділа комплексом необхідних компетенцій як певного досвіду, а й здатна успішно діяти, орієнтуючись у складних ситуаціях і відповідаючи на виклики. При цьому важливо, що компетентність містить особистісне ставлення людини і до самої компетенції, і до предмета діяльності [3, с. 16; 10]. Таким чином, компетентнісний підхід в освіті невід’ємний від особистісно орієнтованого і діяльнісного, які разом постають як взаємодоповнювальні; а компетентність – складником особистісної характеристики людини – суб’єкта діяльності, що містить ціннісні смисли особистості, перетворюється на спонуку її діяльності для оволодіння певним соціальним досвідом. У такий спосіб компетентність становить (за А. Хуторським) квінтесенцію цільових, змістових, смислових, творчих, емоційних, ціннісних характеристик. Доходимо висновку: набуття учнем будь-якої компетентності є рухом від оволодіння ним певною компетенцією (або системою компетенцій) як об’єктивно заданої норми, планки, яку учень поступово приймає як особистісну цінність, – до того моменту, коли він набуває спроможності вводити набуте «в дію» і керується ним у власній поведінці для розв’язання різноманітних життєвих ситуацій. Логіка такого руху і має скласти основу процесу формування компетентної особистості учня.

Як відомо, освітні компетентності розподіляються на ключові (надпредметні), які визначаються як здатність людини здійснювати різні види діяльності; галузеві (загальнопредметні) (набуваються впродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі)); предметні (формується при вивченні певного предмета) [3, с. 22]. Не викликає сумнівів, що етнокультурна компетентність є складником загальнокультурної компетентності як однієї з ключових компетентностей (здатність аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності). Логічно, що в основі набуття етнокультурної компетентності лежить оволодіння етнокультурою, що концентрує збереження і передачу традицій через покоління, постає як успадкований від предків синтез соціального життя, особливостей ведення господарства, матеріальних і духовних цінностей. Такий синтез визначає стиль життя етносу, виконуючи для його представників такі важливі функції: ідентифікаційну (відокремлення одного етносу від іншого через протиставлення «ми» – «вони»); комунікативно-інтегруючу (передача етнокультурної інформації в діахронній (між поколіннями) та синхронній площинах, що сприяє консолідації спільності та збереженню її самобутності); репродуктивну (кількісне та якісне – матеріальне і духовне – відтворення етноспільноти); нормативну (регулювання етносоціального організму на основі загальноприйнятих цінностей, ідеалів, традицій, звичаїв тощо); пізнавально-інструментальну (зміна та вдосконалення етнічної картини світу через її створення та розуміння) [9, с. 236]. Дослідження В. Куєвди підтверджують: «етнічно компетентною стає та особа, яка вільно орієнтується у світі значень певної культури, розуміє мову цієї культури і вільно творить цією мовою» [5, с. 225].

Таким чином, етнокультурна компетентність є здатністю особистості – носія етнокультури до передачі етнокультурного досвіду від покоління до покоління і водночас інструментом та умовою здійснення такої передачі.

Набуття етнокультурної компетентності людиною пов'язується вченими здебільшого з процесом так званої етнізації – формування національної свідомості (етносвідомості)



та самосвідомості, а також етноідентифікації (А. Березін, І. Горпинюк, В. Куєвда, О. Лозова та інші). При цьому етносвідомість є складником змісту національної самосвідомості, формуючи її через механізм прийняття етнокультурних цінностей (етноідентифікації), а власне сформованість національної самосвідомості віддзеркалює основні засади буття етноспільноти. Діалектика «національного» і «етно» полягає в тому, що «суб'єкт такої самосвідомості є представником «людини культури» як ідеальний психотип, який аналізуючи й осмислюючи себе (своє «Я»), власну поведінку, співвідносить її з детермінуючою її мотивацією, зумовленою покладеними на людину вимогами етносоціальної спільноти... Шляхом засвоєння системи практичних навичок і стереотипів світовідчуття закладаються підвалинні засади етнічного «образу-Я» ще в «ніші розвитку» дитини у рамках щоденних практик її оточення. ... Так забезпечується уявлення про себе як частину довколишнього простору, усвідомлення довкілля переноситься на свій внутрішній світ і, ототожнюючись, вибудовує такий же образ свого внутрішнього «Я» [1, с. 8–9]. У цьому вислові наявна діалектика етнонаціонального і загальнолюдського, що має актуалізуватися в контексті поліетнічного та міжетнічної толерантності як істотного складника змісту етнокомпетентності людини.

Етносвідомість особистості є багатоскладовим системним поняття, охоплюючи систему уявлень, знань, цінностей, пов'язаних з ідентифікацією себе як представника рідного етносу, і своєї «ніші» серед культур інших етносів. Можемо припустити, що сукупність різних елементів як результат формування етносвідомості утворює у свідомості людини так звану «етнічну картину світу»: етнічна картина світу постає як сформовані на основі етнічних констант та ціннісних домінант уявлення людини про світ; вона, на переконання С. Лур'є, є проявом захисної функції культури у психологічному аспекті. При цьому вона є динамічною, різною в різні періоди життя етносу або груп всередині етносу, що пов'язано з відмінностями і динамікою культурно-ціннісних домінант [6, с. 297–298]. На нашу думку, така «етнічна картина світу» є ціннісною основою етнокультурної компетентності людини – представника певного етносу, який усвідомлює себе таким й одночасно

приймає як цінність значущість культур інших етносів як рівноцінних, виявляє готовність до діалогу з ними.

Також зрозуміло, що етнічна картина світу як основа етнокультурної компетентності, утворюючись у процесі формування етносвідомості, невід'ємна від засвоєння представником етносу рідних етнічних традицій. Механізм утворення етнічних традицій пояснюється динамічністю етносвідомості, зміст якої постійно підлягає історично зумовленим трансформаціям, насичується новими знаками і символами [2, с. 6]. Але поряд з трансформаціями, в ній виокремлюються чіткі константи, які виконують етнозахисну роль, внаслідок чого традиції утворюються, зберігаються і оновлюються [6], постаючи при цьому вагомим чинником етноідентифікації та формування етносвідомості.

Долучення до традиції як основа етнізації (тобто, етноідентифікації, формування етносвідомості, що уможливорює набуття етнокомпетентності, на що вказує В. Куєвда), відбувається в особистості і як неусвідомлюваний нею факт, і як процес усвідомленого освоєння традиції: на перших етапах людина підпорядковується вимогам традиційності за належністю, а далі в опанованому інформаційному масиві її свідомість розрізняє усталену частину, більшою мірою захищену від побіжних хаотичних впливів, що і становить основу в системі вартісних орієнтацій особистості. Власне, при цьому людина постає як «віддзеркалення матриці етнічного середовища» [5, с. 227, 228], яке, у свою чергу, визначається факторами, що складають зміст традиційності.

Таким чином, для розуміння сутності етнокультурної компетентності особистості у співмірності з поняттям етнотрадиції важливо, що, долучаючись до традиції етносу, людина виявляє активність, є одночасно і споживачем етнокультури, і її творцем, оскільки дієво заглиблюється в етнічну картину світу, спочатку неусвідомлено, а потім, переживаючи пізнане і рефлексуючи, піддається впливу етнічного менталітету, характеру, приймає морально-етичні норми, естетичні ідеали тощо.

Окреслений погляд на сутність етнічних традицій дає підстави для висновку: саме вмотивованість і спроможність людини зберігати, передавати і збагачувати традиції рідного етносу на основі етнічної картини світу, однак виявляючи толерантне ставлення і повагу до традицій інших етносів, можна уточнити як етнокультурну компетентність особистості.

На нашу думку, смисловий зв'язок поняття етнокультурної компетентності з поняттям толерантності – як міжетнічної толерантності є важливим аспектом у формуванні цієї якості в особистості. Так, Мала енциклопедія етнології [7] тлумачить етнокультурну компетентність як здатність людини вільно орієнтуватися у світі, вільно будувати поведінку всередині відповідної культури й водночас відчувати межі цієї культури та початок світу іншої культури. У ґрунтовному дослідженні етнокультурної компетентності Т. Поштарьова [8] зазначає, що її зміст невіддільний від сформованості етнічної (міжетнічної) толерантності, оскільки остання є інструментом і механізмом досягнення взаєморозуміння етносів, а етнокультурна компетентність і етнотолерантність характеризують одне й те саме явище, а саме той складник у структурі особистості, що «відповідає» за її здатність до взаємодії з представниками іншої етнічної спільноти. Тобто, етнотолерантність окреслює ціннісну орієнтацію особистості, а етнокультурна компетентність є її діяльнісною характеристикою.

Слід додати, що в наукових джерелах поняття міжетнічної толерантності розглядається також у контексті досліджень поліетнічності, полікультурності, міжкультурності, кроскультурності тощо (М. Боришевський, В. Дикало, П. Кендзьор, А. Солодка та інші).

Визначаючи далі структуру етнокомпетентності особистості, звернімо увагу, що в дослідженнях І. Кона виокремлюються такі «модальності» національної свідомості, як когнітивна, емоційна і конативна (поведінкова), що стосується і особистості, і етнічної спільноти загалом: взаємодія когнітивного (забезпечує суб'єкта пізнанням фактів про власне «Я») та емоційного компонентів (породжує ставлення до себе і своєї спільноти на основі відповідних емоцій і почуттів) актуалізують дію конативного компоненту, що невід'ємний від мотиваційного потенціалу людини [4 с. 45–56, с. 69]. На нашу думку, емоційний компонент безпосередньо пов'язаний з народженням цінностей особистості на основі переживання, що уможливорює привласнення нею знань – і фактів буття спільноти, і власного «Я», а мотиваційний потенціал спрямовує особистість на діяльність зі збереження та примноження цінностей у вигляді етнічних традицій (тобто, виокремлюється діяльнісний компонент).

Т. Поштарьова виокремлює такі компоненти етнокультурної компетентності (субкомпетентності): 1) культурна

субкомпетентність (адекватне знання й розуміння цінностей, настанов, особливостей, характерних для етнокультури та її представників); 2) комунікативна субкомпетентність (механізми, стратегії, що забезпечують конструктивне міжетнічне розуміння і взаємодію); 3) соціальна субкомпетентність (знання та уявлення про наслідки міжкультурних контактів, вміння залучатися у спільну діяльність з іншоетнічним оточенням); мовна субкомпетентність (володіння рідною мовою, державною мовою, іноземними мовами) [8]. Зазначений комунікативний компонент важливий, оскільки людина засвоює цінності завжди через діалог – внутрішній (самоспількування) і міжособистісний. Адже людина, як зазначалося вище, може усвідомити свою належність до певного етносу, лише вирізняючи свою відмінність від інших етносів (Г. Гачев та інші).

Також враховуємо, що джерелом традицій кожного етносу й одночасно їх втіленням постає міфологія, символіка, обряд, звичаї, моральні цінності та ідеали, що закріплюються в поведінкових стереотипах носіїв етнотрадицій. Відтак, етнокультурна компетентність виявляє себе через багатоскладове освоєння людиною етнокультури, в якій істотним за значенням складником є мистецтво, передусім фольклорні традиції – музичні (пісенні, інструментальні), хореографічні, усна літературна творчість, театральні дійства, включаючи народний обряд і гру як прообрази театру, декоративно-прикладне мистецтво. Саме фольклор у різноманітті видів і жанрів можна вважати своєрідним естетичним концентратом традицій етносу, – що уособлює художньо-образно-символічну систему етнічної картини світу. Це дозволяє нам виокремити у структурі етнокомпетентності естетичний компонент.

Таким чином, на підставі узагальнення розглянутих поглядів учених визначаємо складники змісту етнокомпетентності: когнітивний (або культурно-когнітивний; окреслює обізнаність особистості щодо традицій, культурних цінностей етносу, особливостей його побуту, світогляду; аксіологічний (характеризує ціннісне ставлення представників етносу до етнічних традицій, що й визначає належність особистості до цього етносу); зберезувально-перетворювальний (або творчо-діяльнісний; охоплює діяльнісні аспекти здатності людини передавати культурний досвід, готовність до відтворення традицій на основі набутих знань та навичок); мотиваційний (відображає вмотивованість до освоєння, збереження і примноження традицій власного етносу); комунікативний

(віддзеркалює здатність особистості до діалогу з представниками свого та інших етносів на засадах толерантності, взаєморозуміння, взаємоповаги); рефлексивний (характеризує готовність особистості до самооцінки себе як представника етносу та свого ставлення до культурних традицій інших етносів); естетичний (визначає долученість людини до мистецьких традицій етносу, зокрема фольклору). Через них в особистості формується етнічна картина світу, а на її основі – етносвідомість; відбувається вмотивоване долучення до етнотрадицій, що дає людині змогу усвідомлювати свою спроможність і потребу розвивати ці етнотрадиції, тобто набувати етнокультурної компетентності.

Перспективними для подальшого вивчення проблеми етнокомпетентності вбачаються механізми її формування в учнів різного віку, у навчальній і позанавчальній діяльності, розроблення освітніх методик, зокрема із залученням таких дієвих засобів впливу, як мистецькі.

### Література

1. Березін А. М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Березін Андрій Миколайович ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України 2002. – 18 с.
2. Етнопсихологічний вимір України: семіозис, міфотворчість, ідентичність : монографія / авт. кол. ; під наук. ред. Лозової О. М. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 194 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Кон И. С. Проблема «Я» в психології / И. С. Кон // Психологія самосознання : хрестоматія. - Самара : БАХРАХ-М, 2000. - С. 45-97.
5. Куєвда В. Т. Історико-психологічні засади етнізації юнаків / В. Т. Куєвда // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Аксіома. – 2009. – Вип. 5. - С. 224–234.
6. Лурье С. В. Историческая этнология : учеб. пособ. для вузов. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
7. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Інститут держави і права імені В. М. Корецького. – К. : Довіра ; Генеза, 1996. – С. 63–67.

8. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Поштарева Татьяна Витальевна. – Ставрополь : Ставропольский государственный университет, 2009. – 393 с.
9. Савчук Б. Українська етнологія / Б. Савчук. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2004. – 559 с.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личносно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58-64.

**Цяо Цжи**

### **Сущность этнокультурной компетентности: теоретический аспект**

Национальный педагогический университет Украины  
имени М. П. Драгоманова (9, ул. Пирогова, Киев, Украина)

*Автор рассматривает сущность этнокультурной компетентности как ключевой в компетентностной сфере личности. Этнокультурная компетентность выделена как составляющая общекультурной. Анализируются подходы к определению содержания понятия и рассматривается структура феномена. Внимание сосредоточено на роли этнических традиций в формировании этнокультурной компетентности человека как процессе этнизации личности через создание этнической картины мира. Акцентируется значимость фольклора и раскрыт полиэтничный аспект процесса формирования этнокультурной компетентности.*

**Ключевые слова:** этнокультурная компетентность, этническая картина мира, этнотрадиция, полиэтничность, фольклор.

**Qiao Ji**

### **The Essence of Ethnocultural Competence: Theoretical Aspect**

Drahomanov National Pedagogical University  
(9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine)

*The author considers the essence of ethno-cultural competence as a key competence in the field of personality. The approaches to the definition of this term are analyzed. Ethno-cultural competence is highlighted as part of general culture. We consider the structure of the phenomenon as uniform cognitive, axiological, creative, motivational, communicative, reflexive and*

*aesthetic components. Identity concepts of ethnic competence and ethno-cultural competence are revealed. Attention is focused on the role of ethnic traditions in the formation of ethno-cultural competence of the human being, as the process of ethnization through building of ethnic picture of the world by a person. The author emphasizes the importance of folk traditions: music, dance, theater (ritual), folk arts and crafts. The multi-ethnic aspect of formation of ethno-cultural competence is distinguished.*

**Keywords:** *ethno-cultural competence, ethnic picture of the world, ethnic tradition, polyethnicity, folklore.*

### References

1. Berezin, A. (2002). *Psyhologichni chynnyky henezy natsionalnoi samoidentychnosti* [Psychological factors of genesis of national self-identity] (Dissertation Abstract, Kyiv).
2. Lozova, O. M. (Ed.). (2014). *Etnopsihologichni vymir Ukrainy: semiozys, mifotvorchist, identychnist* [Ethno-psychological dimension of Ukraine: semiotic, myth creation, identity]. Kyiv: «NVP «Interservis».
3. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyidosvid ta ukraïnski perspektyvy* [Competence approach in contemporary education: world experience and Ukrainian prospects]. Kyiv: «K.I.S.».
4. Kon, I. S. (2000). *Problema «Ya» v psyhologii* [Problem of «Me» in psychology]. In Psychology of self-identity. Samara: «BAKHRAKH-M».
5. Kuievda, V. T. (2009). *Istoryko-psihologichni zasady etnizatsii yunakiv* [Historical and psychological aspects of youth ethnization]. In Problemy suchasnoi psyhologhii. Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohienka (pp. 224–234. (5th ed.). Kamianets-Podilskyi: «Aksioma».
6. Lurie, S. V. (1997). *Istoricheskaia etnologiia* [Historical ethnology]. Moscow: «Aspekt Press».
7. *Mala entsyklopediia etnoderzhavoznavstva* [Small encyclopedia on Science of Ethno-State]. (1996). Kyiv: Dovira: Geneza.
8. Poshtareva, T. V. (2009). *Formirovanie etnokulturnoi kompetentnosti uchashchikhsiiia v polietnicheskoi obrazovatelnoi srede* [Formation of ethno-cultural competence of students in poly-ethnic educational environment]. (Doctoral dissertation, Stavropol).
9. Savchuk, B. (2004). *Ukrainska etnolohiia* [Ukrainian ethnology]. Ivano-Frankivsk: Lileiia–NV.
10. Khutorskoi, A. (2003). *Kluhevye kompetentsi kak component lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia* [Key competences as a component of personal-oriented paradigm of education]. Narodnoe Obrazovanie, 2. 58–64.



## ВХОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

*У статті автор уточнює та робить спробу розтлумачити поняття «культурно-освітній простір» та «освітнє середовище». Науковець розглядає погляди провідних зарубіжних педагогів та деяких просвітителів щодо необхідності входження учнів у культурно-освітнє середовище та форм організації взаємодії в ньому для забезпечення формування соціально адаптованої та всебічно розвиненої особистості.*

**Ключові слова:** *особистість, культурно-освітній простір, освітнє середовище.*

У сучасному освітньому просторі, в умовах активної трансформації едукативної системи та імплементації основних галузевих регулятивно-нормативних документів, звернення до зарубіжного та вітчизняного історико-філософського досвіду є актуальним. На сьогодні у психології, педагогіці, філософії освіти питання підготовки дітей 5–6 річного віку потребує удосконалення вже наявних та пошуку принципово нових організаційних форм і методів взаємодії у системі «освітнє середовище – учень». Адже оскільки стрімкий розвиток суспільства вимагає мобільних, спроможних орієнтуватися у великій кількості інформації, а головне компетентних (тобто, здатних не тільки знати, але й вміти застосувати ці знання на практиці) особистостей. На нашу думку, щоб досягти цієї мети слід внести корективи в саме розуміння поняття «освітній простір», цим переглянувши його функції, цілі та змістовий компонент. Нині, з позиції філософії освіти, доцільніше не просто розглядати освітній простір як головний фактор формування різнобічної особистості, а й враховувати вплив культурного середовища (у філософському розумінні) на її формування. Тому початок входження дитини в культурно-освітній простір у старшому дошкільному віці (коли провідна діяльність змінюється з ігрової на навчальну) є одним із ключових моментів формування особистості, що потребує детального дослідження.

Вивчаючи науково-методичну літературу з проблематики, можемо дійти висновку, що питання формування та особливостей культурно-освітнього простору особистості (різної

вікової категорії) є предметом уваги таких фахівців: О. Канарова (вивчення та уточнення поняття «культурно-освітній простір молодшого школяра»); Т. Солодухіна, Н. Касярум (загальні характеристики культурно-освітнього простору навчального закладу); О. Монякова, Н. Щиголева (історичний аспект); В. Молодиченко, Л. Москалева, Н. Сегеда, О. Смолинська, Т. Троїцька (гармонізація культурно-освітнього простору майбутніх фахівців).

Метою цієї статті є визначення поглядів зарубіжних та вітчизняних фахівців щодо особливостей входження дитини у культурно-освітній простір навчального закладу.

Для представленого дослідження, на нашу думку, насамперед необхідно розтлумачити поняття «культурно-освітній простір» (табл.)

Таблиця

### Сутність поняття «культурно-освітній простір»

Автори	Визначення поняття «культурно-освітній простір»
Бондаревська А.	Культурно-освітній простір – це зумовлений часом спосіб існування, взаємодії, взаємної детермінації освіти і культури, буття освіти у світі культури, а культури – у світі освіти [1, с. 43]
Канарова О.	Культурно-освітній простір – це сукупність освітніх, соціальних, культурних, спеціально-організованих психолого-педагогічних умов, унаслідок гармонійної взаємодії яких відбувається цілісне становлення особистості, її моральної свідомості, духовності [4, с. 31]
Троїцька Т., Сегеда Н., Молодиченко В., Москальова Л.	Культурно-освітній простір – це складноорганізована система, що функціонує на об'єктивному та суб'єктивному рівнях, має певну структуру, субстанціальні характеристики та постає в різних моделях та полікультурних проектах [3, с. 23]; культурно-освітній простір в об'єктивному вимірі – сукупність реальних елементів соціально сформованого культурно-освітнього континууму (місцевого, загальнодержавного, глобального тощо), що представлена соціальними умовами, інформаційним і законодавчим забезпеченням, окремими культурними та освітніми системами з їх програмами та подіями (розпорядження, плани, проекти, звіти, конференції, які реально впливають на культурний розвиток людини). У суб'єктивному вимірі, культурно-освітній простір – це сукупність елементів культурно-освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини як нереалізована норма, інтенція, ідеал, що виявляється у зв'язку з реальним станом речей через ціннісні орієнтації [3, с. 31]

Гатальский В.	Культурно-освітній простір – це сукупність умов і можливостей розвитку людини, які цілеспрямовано створюються різними суб'єктами педагогічного процесу та формуються соціально-культурним середовищем життєдіяльності особистості [2, с. 52]
---------------	--

Таким чином, визначивши погляди фахівців на тлумачення поняття «культурно-освітній простір», не знайшовши кардинальних відмінностей між ними, визначаємо культурно-освітній простір як спеціально організовану систему умов, що рівною мірою створюється обома учасниками освітнього процесу, спрямована на формування соціально-дидактично збагаченого середовища функціонування особистості.

Перш ніж говорити про еволюціонування поглядів на визначення мети, завдань та інших структурних компонентів культурно-освітнього простору, зазначимо, що, за даними дослідників (Т. Солодухіна та інші), поняття «культура», «освіта» та «простір» консолідувалися у поняття «культурно-освітній простір» у вітчизняній педагогіці лише наприкінці минулого століття (90-ті роки). Дуже цікавими для нас щодо цього є праці М. Соловйова, Л. Сисоева, З. Батюшкова та інших фахівців.

Маємо констатувати, що на необхідність тісного зв'язку культури та освіти під час формування різнобічно розвиненої особистості дитини звертав увагу вже у XVII столітті чеський видатний педагог Ян Амос Коменський, який справедливо вважається фундатором класичної наукової педагогіки. Уже на перших сторінках «Великої дидактики» автор наголошує на тому, що у школах діти мають «навчатися наук, удосконалюватися у вправах, вчитися благочестя і таким чином навчитися усього, що потрібно для теперішнього та майбутнього життя» [5, с. 3]. До того ж педагог і філософ зазначає: усе, що оточує дитину, має вплив на її свідомість та несе навчальне і змістове навантаження, особливо навчальна аудиторія. Дійсно, шкільний клас, домашня кімната школяра, залежно від освітніх потреб дитини, теж несуть інформацію. Наприклад, у дитячій кімнаті на стінах можуть висіти якісь ілюстрації, що нагадують про розпорядок дня або просто дисциплінують, а у класній кімнаті це можуть бути зображення явищ або предметів, які вивчають учні.

У своїй роботі «Що вивчати джентльмену?» про єдність фізичного та духовного удосконалення дитини, забезпечення її загальнокультурного розвитку засобами наповнення

навчально-розвиваючого середовища та врахування її вікових і психофізіологічних особливостей зазначав Джон Локк, англійський педагог, філософ, просвітитель XVII століття.

За Дж. Локком, головною умовою комфортного входження дитини в культурно-освітній простір є забезпечення трьох напрямів розвитку особистості:

- власне освіта: опанування точних дисциплін – арифметика, геометрія, астрономія та дисциплін художньо-естетичного циклу – читання, письмо, малювання, географія, етика, історія, натурфілософія, хронологія, бухгалтерія, рідна мова, французька мова, латинська мова. Пояснимо, що перелічені предмети не вивчалися одразу ж, знання надавалися поступово, спираючись на вікові особливості та психо-фізіологічні потреби дітей;
- фізичне виховання: загартовування, рухливі ігри на свіжому повітрі, корисна їжа, комфортна одяга, верхова їзда, фехтування тощо;
- моральне виховання: правильне застосування методів покарання та заохочення, розуміння дитиною важливості самодисципліни [6].

Тобто, зважаючи на головні потреби дитини у пізнавальному, моральному та фізичному розвитку, вихователі та дорослі, що піклуються про неї, цілком здатні забезпечити їй комфортну зміну основного виду діяльності – з гри на навчання.

У науково-практичній праці «Про заходи з дошкільного виховання і про школи в Нью-Ленарку» [7] англійського науковця Роберта Оуена наголошено на потребі комплексного підходу до виховання дітей – використання у навчальному процесі елементів танців, музики, співів та військової справи (марширування і т. п.). Просвітитель справедливо вважав, що оточення дитини – класна кімната, навчальний матеріал, домашнє завдання мають збуджувати допитливість учнів до такої міри, «що вони почнуть розпитувати» про те чи інше явище навколишньої дійсності [7, с. 320].

У контексті досліджуваної проблеми цінними є погляди і вітчизняних педагогів та просвітителів, одним з яких був Григорій Сковорода. Основним завданням освіти він вважав створення сприятливих умов для національної ідентичності кожної особистості. Практично це виражається у поєднанні формування моральних цінностей, притаманних певному народу (через його пісні, казки тощо), та розуміння місця

особистості в навколишньому світі (через встановлення елементарних зв'язків з іншими структурними елементами середовища). На думку автора «Саду божественних пісень», результатом коректно організованого освітнього процесу, окрім засвоєних знань, є контактність, доброзичливість учнів та їх ідентифікація як суб'єкта соціуму [8].

Одним із українських просвітителів-поетів, що розумів необхідність навчання на релігійно-національному матеріалі, був Тарас Шевченко. У «Букварі Південоруському» автор пропонує дітям для вивчення як псалми та притчі, так і народні прислів'я. Значимо, що цей матеріал має вагомий потенціал для забезпечення національної ідентичності учнів [11].

Важливим для нашого дослідження є творчий доробок Василя Сухомлинського. Зокрема, в одній зі статей («Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості») автор зазначає – «немає сумніву, що від естетичного розвитку, набутого в дитинстві, в основному залежить і емоціональний розвиток людини. Враховуючи це, ми прагнемо, щоб природа, навколишня обстановка, поезія, образотворче мистецтво, музика – все посилює й зрозуміле дитині, лишало в її пам'яті глибокий слід на все життя. Бесіди про природу в хвилини спостереження її, використання під час тих бесід поетичного слова, спонукання дитини до створення естетичних картин обстановки в повсякденному житті, турбота про збереження й примноження багатства природи, споглядання творів живопису, слухання музики – це не тільки заходи для розвитку естетичних почуттів, а важливі засоби загального духовного розвитку дитини» [9, с. 267].

Важливість етнографічного матеріалу для формування національної ідентичності розумів і український педагог Костянтин Ушинський. У підручнику «Рідне слово» розміщено народні казки, пісні та прислів'я, що є, у свою чергу, основою не тільки для комплексного вивчення рідної мови, але й для забезпечення особистісно ідентифікованої спрямованості навчального процесу [10].

Отже, вивчивши творчий доробок сучасних науковців, а також провідних педагогів та просвітителів минулого щодо необхідності та раціональних шляхів забезпечення національної ідентифікації та комфортного входження дитини в культурно-освітній простір, ми дійшли таких висновків.

По-перше, під культурно-освітнім простором сучасні науковці розуміють спеціально організовану систему умов,

що рівною мірою створюються обома учасниками освітнього процесу, спрямовану на формування соціально-дидактично збагаченого середовища функціонування особистості.

По-друге, багато педагогів підкреслюють необхідність створення такого освітнього середовища, завдяки якому у дитини формувалися б не лише знання, вміння та навички, але й система національних та морально-духовних цінностей. Проте чіткого механізму, змісту навчання вироблено не було. Тому подальшим дослідженням може стати саме цей аспект – навчальний потенціал освітнього процесу у школі для забезпечення національно-соціальної ідентичності особистості школяра.

### Література

1. Бондаревская Е. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 41–52.
2. Гатальский В. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В. Гатальский // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 52–57.
3. Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи : монографія / авт. кол. ; за заг. ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь-Седельце : МДПУ ім. Б. Хмельницького; Природничо-гуманітарний університет в м. Седельце, 2014. – 274 с.
4. Канарова О. Культурно-освітній простір дитини в сучасному навчальному закладі / О. Канарова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. ст. -Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский ; под ред. проф. А. А. Красновского. – М. : УЧПЕДГИЗ, 1955. – 650 с.
5. Локк Дж. Сочинения : в 3 томах. Т. 3 / Дж. Локк. – М. : Мысль. – 1988. – 668 с.
6. Оуен Р. Про заходи з дошкільного виховання і про школи в Нью-Ленарку / Р. Оуен // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Центр початкової літератури, 2006. – С. 319–322.
7. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / Г. С. Сковорода ; за ред. Л. Ушакова. – Харків – Едмонтон – Торонто : Канадський інститут українських студій, 2011. – 1400 с.
8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 276.

9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 1988. – 416 с.
10. Шевченко Т. Г. Букварь Южнорусский / Т. Г. Шевченко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [уклад. О. О. Любар] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 157–168.

**В. В. Черная**

### **Вхождение личности в культурно-образовательное пространство: историко-философский аспект**

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого  
(20, ул. Героев Украины, г. Мелитополь, Украина)

*В статье автор уточняет и делает попытку разъяснить понятия «культурно-образовательное пространство» и «образовательная среда». Рассмотрены взгляды зарубежных педагогов и просветителей касательно необходимости вхождения учащихся в культурно-образовательную среду и форм организации взаимодействия в ней для обеспечения формирования социально адаптированной и всесторонне развитой личности.*

**Ключевые слова:** личность, культурно-образовательное пространство, образовательная среда.

**V. V. Chorna**

### **The Personality's Entry into the Cultural and Educational Environment: Historical and Philosophical Aspect**

Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University  
(20 Heroiv Ukrainy Str., Melitopol, Ukraine)

*The article deals with the concepts of «cultural and educational space» and «educational environment». The scientist examines the views of leading foreign researchers and educators on the need for the pupils' entry into cultural and educational environment and the forms of pupils' interaction in it aimed at formation of a socially adapted personality. In this research work, the author makes a conclusion that the requirement to provide cultural and educational space as a condition of quality educational process has been identified by experts from almost the start of didactics as an independent science, in the XVI century. This issue drew attention of researchers such as Ya. Komenskyi, J. Lokk, V. Sukhomlunskyi, R. Ouen, K. Ushynskyi, T. Schevchenko, H. Skovoroda et al. However, a clear understanding of the concepts and systematic comprehension of the cultural and educational space (its nature, structure) appeared much later - at the end of the last century.*

**Keywords:** personality, cultural and educational space, educational environment.



## References

1. Bondarevskaia, E. (2001). *Smysly i strategii lichnostno-orientirovanogo vospitaniia* [Senses and strategies of student-orientated education]. *Pedagogika*, 5, 41–52.
2. Gatskii, V. (2009). *Kulturno-obrazovatelnoe prostranstvo kak sotsialno-pedagogicheskaia sistema* [Cultural and educational space as a socio-pedagogical system]. *Pedagogika*, 3, 52–57.
3. Molodychenko, V. V. (Ed.). (2014). *Harmonizatsiia kulturno-osvitnoho prostoru vyshchoi shkoly: problemy ta perspektyvy* [Harmonization of cultural and educational environment of high school: Problems and prospects]. Melitopol-Sedeltse: Vydavnytstvo MDPU im. B. Khmelnytskoho; Vydavnytstvo Pryrodnycho-humanitarnoho universytetu v m. Sedeltse.
4. Kanarova, O. (2014). *Kulturno-osvitnii prostir dytyny v suchasnomu navchalnomu zakladi* [Cultural and educational environment of a child in modern educational institution]. In *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika: Vol. 1. (12)* (pp. 29–33). Melitopol: MDPU imeni Bohdana Khmelnytskoho.
5. Komenskii, Ya. A. (1955). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* [Selected pedagogical works]. Moscow: UChPEDHIZ.
6. Lokk, Dzh. (1988). *Sochineniia: Vol. 3* [Works]. Moscow: Mysl.
7. Ouen, R. (2006). *Pro zakhody z doshkilnoho vykhovannia i pro shkoly v Niu-Lenarku* [On measures to preschool education and the schools in New Lanark]. In Ye. I. Kovalenko (Ed.), *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky* (pp. 319–322). Kyiv: Tsentr nachalnoi literatury.
8. Skovoroda, H. S. (2011). *Povna akademichna zbirka tvoriv* [Complete collection of works]. Kharkiv-Edmonton-Toronto: Vydavnytstvo Kanadskoho instytutu ukrainskykh studii.
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti* [Problems of education of complete developing personality]. In V. O. Sukhomlynskyi, *Vybrani tvory: Vol. 1* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola.
10. Ushinski, K. D. *Pedagogicheskie sochineniia: Vol. 1* [Pedagogical works]. Moscow: Pedahohyka, 1988.
11. Shevchenko, T. G. (2005). *Bukvar Yuzhnorusskii* [South Russian ABC book]. In V. G. Kremen (Ed.), *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedagogiki* (pp. 157–168). Kyiv: Znannia

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Розкрито методика виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності, спрямовану на становлення таких цінностей, які б сприяли саморозвитку, самовихованню зростаючої особистості. Обґрунтовано виховні можливості використання сучасних форм і методів виховання. На прикладному матеріалі показано різні варіанти апробації виховних методик.*

**Ключові слова:** моральна самосвідомість, старші підлітки, форми і методи виховання, позакласна діяльність.

Процеси демократизації й гуманізації в українському суспільстві потребують визначення пріоритетів виховання сучасної молоді на основі гуманістичних цінностей. Визначальною серед таких цінностей є цінність особистості. Це вимагає створення і використання нових форм і методів виховання на засадах ціннісного ставлення особистості до себе, а також ставлення до неї інших людей і суспільства загалом.

Проблема виховання моральної самосвідомості підростаючого покоління висвітлювалась у філософському контексті (Р. Азімова, Р. Апресян, А. Гусейнов, О. Дробницький, В. Малахов, А. Спіркін, А. Титаренко, А. Целікова та інші); у ракурсі психологічних положень про сутність та закономірності розвитку особистості (Р. Бернс, Д. Ельконін, Л. Виготський, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Костюк), про психологічний зміст і закономірності виховання (І. Бех, В. Сухомлинський), основних положень гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс); психологічних теорій розвитку особистості, моральної свідомості й самосвідомості (Л. Божович, О. Петровський, Т. Титаренко, С. Рубінштейн та інші).

Останнім часом здійснено ряд дисертаційних досліджень, в яких проблема виховання моральної самосвідомості підростаючої особистості вивчена в різних аспектах, зокрема: становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування (Ю. Алексеева), психологічні особливості моральної самосвідомості підлітка в процесі середовищної

адаптації (Н. Церковнікова), психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків (А. Зимянський), розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці (Р. Павелків).

Аналіз наукової літератури дозволив дати таке визначення основної категорії нашого дослідження (за К. Чорною): «Моральна самосвідомість особистості – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, якостей, потенційних можливостей, поведінки, дії, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності й інших людей, своєї діяльності та її значення для себе і суспільства».

Виховання моральної самосвідомості особистості передбачає наявність ціннісного компонента, що охоплює такі особистісні цінності, які дають змогу визначити ціннісне ставлення до самого себе: свобода, гідність, совість, відповідальність, а також самодостатність, яка є виявом ставлення до себе та інших людей.

Метою статті є розкриття виховних можливостей використання інноваційних форм і методів виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності.

У своєму дослідженні ми експериментально перевіримо ефективність психологічних механізмів, розроблених доктором психологічних наук, академіком І. Бехом. Ці авторські психологічні механізми апелюють як до свідомості, так і до самосвідомості особистості. Визначаючи психологічні механізми, І. Бех спирався на розроблені ним типи рефлексії (регулятивну, визначальну, синтезувальну, створювальну). Представлені типи рефлексії розглядаються у контексті вищих психологічних механізмів виховання духовних цінностей особистості, в основі кожної з яких – механізми свідомості та самосвідомості. Логіці функціонування механізму свідомості відповідає логіка формування когнітивного компонента, а механізму самосвідомості – емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного.

Під час проведення формувального етапу експерименту нами використовувалась величезна кількість форм позакласної діяльності: за об'єктом впливу (індивідуальні, масові, групові, колективні); за напрямками виховання (естетичні, фізичні, моральні, розумові, трудові, екологічні, економічні).

Практика показала, що переваги індивідуальної форми роботи полягають у тому, що вона дозволяє кожному учаснику виховного процесу поглиблювати і закріплювати знання, виробляти необхідні вміння, навички, досвід пізнавальної творчої і виховної діяльності [2]. Кращому вихованню моральної самосвідомості старших підлітків сприяло використання допоміжних форм виховної роботи, а саме таких як: екскурсії, домашні самостійні роботи, які доповнювали та урізноманітнювали позакласну діяльність учнів.

Зокрема, екскурсії стали важливим чинником у пробудженні інтересу в учнів до національної гідності, збагачили уявлення і знання про зазначений феномен, сприяли розвитку пізнавальних інтересів школярів, їх світогляду. Демонструючи певні зразки і даючи їм оцінку, дорослі впливають на емоційний стан учнів, формуючи у них вишуканий смак. На кожній екскурсії педагоги використовували такі способи ознайомлення учнів з об'єктом, як роз'яснення, бесіди, самостійна робота, спостереження. Перед екскурсією зазвичай проводилась вступна бесіда, пояснювались завдання, форми і способи його виконання у процесі заходу. Наприкінці екскурсії вчитель проводив підсумкову бесіду з учнями про їх враження, що давало змогу зробити висновки, перевірити знання, здобути дітьми під час екскурсії, а також порекомендувати прочитати додаткову літературу, яка б допомогла учням глибше осмислити тему. Важливим моментом для нашої роботи було залучення й активна участь батьків у екскурсійній роботі.

Виховання моральної самосвідомості учнів 7–9-х класів здійснювалось у процесі виховних годин, які ставили за мету розширення знань школярів про такі цінності, як свобода, гідність, відповідальність, совість, самодостатність, усвідомлення значущості власного морального вибору, відповідальної поведінки і можливих наслідків власної діяльності, розвиток умінь і навичок адаптації гуманістичних цінностей до реального життя, формування умінь використання у своїй діяльності моральних засобів для досягнення цілей.

Зокрема, ми провели виховні години за такою тематикою: «Правильно оцінюючи себе, ми здатні впливати на своє майбутнє», «Чому я заслуговую на повагу», «Чи відповідальна ти людина», «Як пов'язана відповідальність з почуттям обов'язку?», «Самодостатність – це...», «Самодостатня

особистість», «Поняття совісті – поняття моральне», «Свободу не спинити», «Свобода та її прояви», «Моральні цінності», «Мої цінності».

Практичне значення для старших підлітків мала самотійна робота, вона полягала у тому, що учні виконували самотійно завдання учителя з метою повторення і глибшого засвоєння матеріалу, що розглядався на виховних годинах, та його застосування на практиці. Школярі вчилися самотійно працювати з літературними джерелами, вправлялися в тих чи інших якостях, виконували творчі роботи, готували доповіді, малювали малюнки та ін. Досвід показав, що самотійна робота сприяла вихованню у школярів самодостатності, виховувала почуття відповідальності за своє моральне зростання.

У нашій роботі широко використовувалися вербальні, інтерактивні, рефлексивні, ігрові, наочні й практичні методи виховання.

Серед вербальних методів педагога, як правило, використовували розповідь для викладу тієї чи іншої етичної проблеми, прикладів із життя, аналізу фактів. Розповідь – це монологічний виклад матеріалу морально-етичного змісту, з метою послідовного, систематизованого, доступного, емоційного ознайомлення з етичними знаннями. Метод розповіді – це не просто спосіб повідомлення знань, але, у більш широкому значенні, «стимул вихователем» вихованця, з метою спонукати його до діяльності або до висловлення своєї думки.

Зокрема, цей метод вчителі використовували при розгляді таких тем, як: «Чи вважаєш ти себе морально свідомою людиною?» «Що ти вкладаєш у поняття «гідність»?» «Мої цінності», «Як ти розумієш відповідальність?», «Що для тебе є свобода?» «Свобода і відповідальність», «Яку людину ти можеш назвати самодостатньою?» «Самодостатність проявляється в...», «Я і мій характер», «Подивись на себе уважно», «Мое спілкування з людьми» та ін.

Також у своїй практиці ми досить широко використовували метод переконання. Різноманітні кризові явища у житті, моральна невизначеність, різне розуміння гуманістичних цінностей у сім'ї і школі породжують різнобій в етичних поглядах, судженнях, оцінці, уподобаннях старшого підлітка, які часто бувають помилковими чи негативними. Тому у подібних випадках метод переконання з необхідною аргументацією був

найбільш доцільним для переорієнтації підлітків, зміни їх позиції, усвідомлення значущості тих чи інших гуманістичних цінностей. Зазначений метод потребував коректного використання без тиску на дитину, водночас чіткої визначеної позиції педагога.

Допоміг оптимізувати процес виховання моральної самосвідомості такий метод, як етична бесіда. Етичні бесіди більш складні за своїм змістом. Їх призначення – сформувати у дітей правильні уявлення про норми, викликати позитивне ставлення до них, спонукати до осмислення власної поведінки з моральних позицій. Педагоги-практики і батьки добре знають, що у дітей, особливо в підлітковому віці, далеко не завжди формуються правильні моральні цінності.

Етична бесіда як метод формування моральної свідомості мала на меті виявити моральні цінності дитини, сприяти формуванню нових якостей характеру вихованців, якщо у поведінці дитини були відхилення – виправити їх. Основними вимогами до бесіди є доступність та забезпечення зворотного зв'язку. Під час використання цього методу в практиці педагог має провести відповідну підготовчу роботу з учнями: навчити їх правильно будувати речення та сформулювати уявлення про текст.

Етичні бесіди допомогли кращому засвоєнню школярами знань про такі цінності, як гідність, відповідальність, совість, свобода, самодостатність. Так, з учнями 7–9 класів були проведені бесіди: «Ставлення людини до людини», «Мої цінності», «Світ моїх почуттів», «Мое спілкування з людьми», «Як Ви розумієте поняття «моральна самосвідомість», «Мій народ – мій світоч», «Права й обов'язки дітей і дорослих», «Твоє ставлення до себе (як подолати власні комплекси)», «Як контролюєш ти себе у різних життєвих ситуаціях», «Чи вмієш ти допомагати», «Повір у себе», «Як знайти своє справжнє «Я»», «Бути чесним із самим собою», «Жити по совісті», «Гідність і впевненість в собі», «Уміє захищати свої права в Україні та за її межами», «Тепло моїх долонь, і розуму, і серця, я Україні милий віддаю», «Я – українець», «Чому так важливо поважати себе?», «Люди досягають більше, якщо вірять у себе», «Поважати себе означає залишатися собою за будь-яких обставин», «Як ставишся до себе, так і ставитимуться до тебе й інші»,

«Поважати себе означає намагатися бути кращим, ніж ти є»,  
«Поважати себе означає поважати інших».

Використання методу проектів було зорієнтоване на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, що здійснювалась протягом обмеженого терміну і передбачала розв’язання поставленої проблеми за допомогою інтегрування знань, умінь з різних галузей науки. Результати виконаних проектів мали бути «відчутними» для самих вихованців, що полягало у можливості їх практичного застосування. Метод проектів характеризували наявність соціально значущого завдання; чіткий план дій щодо розв’язання проблеми; пошук інформації, яка потім буде оброблена й осмислена; створення продукту, що являє собою результати цієї діяльності; презентація продукту.

Упровадження методу проекту в практику виховної роботи було визначено пріоритетним як в організації поза-класної діяльності школи загалом, так і в роботі кожного класного колективу. Запропоновані нами проекти («Людина як найвища цінність», «Розвиток та становлення гуманізму в Україні», «Гуманістичні цінності сучасної молоді», «Людина людини», «Як протистояти антигуманним викликам сьогодення: уміння і навички, які стануть у пригоді сучасним підліткам», «Проблеми природи нашого краю») були практико-орієнтованими, оскільки при їх виконанні важливою була участь кожного учасника проекту, розробка власних рекомендацій, що формувало корпоративні навички взаємодії і партнерства, безконфліктного вирішення проблем. Завершальним етапом стало колективне обговорення одержаних результатів спільної пошукової діяльності, а також вміння презентувати та захищати свій проект, відстоювати свою позицію і переконання.

Виховання моральної самосвідомості старших підлітків значною мірою залежало і від методу особистого прикладу значущих дорослих (педагогів і батьків). Основними умовами дієвості зазначеного методу була відповідність індивідуальним особливостям дитини, її почуттям і стосункам з оточуючими, а також переконливість самого прикладу, щоб краса гуманного вчинку була представлена дитині у такий спосіб, аби вона хотіла його наслідувати у своїй поведінці [1].



Позитивний вплив на виховання моральної самосвідомості старших підлітків мало виконання різних вправ і творчих завдань. Вправи (усні, письмові, графічні тощо), які проводили вчителі зі старшими підлітками, доповнювали і поглиблювали знання та практичні навички учнів, отримані в процесі занять. Вправи («Подорож у дитинство», «Рука», «Аукціон», «Я і моя впевненість», «Перевір свою самооцінку», «Чого бажаю я та чого очікують від мене інші», «10 подій», «Допиши речення», «Мої позитивні якості», «Два верблюда», «Чи відповідальна ти людина», «Фантастична розповідь») розвивали у школярів увагу, спостережливість, мислення, самостійність, а також сприяли розвитку волі, наполегливості в подоланні труднощів, відповідальності та ін.

Під час проведення мозкового штурму «Що заважає людям бути відповідальними» вчитель пропонував учням 7–9 класів висловити свої думки про те, що заважає людям поводитися відповідально, і записував відповіді на дошці. Після проведення мозкового штурму вчитель узагальнював відповіді учнів і надавав (в разі потреби) подану нижче інформацію.

Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки:

- Це дуже некоректно – говорити те, що хочеш.
- Тільки егоїсти роблять те, що хочуть.
- Якщо я буду відповідальним, я можу посваритися з друзями.
- Мені соромно говорити те, що я думаю насправді.
- Якщо хтось відмовляє мені, це означає, що я йому не подобаюсь.
- Близькі люди повинні розуміти це самі.
- Люди повинні тримати свої почуття при собі.
- Я не хотів би говорити про свої думки й почуття, бо не хочу турбувати інших своїми проблемами.

У позакласній діяльності широко використовувались пізнавальні і розвивальні ігри. Ігри – це спеціально створені ситуації, які моделюють реальність, з якої учням пропонувалось знайти вихід. Вчитель створював ситуації новизни, актуальності, морального переживання, цікавості, подиву. Перевага ігор полягає ще у тому, що гра вимагає від кожного учасника активності, винахідливості, творчого підходу у вирішенні завдань. Такий вид діяльності стимулював і підтримував інтерес до навчання, набуття знань в процесі захопливої

гри. Наприклад, гра «Людина, хто вона?» проводилась нами по типу телегри «О, щасливчик». З цією метою клас об'єднався у 3-4 команди. Для вибіркового туру обирався один представник від кожної команди. В основну гру потрапляв той, хто швидше за інших відповідав на запитання. Асистенти слідували за швидкістю і правильністю відповідей.

Практичне значення для старших підлітків у вихованні моральної самосвідомості мали тести: «Самоповага», «Чи є Ви капітаном власного життя?», «Визначення типу темпераменту», «Чи вольова ти людина?», «Який я насправді». Метод тестування застосовувався для стандартизованого виміру індивідуальних відмінностей та давав цінні дані для вивчення особистості і її потенціальних здібностей.

Нами також розроблено виховні години для учнів 7–9 класів з виховання моральної самосвідомості, на яких порушуються проблеми особистісної, людської та національної гідності, формування почуття самодостатності, відповідальності, свободи тощо. Наводимо приклади таких розробок: «Правильно оцінюючи себе, ми здатні впливати на своє майбутнє», «Чому я заслуговую на повагу», «Чи відповідальна ти людина», «Як пов'язана відповідальність з почуттям обов'язку?», «Самодостатність – це...», «Поняття совісті – поняття моральне», «Совість – це благородна цінність», «Свобода та її прояви», «Свободу не спинити».

Отже, дослідження не вичерпало усіх аспектів проблеми виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості. Перспективним вважаємо вивчення процесу виховання моральної самосвідомості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

### Література

1. Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. – № 1–2 (985–986). – 2012. – С. 9–12.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Организационные формы обучения / [под ред. Ю. И. Малеванного]. – К. : Лыбидь, 1991. – 173 с.
4. Практична педагогіка виховання : посібник з теорії та методики виховання / [за заг. ред. М. Ю. Красовицького]. – К. : Плай, 2000. – 143 с.

**И. Н. Школьная**

## **Использование инновационных форм и методов воспитания морального самосознания старших подростков во внеклассной деятельности**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*Раскрыта методика воспитания нравственного самосознания старших подростков во внеклассной деятельности, направленная на становление таких ценностей, которые способствовали бы саморазвитию, самовоспитанию растущей личности. Обоснованы педагогические возможности использования современных форм и методов воспитания. На прикладном материале показаны различные варианты апробации воспитательных методик.*

**Ключевые слова:** моральное самосознание, старшие подростки, формы и методы воспитания, внеклассная деятельность.

**I. M. Shkilna**

## **Usage of Innovative Forms and Methods of Education of Moral Consciousness of Elder Teenagers in Extracurricular Activities**

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

*The article deals with methods of education of moral self-consciousness of elder teenagers in extracurricular activities, directed at the formation of such values that could contribute to self-development, self-education of a young personality. The educational possibilities of using modern forms and methods of education are substantiated. A variety of testing and educational methods is shown in the application material.*

*During the formative stage of the experiment, the author used a huge number of forms of extracurricular activities: after the object of impact (individual, mass, group, collective); in the areas of education (aesthetic, physical, moral, mental, labor, environmental, and economic). The author has widely used verbal, interactive, reflexive, games, visual and practical methods of education. In extra-curricular activities, cognitive and educational games were widely used. The teacher created situations of novelty, relevance, moral emotions, amusement, and amazement.*

*The author has also developed educational classes for pupils of 7-9 grades for development of moral self-consciousness, which touch upon personal, human and national dignity, form a sense of self-sufficiency, responsibility, freedom.*

**Keywords:** moral self-consciousness, elder teenagers, forms and methods of education, extra-curricular activities.

## References

1. Bekh, I. D. (2012). *Dukhovni tsinnosti yak nadbannia osobystosti* [Spiritual values as personal achievements]. *Ridna Shkola*, 1–2, 9–12.
2. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademydav.
3. Malevannyi, Yu. I. (Ed.). (1991). *Organizatsionnyie formy obucheniia* [Organizational forms of teaching]. Kyiv: Lyibid.
4. Krasovytskyi, M. Yu. (2000). *Praktychna pedahohika vykhovannia* [Practical pedagogy of education]. Kyiv: Plai.

УДК 37.018.4–055.52.–053.4

Н. А. Шкляр, м. Київ

### АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ДНЗ: ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛІВ З БАТЬКАМИ

*У запропонованій статті акцентовано на важливості тісного взаємозв'язку сім'ї та дошкільного навчального закладу задля створення для кожної дитини єдиного виховного середовища, спрямованого на розвиток особистості дитини; розкрито поняття та компоненти психолого-педагогічної культури батьків: розуміння та усвідомлення ними своєї відповідальності за виховання дітей, здійснення продуктивних зв'язків з виховними інститутами (дошкільними навчальними закладами, школою, позашкільними закладами).*

**Ключові слова:** батьки, взаємодія, молодший дошкільний вік, адаптація, педагогізація, сім'я.

Важливим складником навчально-виховного процесу сучасного закладу освіти є організація роботи з батьками, сім'ями дітей. У нових умовах суспільного, освітнього й технічного розвитку законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей: саме батьки чи особи, які їх замінюють, зобов'язані дбати про своїх дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, здобуття загальної освіти та інше. А дошкільний навчальний заклад має допомагати батькам у виконанні ними своєї місії.

Останніми роками зростає розуміння батьками переваг виховання дитини в сім'ї, а зниження рівня зайнятості дорослого населення та подовження тривалості відпустки матері по догляду за дитиною до 3-6 років створюють для цього сприятливі умови. Проте, на жаль, потенційні можливості сім'ї не завжди реалізуються. Збіднення змісту спілкування, дефіцит тепла та уважного ставлення одне до одного, поступове зникнення спільних форм корисної діяльності дитини й дорослих породжують несприйнятливі форми самоствердження дитини, конфлікти й серйозні непорозуміння.

Зміни у Законі України «Про дошкільну освіту» щодо обов'язкового отримання дошкільної освіти, які підкреслюють її важливість у державній системі освіти для формування життєздатної, творчої особистості, відображено і у програмних документах дошкільної освіти. Так, в оновленій освітній програмі «Я у Світі» справедливо зазначено, що модернізація дошкільної освіти не може не торкнутися сучасної сім'ї, лишити родину стороннім спостерігачем змін, що відбуваються у першій її ланці, обмежувати її інтереси. Відповідно до цього кожен дошкільний навчальний заклад не тільки виховує дітей, а й консулює батьків з питань їх виховання. Надання батькам допомоги з актуальних виховних проблем сприяє формуванню взаєморозуміння в родинно-педагогічному колективі, обміну виховним досвідом. Це необхідно для того, щоб, з одного боку, сформувавши у батьків правильне уявлення про свою дитину, об'єктивно оцінити її, а з іншого, – допомагає педагогам визначити оптимальні шляхи всебічного розвитку малюка.

Проблема педагогічної взаємодії з батьками дітей дошкільного віку набула актуальності в період розвитку суспільного дошкільного виховання. У вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях з окресленої проблеми вивченню підлягає: специфіка сімейного виховання (Т. Алексеєнко, В. Дуброва, Н. Кондратенко, О. Кононко, Л. Маленкова, О. Морозова, Т. Поніманська та інші); співпраця дошкільного навчального закладу та сім'ї (Є. Арнаутова, В. Безлюдна, Л. Виноградова, Т. Даниліна, Т. Дронова, А. Козлова, О. Кононко, Н. Кот, В. Котирло, Т. Пагута, М. Ромазанова, О. Солодянкіна та інші), у тому числі методична робота ДНЗ щодо удосконалення змісту роботи педагогів із батьками дітей раннього і

молодшого дошкільного віку (К. Біла, О. Зверева, Н. Немова, А. Моїсеева, М. Поташнік та інші), роль сім'ї та дошкільного закладу у становленні особистості дитини в ранньому онтогенезі (Н. Авдеева, О. Кононко, Г. Люблінська, С. Мещерякова). Психолого-педагогічні дослідження (Є. Арнаутова, А. Божович, М. Виноградової та інші) показали, що сім'я гостро потребує допомоги фахівців на всіх етапах дошкільного дитинства.

Аналіз сучасних досліджень у галузі дошкільного дитинства свідчить про такі аспекти окресленої проблеми: розкрито етико-педагогічні вимоги до взаємин із дітьми та їх батьками (Т. Кириєнко, Л. Сухарева); досліджувалися зміст і методи педагогічної взаємодії з батьками (О. Долинна, М. Спичак, О. Низковська); умови для спільної роботи сім'ї і педагогічного колективу ДНЗ у формуванні моральних якостей особистості дитини (Т. Алексеєнко, Л. Божович, В. Постовий); особливості взаємодії з батьками дітей раннього віку (Н. Аксаріна, О. Волкова, Т. Науменко, Т. Маркова, Л. Свирська) тощо.

Водночас, незважаючи на масштабність вивчення окресленої проблематики, питання щодо роботи ДНЗ з батьками дітей, які готуються до вступу в дошкільний навчальний заклад, як чинника полегшення адаптаційного періоду для малюків донині залишаються не повною мірою дослідженими.

Тому метою статті є обґрунтування ефективних форм та методів взаємодії вихователів з батьками в період адаптації дітей 3-4 року життя до умов дошкільного навчального закладу.

Для дітей дошкільного віку першими і головними вихователями є батьки, від виховного впливу яких залежить повноцінний розвиток і становлення дитини як особистості. Сім'я для дитини – перший і досить значний колектив, в якому проходить процес її соціалізації, закладаються основи її світогляду, моральності, людяності, милосердя, добра, справедливості і т. д. Батьківська любов забезпечує дітям емоційний захист і психологічний комфорт, дає життєву опору, а любов і безмежна довіра дитини до батьків – роблять її особливо сприйнятливою до їх впливу. Саме батьки закладають основи фізичного, психічного, морального та інтелектуального розвитку дитини, забезпечують захист від негативних впливів довкілля.

На жаль, на сучасному етапі розвитку суспільства батьки нерідко надмірно опікуються матеріальним забезпеченням дітей, при цьому не враховують, що для розвитку особистості позитивний мікроклімат в сім'ї та морально-ціннісні взаємини чинять набагато більший вплив. Дошкільний навчальний заклад, як і всі інші соціальні інститути, покликаний допомогти, підтримати, спрямувати та на професійному рівні доповнити розвивальну і виховну діяльність родини.

Така позиція щодо взаємодії суспільного і родинного виховання висловлювалася багатьма класиками педагогіки. Зокрема, В. Сухомлинський під час своєї педагогічної діяльності в Павлівській «Школі радості» великого значення надавав батьківському всеобучу. Він наголошував, що спочатку треба навчити батьків – як правильно слід виховувати дітей [7, с. 25].

Сьогодні просвітницька робота та плідна співпраця з батьками вихованців більшістю ДНЗ сприймається як одне з провідних завдань. Адміністрація спільно з педагогами вбачає за необхідне роз'яснювати батькам їхню виняткову роль у становленні особистості дитини, значення цілеспрямованої розвивально-виховної роботи вдома та її єдності з освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі. Однак ці зусилля не завжди дають очікувані результати, що великою мірою залежить і від системи сімейних цінностей, і від рівня особистісної культури кожного з батьків, у тому числі педагогічної культури. Щоб уникнути в сім'ях непорозумінь, зберегти здоров'я батьків і їхніх дітей, сім'ям обов'язково потрібна педагогічна та психологічна допомога. Успішна виховна робота неможлива без системи педагогічної освіти, підвищення педагогічної культури батьків, що є невід'ємним складником загальної культури.

Психолого-педагогічна культура батьків – компонент загальної культури, який акумулює в собі накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім'ї. Виявляється вона в розумінні та усвідомленні батьками своєї відповідальності за виховання дітей, у ставленні до них, в оцінюванні їхньої поведінки, у реальній діяльності та спілкуванні з ними, а також у здійсненні продуктивних зв'язків з іншими виховними інститутами (дошкільними навчальними закладами, школою, позашкільними закладами). Для цього дорослі мають



бути не лише належно вихованими, а й педагогічно освіченими. Адже, як стверджують психологи, навіть найсерйозніші прорахунки педагогів не позначаються так фатально на розвитку особистості дитини, як неправильна поведінка батьків. Тому виховання батьків необхідне і для успішності процесу виховання дітей, і для здоров'я суспільства.

Психолого-педагогічна культура батьків є складною і динамічною системою. Її утворюють такі компоненти:

- психолого-педагогічні знання – уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність періоду дошкільного дитинства, про основні завдання виховання. Виявляються вони у ставленні до дитини, в оцінюванні її поведінки, реальній діяльності та спілкуванні з нею;
- педагогічна і психологічна компетентність – здатність зрозуміти потреби дітей, раціонально спрямувати зусилля і засоби на уміння бачити перспективи розвитку дитини; будувати безконфліктні стосунки з дітьми;
- психолого-педагогічна рефлексія – вміння батьків аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини своїх педагогічних помилок;
- емпатія – співпереживання, адекватна реакція на вчинки й почуття дітей [3].

Психолого-педагогічна культура батьків – це осмислений, а іноді й неусвідомлений досвід власного дитинства, результат освіти, самоосвіти, психологічного розвитку особистості. Особливо вона актуалізується з народженням дитини, яка своєю появою на світ, своїми кроками по життю стимулює бурхливий розвиток психолого-педагогічної культури батьків. Процес виховання дітей у сім'ї накладає особливу відповідальність на працівників дитячих дошкільних навчальних закладів за роботу з батьками дітей стосовно збагачення їх педагогічних знань, підвищення психолого-педагогічної культури.

Провідним компонентом педагогічної культури батьків є їхня педагогічна підготовленість, що характеризується певною сукупністю психолого-педагогічних, фізіологічних та гігієнічних і правових знань, а також уміннями й навичками, виробленими у процесі практики виховання дітей. Суттєвим при цьому є й ставлення батьків до виховання, оскільки відповідальне ставлення до батьківських обов'язків, бажання

якнайкраще виховати своїх дітей – невід’ємна частина педагогічної культури батьків.

Отже, педагогічна культура – компонент загальної культури людини, в якому знаходить відображення накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім’ї, що постійно збагачується. Виявляється у ставленні до дитини, в оцінці її поведінки, а також у реальній діяльності і спілкуванні з нею [6].

Важливою умовою успішності процесу педагогізації населення і роботи з батьками є забезпечення послідовності діяльності. Особливо це стосується аспекту роботи з родинами потенційних вихованців. На етапі пропедевтичної роботи важливо ознайомити батьків з програмою, умовами життєдіяльності дитини, специфікою організації освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі та отримати від батьків попередню інформацію про дитину. Доцільним буде узгодити очікування від педагогічної взаємодії, погодити механізми виховного впливу на дитину та визначити бажання й можливості батьків щодо участі у навчально-виховному процесі закладу.

Таким чином, узагальнення підходів науковців до тлумачення поняття «педагогізація» дозволяє зазначити, що вона є педагогічною взаємодією фахівців передусім з батьками, спрямованою на підвищення рівня виховного потенціалу, розвитку батьківської інтуїції у формуванні особистості дитини в період дошкільного дитинства та активізацію участі батьків у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Її метою є створення єдиного педагогічного впливу сім’ї та дошкільного навчального закладу на дитину, формування усвідомленого батьківства та підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків.

Якщо звернутися до світового і вітчизняного досвіду вирішення цієї проблеми, то огляд прогресивних технологій та теоретичних підходів доводить, що педагогізація батьків традиційно здійснювалася у двох напрямках, якими є педагогічна освіта батьків (просвіта) та залучення батьків до виховної роботи з дітьми. Педагогічна просвіта батьків вже неодноразово ставала предметом досліджень науковців А. Дістервега, Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та сучасних вітчизняних учених – Є. Бондаревської,

І. Гребеннікова, І. Дубінець, Т. Іванової, В. Постового, І. Трубавіної та інших.

На нашу думку, зміст роботи з батьками малюків, які готуються до дошкільного закладу, має охоплювати питання специфіки розвитку, виховання та навчання дітей молодшого дошкільного віку, з якими педагогу бажано ознайомити батьків. Актуальними для батьків є теми: «Період адаптації дитини до дошкільної установи та колективу», «Первинна соціалізація малюків», «Фізичний розвиток малюків», «Фізіолого-гігієнічні умови в ДНЗ», «Розвиток мовлення» тощо. Водночас переважання монологізованих форм навчання батьків засвідчило свою недоцільність. Варто надавати пріоритет формуванню практичного досвіду батьків у стосунках із дітьми.

Процес педагогізації населення має вибудовуватися на принципах гуманізму та демократії, єдності сімейного і суспільного виховання, диференціації та індивідуалізації сімей, партнерської рівності у процесі виховання, конструктивності, інноваційності та варіативності педагогічної взаємодії. Узагальнення наукових підходів щодо цього питання дало змогу зауважити, що задля досягнення ефективного результату цей процес має забезпечувати реалізацію таких завдань: 1) розкриття виховних можливостей педагогів і родини, забезпечення максимального використання цього виховного потенціалу у формуванні особистості дитини; 2) підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків, формування свідомого розуміння власної відповідальності за результат виховання; 3) активізація участі батьків у навчально-виховному процесі на засадах партнерства і співпраці; 4) залучення батьків до створення належних умов для забезпечення життєдіяльності та розвитку дітей у сім'ї та дошкільному навчальному закладі [3; 5; 6].

Особливого значення й специфіки набуває робота з батьками дітей молодшого дошкільного віку. Адже перші роки життя дітей – найблагодатніший час, коли батьки мають можливість виховувати, розвивати їх, готуючи до життя. Г. Дмитренко пропонує батькам саме в родині починати формувати у своїх дітей тріаду базисних якостей: моральність як повагу до інших людей та природи, відповідальність за свої вчинки та вольові якості, потрібні для досягнення своєї життєвої мети. Саме в родині дитина набуває соціального досвіду впевненої

поведінки. У неї закладаються основи гідності, відчуття власної значущості, захищеності, що важливо для розвитку самостійності, впевненості, задоволення потреби у соціальній відповідності вже в дитинстві.

Завдяки загальним позитивним тенденціям суспільного розвитку дошкільні навчальні заклади зорієнтовані на такі пріоритети, як особистісна спрямованість (не лише на дитину, а й на педагога, батьків), відкритість змісту, форм, методів роботи тощо. Тому сучасний педагогічний колектив має дбати про забезпечення права дитини на здобуття дошкільної освіти, створення кожній дитині рівних з її однолітками стартових умов для подальшого навчання у школі, успішного особистісного зростання. Зміни у відносинах між педагогами та членам родин переходять від пасивних (батьки як об'єкти впливу) до безпосередньої взаємодії дорослого з дитиною на засадах партнерства, права ініціативи, активної дії, самоконтролю.

Щоб налагодити партнерські відносини з батьками, важливо насамперед зацікавити їх, показати результативність діяльності дошкільного навчального закладу через позитивні зрушення в емоційному стані, здоров'ї, навчальних досягненнях їхньої дитини порівняно з її попередніми результатами.

Важливим моментом у виконанні поставлених завдань є усвідомлення батьками значущості власних виховних функцій, їх місця і ролі в системі загальновиховного процесу, розуміння ними особистої відповідальності за формування морально-ціннісних взаємин з дітьми, і також необхідністю оволодівати педагогічними знаннями, вміннями і практичними навичками. Це зумовлює використання технологій формування у батьків педагогічних знань як цілеспрямованого, організаційного і систематичного процесу, всі напрями якого мають максимально враховувати потреби і проблеми кожної конкретної родини, відповідати її інтересам і запитам, зосереджуватися на оволодінні батьками психолого-педагогічними знаннями, уміннями і навичками.

Таке розуміння зумовлює широке використання індивідуальних форм роботи з батьками, що дає змогу не тільки вивчати об'єктивні умови життя сім'ї, а й визначати подальшу виховну стратегію (вибір напрямку, створення спеціальних освітніх та виховних програм для батьків) і тактику (сукупність засобів і методів досягнення мети).

Як показує практика і підтверджують педагогічні дослідження, батьки визнають пріоритет дошкільного навчального закладу у вирішенні навчально-виховних завдань, але не вважають за потрібне брати участь у педагогічному процесі. Педагоги недооцінюють роль сім'ї та не прагнуть об'єднати з батьками зусилля для розвитку і виховання дітей, тому не налагоджують належним чином зворотний зв'язок, не використовують повною мірою вплив сім'ї на виховання дитини.

Щодо форм співробітництва дошкільного навчального закладу з родинами, то на практиці позитивно зарекомендували себе такі форми: індивідуальні, групові, колективні. Найпоширеніша форма індивідуальної роботи з родиною – консультації та бесіди. Бесіди як найбільш поширена форма індивідуальної роботи надають змогу зрозуміти окремі вчинки і переживання дітей, допомагають педагогам та батькам ближче познайомитися, тримати один одного в курсі життя дитини. Такі бесіди – перші кроки до добрих, довірливих взаємин між сім'єю та вихователем. Тематика бесід диктується життям дитини вдома і в дошкільному навчальному закладі: «Як відбувається фізичний розвиток дитини?», «Чим дитина цікавиться?», «Режим роботи ДНЗ».

Для розв'язання питань педагогізації батьків традиційно використовують такі форми роботи:

1. Індивідуальні: відвідування сім'ї, запрошення до ДНЗ, індивідуальна педагогічна бесіда; індивідуальна педагогічна допомога; листування з батьками; дні відкритих дверей.
2. Групові: зібрання батьківського активу, групові бесіди, групові консультації, батьківські консилиуми.
3. Колективні: лекції і бесіди, науково-практичні конференції, батьківські дні, вечори питань і відповідей, загальні та групові батьківські збори, збори-концерти, конференції з обміну досвідом виховання, диспути, педагогічні колегіуми, зустрічі за круглим столом, педагогічна просвіта, усні журнали
4. Інноваційні форми роботи з батьками: педагогічний десант (виступ педагогів в організаціях, де працюють батьки), дерево родоводу (зустрічі поколінь, роздуми над проблемами виховання), у сімейному колі (індивідуальна допомога родинам, організація зустрічей з лікарями,

юристами, психологами), родинний міст (збори батьків, дітей, членів родини), дні довір'я (у визначені дні батьки-лікарі, батьки-юристи і т. д. проводять консультації для охочих), день добрих справ (спільна трудова діяльність вихователів, батьків і дітей), сімейна скринька (добірка матеріалів з позитивним досвідом виховання культури взаємин з дітьми), народні світлиці (спільне проведення традиційних святкувань), аукціони педагогічних ідей (обмін досвідом з виховання культури взаємин у сім'ї), батьківські педагогічні ринги (спільне розв'язання педагогічних завдань), батьківські педагогічні «табу» (спільне обговорення шляхів виходу із кризових ситуацій) [3].

На задоволення освітніх потреб батьків та урахування можливостей закладу групи можуть функціонувати з таких напрямів: загальний розвиток особистості дошкільника певного вікового періоду відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти, чинних програм розвитку дитини дошкільного віку; розвиток здібностей дітей до різних видів діяльності; надання батькам кваліфікованої допомоги з питань розвитку, виховання та навчання дітей та ін.

Усі форми педагогічної роботи з батьками, що проводяться в дошкільному навчальному закладі, повинні: враховувати право батьків на власну думку, позицію, систему цінностей; інформувати їх не лише про обов'язки, але й про права, якими вони можуть скористатись; позитивно ставитись до виявів батьківської ініціативи і творчості.

Отже, ефективність роботи з батьками дітей 3-4 року життя забезпечуватиметься за умов усвідомлення батьками визначної ролі сім'ї та допоміжної ролі педагогів у процесі розвитку, виховання та навчання дитини, досягнення єдності у визначенні мети і завдань, вимог, методів і прийомів та активної участі батьків у формуванні особистості дитини, яка по завершенні дошкільного періоду буде здатна перейти до нових умов діяльності та способу життя, нових взаємин з дорослими й однолітками. Особливого значення в забезпеченні набуття навичок правильної позиції батьків щодо виховання дітей молодшого дошкільного віку набуває, крім теоретичних знань, спілкування з дітьми та проведення занять з ними задля здійснення позитивної орієнтації дітей на ДНЗ.

## Література

1. Долинна О. П. Батьки в дошкільному закладі: споживачі та гості чи партнери-однодумці? / О. П. Долинна, О. В. Низковська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 1. – С. 6-8.
2. Долинна О. П. Активізація взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї / О. П. Долинна, О. В. Низковська // Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи : зб. метод. матеріалів / [авт.-упоряд.: О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. В. Низковська, Т. П. Носачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 480 с.
3. Дмитрук Т. В. Формування психолого-педагогічної культури батьків (сучасні форми взаємодії з батьками) / Т. В. Дмитрук // Інформаційно-методичний центр Хмельницький колегіум імені Володимира Козубняка. - Хмельницький: – 2013. – 55 с.
4. Івах С. М. Особливості педагогізації батьків дітей дошкільного віку / С. М. Івах // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2013. – Вип. 37 – 672 с.
5. Петрова Ж. Г. Педагогізація батьків дітей старшого дошкільного віку / Ж. Г. Петрова // Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи : зб. метод. матеріалів / [авт.-упоряд.: О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. В. Низковська, Т. П. Носачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 480 с.
6. Постовий В. Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / В. Г. Постовий. – К., 1994. – 224 с.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К. : Рад. шк., 1985. – 560 с.

## Н. А. Шкляр

### **Адаптация ребенка младшего дошкольного возраста к ДОУ: взаимодействие воспитателей с родителями**

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

*В предлагаемой статье акцентировано на важности тесной взаимосвязи семьи и детского сада для создания для каждого ребенка единой воспитательной среды, направленной на развитие его личности; раскрыто понятие и компоненты психолого-педагогической культуры родителей: понимание и осознание ими своей*



ответственности за воспитание детей, осуществление продуктивных связей с воспитательными институтами (дошкольными учебными заведениями, школой, внешкольными учреждениями).

**Ключевые слова:** родители, взаимодействие, младший дошкольный возраст, адаптация, педагогизация, семья.

**N. A. Shkliar**

## **Adaptation of a Junior Preschool Age Child to the Kindergarten: Interaction between Teachers and Parents**

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

*The proposed article reveals the importance of close relationship between a family and kindergarten in order to create a single educational environment for every child aimed at the development of the child's personality; explains the concepts and components of parental psychopedagogical culture: understanding and awareness of their responsibility for the education of children, building productive relationships with educational institutions (kindergartens, schools, after-school facilities); highlights the forms and methods of interaction between kindergarten and family, preventive work with parents; the developed mechanisms of educational influence on the child; determines the possibility for parents to participate in the educational process of the facility; specifies the most common forms of cooperation between the kindergarten and families, working directions of the kindergarten groups' according to the needs of parents and the capabilities of the kindergarten.*

**Keywords:** parents, cooperation, junior pre-school age, adaptation, parents' culture, family.

### **References**

1. Dolinnaia, O. P., Nizkovskaia, A. V. (2007). *Roditeli v doshkolnom uchrezhdenii: potrebiteli i gosti ili partnery-edinomyshlenniki?* [Parents in preschool: consumers and visitors, or associate-partners?]. *Doshkolnoe Vospitanie*, 1, 6-8.
2. Dolinnaia, O. P., Nizkovskaia, A. V. (2011). *Aktivizatsiia vzaimodeistviia doshkolnogo uchebnogo zavedeniia i semi* [Activation of interaction between preschool educational institution and family]. In *Obiazatelnoe obrazovanie detei starshego doshkolnogo vozrasta: formy polucheniia, organizatsiia i sodержanie raboty*. Ternopol: Strannik.
3. Dmytruk, T. V. (2013). *Formirovanie psikhologo-pedagogicheskoi kultury roditelei (sovremennye formy v zaimodeistviia s roditeliami)*

[Formation of psychological and pedagogical culture of parents (modern forms of interaction with parents)]. In Informationsno-metodicheskii tsentr Khmel'nitskii kollegium imeni Vladimira Kozubniaka. Khmel'nitskii.

4. Ivakh, S. M. (2013). *Osobennosti pedagogizatsii roditelei detei doshkolnogo vozrasta* [Features of pedagogization of parents of preschoolers]. In *Pedagogika ysshei i srednei shkoly*: Vol. 37. Krivoi Rog.
5. Petrova, Zh. H. (2011). *Pedagogizatsiia roditelei detei starshego doshkolnogo vozrasta* [Pedagogization of parents of children of the senior preschoolers]. In *Obiazatelnoe obrazovanie detei starshego doshkolnogo vozrasta: formy polucheniiia, organizatsiia i sodержanie raboty*. Ternopol: Strannik.
6. Postovoi, V. H. (1994). *Sovremennaia semia i ee pedagogika* [Modern family and its pedagogy]. Moscow,
7. Sukhomlinskii, V. A. (1985). *Serdtshe ot daiu detiam. Rozhdenie grazhdanina. Pysma k synu* [Heart is given to children. The birth of the citizen. Letters to son]. Moscow: Sovetskkaia shkola.

УДК 37.015.4

Л. В. Школяр, м. Київ

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДИТЯЧИМИ ГРОМАДСЬКИМИ ОБ'ЄДНАННЯМИ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ

У статті розглянуто основні риси французької та української моделей соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, зіставлено основні поняття, як-то: громадське об'єднання, суб'єкти соціально-педагогічної роботи, громадянська активність. Проведено порівняльний аналіз нормативно-правових, організаційних засад, змістово-технологічного, інформаційного й ресурсного забезпечення діяльності дитячих громадських об'єднань Франції та України, виокремлено низку проблем вітчизняної соціально-педагогічної роботи. Особлива увага приділена питанню підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, ролі волонтерів та батьків.

**Ключові слова:** соціально-педагогічна робота, громадське об'єднання, суб'єкти соціально-педагогічної роботи, асоціативне життя.

Економічні та соціально-політичні зміни в Україні щодо розвитку системи виховання і соціалізації молодого покоління вимагають особливої уваги з боку державних та недержавних установ, суспільства загалом і кожного свідомого громадянина зокрема. Нині соціальним інститутом, який володіє великими ресурсами виховання і соціалізації підростаючої особистості, є дитячі громадські об'єднання. Для створення сприятливих умов їх розвитку, покращення функціонування недостатньо лише використовувати внутрішні важелі, слід звернутися до соціально-педагогічних доробків, втілених та апробованих іншими країнами. Багаторічний позитивний досвід щодо соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань разом із вдалим поєднанням передових європейських інновацій та національних надбань соціальної і педагогічної діяльності має Франція. Основні засади її соціальної політики, які полягають у скоординованості роботи всіх соціальних інституцій, державних та недержавних установ і об'єднань, злагодженої організації роботи представників соціальної сфери та педагогів можуть стати у пригоді для переосмислення ролі соціально-педагогічної роботи в нашій країні. Критичний аналіз досягнень, труднощів та методів їх подолання дасть змогу оптимізувати та підсилити процес соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями в Україні. З огляду на це, метою нашої статті є здійснення порівняльного аналізу соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями у Франції та Україні.

Становлення, розвиток та постійне вдосконалення діяльності громадських об'єднань Франції викликають зацікавленість у наукових колах. Французька соціально-педагогічна робота та діяльність дитячих і молодіжних громадських об'єднань країни стали об'єктами багатьох наукових доробок. Так, своєрідність французької моделі соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями аналізували О. Алексеєва, М. Галагузова, О. Голотюк, Л. Зазюн, Л. Кандалінцева, С. Кубіцький, Н. Лавриченко, Ф. Мустафаєва, О. Орехова, Т. Швець та інші, основні напрями такої роботи досліджували З. Багатова, О. Заїр-Бек, Г. Лещук, А. Мудрик, провідні форми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих об'єднань Франції розглядали Л. Романовська, Т. Харченко, інші науковці.

Соціально-педагогічна робота України та Франції загалом та соціально-педагогічна робота з дитячими громадськими об'єднаннями зокрема має як спільні, так і відмінні риси. Історично склалося так, що у Франції ця робота еволюціонувала та розвивалася поступово, у початково заданій парадигмі, не зазнавши глибоких концептуальних змін, тоді як українська модель пережила чимало потрясінь. Під такими потрясіннями ми маємо на увазі, насамперед, злам вибудованої роками системи піонерської організації та різку зміну світоглядно-ціннісних орієнтирів українського суспільства.

Порівняння 116-річного досвіду існування активного громадянського життя Франції з 25-річним терміном існування громадянського суспільства незалежної України, з лише нещодавнім усвідомленням власної гідності та потенційної необхідності подальшого його розвитку, з одного боку показує нам правильний напрям діяльності, а з іншого – дає вичерпний матеріал щодо подолання можливих перепон на шляху досягнення поставленої мети. Дослідивши здобутки та прогалини французької моделі побудови громадянського соціуму, вітчизняним фахівцям буде легше розробити власну ідеальну систему стрімкого розвитку українського європейського суспільства.

Французьке суспільство початку ХХ сторіччя, усвідомивши перевагу групової роботи, самоорганізувавшись у численні громадські об'єднання, розпочало активну асоціативну (громадянську) діяльність. Побачивши результати, отримані від колективної роботи, підростає покоління відразу долучилося до загальнонаціонального проекту громадянського життя. Дитячі та молодіжні асоціації, які виступали своєрідним майданчиком втілення ініціатив зростаючих особистостей, відразу були позитивно сприйнятими та визнаними такими, що потребують фахової соціально-педагогічної допомоги. Почавши позиціонувати себе активною складовою соціуму, вони відчули можливість впливу на загальнодержавну стратегію молодіжної і соціальної політики та на розвиток французького суспільства загалом. Так почався процес становлення активного дитячого та молодіжного громадянського суспільства. Виважена соціально-педагогічна робота, яка мала на меті підтримати діяльність об'єднань, ставала все

професійнішою, і, поступово, кількість таких об'єднань значно зросла, а робота з ними перейшла у розряд дружньо-дорадчої.

Французька та українська теорія і практика виховання, соціалізації та розвитку підростаючої особистості, перебуваючи у двох різних наукових соціально-педагогічних просторах, нарівні орієнтуються на відповідні світові досягнення. Однак однією з основних характеристик кожної науки була і залишається наявність своєї, відмінної від інших, понятійно-термінологічної бази, що є результатом накопичення та аналізу знань, вивчення закономірностей та найбільш суттєвих зв'язків і взаємодії між об'єктами, узагальнення практичного досвіду та формування на цій основі понятійного апарату [1]. Такий підхід вважається дієвим і при порівнянні термінів однієї науки в різних країнах (йдеється про частковий незбіг понятійного апарату тезаурусів певної наукової галузі).

Зіставляючи французьку та українську соціально-педагогічну роботу з дитячими громадськими об'єднаннями, одразу зауважимо на відмінностях у сприйнятті такої роботи: французька модель ставить на перше місце соціальну складову, тоді як українська віддає перевагу педагогічній, виокремлюючи соціальну педагогіку та, як наслідок, соціально-педагогічну роботу у самостійну галузь педагогічного знання.

У Франції фахівець із соціально-педагогічної роботи – це представник соціального напрямку, який здобув певні теоретичні та практичні знання з педагогічних і психологічних наук, поєднує функції виховання та допомоги й одночасно відповідає за розвиток та становлення соціально захищеної особистості – суб'єкта соціального життя, а поняття «соціальний педагог» тотожне поняттю «соціальний працівник». В Україні – це фахівець переважно соціально-педагогічного напрямку, який має відповідну професійну підготовку та кваліфікацію і спеціалізується, як правило, на здійсненні соціально-педагогічної роботи з чітко визначеним об'єктом впливу у певній соціальній інституції.

Поняття «громадське об'єднання» в українському законодавстві трактується як добровільне об'єднання фізичних та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних та інших інтересів, яке, за організаційно-правовою формою, утворюється

як громадська організація (засновниками та членами якого є фізичні особи) або громадська спілка (засновниками виступають юридичні особи приватного права, а членами – юридичні та фізичні особи). У французькому розумінні «association» – це добровільне формування двох або більше фізичних осіб, які мають схожі інтереси та готові працювати у команді задля досягнення певної мети; об'єднання некомерційного характеру, яке не має на меті отримання прибутку від своєї діяльності із подальшим його розподілом серед своїх учасників [2]. Тобто, спостерігається процес генералізації поняття у французькій моделі, порівняно з українським відповідником.

Неузгодженість термінології у порівнянні соціально-педагогічної роботи із дитячими громадськими об'єднаннями України та Франції, нечітке трактування багатьох понять виступає перешкодою на шляху зіставлення деяких соціальних та педагогічних явищ і процесів. Проте, завдяки проведеному аналізу законодавчих баз країн та науково-методичної літератури з цього питання, ми можемо констатувати, що поняття «соціально-педагогічна робота з дитячими громадськими об'єднаннями» у Франції означає переважно педагогічну роботу з дитячою асоціацією в соціальному аспекті. В Україні «соціально-педагогічна робота з дитячими громадськими об'єднаннями» трактується як різновид соціально-педагогічної діяльності суб'єктів такої роботи, яка спрямована на вдосконалення функціонування дитячих громадських об'єднань, підтримку їх соціальних ініціатив, соціалізацію молодого покоління.

Нормативно-правові та організаційні засади діяльності дитячих громадських об'єднань Франції та України майже однакові, але слід звернути увагу на вітчизняний централізований підхід та французький більш ніж 30-річний децентралізований підхід до розроблення таких засад. Діяльність українських громадських об'єднань підпорядковується ієрархічній вертикалі та цілком залежить від загальнодержавних стратегій молодіжної політики, тоді як у Франції спостерігається визнання лише основних положень (мети, сутності, основних принципів) молодіжної політики обов'язковими та загальноприйнятими, а завдання, зміст, форми і методи роботи мають регіональні відмінності. Так, один регіон може визначити своїм завданням захист навколишнього середовища, інший –

міжнародний солідаритет або виховання європейського громадянина.

Відмінності у реалізації французької молодіжної політики на місцях відчутні не лише на рівні регіонів, але й на рівні департаментів та навіть комун.

Аналізуючи питання координації діяльності всіх гілок влади та представників суспільства, наголосимо на наявності безпрецедентного зв'язку всіх суб'єктів соціально-педагогічної роботи, який у Франції забезпечується на рівні держави, а контролюється самими членами громадських об'єднань.

Порівнюючи змістово-технологічне та інформаційне забезпечення діяльності дитячих громадських об'єднань двох країн, з'ясовано, перевага знаходиться не на боці України. Так, у Франції вільний загальний доступ до постійно оновленої інформації та різних методичних рекомендацій і посібників можна отримати майже з кожного урядового сайту та сайтів місцевих спільнот.

Яскравим прикладом тому є сайти Міністерства Міста, Молоді та Спорту Франції [3], Національного інституту молоді та народної освіти, Центру молоді та молодіжної політики Франції [4], Ліги освіти [5], Мережі народної освіти [6], Національної Мережі Юніорських Асоціацій [7] тощо, де на перших сторінках є блоки, присвячені асоціативному життю дітей та молоді у Франції.

Інформація сайтів ознайомлює дітей із питаннями підтримки державою діяльності громадських об'єднань, з результатами досліджень щодо масштабності громадського руху Франції, його поступової європеїзації, змінами у нормативно-правовій базі (доповнення, уточнення, посилання на закони та підзаконні акти, що стосуються функціонування об'єднання) та інше.

Головною ознакою інформаційного складника таких сайтів є прагматична адаптація всього масиву даних для розуміння дитиною. Така адаптація передбачає не лише правильний підбір лексичних одиниць, а і яскраве оформлення, наявність великої кількості малюнків, схем, графіків, фотографій, відеороликів тощо, що значно полегшує сприйняття інформації підростаючою особистістю.

Окрім того, значна увага приділяється і практичним питанням створення і керування дитячими та молодіжними



громадськими об'єднаннями; задля цього було розроблено та безкоштовно поширено низку довідників, а саме: «Le kit gratuit pour votre association» («Безкоштовний довідник для вашого громадського об'єднання»), «Le guide du bénévole» («Посібник волонтера»), «Le bénévolat associatif» («Асоціативне волонтерство»), «Etre jeune et s'engager dans la vie associative» («Бути молодим та долучитися до асоціативного життя»), «Les fiches du portefeuille de compétences» («Навички портфоліо»), «Le mécénat associations/entreprises» («Меценати асоціацій/підприємств»), «Guide d'usage de la subvention» («Посібник з використання субвенцій»), «Guide pratique de la dissolution d'une association loi 1901» («Посібник по закінченню діяльності громадського об'єднання»), «Votre compte association en ligne» («Керування банківським рахунком»), «Mécénat, parrainage et sponsoring» («Меценатство, пожертвування та спонсорство»), «Les manifestations et voyages» («Влаштування місцевих та виїзних заходів») тощо. Ресурсні центри, які функціонують по всій території країни, мають у своєму розпорядженні сучасне технологічне забезпечення та змогу надавати поради з усіх питань, пов'язаних із діяльністю громадських об'єднань, підростаючому поколінню як при особистому контакті, так і за допомогою інтернет-мережі у нон-стоп режимі.

Зіставляючи ресурсні складові соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями України та Франції, а саме: фінанси (власні, бюджетні, спонсорські кошти в національній та іноземній валюті, гранти, цінні папери, облигації тощо), матеріальні ресурси (приміщення, обладнання тощо), людські ресурси (консультанти, волонтери) тощо, можемо констатувати наявність постійного доступу до них у французькій моделі соціально-педагогічної роботи та частковий доступ у вітчизняних об'єднаннях.

Що стосується внутрішньо особистісних ресурсів, до яких належать особливості психічних пізнавальних процесів особистості (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мови, уяви), особливості прояву емоційно-вольових процесів та станів, особистісні характеристики (особливості характеру, темпераменту, потреби, інтереси, цінності, мотиви), освітній рівень людини, професійні та соціальні уміння й навички, якими вона володіє, здоров'я, витривалість, переконання, самоконтроль, психологічні характеристики тощо), ресурси соціального

середовища, природні, інституційні ресурси тощо, можемо з усією відповідальністю стверджувати про рівні можливості українських та французьких моделей.

Висока громадянська активність мешканців Франції (кожен третій француз є членом щонайменше однієї асоціації), вражаюча кількість діючих асоціацій (близько 1,1 мільйона офіційно зареєстрованих об'єднань, із щорічним приростом більше ніж 70000 асоціацій) не може не зацікавити підрастаючу особистість. Саме тому, намагаючись брати приклад з дорослих, розуміючи необхідність здійснювати певний громадянський обов'язок, французькі діти прагнуть якомога швидше зануритися в асоціативне життя країни та спробувати власні сили у розбудові суспільства.

Натомість активність українців у громадянському житті країни, за даними директора Департаменту легалізації об'єднань громадян, державної реєстрації друкованих засобів масової інформації та інформангентства Міністерства юстиції України, недостатня: кількість зареєстрованих громадських формувань – близько 33000, кількість членів таких об'єднань – не більше ніж 300000 [8].

Загалом, суть французької соціально-педагогічної роботи із дитячими громадськими об'єднаннями з часів її зародження полягала в «акті дарування фахівцем (маємо на увазі безкоштовну передачу знань, вмінь та навичок) своїм підопічним (дитячим об'єднанням) всього найкращого, що має людство». Відтак, суб'єктами такої роботи часто були волонтери, які працювали на безоплатній основі у вільні від основної зайнятості години.

У зв'язку з цим відзначаємо великий внесок волонтерів у діяльність сучасних дитячих громадських об'єднань Франції. Волонтерська допомога вважається тут чи не найголовнішою та сприймається як стало повсякденний обов'язок француза-представника середнього класу. За даними Міністерства Міста, Молоді та Спорту Франції, їх країна налічує понад 14 млн волонтерів, які безпосередньо задіяні в асоціативному житті [9]. На них покладається не лише питання організації певних заходів, а й пошук додаткових фінансових вливань (бюджетні та спонсорські кошти, цінні папери, гранти), забезпечення сучасною матеріальною базою (оргтехніка,

обладнання), поширення інформації щодо діяльності об'єднання тощо.

Порівнюючи роль дорослих у громадському житті дітей, зазначимо наявність більшої свободи дій у представників французьких дитячих громадських об'єднань у співвідношенні з українським відповідником; французька дорадча допомога дорослих протиставляється опікунській вітчизняній.

Окремо виділимо високу творчу активність батьків та їх готовність підтримати будь-яку діяльність дитячого об'єднання Франції. Крім організацій екскурсій на підприємства (маємо на увазі сприяння ранній професіоналізації дітей-членів громадських об'єднань), в обов'язок батьків входить участь у різних заходах, які влаштовуються як самими дітьми, так і заради дітей та молоді, їх спонсорська (фінансова та матеріальна) допомога, підтримка ініціатив дітей тощо.

Також слід наголосити на факті існування загально-охоплювальної підтримки населенням діяльності дитячих громадських об'єднань та заходів, організованих ними. Здебільшого це пояснюється традиціями французького народу брати участь у життєдіяльності певного району, комуни тощо та перевагою вуличних форм роботи. Суспільство Франції звикло до самоорганізації, активного та суспільно корисного проведення часу, до різноманіття заходів, що організуються переважно для всієї громади на відкритому повітрі.

Будучи не завжди в змозі надати все необхідне для гідного існування та подальшого розвитку дитячих громадських об'єднань, держава перекладає частину власних функцій на найнижчий рівень структурного компоненту – фахівця, який безпосередньо провадить соціально-педагогічну роботу з такими об'єднаннями на місцях. Французька модель сприймає таку ситуацію цілком природно, зважаючи на факт наявності інших видів фінансування, тоді як український аналог майже позбавлений можливості отримання інших видів забезпечення.

Порівнюючи бюджетні витрати на молодіжну політику і підтримку діяльності громадських об'єднань Франції та України, зазначимо, що французьким урядом передбачено виділення у 2015 році приблизно 300 млн євро, у той час як за даними Міністерства молоді та спорту України, у 2015 році їх бюджет становив лише 13 млн грн [10].

Переходячи до зіставлення спеціалітету, покликаного працювати із дитячими громадськими об'єднаннями, наголосимо на обов'язковості здобуття агентом такої роботи відповідної освіти у Франції та обминання цього питання в Україні. Так, французький суб'єкт соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями – це, здебільшого, людина, яка отримала додаткову так звану народну освіту, вбачає свій громадський обов'язок у допомозі дітям на шляху їх становлення і яка здійснює таку роботу у вільні від основної зайнятості години (агент виконавчого рівня соціально-педагогічної роботи), або фахівець соціально-педагогічної сфери (агент керівного рівня соціально-педагогічної роботи), який здобув ранню спеціалізацію у старшій школі, постійно навчається і самовдосконалюється, активно практикує та відповідає за соціально-педагогічну роботу у ввіреному йому громадському об'єднанні, цілком присвячуючи себе такій роботі.

Звісно, надаючи високу оцінку громадянському суспільству Франції, неможливо не визнати і певні прогалини та недоробки у французькій моделі соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, хоча зусилля багатьох сучасних науковців та практиків у галузі освіти і виховання спрямовуються на їх вирішення. Саме тому останніми роками ми спостерігаємо підвищену зацікавленість у Франції фаховою соціально-педагогічною роботою, яка має потужне наукове обґрунтування.

Отже, порівняння досвіду соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями в Україні та Франції свідчить про наявність низки проблем в українській системі соціально-педагогічної роботи, а саме: методичних: відсутність навичок застосування новітніх європейських педагогічних технологій; недостатній науково-методичний супровід діяльності дитячих громадських об'єднань; нерозвинена система роботи з надання інформаційно-методичної та практичної допомоги; невикористання можливостей загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів; організаційних: підпорядкування діяльності дитячих громадських об'єднань різним міністерствам і державним підструктурам, що значно послаблює координацію, контроль та аналіз такої діяльності; відсутність паспортизації існуючих об'єднань; відсутність прагматичної адаптації інформації, покликаної роз'яснити дитині суть існування громадського об'єднання, його переваги та можливості; брак інформації про діяльність таких об'єднань;

недостатня кількість наочних прикладів діяльності дитячих громадських об'єднань; недостатньо розвинений рівень регіональної та місцевої підтримки; нечітка структура на місцях; відсутність комунікації та скоординованої роботи всіх гілок влади у питаннях розвитку дитячого об'єднання; ігнорування думки дітей-членів дитячих громадських об'єднань при обговоренні програм, концепцій та питань, безпосередньо пов'язаних із подальшим їх розвитком; недостатнє залучення батьків до процесу функціонування дитячого об'єднання; фінансових: незначний бюджет на здійснення заходів державної політики з питань молоді та державну підтримку дитячих громадських об'єднань; низький рівень підтримки та заохочення програм і проєктів дитячих громадських об'єднань; брак матеріально-технічної бази; кадрова проблема тощо.

Значним здобутком вітчизняних фахівців, порівняно із французькими колегами, є напрацювання великої кількості науково обґрунтованих та апробованих теоретичних доробок у вигляді наукових праць, присвячених питанню соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, концепцій підтримки та розвитку дитячих громадських об'єднань, методичних розробок, посібників та програм розвитку дитячого руху в Україні. Саме цей матеріал, у процесі адаптації французького досвіду проведення соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, стане запорукою успіху України на шляху до розвитку європейських стандартів соціально-педагогічної роботи.

### Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи : монографія / Безпалько О. В. ; М-во освіти і науки України, Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
2. Практичний посібник із створення громадського об'єднання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.lcl.com/guides-pratiques/creer-association/mode-emploi/definition-association-loi-1901.jsp>.
3. Офіційний сайт Міністерства Міста, Молоді та Спорту Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jeunes.gouv.fr>, <http://www.associations.gouv.fr>.

4. Офіційний сайт Національного інституту молоді та народної освіти, центру молоді та молодіжної політики Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.injep.fr](http://www.injep.fr).
5. Офіційний сайт Ліги освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.laligue38.org/creer-une-junior-association](http://www.laligue38.org/creer-une-junior-association).
6. Мережі народної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educationpopulaire93.fr>.
7. Національна Мережа Юніорських Асоціацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.juniorassociation.org>.
8. Департамент легалізації об'єднань громадян, державної реєстрації друкованих засобів масової інформації та інформагентства Міністерства юстиції України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.minjust.gov.ua/33565>.
9. Волонтерство. Офіційний сайт Міністерства Міста, Молоді та Спорту Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.associations.gouv.fr/75-le-benevole.html>.
10. Видатки державного бюджету України на 2015 рік. Сайт Міністерства молоді та спорту України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/16124>.

## Л. В. Школяр

### **Сравнительный анализ социально-педагогической работы с детскими общественными объединениями во Франции и Украине**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (37, пр-т Перемоги, Київ, Україна)

*В статье рассмотрены основные черты французской и украинской моделей социально-педагогической работы с детскими общественными объединениями. Сопоставлены основные понятия, такие как: общественное объединение, субъекты социально-педагогической работы, гражданская активность; проведен сравнительный анализ нормативно-правовых, организационных основ, содержательно-технологического, информационного и ресурсного обеспечения деятельности детских общественных объединений Франции и Украины; выделен ряд проблем отечественной социально-педагогической работы. Особое внимание уделено вопросу поддержки деятельности детских общественных объединений, роли волонтеров и родителей.*

**Ключевые слова:** *социально-педагогическая работа, общественное объединение, субъекты социальной работы, ассоциативная жизнь.*

L. V. Shkoliar

## Comparative Analysis of Socio-Educational Work with Children's Public Associations in France and Ukraine

National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»  
(37, Peremogy Ave., Kyiv, Ukraine)

*The present article discusses the main features of the French and Ukrainian models of socio-educational work with children's public associations, compares basic concepts such as: community association, agents of socio-educational work, civic activity, provides a comparative analysis of legal, organizational principles, content-technology, information and resource's supports of children's public associations in France and Ukraine, singles out a number of problems of national socio-educational work.*

*Particular attention is paid to the support of children's public associations' activity and the role of volunteer and parents.*

**Keywords:** socio-educational work, public associations, agents of socio-educational work, associational life.

### References

1. Bezpalko, O. V. (2006). *Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddu u teritorialnii hromadi: teoretyko-metodolohichni osnovy* [Organization of social and pedagogical works with children and youth in territorial community: Theoretical and methodical foundations]. Kyiv: Naukovyi svit.
2. *Praktychnii posibnik iz stvorennia hromadskoho obednannia* [Manual on creation of public association]. Retrieved from: <https://www.lcl.com/guides-pratiques/creer-association/mode-emploi/definition-association-loi-1901.jsp>.
3. *Ofitsiinii sait Ministerstva Mista, Molodi ta Sportu Frantsii* [Official website of Ministry of Urban Affairs, Youth and Sport of France]. Retrieved from: <http://www.jeunes.gouv.fr>, <http://www.associations.gouv.fr>.
4. *Ofitsiinii sait Natsionalnoho instytutu molodi ta narodnoi osviti, tsentru molodi ta molodizhnoi polityky Frantsii* [Official website of National Institute of Youth and Community Education]. Retrieved from: [www.injep.fr](http://www.injep.fr).
5. *Ofitsiinyi sait Ligi osviti* [Official website of League of education]. Retrieved from: [www.laligue38.org/creer-une-junior-association](http://www.laligue38.org/creer-une-junior-association).
6. *Merezhi narodnoi osvity* [Network of public education]. Retrieved from: <http://www.educationpopulaire93.fr>.



7. *Natsionalni Merezhi Yuniorskikh Asotsiatsii* [National Network of Junior Associations]. Retrieved from: <http://www.juniorassociation.org>.
8. *Departament lehalizatsii i obednannia hromadian, derzhavnoi reestratsii i drukovanykh zasobiv masovoi informatsii ta informahentstva Ministerstva yustytsii Ukrainy* [Department of legalization the public associations, the state registration service and printed mass media of Ministry of Justice of Ukraine]. Retrieved from: <http://old.minjust.gov.ua/33565>.
9. *Volonterstvo. Ofitsiiniy sait Ministerstva Mista, Molodi ta Sportu Frantsii* [Voluntary. Official Site of Ministry of Urban Affairs, Youth and Sport of France]. Retrieved from: <http://www.associations.gouv.fr/75-le-benevole.html>.
10. *Vydatky derzhavnogo byudzhetu Ukraini na 2015 rik. Sait Ministerstva molodi ta sportu Ukrainy* [State budget of expenditures of Ukraine for 2015. Website of Ministry of Youth and Sports of Ukraine]. Retrieved from: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/16124>.

УДК 316.722:2-485(=477.7)

*І. О. Яковенко, О. В. Канарова, м. Мелітополь*

## ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ РЕЛІГІЙНИХ МЕНШИН У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я

*У статті розглянуто історичні умови формування етноконфесійного різноманіття Північного Приазов'я. Автором досліджено умови переселення колоністів на територію Північного Приазов'я. Виявлено головні чинники, що вплинули на формування діалогічної взаємодії релігійних меншин Північного Приазов'я та становлення етноконфесійних особливостей у духовній та світських сферах: політика Російської імперії щодо пільгового становища переселенців; особливості географічного розташування Північного Приазов'я; близькість поселень національних меншин і превалюючих етносів.*

**Ключові слова:** *етноконфесійність, Північне Приазов'я, релігійні меншини.*

Культурне і духовне відродження української держави зумовило виникнення ряду релігійних організацій, що вирізняються певною конфесійною належністю.

Наявність поліконфесійної регіональності українських земель ставить перед державою питання налагодження конструктивних відносин між релігійними організаціями, а також врахування тенденцій міжнародного співробітництва.

З проголошенням незалежності України і подоланням стереотипності залишків радянської влади зник й інформаційний вакуум стосовно етноконфесійного співробітництва.

Слід зазначити, що при подоланні страху перед церквою, що є пережитками минулої радянської доби, сучасна українська молодь прихильно ставиться до відновлення релігійних і національних стереотипів. Відвідування церкви і національні елементи одягу більше не викликають у молоді певного дискомфорту і незрозумілості.

Доречним у побудові і вдосконаленні релігійної політики України постає досвід діалогічної взаємодії релігійних меншин у Північному Приазов'ї.

Регіон Північного Приазов'я завдяки колоніальній політиці Російської імперії здобув досить цінний досвід етноконфесійного співробітництва. На цій території протягом тривалого часу відбувався діалог і культурна взаємодія різних етносів та конфесій.

Міжконфесійну взаємодію в історії православної церкви розкрито у праці В. Меші. Історію духовних християн досліджувала Т. Нагорна. Над проблемами релігійної історії Російської імперії працював ряд зарубіжних дослідників: О. Полунов, Д. Поспеловський, І. Поздеева, О. Єршова. Питання єврейських студій порушували у своїх працях вітчизняні і зарубіжні дослідники: Д. Брандес, Й. Дік, О. Найман, Дж. Стейплс, О. Тухватуліна, М. Феллер. Проблемам релігійного й етнічного життя Південної України присвячені праці І. Лимана. Історію німецьких колоністів на території України досліджували І. Кулініч, О. Кудінова, О. Безсонова. Релігійне життя Північного Приазов'я висвітлювали О. Авдеева, А. Гедьо, Н. Бацак та інші.

Незважаючи на суттєвий доробок вітчизняних і зарубіжних учених щодо історії існування релігійних меншин на території України, питання дослідження практики діалогічної взаємодії залишається не розглянутим.

Метою статті є висвітлення діалогічної взаємодії та етноконфесійних особливостей народів Північного Приазов'я.

Територія Північного Приазов'я здавна була заселеною представниками різних релігійних меншин. Серед них найчисленнішими були етнічні групи українців, росіян, німців, поляків, чехів, болгар та інших.

Хоча кількість представників різних культур була значною, населенню цієї частини України вдавалося чудово вживатися на спільній території і навіть взаємодіяти між собою.

Основним фактором соціального, релігійного та економічного життя населення, звичайно, є територіальна належність. До регіону Північного Приазов'я ми віднесемо Мелітопольський та Бердянський повіти Таврійської губернії, а також Маріупольський повіт Катеринославської губернії. Щодо сучасного адміністративного поділу території України, то О. Авдеева зазначає, що до Північного Приазов'я належать: «Мелітопольський, Приазовський, Приморський, Бердянський, Чернігівський, Куйбишевський, Розівський, південно-східна частина Пологівського та південна частина Оріхівського районів Запорізької області та південна частина Донецької області» [1, с. 56].

Стосовно заселення вищезгаданої території, слід відзначити ключову ланку побудови діалогічної взаємодії релігійних меншин – політику російського уряду на чолі з Катериною II. Питання міжконфесійного характеру були вирішені наданням можливості селитися на території Росії усім іноземцям, які цього забажають.

Панівною релігією Північного Приазов'я було християнство. Першими переселенцями стали греки, що сповідували християнство, адже на час переселення (1762) еліта кримських татар мала ісламське спрямування і не надавала можливості розвитку християнським конфесіям. Привабливою стороною для переселення греків на територію Північного Приазов'я стало надання певних пільг: можливість отримати 30 десятин землі, відмінності в оподаткуванні і захист від служби в армії.

Греками було створено спочатку селище Маріуполь, що згодом перетворилося на місто. У маріупольській спільноті існував власний суд. Саме тому мешканці цього регіону тривалий час зберігали свою самоідентичність і не зазнавали асиміляції. Варто відзначити, що у 60-х роках XIX століття привілеї грецької спільноти були скасовані російським урядом. Переселенці тепер не мали змоги отримувати пільгові землі і

можливість не служити в армії. Головним поштовхом до втрати самоідентичності і навіть конфесійності стало запровадження шкіл із російською мовою викладання. Закінчивши школи з російською мовою викладання, греки мали змогу обійняти адміністративні посади у російській урядовій системі [2].

Для збільшення чисельності південно-східної частини Малоросії у 1820 році було переселено німецьких колоністів (менонітів) і хрещених євреїв [4].

Найбільшу частину регіону Північного Приазов'я становили малороси і великороси. Взаємодія означених національних меншин на культурному, економічному і релігійному рівнях призвела до асиміляції греків, менонітів і євреїв. Хоча слід зауважити, що зазначені етнічні групи змогли зберегти свою унікальну культуру і національну ідентичність через сферу духовної взаємодії.

Наступні роки (1790-1796) стали досить плідними щодо розселення у Північному Приазов'ї представників різних етносів, які за віросповіданням були католиками, лютеранами, кальвіністами і протестантами.

Досить сприятливим був 1803 рік для розселення німецьких колоністів – менонітів. За даними перепису 1897 року, в Маріупольському повіті проживало 20 тисяч менонітів, більшу частину яких становили лютерани [6].

Меноніти були достатньо працьовитими, й освоєння цілинних земель їм легко давалося. Жили німці-меноніти маленькими компактними групами, дотримувалися своїх звичаїв і обрядів, релігійного способу життя. Слід зауважити, що колонія Розенберг (сmt Розівка), Бергталь (с. Республіка), Ямбург (с. Новокрасновка), Марієнталь (с. Мар'янівка) та інші населені пункти Приазовського району були засновані саме менонітами [3].

Появу болгар на території Північного Приазов'я, зокрема у Мелітопольському і Бердянському повітах, відносять до часу потужних міграційних хвиль болгарського населення (1861-1863) з Бессарабських колоній і північно-західної Болгарії. Болгари від уряду отримали статус переселенців і певні пільги (12 десятин землі на особу чоловічої статі) [7, с. 20]. Болгарське населення розміщувалося невеликими групами також між уже існуючими селами у Приморському, Приазовському та Якимівському районах Запорізької області.

Щодо релігійної ідентичності болгар, то основну масу населення становили православні християни.

Більшість новоприбулих болгарських поселенців зосереджувалися в сільській місцевості. Отримання земельних наділів давало можливість населенню прогодувати себе і свої сім'ї. Подальший процес урбанізації дозволив болгарам виїхати в місто.

Асиміляційні процеси серед болгар проходили досить швидко порівняно з німецькими переселенцями-менонітами. Невеликі локальні групи міського населення болгар поступово втрачали свої національні культурні традиції і мовні особливості, замінюючи їх культурними традиціями провідного населення краю [7, с. 20-21].

Чехи на території Північного Приазов'я переселялися з Перекопського повіту (Криму) через непридатність землі для обробітку і вирощування зерна на отриманих наділах. У Мелітопольському повіті Таврійської губернії чехами було засновано колонію Чехоград (сучасна назва – Новгородківка).

Чеські колоністи отримували по 10 десятин на ревізійного переселенця. Переселений людина також виконував зазначені державою трудові повинності. Стосовно самоідентифікації й асиміляційних процесів, то чеські переселенці доволі швидко переймали досвід місцевого населення краю (малоросів і великоросів) у відзначенні релігійних і світських свят. Так, у чехів з'явилися подібні звичаї щодо колядування на православне Різдво. Багато парубочих і дівочих забав серед року також набули процесу заміщення. Наприклад, крадіжка чи підміна вхідної хвіртки на Святого Андрія. Чехами також було перейнято від місцевих жителів обряди, що стосувалися викупу нареченої. Але слід зазначити, що свою релігійну і культурну ідентичність чеським переселенцям вдалося зберегти у вигляді духовних пісень і національних звичаїв [5].

Розселення польського національного етносу на землях Північного Приазов'я розпочалося ще в XVI-XVII століттях, коли частина українських земель перебувала під владою Великого князівства Литовського. Нові міграційні процеси переселення поляків на територію Північного Приазов'я пов'язані із 60-ми роками XIX століття, а саме скасуванням кріпосного права і стрімким розвитком капіталізму. У районах Середнього Придніпров'я і Приазов'я значно збільшилася кількість переселенців, що хотіли заробити грошей на підприємствах, а згодом залишалися на цій території.

Переселенці сповідували католицизм з яскравим конфесійним забарвленням. Католицькі громади, які існували на той час у Південній Україні, намагалися виступати за свої права сповідувати католицизм.

Кінець XIX – початок XX століття вирізнявся наступом російського уряду на католицьку церкву, зокрема етнонаціональна урядова політика сприяла широкому проповідуванню православ'я. Переселенці з областей, що були під владою Польщі, подавали спеціальне прошення для можливості отримання духовного сану і служіння при православних церквах.

Слід зауважити, що переселенці-поляки спочатку складали присягу на вірність Росії, а потім заповнювали прошення про надання можливості служити при церкві. «Прошення» – спеціальний документ, в якому переселенець повідомляв короткі бібліографічні відомості про себе із зазначенням віросповідання. Новоприбулі поляки служили при православних церквах деякий час, а потім подавали прохання про висвячення у різноманітні духовні сани. Зауважимо, що лист переходу до православного віросповідання був визначеним адміністративним документом, однаковим як для католиків, так і для іудеїв, мусульман та інших.

Звернення новоприбулих не завжди отримували схвалення уряду. Рішенням Синоду (церковний орган управління) деякі переселенці одержували відмову [4].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що польська громада на території Північного Приазов'я була досить протилежно налаштованою. З одного боку, існували затяті прихильники Римо-Католицької церкви, а з іншого – переселенці-поляки, що прагнули перейти в православ'я і залишитися при церквах на службі. Такий антагонізм поглядів зумовлювався тим, що між представниками польської спільноти не було налагоджено ніяких зв'язків. Наголосимо, що саме у цей період відбувався наступ на католицизм і питання конфесійної належності набувало загрозливого характеру.

Переселення євреїв до Північного Приазов'я пояснюється суто колонізаційною урядовою політикою Російської імперії. Господарське освоєння цілих земель надавало євреям можливість переселятися на територію Росії, точніше, на неосвоєні землі Північного Приазов'я.

Цікавим фактом політики колонізаційного переселення євреїв стало дотримання іудейського способу життя. Більша

частина переселенців-евреїв були вихідцями із Польщі і Білорусі.

Порівняно з іншими колоністами Північного Приазов'я (греками, поляками, німцями, чехами), єврейське переселення завдавало суттєвих незручностей через іудаїзм. Іудаїзм, як певний спосіб життя, регламентував всі сфери організації життєдіяльності єврейських поселенців. Ця релігія визначала дні, коли можна працювати, і слугувала своєю етикою поведінки новоприбулого населення. Саме тому однією з умов переселення євреїв на родючу землю Північного Приазов'я стало їх хрещення. У цей час створюється Товариство ізраїльських християн.

Фінансове сприяння Російського уряду спонукало євреїв до отримання певних пільг. Так, євреям було виділено спеціальні кошти на будівництво власних будинків і прожитковий мінімум на добу. Зазначимо, що їм виділялися держані землі для освоєння, але новоприбуле населення приваблював міський тип життя. Тому більшість переселенців відмовилися від земельних наділів і переселилися до міст.

Більша частина переселенців воліли осісти в Маріуполі. Хоча до складу жителів Маріуполя євреї і не ввійшли, оскільки, як зазначалося раніше, це було грецьке місто. Але євреї отримали можливість займатися там купецтвом і ремісничою діяльністю.

Намагання царського уряду залучити єврейське населення Північного Приазов'я до господарської діяльності було виражено у низці пільг. Зокрема, євреям надавалися не лише земельні наділи у безстрокове користування, а й можливість купувати землі та продавати їх на означеній території.

«Положення про євреїв» 1835 року зумовило ряд перетворень у сфері асиміляції єврейського населення. Уряд Росії відмовився від політики примусового хрещення і почав використовувати економічні важелі. Таким чином, євреї, що займалися землеробством і ремісничою діяльністю, отримали можливість навчатися у вищих навчальних закладах Російської імперії. А після закінчення мали змогу обіймати урядові посади і селитися за межами «смуги осілості євреїв».

У Маріупольському повіті єврейськими переселенцями були засновані колонії: Графська, Зелене Поле, Солодководна, Затишся та Рівнопіль, Хлібодарівка і Надійна, що свідчило про досить велику чисельність колоністів.



Місцем головного збору єврейських колоністів були синагоги і єврейські будинки. Синагога слугувала не лише молитовним будинком, а й місцем, де відбувалися загальні збори і вирішувалися головні питання життя колонії. Зазначимо, що відкриття синагог і молитовних шкіл було строго регламентоване спеціальними наказами царського уряду.

Управління єврейською громадою здійснювали рабин, староста, скарбник та вчений. Рабин – духовний наставник єврейської громади; староста – вибірний голова громади; учений займався питаннями тлумачення віри. Доцільно відзначити, що саме рабином, старостою, скарбником і вченим наприкінці кожного місяця до метричних книг заносилися дані про кількість новонароджених.

Невід'ємною частиною життя єврейської громади було поховальне братство. Після смерті одного з членів общини спеціальна служниця цього братства обходила кожен двір з куклем і прохала про допомогу небіжчику. Після цього голова братства приходив до дому померлого і визначав можливість сплати поховання його родичами. Коли єврейська сім'я була бідною, то поховання здійснювалося за рахунок общини.

Щодо освітнього процесу єврейських поселенців, то слід відмітити існування початкової школи талмуд-тори і вищої школи. Початкова школа була спрямована на самоідентифікацію єврейського населення. У цьому закладі діти вивчали основні постулати іудаїзму, вчилися читати і писати.

Для послаблення національної ідентичності єврейських колоністів російський уряд провів певні реформи в освітній сфері. Наприклад, було введено російську мову, читати тору можна було лише уривками, визначеними чинною держаною освітньою програмою [8].

Підсумовуючи вищезазначене, слід наголосити на тому, що релігійні меншини Північного Приазов'я мирно співіснували. Їх відносини були побудовані здебільшого на економічних зв'язках.

У середині XIX століття майже завершився процес освоєння Північного Приазов'я. Культури народів Північного Приазов'я зазнали певних змін і модифікацій.

Дотримання толерантного ставлення до звичаїв і традицій різних етносів та конфесій, об'єднаних спільною територією проживання, допомогло сформувати і підтримувати діалог між релігійними меншинами Північного Приазов'я.

Отже, основними чинниками, що вплинули на формування діалогічної взаємодії релігійних меншин Північного Приазов'я та становлення етноконфесійних особливостей у духовній і світських сферах, стали:

- політика Російської імперії щодо пільгового становища переселенців;
- особливості географічного розташування Північного Приазов'я;
- близькість поселень національних меншин і превалюючих етносів.

Завдяки існуванню діалогічної взаємодії між представниками різних національних меншин Північного Приазов'я у традиційному побуті та обрядовій сфері відбулися певні зміни, що безпосередньо вплинули на духовну і матеріальну культуру мешканців краю.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розгляд адміністративних документів, що регулювали життя і взаємодію релігійних меншин Північного Приазов'я.

### Література

1. Авдеєва О. С. Міжконфесійні відносини у Північному Приазов'ї : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / О. С. Авдеєва ; Бердянськ. держ. пед. ун-т. – Запоріжжя, 2016 – 301 с.
2. Івацький В. І. Трансформації грецької ідентичності в українському Північному Приазов'ї / В. І. Івацький // Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2014. – Вип. 3.37 (105). – С. 23-27.
3. Иванова Ю. В. Особенности формирования хозяйственного комплекса многонационального района Приазовья / Ю. В. Иванова // Культурно-бытовые процессы на юге Украины. – М. : Наука, 1979. – С. 74-91.
4. Кабузан В. М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губерний) в XVIII – первой половине XIX в. (1719-1858) / В. М. Кабузан. – М. : Наука, 1976. – 306 с.
5. Курінна М. А. Традиційна культура та побут чехів Північного Приазов'я останньої чверті XIX ст. – XX ст. (на матеріалах с. Новгородківка Мелітопольського району Запорізької області) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец 07.00.05 «Етнологія» / М. А. Курінна ; Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології. – К., 2009. – 20 с.
6. Мариуполь и его окрестности. – Мариуполь : Типо-Литография А. А. Франтова, 1892. – 328 с.

7. Народи Північного Приазов'я / [Кочерга Б. М., Афанасьєва Л. В., Александров В. М. та ін.]; під ред. І. П. Аносова. – К : Просвіта, 1997. – 175 с.
8. Тухватуліна О. С. Релігійне життя єврейських колоній Північного Приазов'я (XIX – початок XX ст.) / О. С. Тухватуліна // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Миколаїв, 2011 – Вип. 142, т. 154. – С. 102-107.

**И. А. Яковенко, О. В. Канарова**

**Диалогическое взаимодействие религиозных  
меньшинств в культурно-образовательных практиках  
народов Северного Приазовья**

Мелитопольский государственный  
педагогический университет имени Богдана Хмельницкого  
(20, ул. Героев Украины, Мариуполь, Украина)

*В статье рассмотрены исторические условия формирования этноконфессионального многообразия Северного Приазовья. Автором исследованы обстоятельства переселения колонистов на территорию Северного Приазовья. Выявлены основные факторы, повлиявшие на формирование диалогического взаимодействия религиозных меньшинств Северного Приазовья и становление этноконфессиональных особенностей в духовной и светских сферах: политика Российской империи по льготному положению переселенцев; географическое расположение Северного Приазовья; близость поселений национальных меньшинств и преобладающих этносов.*

**Ключевые слова:** этноконфессиональность, Северное Приазовье, религиозные меньшинства.

**I. O. Yakovenko, O. V. Kanarova**

**The Religious Minorities' Dialogic Interaction in Cultural  
and Educational Practices of North Azov Nationalities**

Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University  
(20 Heroiv Ukrainy Str., Melitopol, Ukraine)

*The author examines the historical conditions of formation of Northern Azov ethnic diversity in the article. Attention is paid to the main factors of social, religious, and economic life of the population. The researcher argues that the territory of Northern Azov includes Melitopol and Berdiansk districts of Tavrian province and Mariupol of Ekaterinoslav province.*

*In addition, the circumstances of colonists' resettlement in North Azov are studied. The main factors that influenced the dialogic interaction between Northern Azov religious minorities and the formation of the spiritual and secular spheres' ethnic and confessional features are considered: politics of the*

*empire on the immigrants' preferential status; Northern Azov's geographical location; the proximity of national minorities' and prevailing ethnic groups' settlements. Tolerant attitude towards the customs and traditions of different ethnic groups and religions united by common territory of residence, helped to form and maintain a dialogue between religious minorities of Northern Azov.*

**Keywords:** *ethnoconfession, Northern Azov, district, religious minorities.*

## References

1. Avdieieva, O. S. (2016). *Mizhkonfesiini vidnosyny u Pivnichnomu Pryazovi* [Interfaith relations in Northern Azov]. (Doctoral dissertation, Zaporizhzhia).
2. Ivatskii, V. I. (2014). *Transformatsii hretskoi identychnosti v ukrainskomu Pivnichnomu Pryazovi* [Transformation of Greek identity in the Ukrainian Azov North]. In *Naukovyi visnyk MDU im. V. O. Sukhomlynskoho*: Vol. 3.37 (105) (pp. 23-27). Mykolaiv.
3. Ivanova, Yu. V. (1979). *Osobennosti formirovaniia khoziaistvennogo kompleksa mnogonatsionalnogo raiona Priazovia* [Features of the formation of economic complex of multi-national District Pryazovyya]. In *Kulturno-bytovye protsessy na yuge Ukrainy* (pp. 74-91). Moscow: Nauka.
4. Kabuzan, V. M. (1976). *Zaselenie Novorossii (Ekaterinoslavskoi i Khersonskoi gubernii) v XVIII – pervoi polovine XIX v. (1719-1858)* [The population of New Russia (Ekaterinoslav and Kherson provinces) in XVIII – the first half of the XIX century (1719-1858)]. Moscow: Nauka.
5. Kurinna, M. A. (2009). *Tradytsiina kultura ta pobut chekhiv Pivnichnoho Pryazovia ostannoii chverti XIX st. – XX st. (na materialakh s. Novhorodkivka Melitopolskoho raionu Zaporizkoi oblasti)* [Traditional culture and life of Czechs in Northern Azov in the last quarter of the XIX – XX centuries (based on material of village Novhorodkivka of Melitopol district in Zaporozhzhia region)] (Dissertation Abstract, Kyiv).
6. *Mariupol i ego okrestnosti* [Mariupol and its outskirts]. (1892). Mariupol: Typo-Litografiia A. A. Frantova.
7. Kocherha, B. M., Afanasieva, L. V., & Aleksandrov, V. M. (1997). *Narody Pivnichnoho Pryazovia* [The people of Northern Azov]. Kyiv: Prosvita.
8. Tukhvatullina, O. S. (2011). *Relihiine zhyttia yevreiskykh kolonii Pivnichnoho Pryazovia (XIX – pochatok XX st.)* [Religious life of the Jewish colony of Northern Azov (XIX – early XX century)]. In *Naukovi pratsi: naukovo-metodychnyi zhurnal*: Vol. 142, Ch. 154 (pp. 102-107). Mykolaiv.

Наукове видання

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ  
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ  
ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**  
(українською, російською та англійською мовами)

*Збірник наукових праць*  
Засновано в 1999 р.

**Випуск 20**

**Книга 2**

Підписано до друку 17.08.2016  
Формат 60x84/16 Папір офсетний.  
Друк офсетний. Ум. др. арк. 20,92.  
Зам. 1608-05. Наклад 300 прим.  
Друк ПП Зволейко Д.Г.  
32300, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,  
вул. Кн.Коріатовичів, 9; тел. (03849)3-06-20.  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
Від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276