

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Збірник наукових праць

Випуск 12

Книга I

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Збірник наукових праць

Випуск 12

Засновано в 1999 р.

Книга I

Київ - 2008

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

Т43

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання АПН України
(Протокол № 8 від 28 червня 2008 р.)*

Редакційна колегія:

О.В. Сухомлинська, доктор педагогічних наук, дійсний член АПН України;
І.Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член АПН України;
А.Й. Сиротенко, доктор педагогічних наук, професор;
В.М. Оржеховська, доктор педагогічних наук, професор;
В.В. Вербицький, доктор педагогічних наук;
Л.В. Волков, доктор педагогічних наук, професор;
О.Л. Кононко, доктор психологічних наук, професор;
Н.Є. Миропольська, доктор педагогічних наук, професор;
І.Д. Зверева, доктор педагогічних наук, професор;
Г.П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор.

Рецензенти:

В.В. Радул, доктор педагогічних наук, професор.
Г.М. Лактіонова, доктор педагогічних наук.

Т43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді:
36. наук. пр. - Вип. 12. - Ін-т проблем виховання. - К., - 2008. - с.
ISBN 978-966-2903-35-5

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

Збірник наукових праць Інституту проблем виховання АПН України затверджений Президією ВАК України як наукове видання, в якому можуть бути опубліковані основні результати дисертаційних робіт (Бюлетень ВАК України 2000р. №2.)

За достовірність фактів, дат, назв і т.ін. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

ISBN 978-966-2903-35-5

© Інститут проблем виховання
АПН України

Почуття гідності у духовному розвитку особистості

У наш час, коли все більшого поширення у житті людини набуває так званий моральний натуралізм як функціонування за нормами індивідуальних бажань, психологічних станів, установок та уподобань, її звернення до вищих морально-духовних цінностей видається неминучим особистісним поступом. Провідною серед таких цінностей виявляється гідність людини.

1. Гідність як ставлення до себе

Осмилюючи поняття "гідність", ми входимо у сферу людської моралі з такими її базовими утвореннями як справедливість і повага до життя інших людей, доброзичливість і благородство і таке ін. Гідність є традиційною духовною цінністю, але її конкретне розуміння та призначення у контексті розвитку особистості історично зазнали істотних змін.

Спочатку категорія гідності покладалася як засаднича цінність поряд з такими цінностями як справедливість, свобода, милосердя тощо. Якраз у такому вимірі вона осмилювалася і культивувалася в процесі морального вдосконалення особистості. Тут акцент робився на гідності як певному моральному ставленні людини до оточуючого світу. Відтак, ця цінність вважалася джерелом високих вчинків людини.

Та в чому ж полягав її зміст? Гідність пов'язувалася з відповідністю складових морального образу Я особистості та її професійних здібностей вимогам певної суспільної діяльності, яка могла в результаті цього набути ознаки смисложиттєвого устремління. Якраз у такому сенсі формулюється судження, що людина гідна того чи іншого звання, посади чи справи. Тож і особистість переживала свою гідність у зв'язку з відповідністю конкретному соціальному становищу. Доцільно констатувати, що почуття гідності виступало інтегральним мотивом соціального діяння, у склад якого входили й мотиви егоїстичної спрямованості, і цей фактор міг істотно змінити моральну систему особистості та вплинути на її суспільну оцінку. У цьому сенсі поняття гідності вступало в синонімічний ряд з поняттям "честь". Тому у текстовій формі вони вживалися послідовно. Наприклад: "ми повинні дбати про честь і гідність наших вихованців" (про розмежування та співвідношення цих понять

мова йтиметься далі).

Поступово поняття гідності як моральне ставлення особистості до світу людей і світу речей трансформується у ставлення особистості до самої себе, тобто перетворюється у самоствавлення. У цьому сучасному статусі ми і здійснюватимемо її подальше осмислення. Відразу наголосимо, що психологічні механізми процесів ставлення особистості до зовнішніх агентів і ставлення її до власного внутрішнього світу єдині: відбувається рівною мірою задіяння механізмів сприймання, мислення, пам'яті, емоційних переживань. Тож чим більший досвід діяння особистість набуває з оточуючою дійсністю, тим оптимальнішим буде її діяння щодо самої себе. Важливо, що в онтогенезі досвід діяння предметної спрямованості передує досвіду діяння внутрішньої спрямованості, і цю закономірність слід неодмінно враховувати у виховному процесі. Однак якомога рання інтенсифікація останнього досвіду є умовою продуктивності процесу виховання. Перераховані нами психологічні механізми виступатимуть реальними детермінантами формування й почуття гідності як духовної цінності у сучасному її розумінні.

Отже, під *гідністю будемо розуміти усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення*. При цьому не виключається варіант, коли внутрішні утворення як характеристики особистості не викликають поваги до неї. У такому випадку слід говорити про ступінь суспільної значущості цих характеристик особистості, або ж про недостатню моральну вихованість того, хто вступає у взаємодію з носієм почуття гідності. Будемо мати на увазі, що цей зворотний зв'язок як повага - ставлення об'єкта гідності до її суб'єкта є обов'язковим у концептуалізації почуття гідності.

У випадку, коли об'єкт гідності не проявляє поваги до суб'єкта гідності, останній захищає своє право на заслужену повагу відповідними гуманними способами, тобто чинить виховний вплив на нього.

Гідність особистості має зовнішнє втілення: у поставі, ході, мові. Характер нашої ходи, рухів, мови з найперших хвилин формується під впливом нашої взаємодії з соціальним простором, який може бути або простором поваги, або зневаги. Конкретний стиль зовнішнього втілення є улюбленим предметом для творів письменників-сатириків. Однак у виховному плані більш важливим є внутрішній вимір почуття гідності, який вбачається у самодостатності та сенсі життя особистості.

Наше визначення поняття гідності як ставлення особистості до себе у контексті поваги іншими є дієвим підґрунтям для розкриття процесу його вихо-

вання у сутнісних показниках. Схематично даний процес може бути представлений наступним чином.

Структурна модель виховання у особистості почуття гідності

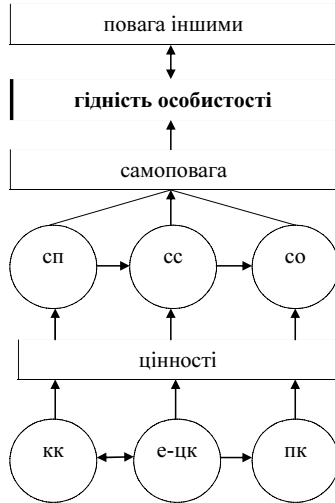


Рис.1. Умовні знаки:

- когнітивний компонент (кк)**
- емоційно-ціннісний компонент (е-цк)**
- поведінковий компонент (пк)**
- самопізнання (сп)**
- самохвалення (сс)**
- самооцінка (со)**
- логіка зв'язку (➔)**

Згідно з запропонованими нами поняттями почуття гідності, змістовною її основою виступає сукупність моральних характеристик особистості. Вони повинні піднятися до рангу відповідних цінностей як безумовних смислоутверджувальних імпульсів морально-духовної активності особистості. Процесуальний механізм їх формування звично розглядається як оволодіння особистістю когнітивним компонентом, який має набути суб'єктивної значущості на основі впливу емоційно-ціннісного компоненту. У своїй єдності ці компоненти утримують знання (поняття) про певну етичну норму та її бажаність для особистості, і в такій цілісності виступають початковим мотивом до відповід-

ного вчинку (реалізації поведінкового компоненту). По мірі практичного вправлення даний мотив й трансформується у конкретну морально-духовну цінність.

Педагогічні умови у традиційному їх розумінні як єдність змісту, методів і форм організації процесу виховання й мають зосереджуватися на формуванні розглянутої нами когнітивно-емоційної цілісності як основи, що породжує моральний мотив, а згодом і відповідну цінність. У цьому зв'язку наголосимо на недопустимості спрощеного підходу до формування когнітивного компоненту (знання про етичну норму). Обмеження цього процесу лише інформаційним поданням є вкрай неефективним. Тут має принципове значення у якій формі - абстрактно-повідомляючій чи особистісній - вихованець оволодіває моральним змістом. Важливо, щоб даний зміст був проблемно представлений у етико-когнітивній антиномії (добро-зло). Слід також забезпечити у свідомості вихованця послідовність внутрішнього руху від образу моральної дії до її сутності та збалансованість понятійного й діяльнісного видів інформації у виховному впливі педагога. Ним має бути сповна використаний феномен прямої виховної дії та проектування позитивної метафоричної системи.

Осередням методичного впливу на формування когнітивно-емоційної цілісності повинна виступити розроблена нами дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування та методи педагогічного переконання й умовляння. Видаються неефективними ті виховні технології та методики, у яких ототожнюються морально-духовні якості (властивості) та відповідні цінності. Перші формуються лише на основі використання механізму свідомості, тобто на глибокому і всебічному розумінні необхідності поводитися на основі суспільно значущих норм та вимог. Другі, використовуючи всі методичні засоби механізму свідомості, *ателюють до механізму самосвідомості*, за якого суб'єкт спрямовує всю свою розумово-емоційну напругу на певну морально-духовну якість, що зароджується, і глибоко переживає її *у формі радості* за своє надбання, а отже й за самого себе як носія духовного Я-образу.

Відтак морально-духовна цінність набуває більшої сили переживання та стійкості у порівнянні з якістю, тому з більшою вірогідністю реалізується у тому чи іншому вчинку як провідна його спонукка.

Якщо конкретні ситуативні умови можуть загальмувати в особистості практичну реалізацію морально-духовної якості, то морально-духовна цінність здатна чинити їм опір і діяти у відповідності з позитивною внутрішньою налаштованістю, тобто на основі актуалізації процесу самодетермінації морального діяння.

Навколо цінностей як безпосередньої основи майбутнього почуття гідності розгортається особлива внутрішня діяльність, вектор якої задається самим фактом ставлення особистості до самої себе. Вичленимо у цьому зв'язку необхідні й достатні етапи цієї внутрішньої діяльності.

Мета першого з них полягає у необхідності концептуального пізнання власних цінностей особистості, що увійшли в її внутрішній досвід та виступили мотиваційними орієнтирами її духовно-практичної діяльності. Провідним психологічним механізмом для досягнення даної мети виступає так звана об'єктна рефлексія як мислення, що вичленяє певну цінність з ряду інших і перетворює її у безпосередній предмет дослідження. Тут важливо, щоб суб'єкт усвідомив конкретну моральну цінність як відповідний лише їй спосіб моральної дії. Адже, наприклад, спосіб реалізації справедливості відмінний від реалізації способу щедрості, вірності тощо.

Другий етап передбачає схвалення даної моральної цінності як такої, що має смислові переваги у порівнянні з іншими цінностями, які входять до морально-духовної системи особистості. Як бачимо, між першим і другим етапами (як і подальшим) має забезпечуватись зв'язок наступності, оскільки без пізнання цінності особистості неможливо здійснити й операцію її схвалення.

На третьому етапі розгортається самооцінювання особистості, змістовним підґрунтям якого виступає моральна цінність, що усвідомлювалась особистістю на попередніх етапах. Самооцінка як результат такого процесу самооцінювання має свою специфіку, викликану безпосередньо матеріалом, який підлягає оцінюванню, тобто морально-духовною цінністю. На відміну від звичайної самооцінки, яка має забезпечити об'єктивність виміру особистістю власних можливостей і якостей (звідси вимога її адекватності, а не заниженості чи завищеності), морально-духовна самооцінка поряд з цією функцією викликає позитивне емоційне ставлення особистості до себе.

З позиції перспективи подальшого саморозвитку особистості дане емоційне самоставлення видається надзвичайно важливим. Це емоційне утворення будемо кваліфікувати самоповагою, за якої особистість не ганьбить, принижує чи картає себе, а шанує у повному розумінні цього терміну. Якраз ця шаноба, леліання, пещення себе синтезуються у самоповагу, яка конститує (власне, дає життя) почуттю гідності особистості за необхідності заслуженої поваги з боку інших людей. Отже, формулу гідності особистості складає єдність її самоповаги та поваги оточенням.

Таким чином, почуття гідності не дозволяє людині замкнутися у своєму внутрішньому світі й жити за його особливостями, а повсякчас бути дієво

причетним до людського оточення, змінюючи його за мірками власного морально-духовного розвитку.

До цього часу наше осмислення почуття гідності відбувалося у рамках внутрішніх утворень особистості, що дозволило вибудувати несуперечливу послідовність його генезису та становлення. Однак, беручи до уваги, що основний спосіб життя людини - діяльнісний, розглянемо цінності особистості як підґрунтя почуття гідності крізь призму тих чи інших її діяльностей. Тому доцільно говорити про гідність батька родини, громадянина, захисника вітчизни, спеціаліста-професіонала, політичного чи державного діяча тощо. Ці форми життя та певне соціальне становище чи статус, які зумовлені ними, стають цінними для людини. На основі таких діяльнісних розрізень виділяють відповідні типи гідності. У сучасному суспільстві вони набувають значної ваги; виникає навіть конкуренція за той чи інший тип гідності.

Зазначимо, що явище суперництва можливе лише тоді, коли людина наділяє конкретну форму життя високою цінністю. Інколи через різні зовнішні чи внутрішні обставини справа, якою займається особистість, може втратити для неї цінність, і така ситуація призведе до знищення почуття гідності через цілковите руйнування самоповаги.

2. Честь у структурі почуття гідності

Вище ми наголосили на необхідності розмежування та встановлення співвідношення понять гідність і честь. Така концептуальна робота пояснюється утвердженням гідності не як морального ставлення поряд з іншими ставленнями - цінностями, а як духовного самоствавлення (як рефлексивної риси, за Б.Г. Ананьєвим).

При традиційному розумінні цих понять, наприклад, етика воїнської гідності історично узгоджувалася й урівнювалася з етикою воїнської честі. Носія ж воїнської честі характеризували як людину великої гідності та сили. Крім того, з етикою честі пов'язувався престиж професії. Так, життя воїна чи громадського діяча вважалося вищим, ніж суто приватне існування, присвячене економічному добробуту. Вище життя вирізнялось ореолом слави, який його оточував, принаймні для тих, хто мав у цьому житті великі успіхи. Бути воїном вважалося бути щонайменше кандидатом на уславлення.

Тож для послідовників етики честі смисл життя часто пов'язувався з їхнім місцем у просторі слави та безслав'я. У цьому випадку прагнення спрямовувалося до слави, або принаймні до того, щоб уникнути ганьби та безчестя, які можуть зробити життя нестерпним, а небуття більш привабливим за життя.

Готовність поставити на карту свій спокій, добробут, навіть життя задля слави - це вважалося ознакою справжнього чоловіка; нездатних на це засуджували зі зневагою. Для тих, хто жив етикою честі воїна, основними моральними цінностями вважалися шляхетність, турбота про репутацію, хоробрість, мужність, готовність до самопожертви.

У людини, що живе у рамках етики честі, формується обмежена ціннісна система, яка підпорядкована головній цінності певної форми життя: вільного громадянина, майстра-управлінця, соціального працівника тощо. Дана ціннісна система, так би мовити, обслуговує центральну цінність, пов'язану з певним родом занять особистості. Так, у прихильника етики професійної честі цінуються якості професіонала; вони повинні бути домінуючими у його особистісній структурі; інші ж цінності часто-густо є лише фоном для провідної цінності як визначального критерію його конкретної форми життєдіяльності. З позиції локальної ціннісної системи суб'єкти етики честі й дають оцінку своєму життю та визначають міру його повноти.

Етика честі виявилася досить суперечливою. З одного боку, суб'єкт честі прагнув захистити її, якщо хтось зазіхав на неї. З другого - це робилося на тлі гіперболізованої слави й величі, до якої він постійно прагнув (особливо цей феномен був характерним для воїнської честі). У такій ситуації формувалася переважно демонстративний тип особистості. Ці Его-пристрасті за своєю емоційною енергетикою, об'єднуючись з тяжінням до влади, виявлялися набагато сильнішими за ті позитивні моральні цінності, які культивувалися цією етичною системою і часто істотно змінювали її.

Дещо пом'якшений варіант психологічного механізму етики честі був властивий традиційній етиці гідності. Однак сутність останньої від цього не змінювалася: ці дві етики залишалися якщо не тотожними, то адекватними. Якщо суб'єкт етики честі здобував славу в суспільному просторі, то суб'єкту етики гідності була властива перехідна форма цього прагнення. У нього зароджувалася схильність і до утвердження своєї значущості у власних очах.

Тому критика етики честі (особливо воїнської, аристократичної та громадянської) не була історичною випадковістю. Ця критика (її здійснювали, зокрема, Платон, Августин, Паскаль та ін.) була тісно пов'язана із соціальним розшаруванням тієї епохи, і, зокрема, з розрізненням між аристократами та простолюдом, і, отже, виявляється, що вона має важливий соціальний вимір.

У другій половині XVIII століття цю критику підхоплено, й вона стає виразником нового ідеалу життя, в якому центральне місце посідає розважливе та впорядковане виробництво, а пошуки слави засуджуються як безглузде та

непоміркване самопотурання, що необґрунтовано загрожує насправді цінним у житті речам.

Проведений аналіз традиційної етики честі в історичному ракурсі свідчить про відсутність підстав для прирівнювання її (навіть у сучасних варіантах, як то - професійна честь) до етики гідності, коли це духовне утворення визначається як ставлення особистості до себе. Сукупність конкретних позитивних моральних цінностей (у традиційному їх розумінні), які культивуються етикою честі, можуть входити в змістовне підґрунтя сучасної етики гідності, яка осмислюється нами. Цей висновок можна сформулювати по-іншому: традиційна етика честі у межах суспільно значущих цінностей, тобто виключаючи прагнення до слави, величі та влади, становить безпосередню основу теперішнього розуміння процесу виховання гідності, а відповідно й етики гідності як важливої складової людської культури.

3. Культура гідності як мета особистості

Благородна ідея про людину як найвищу цінність, яка плакається протягом досить тривалого часу, може реалізуватися лише в практичному утвердженні культури гідності. Життя особистості в культурі гідності, або її духовне життя, означає, що засвоювана нею *мораль доброчинності* у відповідній системі морально-духовних цінностей стає змістовною основою гідності як інтегральної її цінності. По-іншому йдеться про особистісну гідність людини як регулятор її поведінки, про життя за законом гідності. Тут гідність має виступити *надцінністю* як морально-духовне утворення вищого порядку; у цьому сенсі всі інші цінності доцільно вважати у різному ступені конкретними. Гідність як надцінність, таким чином, причетна до формування кожної конкретної цінності, оскільки смисл останньої пов'язується з гідністю як надмотивом. У мовленнєвому вираженні це можна представити так: "Я набуваю цінності-щиросердності й дію заради моєї гідності". Однак це не означає, що при цьому нівелюється мотив безумовної значущості тієї чи іншої конкретної цінності. Тут лише йдеться про розширення мотиваційної основи конкретних цінностей. Адже, як ми наголошували, перш ніж формувати почуття гідності, слід сформувати конкретну цінність, а далі трансформувати її у гідність як надцінність. За відсутності почуття гідності конкретна цінність формується лише на основі механізмів свідомості та самосвідомості й адекватних їм мотивів. Згодом, коли окрема морально-духовна цінність вперше стала підґрунтям почуття гідності (а сама гідність виявилась обмеженою цією цінністю), створюються умови для формування інших конкретних морально-духовних цінностей

на розширеній мотиваційній основі як єдності мотиву безумовної значущості тієї чи іншої цінності та мотиву набуття гідності. З розширенням змістового діапазону почуття гідності та збільшенням її стійкості, воно набуває можливості безпосередньо спонукати особистість до оволодіння конкретною цінністю. Тож цінніснопороджувальна функція почуття гідності особистості як надцінності має бути узгодженою з добродійністю як ієрархізованою системою суспільно значущих цінностей, діапазон яких визначається її віковими психологічними можливостями.

Рішуча відданість цінності гідності означає, що вона дає головні орієнтири напрямку життя для тих, хто її обрав. Особистість, для якої гідність виступила надцінністю, виносить судження щодо себе, виходячи зі ступеня досягнення цього морально-духовного утворення. Саме орієнтація стосовно цієї надцінності - головна для визначення моєї самототожності, отже, спрямованість на неї є для мене винятково важлива.

Якраз тому, що моя орієнтація щодо цієї найвищої цінності є суттєвою для моєї самототожності як окремої й цілісної індивідуальності, визначення того, що моє життя відділяється від цього духовного утворення або ніколи не зможе до нього наблизитися, спустошило б мене та було б нестерпним. І навпаки, впевненість у тому, що я прямую до цієї цінності, дає мені відчуття цілісності й повноти мого буття як особистості, відчуття якого не дасть ніщо інше.

Гідність як надцінність, якщо я їй рішуче відданий, є домінантною ознакою моєї особистості. У такому статусі гідність доцільно трактувати як показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися особистість. Це не видається теоретичним перебільшенням: сучасна мораль, як складова загальнолюдської культури, пройшла складний і суперечливий шлях розвитку. Нинішнє усвідомлення непорівнянної вищості цінності гідності ґрунтується на тому, що воно витіснило попередні менш адекватні погляди, наприклад, стосовно етики універсальної справедливості, самовираження чи порядності, й тому слугує стандартом, виходячи з якого, інші існуючі погляди можна критикувати, а деякі їхні позиції схвалювати.

Слід зважати на те, що етичному світоглядові, організованому на культурі гідності, властива конфліктність і внутрішня напруга.

Гідність як надцінність не лише оцінюється вище від інших цінностей, вона може у деяких випадках ставити під сумнів і заперечувати інші цінності. Нова моральна траєкторія, що пов'язується з етикою гідності, утверджується шляхом переоцінки існуючих цінностей.

Гідність у вищому духовному статусі не лише постає як стандарт, виходячи з

якого можемо складати судження щодо інших, звичайних, цінностей, але вона часто радикально змінює наше уявлення про їхню суспільну значущість, у деяких випадках відкидаючи колишній ідеал і тавруючи його як спокусу. Культура гідності ще з більшою силою висвітлює особистісно розвивальні негативи Его-цінностей, в які часто-густо "поринає" сучасна людина, обмежуючи свій розвиток переважним задоволенням вітальних потреб.

Для володаря культури гідності змінюється весь спосіб бачення історичних культур та їхніх практик. Те, що раніше мало найвищий престиж, тепер може видаватися вузьким, позбавленим смаку, однобічним. Ми не можемо більше відчувати глибоку пошану до того, що раніше; навпаки, це почуття тепер викликає сама гідність як надцінність і ті універсальні вимоги, які вона висуває. Ми відчуваємо себе піднесеними над сірістю бездумних звичаїв, відчуваємо, що стаємо громадянами республіки духовності.

Така позиція є проблематичною, оскільки визначається надцінністю і передбачає перетворення суб'єкта, яке можна охарактеризувати як розвиток або осягнення вищої моральної самосвідомості; вона навіть передбачає заперечення суб'єктом своїх попередніх цінностей. Вона є проблематичною із самого початку, завдяки своєму неоднозначному й критичному ставленню до простого морального розуміння.

Концепція культури гідності постулює свідомість й самосвідомість як психологічне джерело цього почуття, а його носія як раціонального діяча. Проголошення найвищої внутрішньої й зовнішньої активності людини стало головним пояснювальним принципом цього нового морального світогляду, оскільки всі морально-духовні цінності не мисляться поза межами вчинків. Зауважимо, що у цій концепції активність покладається як найбільш доцільна з огляду морально-духовних цілей, на реалізацію яких вона спрямована. Звідси й кваліфікація суб'єкта культури гідності як раціонального діяча. Закономірно, що характеристика раціонального діяча невід'ємна від його вміння раціонального контролю, що означає постійну дію заради досягнення суспільно значущих цілей, водночас не впадаючи в залежність від результатів конкретних дій. Тому основним критерієм сформованості суб'єкта культури гідності має бути його психологічна готовність до раціонального вчинку. Вчинкова раціональність, таким чином, повертає її суб'єкта у площину моральної раціональності, коли він орієнтується на свої ціннісні надбання, які також зобов'язують його бути настільки інтелектуально раціональним, наскільки це йому можливо. Саме так має бути організоване життя людей в культурі гідності: бути працюю-

тими та раціональними в задоволенні власних потреб - цінностей і через особистісне удосконалення, яке з цього випливає, допомагати задовольняти розумні потреби інших.

Людина культури гідності - це самодостатня особистість: вона покладається лише на себе, на свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній, чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають. Воля такої людини вільна від спотворень залежністю від інших та їхніх намірів, вона цілісна, вільна й незалежна.

4. Гідність - основа духовної свободи особистості

У наукових дискусіях про свободу особистості, як правило, апелювали до розрізнення між діями, що виконуються за вимогою, і діями, вчиненими за потягом. Виходячи з цього, будемо орієнтуватися на ідею, згідно з якою свобода - це незалежність суб'єкта, це визначення ним власних цілей без перешкод з боку зовнішнього авторитету. Його можна розуміти і як покору, і як патерналізм. Однак це не змінює сутності справи - вони є формами зовнішньої залежності людини.

Між тим кожна людина є найкращим, так би мовити, архітектором свого щастя. У науково-психологічній інтерпретації це судження стосувалося розуміння свободи як самодетермінації. Проте нам слід відповісти на питання - у якому напрямі особистість має себе самодетерминувати, тобто з чим вона мусять пов'язувати свою свободу? Очевидно, з *духовним самовизначенням*. Це й буде вектор її особистісного розвитку.

Оскільки ми не можемо уявити духовний розвиток поза межами духовної діяльності, то виникає необхідність у з'ясуванні відносин між свободою (як самодетермінацією) та цією діяльністю. Візьмемо при цьому до уваги, що духовність неможливо визначити лише через її наслідки як знаки зміни певної практично-духовної ситуації.

Духовна дія визначається як така не за її наслідками, а швидше за засадничим мотивом-цінністю, завдяки якому її було вчинено. Тож духовно розвинена особистість понад усе прагне узгодити свою духовну дію з базовим мотивом-цінністю (справедливістю, благородством, відданістю тощо). Це її остаточна мета, і вона прийме будь-які наслідки, які випливають із цієї цінності, та буде прагнути їх.

Практичне, тобто вчинкове дотримання певної духовної цінності рівнозначне свободі, оскільки діяти духовно - означає діяти згідно своєї особистіс-

ної сутності. Вона ж не привнесена ззовні, а плід моєї діяльності з морально-духовної самозміни. Ось чому лише культурна (штучна) природа людини в дії є реальним виявом її свободи. Якщо якась мета є наявним бажанням, хай навіть фізіологічною потребою - вона не мусить бути такою, що виходить від мого Я, тому тут не має місця свободі.

Можна більш підсилити цей висновок. Неможливо вважати людську дію вільною, якщо її мотиваційне підґрунтя дане нам безпосередньо; воно має бути результатом нашої свідомої діяльності. Тому необхідно віднаходити свободу в житті, нормативна форма якого певним чином утворюється чистою діяльністю "Я", що породжує ту чи іншу духовну цінність як спонуку до діяння.

У цій діяльності вагоме місце належить раціональній волі як вільному особистісному акту людини, яка за його допомогою сама себе визначає. Це визначення є не що інше, як саморегуляція на основі цінностей, які людина для себе сформувала. Відтак, вона відчуває накази своєї духовності як щось вище, ніж вимоги її вітальних спонук. Все ж духовна свобода має сенс для людини, коли воля, що в ній об'єктивується, обмежується її відповідальністю. Дане обмеження окреслюється траєкторією суспільно значущих цінностей, що складають моральну культуру суспільства й спрямовують її до культури гідності. Якраз у ній може сповна реалізуватися дійсна свобода особистості, яку ми вище визначили за допомогою процесу самодетермінації.

Тож важливо розкрити зміст психологічних чинників, які взяті у своїй єдності та суперечливості, виступають рушійними силами розвитку особистості. Вже стало аксіомою, що особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми суперечностями, що виникають у її житті. Вони обумовлюються, як наголошував Г.С. Костюк, її ставленнями до оточуючого середовища, її успіхами й невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Але зовнішні суперечності, які набувають навіть конфліктного характеру (наприклад, конфлікти між дитиною й батьками), самі ще не стають двигуном розвитку. Тільки інтеріоризуючись, викликаючи у самому індивіді протилежні тенденції, які вступають між собою у боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішньої суперечності шляхом вироблення нових способів поведінки.

Психологічними чинниками, що дають імпульс до розвитку, звично вважають ідеали, до яких прагне особистість, потреби, інтереси й мотиви, перспективні цілі. Якраз розходження між новими потребами, устремліннями і досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення, виявляється одним з основних внутрішніх суперечностей. У цьому процесі й прояв

ляється діалектика свободи й необхідності.

Все ж залишається відкритим питання - якими якостями мають володіти ці психологічні чинники, щоб процес особистісного розвитку як саморозвитку виник, відбувся та досяг очікуваних результатів? Адже відомо, що лише динамічно (енергетично) потужний фактор може спричинити саморозвиток. Багато з перелічених факторів як рушійних сил розвитку такого рівня спонукання не досягають. Головною причиною такого стану, на нашу думку, є та, що вони пов'язуються переважно зі спонтанійним способом їх виникнення та становлення. Хоча й наголошується на педагогічному керівництві психічним розвитком особистості, все ж ця ідея ще залишається достатньо методично не реалізованою.

Тому перераховані психологічні чинники за відсутності глибокого науково обґрунтованого керування перебувають лише на поверхні свідомості суб'єкта, не піднімаючись до її сутнісних витоків і не даючи очікуваного ефекту.

Цей принциповий недолік відсутній у почутті гідності як самоставленні. Якраз ця духовна надцінність може оптимально виконувати функцію системоутворювального психологічного чинника розвитку особистості.

По-перше, дана надцінність володіє глибинним особистісним смислом, який визначає духовну природу особистості, а не лише її ситуативне функціонування. Рушійна сила гідності як джерела розвитку об'єктивується структурними компонентами цього новоутворення: самоповагою та повагою іншими. У своїй суперечливій єдності вони створюють потужний імпульс до практичного досягнення сформульованих особистістю духовних цілей. Особистість прагне до необмеженого зростання у своїй гідності, розширюючи діапазон вчинкової активності. Однак це прагнення стає реальним за умови задоволення необмеженого бажання до заслуженої поваги з боку соціального оточення. Зазначимо, що прагнення особистості до заслуженої поваги іншими - це не задоволення Еґо-потягу до слави (як це спостерігається у традиційній етиці честі). Це засіб саморозвитку, щоб краще слугувати людям, приносячи їм всіляку користь.

По-друге, почуття гідності просвітлює силою свого сенсу й енергетики всі похідні від нього утворення (ідеали, мотиви, прагнення тощо), надаючи їм більшої рушійної потенції. В результаті чого вони й можуть сповна виконати своє особистісно розвивальне призначення.

Життя людини у сучасному технологічному суспільстві, яке ґрунтується на утилітарному ціннісному світогляді, схильне позбавляти вищий смисл її існування, орієнтації на справжню духовність. Культивуєючи у людини інструментальну позицію, воно прирікає її на всеосяжну матеріальну заклопотаність. То-

му все частіше люди ведуть мову про втрату співчуття та доброзичливого спілкування. Все відчутніше за такої ситуації визріває необхідність утвердження в нашому житті засадничих морально-духовних благ. Почуття гідності у цьому зв'язку має бути притаманним сучасній людині; воно не повинно втрачати сенс. Її ж життя у культурі гідності буде тією духовною течією, яка звеличить її як у власних очах, так і в очах всього суспільства, занурить у простір свободи та любові.

Література:

1. *Бердяєв Н.А.* Самопознание. - М., 1991. - 412 с.
2. Мамардашвили К.Д. Лекции по античной философии. - М., 2002. - 308 с.
3. *Маслоу А.* Новые рубежи природы. - М., 1999. - 433 с.
4. *Олпорт Г.С.* Становление личности. - М., 2002. - 461 с.
5. *Петров М.К.* Язык, знак, культура. - М., 1991. - 328 с.
6. *Тейлор Ч.* Джерела себе. - К., 2005. - 696 с.
6. *Юнг К.Г.* Человек и его символы. - М., 1977. - 367 с.

Самосвідомість та особливості її становлення в молодшому дошкільному віці

Період дитинства від трьох до п'яти років фахівці називають "віком поровністості", непокірності дитини. Зростаюча особистість в цьому віці дивиться на світ з точки зору задоволення власних потреб і бажань, її точка зору абсолютна, вона впевнена, що інші люди думають і сприймають оточуючий світ так само, як вона. На четвертому - п'ятому роках життя дошкільник не уявляє існування інших точок зору, відмінних від його власної. Така егоцентричність обумовлена суб'єктивною природою мислення в цьому віці [1; 9].

Як підкреслюють вітчизняні та зарубіжні дитячі психологи, в молодшому дошкільному віці активно формується особистість, закладається база для становлення в неї ціннісного ставлення до світу та самої себе. На особливу роль даного періоду дитинства у розвитку особистості, важливість становлення у перші роки життя позитивного самоставлення вказував Р.Бернс: "Для того, щоб дитина відчувала себе щасливою, краще адаптувалася та долала труднощі, їй необхідно володіти позитивним уявленням про себе" [3].

На другому-третьому роках життя дитина починає оперувати займенником "Я". Вказані вище фахівці зазначають, що його поява засвідчує два важливих для становлення особистості в ранньому та дошкільному віці моменти:

- "Я-сам" - це відчуття дитиною себе істотою, яка пізнає і діє; воно включає у себе такі грані її свідомості, як усвідомлення: свого існування окремо від оточуючого світу; особистого, недосяжного для інших, внутрішнього світу; стабільності "я" у часі та статевій належності; своєї цілісності, узгодженості, окресленості; своєї сили, ефективності, (тобто того, що "я" контролює свої думки, почуття, дії);

- "Моє Я" - відчуття себе об'єктом пізнання та оцінювання. Воно складається з усіх якостей, які роблять "я" унікальним: матеріальних характеристик (фізичної зовнішності і особистих речей), психологічних характеристик (думки, переживання, бажання, мрії, наміри, цілі, якості особистості), соціальних характеристик (ролі та взаємини з іншими людьми) .

Отже, "Я - сам" і "моє Я" є двома доповнюючими одна одну складовими самосвідомості зростаючої особистості. Розвиток "Я" починається з самоусві-

домлення у віці немовляти і поступово, протягом раннього та дошкільного віку, еволюціонує у насичену, багатогранну, організовану картину якостей та здібностей "Я".

Перша складова усвідомлення себе "*Я - сам*" виникає у перші місяці життя немовляти (дитина розглядає свої кінцівки, зосереджує увагу на людях взагалі, дітях зокрема). Тримісячні малюки вже володіють зародковим почуттям "я", певним відчуттям власного тіла як окремої істоти. Протягом першого року життя діти все краще усвідомлюють, які саме реакції дорослих викликають ті чи інші дії. В міру дорослішання, впливаючи на своє оточення, діти все краще підмічають закономірності, які допомагають їм відділити своє "я" від інших людей.

Протягом другого року життя формується "*моє Я*": розширюються уявлення про своє тіло, зовнішність, фізичні можливості, предмети і речі, які входять до складу "простору мого Я"; дитина впізнає себе у дзеркалі, на фотографіях. В залежності від чутливого ставлення до них рідних та близьких людей різні діти демонструють більш або менш складні й систематизовані знання про себе.

Важливим новоутворенням свідомості трирічної дитини є переживання нею потрясіння від відкриття того, що вона не є центром світоустрою, навіть сім'ї. Вона починає усвідомлювати, що тато любить маму, а мама тата (а не лише її), що дорослі можуть спілкуватися без її участі, мати окреме особисте життя. Розчарування продукує капризи, прояви агресивності та негативізму: дитині важливо відчувати свою значущість, цінність для рідних і близьких, знати, що її люблять [10; 11].

Результатом розвитку дитини в ранньому віці є відкриття свого "Я", формування її Я-концепції. Перші уявлення про себе розпливчасті, невизначені. Проте головне в цьому самовизначенні полягає у тому, що у трирічної дитини склалися більш-менш чіткі уявлення про *межі* свого Я, свої можливості, що дозволяє їй усвідомити свою автономність, відносну незалежність від дорослих. З'являється славнозвісне "Я сам!", яке уособлює гордість за свої уміння, здатність самостійно пересуватися у просторі, без сторонньої допомоги обслуговувати себе, контролювати власні дії.

Другим важливим психологічним наслідком первинних уявлень трирічної дитини про себе є поява домінанти "хочу". Абсолютна більшість дітей четвертого року життя свої звернення до інших починають з слова "*хочу*". Воно засвідчує, з одного боку, розуміння дитиною своїх зрослих можливостей, здатності активно і самостійно діяти, з другого - усвідомлення нею своєї окремоті, особистих бажань і прагнень.

Процес формування на четвертому - п'ятому роках життя елементарної Я-концепції як сукупності уявлень дитини про себе має свою специфіку. Я-концепція дитини даного віку характеризується слабкою структурою, що обумовлює її пластичність, податливість впливам рідних і близьких людей. Вона виконує три основні функції:

Перша: *забезпечення внутрішньої єдності особистості* (внутрішньої узгодженості, збереження цілісності Я-концепції та самооцінки). Коли дитина стикається з судженнями про себе, які суперечать її власним, вона переживає дискомфорт, внутрішній конфлікт, не може змиритися з існуванням одночасно двох різних образів Я, шукає способи усунути це протиріччя, зберегти цілісність свого Я і своєї самооцінки.

Друга: *допомагає дитині інтерпретувати, осмислити набутий нею новий досвід* (зростаюча особистість пояснює ті чи інші життєві події, виходячи з свого уявлення про себе та власної самооцінки). По суті, Я-концепція - це внутрішній "фільтр", крізь який молодший дошкільник сприймає зовнішній світ. Якщо в нього сформувалося негативне уявлення про себе, то у відповідь на схвалення дорослого може проявитися не радість, а недовіра. Самооцінка - це судження дитини про власну цінність, в якій відображається почуття самоповаги і самоприйняття. Низька самооцінка передбачає самозаперечення, неприйняття своїх досягнень, негативне ставлення до власної особистості.

Третя: *Я-концепція обумовлює зміст чекань дитини* (тобто того, що з нею може відбутися). Молодший дошкільник з низькою самооцінкою може вважати, що з ним не схочуть товаришувати успішні діти, тому що він їм нецікавий. Навпаки, позитивна самооцінка допомагає дитині налаштуватися на оптимістичний лад, хороший результат, очікування успіху.

Схарактеризовані функції Я-концепції дозволяють зрозуміти її провідну роль в становленні особистості, в організації та регуляції поведінки в молодшому дошкільному віці. Щоб вона стала реальним чинником регуляції поведінки, дитина має усвідомлювати свою окремість від інших і водночас причетність до них.

До основних компонентів образу Я трирічної дитини можна віднести:

- впізнавання себе у дзеркалі (фотографії);
- наявність почуття власності;
- оціночне ставлення до себе ("Я хороша", "красива", "добра");
- вміння співчувати, співпереживати іншим.

На четвертому році життя дитина вже чітко усвідомлює, що є незалежною, стаюлою у свої проявах особою, здатною зберігати свою автономність у взаєми-

нах з оточуючими людьми. Показниками оптимального для даного віку рівня сформованості Я-концепції виступають:

1. Сформованість *схеми свого тіла*, своєї зовнішності. Тілесне Я є схемою тіла дитини, основою для подальшого розвитку її Я-концепції, першим механізмом відділення Я від зовнішнього світу. Сформувавшись вперше у віці немовляти, схема (образ) тіла розвивається протягом всього дитинства і завершується із закінченням фізичного зростання.

2. Поряд з розвитком тілесного Я формується і *статеворольове Я*. Засвоюючи статеvu роль, дитина приймає чоловічу або жіночу модель поведінки. Статева ідентичність передбачає єдність свідомості і поведінки молодшого дошкільника, його орієнтацію на вимоги, що пред'являються до статевої ролі суспільством. Порівнюючи себе з батьками своєї статі, наслідуючи їх, дитина навчається відповідній статеворольовій поведінці.

3. Розвиток Я-концепції на четвертому - п'ятому роках життя передбачає *усвідомлення дитиною себе як активно діючої особи*. Набуваючи відносної самостійності, дитина усвідомлює себе як людину, здатну виконувати різноманітні дії, здійснювати власні вибори, приймати нескладні рішення, виявляти та виправляти свої помилки, проявляти впевненість в собі.

4. Важливою складовою Я-концепції молодшого дошкільника є *допитливість*. Вона стає рушійною силою пізнавальної діяльності дитини, яка все більше набуває дослідницького характеру. Допитливість та ініціатива, на думку Е.Еріксона, додає до автономії дитини підприємливості, планування і прагнення розв'язати задачу заради того, щоб бути активною і знаходитися у русі.

Вивчення самоописувань п'ятирічних дошкільників дозволяє зробити висновки про домінування в них фізичних якостей: тілобудови, зросту, кольору волосся та очей, улюблених занять, рідше - емоційних станів. Лише близько третини дітей молодшого дошкільного віку фіксує увагу на своїх внутрішніх особливостях та моральних якостях. Описування ними самих себе егоцентричне: вони розглядають світ з точки зору задоволення власних потреб і бажань. Точка зору дитини трьох - п'яти років абсолютна, вона вважає, що інші думають і сприймають оточуючий світ так само, як вона. Тому їй складно уявити існування точок зору, відмінних від її власної. Ця егоцентричність обумовлена суб'єктивною природою мислення в цьому віці.

Як зазначають деякі дослідники, зокрема, діти четвертого - п'ятого років життя здатні диференціювати своє фізичне і внутрішнє, сховане від оточуючих, Я. Відповідаючи на запитання експериментатора: "Чим ти "знаєш" і "думаєш?", дві третини молодших дошкільників досить точно відповідають: "Го-

ловою". На запитання: "Де в тебе те місце, яке радіє і сумує?", понад третини опитаних п'ятирічок відповіли: "В серці".

В структурі Я-концепції молодшого дошкільника найважливіше місце належить його уявленню про свій зовнішній вигляд, а також дії, які він може виконати ("бігаю", "малюю", "викладаю" тощо). Водночас можна говорити про наявність у дітей четвертого і особливо п'ятого років життя первинних уявлень про свої якості. Однак обмеженість мовленнєвих умінь не дозволяє їм розгорнуто розповісти про них. Внаслідок цього важко визначити самооцінку молодшого дошкільника.

Важливою складовою Я-концепції, як вже було сказано, є статеворольове "Я" дитини. Молодший дошкільний вік є важливим етапом укріплення уявлень дітей про себе як хлопчика або дівчинку. На четвертому році життя дитина легко розрізняє стать оточуючих людей за зовнішніми ознаками, проте ще припускає ймовірність її зміни. Як зазначає І.С.Кон, остаточна статева ідентичність, усвідомлення її незворотності, статеві установки та стеворольова поведінка формуються у старшому дошкільному віці [6; 7].

В дошкільному дитинстві самоусвідомлення стає центральною частиною емоційного та соціального життя зростаючої особистості. Важливо, що самоусвідомлення призводить до перших спроб зрозуміти позицію "іншого", проявити по відношенню до них емпатію. Усвідомлення своїх особливостей пов'язане з появою почуття *власності*. Чим стійкішими є прояви самоусвідомлення малюка, тим більш власницькими стають його дії, підсилені заявою "мое!" Воно засвідчує прагнення до самоствердження, чіткого окреслення меж "мого" і "чужого" [4].

Принциповим моментом розвитку особистості в молодшому дошкільному віці психологи вважають появу потреби самостійно освоювати "світ дорослих". Дитині четвертого - п'ятого років життя важливо проявити свою самостійність в рамках ініціативної діяльності. Ініціативною можна вважати таку поведінку молодшого дошкільника, яка характеризується уміннями:

- планувати свої дії (ступінчасте планування),
- ставити перед собою завдання,
- послідовно їх розв'язувати.

Набуваючи досвіду планування своєї діяльності, дитина навчається сама визначати і досягати поставлених цілей, проявляти наполегливість та впевненість у своїй силі. Відбувається подальший розвиток її самосвідомості. За даними досліджень М.І.Лісіної, самосвідомість встановлює рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості та формами її поведінки.

Відхилення в її розвитку порушують гармонійну структуру особистості, призводять до появи тривожності, невпевненості в собі [5].

В структурі самосвідомості дитини вказаного віку психологи виділяють такі основні моменти: самопізнання, самопочуття, самоповагу, самооцінку, самокритичність, самоконтроль, саморегуляцію. Саме вони потребують уваги батьків і педагогів, оскільки значною мірою визначають успішність просування дитини по своєму життєвому шляху [2; 8].

Узагальнюючи дані власного дослідження з означеної проблеми та доробку провідних фахівців вказаної галузі, можна зробити декілька висновків. Основні з них такі:

1. Визначальними чинниками формування у молодшого дошкільника реалістичної Я-концепції є:

- *індивідуальний досвід* (не опосередкований взаєминами з іншими результат розумових та практичних дій),
- *досвід спілкування з різними людьми;*
- *можливість спостерігати за діями інших.*

2. Прослідковується перебільшення ролі оцінних впливів оточуючих людей, у першу чергу рідних дорослих, і *недооцінка* значення *власного* практичного *досвіду* дитини у формуванні її уявлень про саму себе.

3. Якщо самооцінка молодшого дошкільника формується лише завдяки засвоєнню ним оцінок авторитетних дорослих, без врахування самостійного оцінювання результатів власної діяльності, у нього може скластися *невірне уявлення про себе*, яке слугуватиме перешкодою для повноцінного формування особистості.

4. На основі оцінок авторитетних дорослих та самооцінок у молодшого дошкільника формується *рівень домагань* - оцінка ним власних можливостей, чекання у майбутньому такої їх реалізації, яка задовольняє його запити. Якщо домагання перевершують можливості, дитина не може впоратися із завданням, в неї виникають гострі афективні переживання, які гальмують активність, унеможливають успішне завершення діяльності.

5. Невдачі примушують молодшого дошкільника знижувати самооцінку. Тому важливо підтримувати правильне співвідношення між його *самооцінкою*, *рівнем домагань* і *реальними можливостями*, необхідними для успішного виконання ним певної діяльності.

6. З метою підвищення адекватної самооцінки молодшого дошкільника доцільно використовувати конфліктні ситуації, в яких відбувається *зіткнення різних*, навіть протилежних, *оцінних суджень* (дорослих, однолітків). Це доз-

воляє дитині усвідомити існування різних поглядів на одну й ту ж життєву ситуацію, подію, людську якість.

7. У формуванні самосвідомості важливу роль відіграє критична самооцінка. В молодшому дошкільному віці ця здатність лише починає формуватися. Варто поставляти дитині вказаного віку інформацію щодо результатів діяльності однолітків, пропонувати їй порівняти їх з власними .

8. Формуючи уявлення молодшого дошкільника про самого себе, слід передбачити можливість усвідомлення ним різних сторін власного "Я" - *реального* (яким він є насправді), *уявного* (яким собі здається), *бажаного* (яким хоче бути), *ймовірного* (яким може бути), *зображуваного* (з допомогою якого маскує, приховує своє справжнє Я), *ідеального* (якого прагнуть від нього інші люди).

9. Найважливішими показниками становлення в молодшому дошкільному віці реалістичної Я-концепції є поява *довільної поведінки*, здатності до *самостійної діяльності* та самообслуговування, *спрямованості* на певну форму активності та сферу життєдіяльності, вміння *елементарно самовизначатися*, здійснювати власні вибори, приймати нескладні рішення, надавати перевагу комусь-чому та відмовляти у прихильності.

10. Оцінюючи образ-Я дошкільника як єдність його уявлень про себе, ціннісного самоставлення та саморегуляції поведінки, слід брати до уваги такі її характеристики:

- *повноту* (збалансованість знань, самоповаги та вміння регулювати власну поведінку і діяльність);

- *глибину* (змістовність, чіткість, складність, систематизованість уявлень про себе; усвідомлення сутнісних сторін "Я", обґрунтованість підстав для самоповаги; орієнтацію на совість як внутрішній регулятор поведінки);

- *реалістичність* (зв'язок уявлень про себе з реальними показниками успішності - неуспішності діяльності, якісно-кількісними показниками досягнень);

- *усвідомленість* (здатність дитини вербалізувати свої уявлення про себе; називати, кваліфікувати та обґрунтовувати власні результати, якості, уміння);

- *незалежність* (спроможність відстояти власну оцінку під впливом зовнішнього тиску, залишитися при своїй думці, орієнтуватися на істинність як критерій);

- *стійкість* (стабільність самооцінки в різних життєвих ситуаціях, видах та умовах діяльності, сферах життєдіяльності, формах активності).

11. Критерієм сформованості - несформованості в дошкільника реалістичної Я - концентрації є, в кінцевому рахунку, його *успіх* - неуспіх в діяльності. Вдала - невдала дія інформує дитину про межі її можливостей, допомагає перевірити власні сили, збагачує індивідуальний досвід. Чим систематичніше педагог надаватиме молодшим дошкільникам можливість діяти самостійно, на власний розсуд, помилятися і виправляти свої помилки, не боятися братися за нове, виявляти здорову міру ризику, тим оптимістичнішим буде дитячий образ Я, уявлення дитини про себе як спроможну особу.

12. Індивідуальний досвід дошкільника відіграє значну роль у формуванні його уявлень про свої можливості. Вже у 3-4 роки є діти, які мають досить чіткі уявлення про себе, одержані завдяки індивідуальному досвіду. Водночас індивідуальний досвід, якщо він не поєднується з рефлексією на свої дії та їх результати, не призводять до формування у дошкільників чітких уявлень про своє "Я".

13. Встановлено, що у молодшому дошкільному віці домінують зовнішні прогнози і завищені оцінки результатів діяльності. Більшість дітей вказаного віку ще не вміє співставляти власні результати з результатами діяльності однолітків, схильні вважати себе кращими за них. Водночас близько п'ятої частини досліджуваних четвертого - п'ятого років життя здатна більш - менш точно аналізувати свій результат, кваліфікувати його як кращий чи гірший, ніж в однолітків. З'ясувалося, що вимоги до результатів діяльності однолітків в молодшому дошкільному віці небагато вищі, ніж до власних.

14. З метою ліквідації дисгармонії в оцінці самих себе та однолітків, доцільно навчати дитину аналізувати свої можливості через досягнення конкретних результатів діяльності. Для цього варто збагачувати індивідуальний досвід реальними знаннями *про межі* власних можливостей. Бажано, щоб дорослий акцентував увагу на сильних сторонах діяльності молодшого дошкільника, точно й диференційовано характеризував результат, пов'язував його з якостями, проявленими дитиною в процесі діяльності. Не слід підкреслювати невдачі, краще наголосити на тому, що помилок припускаються і дорослі, висловити довіру можливостям дитини, здійснити оптимістичний прогноз.

15. У процесі формування в молодшому дошкільному віці уявлень про значну роль відіграє характер оцінних суджень дорослих (об'єктивних, завищених, занижених). Чим менша дитина, тим некритичніше вона сприймає думку інших, тим менше спирається на конкретні результати своєї діяльності. Об'єктивна та оптимістична оцінка дорослого орієнтує молодшого дошкільника в його досягненнях, підтримує бажання досягти бажаного, наповнює

певненістю у своїх силах. Занижена оцінка негативно впливає на уявлення дитини про себе, гальмує пошукову активність, продукує тривожність й бажання ухилитися від виконання емоційно неприємного завдання. Завищені оцінки дорослого мають подвійний ефект: з одного боку, вони викривляють уявлення дітей четвертого - п'ятого років життя у бік перебільшення власних результатів; з іншого, слугують стимулятором високих домагань дошкільників, бажання самоствердитися.

Доцільно усвідомлювати: постійне перебільшення дорослих успіхів та можливостей зростаючої особистості поступово змінюють її уявлення про себе та стратегію її поведінки. В ситуації зіткнення з труднощами молодший дошкільник починає ігнорувати невдалі результати своєї діяльності, зсуває часткову самооцінку на приємну йому загальну оцінку своєї особистості ("Я хороший"). Небезпека полягає у тому, що така самооцінка нереалістична, погано орієнтує дитину вказаного віку в її можливостях, деформує її чекання.

Якщо домінують занижені оцінки дорослих знань, умінь, досягнень, якостей дошкільника, постійно підкреслюються його недоліки, ігноруються успіхи, висловлюються сумніви щодо його здібностей, уявлення дитини про саму себе починають поступово викривлюватися у бік зменшення власної цінності, значущості. Це призводить до узагальненого заниження уявлення молодшого дошкільника про себе, яке розповсюджується на всі сфери його життєдіяльності.

Позитивну роль у формуванні оптимістичних й водночас реалістичних уявлень про себе відіграють:

- здатність дитини аналізувати свої минулі досягнення;
- уміння врахувати їх при визначенні перспектив, виробленні власних прогностичних оцінок ймовірних результатів своєї діяльності;
- спроможність співставляти власні оцінки з оцінками оточуючих та якісно-кількісними характеристиками результатів своєї діяльності;
- адекватна інформація щодо неї, одержана від дорослих в ході спілкування з ними.

У повсякденній практиці педагог має заохочувати та підтримувати у молодшого дошкільника прагнення реалізувати свої природні здібності, заявити про себе, виразити свою індивідуальність, пишатися своїми досягненнями, відстоювати власну гідність, підтримувати себе у складних ситуаціях, вербалізувати свої наміри. Все це сприяє розгортанню повноцінної життєдіяльності дитини, формуванню позитивного самоставлення як умови повноцінного особистого зростання.

Водночас за умови постійного завищення дорослими досягнень і можливостей дитини існує небезпека появи феномену "*самозакоханості*" як прояву уваги виключно до славної персони. Цей феномен імплантується у свідомість зростаючої особистості як відчуття власної особливості і проявляється у:

- думці дитини, що їй все доступно, що вона вже доросла ("*відчутті всемогутності*");
- відчутті, що де б вона не з'являлася, всі нею милуються, захоплюються ("*відчутті всепоклоніння*");
- впевненості, що вона все знає, уміє, може ("*комплексі всезнайки*").

Це є, з одного боку, проявом вікового егоцентризму, з іншого, - свідченням появи розладу свідомості, порушенням особистісного розвитку. Якщо п'ятирічна дитина вважає, що здатна досягти всього, чого забажає, це має насторожити дорослого, актуалізувати необхідність корекції її індивідуального досвіду, диференціації загальної і часткових самооцінок, формування реалістичних уявлень про себе як запоруки повноцінної інтеграції зростаючої особистості в соціальну групу, виникнення і усвідомлення нею почуття "Ми".

Література:

1. *Берк Л.* Развитие ребенка. -6-е изд. -СПб.: Питер.-2006.- 1056 с.
2. *Бех І.Д.* Категорія "ставлення" та образ "Я" особистості //Виховання особистості. - Кн.1. - К.: Либідь. - 2003. - С. 207-220.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс. -1986. - 412 с.
4. *Голованова Н.Ф.* Становление "образа себя" в социальном опыте ребенка //Общая педагогика. Учебное пособие для вузов. - СПб.: Речь.- 2005.- С. 283-288.
5. *Лисина М.И., Силвестру А.И.* Психология самосознания у дошкольников. - Кишинев: Штипица - 1983. - 110 с.
6. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система.- М.: Изд-во Моск. ун-та. -1991. - 110 с.
7. Развитие личности ребенка от трех до пяти /*Сост.В.Н. Ильина.* - Екатеринбург: У-Фактория. - 2005.- 512 с.
8. *Столин В.В.* Самосознание личности. -М.: Изд-во Моск. ун-та. - 1983. - 284 с.
9. *Слободчиков В.И.* Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе //Проблемы рефлексии. - Новосибирск. - 1987. - С. 32-51.
10. *Тищенко С.П.* Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу "Я"// Психологія. - Вип. 22. -К.: Рад.школа.. 1983. - С. 29.
11. *Шакуров Р.Х.* Самолюбие детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение. - 1969. - 174 с.

Системний підхід до розуміння сутності та компонентного складу самоствердження

Реформування національної системи освіти актуалізує значення проблеми виховання в молоді культури особистісного самоствердження, яке залежить від її самоповаги, від бажання і волі упредметнювати власні сутнісні сили, свідомо й активно впливати на формування умов своєї життєдіяльності та саморозвитку.

Складність і багатоманітність завдань, що постають перед соціумом, вимагають індивідуальної ініціативи, активного ставлення особистості до дійсності, поєднання уміння сучасної людини користуватися головним надбанням демократичного суспільства - свободою та бути вимогливим до себе. Тому самоствердження особистості є не тільки запорукою реалізації власного "Я", а й умовою розвитку суспільства як цілісної системи.

У найзагальнішому вигляді самоствердження можна визначити як здійснення самого себе в житті і в повсякденній діяльності, пошук і реалізація свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування.

Синонімами поняттю "самоствердження" вважаються також суспільне визнання, соціальний статус, успіх, впевненість у собі, прагнення до особистісної значущості, престиж, імідж, потреба в досягненнях і домінуванні. Можна вважати ці поняття не синонімами самоствердженню, а тими, які визначають той чи інший його бік.

Необхідно відзначити, що категорія самоствердження особистості, незважаючи на її важливість і актуальність, залишається недостатньо досліджуваною. Вона практично не розглядається в педагогічній науці і в сучасній освітній виховній практиці.

Аналіз літератури дозволив виокремити такі напрямки у вивченні категорії самоствердження особистості:

- дослідження потреби в самоствердженні як природної потреби людини (С.Березін, І. Бех, Ю. Ган, С. Каверін, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Г. Сайкіна);
- дослідження основних передумов самоствердження (А. Адлер, І. Кант, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер);
- дослідження самоствердження запереченням інших "Я" і запереченням

свого "Я" (А. Адлер, Ф. Ніцше, М. Цибра, А. Шопенгауер);

- дослідження самоствердження через рівні домагань, що виникають (Л.Виготський, К. Левін та ін.).

Мета статті полягає у визначенні сутності самоствердження та виявлення його компонентного складу.

Реалізація потреби в самоствердженні є одним із мотивів активізації процесу самоствердження особистості. Людина прагне реалізувати потребу в самоствердженні, виконати те, що вона вважає своїм призначенням, продовжити себе у часі своїми справами. Перш ніж стверджувати себе, потрібно усвідомити себе, своє особистісне начало, відчутти свою індивідуальність, визначити цілі свого подальшого розвитку.

По-різному деякі вчені описують витоки появи в людини потреби самоствердитися. Однак усі їхні погляди об'єднують одне положення про те, що людина, перебуваючи в обставинах, які динамічно змінюються, побоюється втратити свій статус у суспільстві, загубити досягнутий рівень поваги й самоповаги, що постійно стимулює її самостверджуватися, відстоювати своє "Я" в соціумі, а також формувати й підтримувати позитивну самооцінку.

До групи загальної атрибутивної потреби в самоствердженні входять різні потреби, які можна об'єднати в три основні, систематизуючи і спираючись на різні наукові погляди на певне соціально-психологічне та педагогічне явище.

Загальноприйнято вважати, що потреба особистості - це об'єктивна властивість потребувати певних умов і засобів існування, які впливають з її внутрішніх особливостей і відносин із зовнішнім середовищем, нестача яких викликає почуття незадоволеності і спонукає до різних видів активності. У зв'язку з цим С.Березін, І.Бех, Л.Божович, Л.Коган, О.Леонтьєв, О.Петровський, С.Рубінштейн, М.Цибра бачать під самоствердженням прагнення людей проявити себе в активній діяльності, в об'єктивації себе в різних формах життєдіяльності, бо тільки в діяльності і через діяльність індивід реалізує і стверджує себе як суб'єкт, як особистість.

Задоволення потреб у спілкуванні, взаємодії з соціальним середовищем сприяє ствердженню людини в соціумі. Цю думку в своїх дослідженнях розкривають С.Березін, В.Вербець, Ю.Ган, С.Каверін, І.Кузьменков, А.Макаренко, Л.Петровська, О.Петровський та ін.

Низка авторів (І.Березін, І.Бех, Л.Божович, В.Каширін, О.Крисанов, О.Леонтьєв, О.Петровський, А.Спіркін) розглядають самоствердження як прагнення людини до пізнання і самопізнання, без чого неможлива її діяльність і спілкування, відповідно, соціалізація і розвиток.

Найбільший інтерес являє собою ієрархічна піраміда потреб А.Маслоу, верхівкою якої є самореалізація з досягнення індивідуумом певного рівня розвитку когнітивних і естетичних потреб. На його думку, доки не будуть задоволені фізіологічні потреби, не можуть отримати задоволення вищі. Вроджене прагнення до розвитку, яке притаманне кожній людині, призводить до того, що вона намагається застосувати й реалізувати свої успадковані можливості, бо кожна особистість зорієнтована на рух уперед. Найвищий рівень в ієрархічній піраміді потреб А.Маслоу представлений потребою самоактуалізації [5].

Проблема самоствердження, яка досліджується С.Каверінім у рамках генетичного підходу, дозволяє пояснити істинні причини появи й розвитку феномену особистісного самоствердження. Суть його полягає в тому, що біогенна потреба людини в безпеці, а на суспільному рівні соціальної безпеки, породжує в неї потребу в самоствердженні, яка має важливе значення у всій ієрархії базисних потреб індивіда і займає в потребнісно-мотиваційній сфері особистості рядове або домінуюче місце. Потреба в самоствердженні, в свою чергу, породжує інші потреби людини, через задоволення яких з'являється можливість для задоволення її самої [4, с. 30].

С.Березін стверджує, що сутність самоствердження належить розкривати через аналіз значущих фундаментальних потреб особистості, якими і є потреби в діяльності, спілкуванні і пізнанні (самопізнанні), бо через задоволення цих потреб в особистості з'являється реальна можливість "... домогтися визнання і бажаного до неї ставлення з боку оточення" [1, с. 43].

Слушним є визначення М.Цибри, який розуміє під самоствердженням "персоніфіковану" потребу, котра забезпечує активність особистості в системі соціальних зв'язків і є "стрижнем піраміди всіх потреб" [7, с. 48]. Рівень самоствердження особистості ніколи не буде абсолютним, бо процес самоствердження безкінечний.

І.Бех називає самоствердження престижно-статусною потребою, яка виражається в реалізації первісних потенцій конкретної особистості, утвердження свого "Я" завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері [2, с. 60]. З точки зору Ю.Гана, самоствердження являє собою "... потребу людини ствердити себе в світі ... прагнення до життєвого успіху, до утвердження достоїнства в самоцінності своєї особистості..." [3, с. 20].

Самоствердження пов'язане з тим, як будуть вироблятися вищі якості, такі, як справедливість, солідарність, самоповага і повага до оточення. Потреба в самоствердженні знаходить також вихід у задоволенні естетичних запитів у

пошуках упорядкованості, краси, рівноваги. Можна вважати, що самовдосконалення особистості реалізується через її потребу в самоствердженні.

У західній науці програється безліч варіантів на тему особистості та її феномена "само": самоактуалізація, самореалізація, самопрезентація, самовираження, самопроекування, самоздійснення і т.д., які так чи інакше торкаються проблеми самоствердження. Але досить часто виходить, що серед цього різноманіття "само" губиться проблема самоствердження особистості, яка не належить до числа відомих тем традиційної академічної науки.

Самоствердження розглядається ширше, ніж "самовираження" або "звичка до емоційної свободи", або впевненість у собі. Воно включає й емоційно-потребнісні, і когнітивні, і поведінково-вольові аспекти і в цілому визначається як прагнення людини до високої оцінки й самооцінки своєї особистості і викликане цим прагнення поведінки.

У процесі самоствердження відбувається і самореалізація, тобто реалізація свого особистісного потенціалу ззовні. Поняття "самореалізація" і "самоствердження" нерідко в педагогічній літературі вживаються як ідентичні. Однак різниця між змістом понять "самореалізація" і "самоствердження" все ж існує. Самореалізуючись, людина розгортає свій внутрішній потенціал, тобто в будь-якому випадку відбувається утвердження її в самій собі або в соціумі. Самоствердження можна вважати більш вузьким поняттям, ніж поняття самореалізація. Воно є необхідною сходинкою, шансом для наступної самореалізації. Шанс складається в набутті людиною позиції самоствердження, яка включає в себе переконаність людини в своїй унікальності в предметному світі та серед інших людей. Такий підхід до дослідницької категорії дозволяє говорити, що притаманна людині природна потреба в самоствердженні є її неодмінним атрибутом і точкою опори на все подальше життя.

Наступний напрямок у вивченні цієї категорії пов'язаний із розглядом основних передумов і механізмів самоствердження особистості. Німецький філософ І.Кант був першим, хто торкнувся питання самоствердження особистості на теоретичному рівні. Для Канта основною передумовою істинно власне людського самоствердження виступає "добра вільна воля", яка "є ніщо інше як практичний розум", який приписує собі самому те, "що повинно відбуватися". І.Кант будував ідеал самоствердження і не розглядав недоброї волі, вважаючи її, очевидно, передумовою самозаперечення.

"Зв'язок раціонального та ірраціонального" в прояві основної умови самоствердження - вільної волі стало основою у виокремленні чотирьох етапів: містифікації, демістифікації, наукової теоретизації, метризації.

Етап "містифікації" самоствердження представлений філософськими поглядами А.Шопенгауера в його песимістичному світовідчутті. Поняття самоствердження А.Шопенгауер розглядає через поняття "людської волі до життя". Він був першим, хто відкрив ірраціональність волі людини - ірраціональність, яка виражається в жахливому егоїзмі людського індивідууму, в його постійному прагненні самостверджуватися, причому самостверджуватися шляхом жорстокого заперечення інших Я, приниження і навіть знищення їх. Шопенгауер, говорячи про ірраціональність людської волі, ввів поняття "світової волі", яка породжує все і керує всім. Таким чином, людина, виступаючи в ролі маріонетки в руках світової волі, не винна в своїх жорстоких самоствердженнях. Однак А.Шопенгауер пропонує людині ефективний засіб звільнення від диктату світової волі: "Нікому не зашкодь, навпаки, допомагай усім, наскільки зможеш".

Наступний етап, пов'язаний з "демістифікацією" самоствердження та характеристикою його раціональної сторони, представлений Ф.Ніцше. Ніцше висловлював протилежну Шопенгауеру точку зору. Шопенгауер говорив про подолання людської індивідуальності як егоїзму, Ніцше ж, навпаки, говорив про унікальність природи людини. Завдання людини він бачив у пошуку своєї унікальності, засобом чого виступає самоствердження особистості, підняття над своїм "Я". Раціональність поглядів Ніцше проявилась у відведенні людині дедалі активнішої ролі в процесі її індивідуалізації. За Ф.Ніцше, самоствердження основане на "волі до влади". Саме вона викликає творче сходження і є пафосом будь-якого становлення і дії.

Етап "наукової теоретизації" пов'язаний з ім'ям А.Адлера. Перебуваючи під впливом поглядів Ф.Ніцше, З.Фрейда, Адлер, говорячи про самоствердження людини, вводить поняття "прагнення до почуття власної переваги". Прагнення до переваги він розцінював як "усезагальну передумову" для пояснення "всіляких душевних рухів" людей. У прагненні до переваги він бачив фундаментальний закон людського життя. Наукова теоретизація, пов'язана з вивченням самоствердження, стала можлива у зв'язку з експериментальними дослідженнями А.Адлера. Будучи психіатром і спостерігаючи за хворими, А.Адлер був переконаний у тому, що фізичні недуги людей породжують у них почуття неповноцінності. Засобом подолання почуття неповноцінності Адлер вважав компенсацію - прагнення людини до переваги. А.Адлер розглядає "прагнення до вдосконалення" як передумову самоствердження, як "великий стимул, що рухає вгору", який даний нам разом із відчуттям "людина-космос", завдяки якому людина підіймається вгору сходинками вдосконалення.

Якісно новим етапом у дослідженні самоствердження є "метризація", пов'язані з ім'ям К.Левіна. Самоствердження було піддано вимірюванню. К.Левін увів поняття "психологічного поля" і довів, що зовнішнє психологічне середовище має такий самий ж польовий характер, як і внутрішній психологічний світ людини. Для цього ним було введено поняття "рівень домагань" і підкреслено, що він "визначається виключно здібністю індивіда". К.Левін експериментально підтвердив правильність адлерівських поглядів про зв'язок почуття неповноцінності і рівня домагань особистості: почуття неповноцінності розвивається тоді, коли рівень домагань вище здібностей людини. К.Левін та його школа заклали подальші передумови для емпіричного дослідження самоствердження, зокрема вивчення деяких його характеристик - "упевненості-непевненості людини в собі" (Р.Альбероні, Р.Альберті, Дж.Вальпе, А.Лазурус, А.Еммонс та ін.).

Свої можливості дитина може розвинути, реалізуючи те, що Л.Виготський назвав "зоною потенційного розвитку". Виходячи з уявлень К.Левіна і Л.Виготського, можна говорити, що при ігноруванні поступового підвищення рівня домагань у процесі самоствердження особистість школяра деформується: учень може завищувати свою самооцінку, підносячи себе над іншими людьми, і навпаки, невинувато занижуючи її, знецінюючи своє "Я".

За механізмами самоствердження розділяються на два типи: самоствердження шляхом заперечення іншого (інших "Я") і самоствердження шляхом самоподолання. Заперечуючи інших, людина заперечує і себе, деформуючи "Я-уявлення", руйнуючи в кінцевому результаті свою індивідуальність. Таке "самоствердження" понижує особистість до істоти, яка не несе жодної соціальної відповідальності. Такий тип самоствердження можна віднести до самозаперечення. У механізмі самостверджень шляхом самоподолання також закладений акт заперечення, але він спрямований не на інші "Я", а на своє власне. Деякою мірою він є конструктивним, бо людина, яка заперечує себе сьогодні, утверджує себе заради завтрашнього, більш високого. Самоствердження особистості як утвердження своєї індивідуальності може здійснюватися лише при реалізації позитивного потенціалу, який первісно закладений у "самості" індивіда. Ствердити можливо тільки позитивне. Тому дуже важливо в процесі навчально-виховної діяльності поступово підвищувати рівень домагань і прагнути здійснювати всі можливі зусилля, щоб прищепити дитині погляд саме до позитивного самоствердження.

Категорії самоствердження аналізувалися у вище згаданих фундаментальних дослідженнях в основному як спонування: "людська воля до життя"

А.Шопенгауера, "воля до влади" Ф.Ніцше, "прагнення до вдосконалення" А.Адлера і "домагання" К.Левіна. Вони всі є синоніми, які визначають внутрішню потребу людини в самоствердженні.

На нашу увагу заслугове класифікація самоствердження, розроблена Н.Харламенковою і Е.Нікітіним [6, с. 100-101]. Вони виділяють три типи самостверджень:

1. Самоцільне самоствердження: як видно з назви, самоствердження є ціллю, яку особистість збирається досягнути. Однак постановка цілі не пов'язана з установкою на вибір засобів, за допомогою яких ця ціль може бути досягнена.

2. Цілеспрямоване самоствердження: у цьому типі самоствердження особистості є ціллю досягнення і, на противагу першому типу, передбачає вибір засобів і галузі реалізації цілі. Ось чому головна ціль фактично розпадається на декілька більш приватних цілей - виникає система цілей.

3. Нецілеспрямоване самоствердження: у цьому випадку взагалі не йдеться про ціль людини. Однак вона отримує деякий результат, який позитивно оцінюється нею або іншими людьми. Ось чому самоствердження є тут деяким "додатковим результатом" діяльності людини.

Існують два підтипи цілеспрямованих самостверджень - консервативний і прогресивний. Через консервативне самоствердження дитина прагне тільки зберегти вже досягнуті позиції. Заслугове на увагу, звичайно, прогресивне самоствердження. Фактори особистісного самоствердження залежать від численних наявних і прихованих сутнісних потенцій людини, сукупності подій життя, генетичного коду, соціального оточення і власних зусиль, що визначає багатоваріантність шляхів самоствердження особистості. Однак у тому випадку, коли школяр намагається піднятися вгору ціннісною драбиною, йому просто необхідна кваліфікована допомога в її виборі. Ось чому особистісне самоствердження в конкретному середовищі відбувається за допомогою цілеспрямованого, у результаті впливу соціальної заданості і наявних від природи додатків до різних видів діяльності. Самоствердження здійснюється завжди в певній діяльності. За допомоги вчителя, включаючись у різні види діяльності, учень будуватиме свою ціннісну сходинку - вектор самоствердження, який спрямований на реалізацію позитивного потенціалу, високої активності, закладеної в "самості" цієї дитини, і успішно розвиватиме своє особистісне начало.

Визначення вищевикладених положень зумовлює вибір цільових установок, які необхідно досягнути в процесі особистісного самоствердження, адже не кожному вдається ставити перед собою цілі й успішно їх досягати. Потенційні можливості учня величезні, однак без належного виявлення, цілеспря-

мованого розвитку й педагогічного керівництва вони швидко загасають. Сучасне суспільство потребує освіченої і творчої особистості, нової парадигми освіти, основними ознаками якої є суб'єкт-суб'єктний характер відносин між учасниками освітнього процесу, а її основною метою - розвиток здібності особистості до самозміни; необхідність у розробці і впровадженні в навчально-виховний процес технології, яка забезпечить створення оптимальних умов для формування особистості, котра саморозвивається.

Література:

1. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К.:Либідь, 2003.
2. *Березин С.А.* К вопросу о сущности самоутверждения личности // *Философские науки.* - 1974. -- № 2. - С. 40-45.
3. *Ган Ю.В.* Активизация человеческого фактора: самоутверждение через эффективный труд // *Философские науки.* - 1987. - №6. - С.13-20.
4. *Каверин С.Б.* Психология потребности: Учебно-методическое пособие. - М.: Мысль, 1996. - 167 с.
5. *Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е.* Самоутверждение человека // *Вопросы философии.* - 1997. - № 9.- С. 96-117.
6. *Цибра Н.Ф.* Самоутверждение личности: социально-философский анализ. - К.: Одесса, 1989.
7. *Шопенгауер А.* Полн.Собр.Соч. - М., 1900. - Т.1. - С. 345.

Людина як цінність: ретроспективний аналіз та сучасний стан проблеми

Гуманізація освіти, розробка якісно нових педагогічних технологій є провідними напрямками сучасної педагогічної науки. Підтвердженням актуальності проблеми пошуку нових підходів до вирішення завдань виховання є той факт, що вона знайшла відбиток у законодавчих та інших нормативно-правових документах: Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття), "Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти України", Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті "Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні", Законі України "Про виховання дітей та молоді" (Проект). Отже, в Україні реалізується освітня реформа, яка носить глобальний характер. У її основу покладено нову філософію освіти. Змінюються мета, завдання, зміст освіти, підходи, педагогічне осмислення навчально-виховного процесу, основним соціально-педагогічним принципом якого стала його гуманізація та гуманітаризація. Відповідно до цього принципу відбувається перехід до особистісно зорієнтованої системи виховання, мета якої полягає в створенні максимально сприятливих умов для розвитку та саморозвитку особистості учня. У центр пошуку нині ставиться проблема особистісних цінностей як відображення найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми. У зв'язку з цим набуває гостроти питання культивування у вихованців цінності іншої людини, коли кожна особистість розглядається іншою не як засіб, а як мета.

Поняття "цінність" розглядається в сучасній науці багатьма вченими. Значний внесок у дослідження поняття зробили В.Андрущенко, С.Анісімов, Б.Губман, О.Дробницький, А.Здравомислов, М.Каган, Т.Мальковська, В.Сагатовський, В.Тугаринов та інші.

Дослідження цінностей займає особливе місце в психології. Вивчення означеної проблеми знайшло своє відображення в працях Б.Ананьєва, Г.Балла, І.Беха, Л.Божовича, Б.Братуся, І.Кона, О.Леонтєва, С.Максименка, А.Петровського, К.Роджерса, С. Рубінштейна, В.Франкла та інших.

Метою нашої статті є розгляд історичних та сучасних поглядів на розумін-

ня цінності іншої людини у філософській, психологічній та педагогічній літературі.

Провідні філософи, психологи, педагоги як сучасності, так і попередніх епох, бралися до висвітлення проблеми цінності людини. Основні ознаки феномену людини були визначені ще в Стародавній Греції. Антична філософія дала практично весь комплекс моральних ціннісних орієнтацій у суспільстві: Демокрит та Аристотель закликали до забезпечення щастя людей як вищої цінності; Аристипп культивував гедонізм (чуттєву насолоду); Антисфен і Діоген вимагали звести потреби людини до природної першооснови (аскетизму); Сократ ототожнював добродійство та знання (моралізуючий інтелектуалізм); Фрасимах та інші молодші софісти абсолютизували місце й роль індивідуальних інтересів, свавілля особистості (волюнтаризм); Платон орієнтував на споглядацько-духовну діяльність світі, а його учні - неоплатоніки - вимагали морально-очищувального аскетизму тощо.

Пошук відповіді на запитання, що є злом і благом для іншого, в історії філософії аж до Декарта не ставився. Він уважав, що душевне життя іншого є плодом уяви [1].

Таким чином, античні філософи на перший план висували духовне начало, духовну сутність людини, оскільки лише людина здатна до ціннісної (моральної) оцінки таких понять, як добро і зло, милосердя і жорстокість, любов і ненависть та інші. Мислителі античності наполягали на тому, що духовні ціннісні якості людини є не випадковим утворенням у цілісній структурі людини, а її визначальним началом.

Гуманісти минулого вважали, що саме гуманність, гідність, милосердя, любов та співпереживання до ближнього є основними рисами справжньої людини (Мішель Монтень, Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський, Вікторіно да Фельтре).

Поняття цінності користувався І.Кант при визначенні розбіжностей сфери моралі (свободи) та сфери природи (необхідності). У "Критиці чистого розуму" Кант показав розбіжності уявлень про досяжне в цінностях, з одного боку, і уяв про сутнісне, світ речей - з другого боку. Світ досяжного нібито добудує світ існуючого. Цінності не тільки керують діями. Усяка цінність - мета сама по собі, до неї прагнуть заради неї самої, оскільки вона - ідеал, джерелом якого є критична свідомість як конструктор цінностей. На думку І.Канта, найбільша цінність у світі - це людина - діяч і творець, який несе в собі всі властивості й цінності роду, стверджує у світі добро, любов, красу й розум. Категоричний імператив твердить "чинити так, щоб завжди ставитися до людства у

своїй особі, і в особі кожного іншого як до мети, і ніколи не ставитися до нього тільки як до засобу". Друге формулювання категоричного імперативу закликає нас завжди поважати незалежність, цінність, значення, недоторканність і гідність кожної людської істоти. Отже, одним з обов'язкових принципів моральності є ставлення до іншого як до мети, а не як до засобу.

Про те, що ставлення до себе виникає через ставлення до іншого, вказував в своїх працях Ю.Лотман: "... повага до себе є повагою до іншого. Вона не вміщує рабського тиску своєї особистості, рабської покорности, але водночас вона позбавлена будь-яких проявів агресії, тому що тиск на іншу особистість і відсутність поваги до своєї - це, по суті, два боки однієї медалі" [6, с. 475].

Один із засновників аксіології, Макс Шелер підкреслював, що усіляке пізнання цінності є актом переваги, у інтуїтивній суті якого встановлюються "ранги" цінностей: цінності в тому випадку переважатимуть, якщо вони будуть менше залучені до поділу й тоді глибшим буде задоволення від них. М.Шелер переконаний, що особистість - носій цінностей, які досягаються завдяки любові. Серед актів переживання цінностей Шелер виділяє усвідомлення співчуття й ненависті. Він відносить любов до актів справжньої симпатії й характеризує її як співучасть у житті іншого.

Природно, що ця проблематика знаходиться сьогодні в центрі не тільки філософської, антропологічної, а й психологічної думки. Так, у працях представників гуманістичного напрямку психології та екзистенціалізму, до яких можуть бути віднесені К.Роджерс, А.Маслоу, В.Франкл, Р.Мей та ін., наголошується цінність людського буття, його глибинний сенс, наявність позитивного, творчого потенціалу кожної людини, її здатність робити свідомий вибір. Саме цими авторами встановлено, що найважливішим структурним компонентом особистості, її ядром є цінності. Цінності характеризують не лише засоби, за допомогою яких досягається мета, а й життєву позицію самої особистості, її смисл існування. Ці вчені вважали, що процес формування загальнолюдських цінностей є безперервним і безпосередньо пов'язаним із розвитком сфери потреб та мотивів людини. Вони виявляються в ситуаціях вибору та в змістотвірчій діяльності. У цих дослідженнях продемонстровано взаємозв'язок між загальнолюдськими цінностями й процесами усвідомлення та переживання особистістю власних ціннісних уявлень.

Так, американський психолог К.Роджерс вважав, що засобом проникнення до іншого є емпатія. Тому "бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, із збереженням емоційних і смислових відтінків. Ніби стаєш

цим іншим, але без втрати відчуття "ніби". Так відчуваєш радість або біль іншого, як він їх відчуває, і сприймаєш їх причини, як він їх сприймає. Але обов'язково має залишатися відтінок "ніби": ніби це я радію чи засмучуюся. Якщо цей відтінок зникає, то виникає стан ідентифікації".

Е.Фромм вважає відсутність здатності до співпереживання однією з основних рис деструктивних особистостей. У результаті співпереживання ми входимо в особистий світ іншого й перебуваємо в ньому "як в дома". Ми постійно відчуваємо мінливі переживання іншого, тимчасово перебуваючи в його світі без оцінювання й осуду. Для того, аби цей процес здійснився, необхідно залишити осторонь свої точки зору й цінності, щоб увійти в світ іншого без упередженості [10].

Американський психолог А.Маслоу вважав, що головною характеристикою особистості є потяг до самоактуалізації, самовираження, розкриття потенцій до творчості та любові, у основі яких лежить гуманістична потреба приносити людям добро. За А.Маслоу, ядро особистості утворюють гуманістичні потреби в добрі, моральності, доброзичливості, з якими народжується людина, й які вона може реалізувати в певних умовах.

На думку автора, життєві вибори, що роблять люди, які самоактуалізуються, можуть вивчатися як природна система цінностей. Замість того, щоб ставити питання, якими мають бути людські цінності, потрібно запитувати, які цінності мають кращі представники людства [7, с. 246].

Про те, що цінності тісно пов'язані з уявленням про смисл життя, указував у своїх працях В.Франкл. Учений розглядав прагнення до пошуку й реалізації людиною смислу свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву усім людям, яка є основним двигуном поведінки й розвитку людини. У процесі пошуку смислу життя виробляється світогляд, розширюється система цінностей, формується моральний стержень, який допомагає подолати перші життєві негаразди. Таким чином, цінності відіграють роль смислів людського життя й виступають як смислові універсалії. Вони складають три класи, які дозволяють зробити життя людини усвідомленим: цінності творчості, цінності переживання (перш за все любові) і цінності стосунків [9].

Проблема загальнолюдських цінностей не залишилась поза увагою основоположників сучасної вітчизняної педагогічної та психологічної науки, які відстоювали необхідність формування їх у дитини (Б.Ананьєв, О.Асмолов, Л.Божович, П.Блонський, Л.Виготський, Б.Вульф, П.Гальперін, Р.Гурова, І.Дубровіна, В.Давидов, Д.Ельконін, І.Кон, О.Леонтьєв, А.Макаренко,

Н.Менчинська, А.Мудрик, В.Мухіна, В.М'ясищев, А.Петровський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Д.Узнадзе, О.Ухтомський, С.Шацький, С.Хозе, П.Якобсон та ін.). Роботи цих учених мають велике значення для розуміння закономірностей вікового розвитку школярів, психолого-педагогічних механізмів формування ціннісних форм свідомості особистості; дозволяють розглядати загальнолюдські цінності як стрижневе утворення соціальної позиції особистості.

Грунтовне пояснення людської сутності ми знаходимо в праці С.Рубінштейна "Людина і світ". Головна ідея його праці: центральною, смислоутворюючою характеристикою людини є спосіб ставлення до іншого. Ця думка простежується в багатьох психологів, але в С.Рубінштейна вона викладена найглибше: найважливішою з перших умов життя людини є наявність іншої. Ставлення до іншої людини складає основу життя, її серцевину. Ціна людського "серця" визначається тим, до яких стосунків людина прагне, які ставлення з ними вона може встановити.

Істотний внесок у розвиток морально - етичних аспектів людського життя й стосунків зробив О.Ухтомський, який констатує, що наші домінанти, які стоять між нами та іншими людьми, зазвичай затуляють від нас наших реальних співрозмовників. "Як нарочиту працю, - підкреслює Ухтомський, - слід культивувати й виховувати домінанту й поведінку "за Коперником", поставивши "центр тяжіння" поза собою, на Іншому: це означає налаштувати й виховувати свою поведінку й діяльність так, аби бути готовим кожної миті віддати перевагу... самобутнім рисам і інтересам іншої "особи" перед будь - якими своїми інтересами й теоріями стосовно них" [8, с. 336]. Таку настанову, що потребує свідомих морально - вольових зусиль, Ухтомський називає "домінантою на обличчя Іншого". Тільки завдяки реальному втіленню цієї домінанти перед нами, зрештою, розкривається "важлива й безконечно цікава, незвідана таїна - життя іншої людини".

Про нагальну необхідність "коперниканського розуміння" у психології висловлювався О.Леонтьєв. На його думку, "я знаходжу своє "я" не в собі самому (його в мені бачать інші), а в тому, що існує в мені - у співбесідникові, у коханому, у природі..." [4, с. 241]. Провідну роль цінностей у формуванні особистості відзначав у своїх дослідженнях Б.Братусь. Сповідування цінностей закріплює єдність і самототожність особистості, визначаючи тим самим головні характеристики особистості, її моральність. Набуття цінності є набуття особистістю самої себе, а також створенням еталону, образу майбутнього й оцінкою діяльності людини в її морального, смислового боку.

Цінності являють собою один із основних механізмів взаємодії особистості з іншою особистістю. Цінності - це узагальнені уявлення людей про цілі й норми своєї поведінки, що втілюють історичний досвід і концентровано виражають смисл культури.

У своїх роботах Б.Братусь заперечує думку про те, що "нормальний розвиток - це такий розвиток, який веде людину до усвідомлення нею родової людської сутності. Умовами й одночасно критеріями цього розвитку є: ставлення до іншої людини як до самоцінності, як до істоти, що уособлює в собі безкінечні потенції роду людського (центральне системоутворююче ставлення); здатність до децентрації, самозречення й любові як засобу реалізації цього ставлення; творчий, цілеутворюючий характер життєдіяльності; потреба в позитивній свободі; здатність до вільного волевиявлення; можливість самопроекування майбутнього; віра в здійснення запланованого; внутрішня відповідальність перед собою та іншими, минулими й майбутніми поколіннями; прагнення до набуття відповідного загального смислу свого життя" [3, с. 50].

Подібну точку зору висловлював Д.Лихачов, який вважав, що "суспільство тільки тоді є суспільством, а не натопвом, не "населенням", коли воно складається із особистостей, які звернені одне до одного, здатні зрозуміти одне одного..." [5, с. 365].

Значно вплинули на розвиток цієї ідеї (виховання цінності іншої людини) наукові праці І.Беха, який вважає шкільний вік сприятливим для виховання в дитини такого фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким виступає здатність цінувати особистість людини. Дослідник розглядає процес виникнення в індивіда почуття цінності іншої людини на суб'єкт-суб'єктному рівні за умови, що даний процес відбувається спонтанно, поза спрямованим педагогічним управлінням ним, або в процесі тривалих комплексних виховних зусиль [2, с. 344].

У поглядах І.Беха досить відчутною є теза про переважний вплив емоційного сприйняття в процесі формування ціннісної сфери людини над простим засвоєнням схем і програм поведінки. Він говорить про те, що школа повинна спрямовувати ціннісні орієнтири учнів, а не нав'язувати їх, впливати на формування загальнолюдських цінностей за допомогою активізації емоційної сфери школярів. Як через переживання знання набуває цілісного характеру, так і через емоції відбувається переробка цінностей, смислів діяльності й життя людини. Емоції - це канал, по якому педагог може проникати в ціннісну й смислову сферу вихованця.

Таким чином, гуманітарний зміст виховної діяльності педагога має орієнту-

ватися переважно на розвиток морально - смислової сфери вихованця. Завдання педагога полягає в створенні таких умов для учня, які б оптимально забезпечили процес виховання особистості, якій притаманне почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбство, підвищена увага до чужого горя, гуманний рівень. Психологічною базою педагогічної підтримки слугують активно взаємопов'язані процеси "продовження себе в Іншому", розвиток педагога як "вагомого Іншого".

У цьому контексті процес виховання варто розглядати як глибинне спілкування - на відміну від поширених шкільних ситуативно - комунікативних контактів і практики виховання як впливу. Педагогічне спілкування стає глибинним, якщо в ньому реалізована домінанта на Іншого (дитину або дорослого), а не на абстрактне знання, що побутує в традиційній, авторитарно організованій освіті. Лише за таких глибинних форм педагогічного спілкування народжується взаєморозуміння, що розкриває душу дитини, допомагає становленню її прагнень до добра й справжніх цінностей.

Таким чином, осмислення різних провідних наукових підходів, численних комбінацій давніх і сучасних ідей по даній проблемі дозволило зробити висновки: розуміння іншої людини як цінності можливе тільки на підставі комплексного підходу. Виконання завдань сучасного виховання неможливе без відновлення національних і державних цінностей. Цілком природно, що сьогодні ми засвоюємо нову філософію освіти, на сторінках педагогічної літератури ведеться мова про гуманітаризацію освіти. Однак разом із цим слід, на наш погляд, вести активніші пошуки в напрямі філософії виховання, інноваційних підходів у ньому з метою формування системи справжніх цінностей у дітей і молоді. Це потребує поряд із суспільними перетвореннями нової парадигми виховання.

Цінність іншої людини - важлива загальнолюдська цінність. Ставлення до людей складає основну тканину людського життя, її серцевину. Те, чого варта людина, визначається її ставленням до інших. Реалізація цієї цінності знаходить різні засоби вираження: у любові, прийнятті, терпимості, взаєморозумінні, повазі, до Іншого. Виходячи з вище сказаного, можна стверджувати, що найнадійнішим критерієм вихованості є Інший.

Література:

1. *Асмус В.Ф.* Античная философия: Учеб. Пособ. - 2-е изд., - доп. М., 1976. - 543 с.
2. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посіб. - К.: Либідь, 2003.- 344 с.
3. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988. - 301 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х тт./ Под ред. В.В.Давыдова.- М.: Педагогика, 1983.- Т.2.- 318 с.
5. *Лихачев Д.С.* Избранное: Мысль о жизни, истории, культуре / Д.С.Лихачев.- М.: Рос. фонд культуры, 2006. - 334 с.
6. *Лотман Ю.М.* Воспитание души.- СПб., 2001.
7. *Маслоу А.* По направлению к психологии бытия. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. - 272 с.
8. *Ухтомский А.А.* Доминанта. - СПб.: Питер бук, 2002. - 448 с.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. - М: Прогресс, 1990. - 366 с.
10. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности.- М.: АСТ - ЛТД, 1998. - 672 с.

Інтегративні педагогічні технології в освітньому просторі

Реформування всіх сфер життя сучасного суспільства, перехід до демократичної, правової держави і ринкової економіки, а також соціальні тенденції світового розвитку зумовили необхідність істотних змін в українській освітній системі.

Саме на цьому етапі суспільство, як ніколи, висуває нові вимоги до розвитку особистості - виховання творчої, ініціативної людини демократичного світогляду і культури, яка з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, здатна до навчання впродовж життя й самостійного набуття різноманітного досвіду.

Нинішня модернізація освітньої галузі потребує оновлення змісту освіти, впровадження в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій, пов'язаних зі створенням умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, гостро ставить питання пошуків резервів щодо удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвинутої особистості. Нову якість освіти неможливо отримати старими методами, життя показує, що можливості авторитарної школи вичерпані, сучасний учитель, і це головне, потребує підходів, які ставлять навчально-виховний процес на якісно вищій рівень.

Гуманізація освіти, її орієнтація на особистість учня, проблеми педагогічно керованого навчального процесу змушують освітню галузь перейти на технологічний етап розвитку.

У зв'язку з цим є сенс звернутися до теоретичних обґрунтувань використання в сучасній школі термінів "технологія", "технологічні процеси", "освітні технології", "інтегративні технології"; розкрити сутність цих понять в їх історичному розвитку, довести, що вони не є підміною діючих методів навчання.

Отже, метою статті є розкриття сутності педагогічних технологій, зокрема інтегративних, у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях. Для досягнення мети вирішувались такі завдання: представити історію впровадження в освітньому просторі понять "педагогічна технологія", "інтегративна

технологія"; розкрити філософські та психолого-педагогічні засади інтегративного навчання.

Термін "технологія" грецького походження і означає знання про майстерність. Учені, користуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з другого - науку про такі способи.

Останнім часом зміст цього поняття значно розширився.

Про технологічні аспекти навчання писав ще Я.А.Коменський, який прагнув знайти його загальний порядок (ідеальний метод навчання). З часів Коменського було багато спроб зробити навчання, яке було б подібним добре налагодженому механізму.

Стосовно процесу виховання вперше термін "технологія" запропонував А.Макаренко, який відмічав: "Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, бракування" [5].

У сучасних умовах розвитку освіти, як вважає В.Юдін, упровадження технологій "різко змінює "дидактичний ландшафт" сучасної школи і потребує зміни її методичної парадигми. Передусім це відноситься до зміни цільових пріоритетів: з орієнтації щодо засвоєння готових знань та досвіду на процес самостійного набуття знань та досвіду, формування механізмів, підходів до їх засвоєння, чому в значній мірі сприяло виконання новітніх інформаційних технологій, які представляють широкі можливості для різних видів комунікації, індивідуальної та групової творчості в навчанні" [11].

О.Пехота в роботі "Технологічний підхід в освіті" виокремлює декілька періодів розвитку поняття "педагогічна технологія": застосування в навчанні досягнень інженерної думки (40-ві - середина 50-х рр. XX ст.); виникнення програмованого навчання (термін "технологія в навчанні" замінюється терміном "технологія освіти") (середина 50-60-х рр.); подальше розширення бази педагогічних технологій (70-ті рр.) [8].

З цього приводу значний інтерес представляє робота М.Є.Бершадського та В.В. Гузєєва "Дидактичні й психологічні основи освітніх технологій" [1], де автори досліджують причини появи технологічного підходу в освіті, генезис цього поняття та його сучасний стан; парадигми різних технологій. Автори вказують, що технології не виникають з дидактики або приватних методик, а являються самостійними напрямками досліджень навчального процесу.

В роботі констатується, що приблизно до середини 50-х рр. спроби внести технологію в навчальний процес провокувалися технічною революцією і були пов'язані зі створенням технічного середовища, тобто застосуванням техніки в навчанні. З середини 50-х з'явився новий підхід - побудова самого навчального процесу. Але й перший підхід продовжує розвиватися на шляху засвоєння нових інформаційних та комунікаційних технологій [1].

Поняття педагогічної технології, її структура, наукові основи, класифікація, опис та аналіз викладений в роботі Г.К.Селевко "Сучасні освітні технології" [9].

Аналізуючи цей процес, автор підкреслює істотні різночитання в його розумінні та вживанні. У тлумачному словнику поняття технологія розглядається як сукупність прийомів у якомусь ділі, майстерності, мистецтві. Одні називають педагогічну технологію сукупністю психолого-педагогічних установ, що визначають форми, методи, способи навчання, виховні засоби. Інші іменують "технікою реалізації навчального процесу" [3]. За версією ЮНЕСКО, "педагогічна технологія - це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних й людських ресурсів та їх взаємодій, який ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання"

На погляд Г.Масленікової, у всіх тлумаченнях поняття "технологія" визначальною, пріоритетною його ознакою є сукупність (сукупність знань, сукупність методів). За твердженням дослідника, "використання учителем на практиці окремих елементів методики або окремо взятих педагогічних прийомів не повинно називатися модним терміном "педагогічна технологія". Технологія не може бути представлена окремими елементами, це цілісний процес" [6].

Аналізуючи різні погляди щодо змісту цього поняття, можна сказати, що педагогічна технологія - це науково обґрунтований вибір характеру впливу на учня в процесі взаємного спілкування з метою його максимального розвитку.

Як вже відмічалось, освітні технології, в тому числі й інтегративне навчання як наукові поняття з'явилися у вітчизняній педагогіці на тлі бурхливого розвитку інтеграційних процесів в економіці, політиці, науці, культурі та інших сферах соціального життя, в період, коли назріла необхідність у поглибленні навчальних знань та навичок учнів шляхом розширення міжпредметних знань та рішення освітніх проблем на основі різних проявів міжнаукової інтеграції.

Слід підкреслити, що корені процесу інтеграції лежать у далекому минулому класичної педагогіки. Ян Амос Коменський підкреслював: "Все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися в такому ж зв'язку".

Пізніше у Дж.Локка ідея інтеграції ув'язується зі змістом освіти, в якому один предмет повинен наповнюватися елементами і фактами іншого. Й.Г.Песталоцці розкрив різноманітність взаємозв'язків навчальних предметів, указуючи на небезпеку відриву одного предмета від іншого.

У класичній педагогіці найбільш повне психолого-педагогічне обґрунтування дидактичної значимості інтеграції зробив К.Д.Ушинський, який запевняв, що "знання та ідеї повинні органічно будуватися в світлий та, по можливості, широкий погляд на світ та його життя".

У вітчизняному освітньому просторі розвиток інтеграційних процесів відбувався трьома етапами: 20-30-ті рр. - упроваджується в практику освіти комплексне навчання, яке передбачало інтеграцію різнопредметних знань; 50-70-ті рр. - школа затверджує міжпредметні зв'язки як один з основних принципів дидактики; з середини 70-80-х рр. - починається новий підйом інтеграції.

У роботі А.Данилюка "Теорія інтеграції освіти" доведено, що інтеграція в освіті існувала задовго до її фактичного прояву: 80-ті рр. є не початком інтеграційних процесів в освіті, а досить зрілою формою історичного розвитку інтеграції, достатньої для того, щоб бути прийнятою педагогікою як важливого наукового поняття. З початку феномен інтеграції в педагогічному процесі виступає як невиразно усвідомлений принцип, який не має ще наукового змісту, не спирається на особистісну освітню систему, але існує як творчий імпульс, народжений попереднім розвитком освіти та науки [4].

Сплеск теоретичних досліджень щодо інтеграційних процесів знайшов своє відображення в усіх напрямках освітньої системи. Такі вчені, як С.Архангельський, Н.Груздева, І.Козловська, Б.Юсов та інші, визначають його різні аспекти, основними з яких є інтеграція змісту освіти, інтегративне навчання, інтегровані курси та уроки, інтегративні педагогічні технології.

Окремі аспекти вдосконалення навчання та виховання учнів з позицій інтегративного навчання розглядалися в працях дидактів І.Зверева, В.Максимової, М.Скаткіна; вчених-психологів О.Кабанової-Меллер, Г.Вергеліса; вчених-методистів М.Львова, В.Горецького, Г.Приступи та ін.

Дослідження щодо розкриття характеру інтегративних процесів в освітньому просторі умовно можна розділити на три групи:

1. Фундаментальні філософські, психологічні (І.Бех, В.Ванслов, Л.Виготський, М.Каган, С.Клепко, Л.Коган, Ю.Лотман та ін.).
2. Дослідження в галузі інтегративних тенденцій у дидактиці (В.Безпалько, Н.Груздева, В.Гузєєв, Я. Данилюк, І.Козловська, О. Пехота, В.Ледньов, М.Махмутов, П.Підкасистий, О.Савченко, В.Серіков, І.Якиманська та ін.).

3. Концептуальні щодо сучасного реформування мистецької освіти (І.Зязюн, Л.Левчук, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, Г.Падалка, Рудницька, Т.Сорочан, Г.Шевченко, Б. Юсов та ін.).

Усі вони зводяться до одного: інтегративне навчання є ефективним фактором в отриманні та систематизації знань учнів, розвитку їх творчих здібностей, мислення, формування в них уявлення про цілісність світу.

За своєю структурою інтегративне навчання, як і інші освітні технології, включає концептуальну основу з філософським, психологічним, педагогічним обґрунтуванням досягнення цілей.

Школа не може жити поза політикою, ідеологією, філософією. Тому будь-яка освітня технологія, в тому числі й інтегративна, ґрунтується на певному філософському фундаменті.

Сучасний філософський простір - це розмаїття напрямів, шкіл, течій, які знаходять певною мірою своє відображення в освітньому процесі.

Чільне місце посідає діалектико-матеріалістичний напрям, поряд з яким у світовій педагогічній науці існує низка альтернативних підходів до проблем духовного, інтелектуального, естетичного, фізичного розвитку дитини (гуманізм, теософія, прагматизм, неопрагматизм, сцієнтизм тощо).

"Але, - на думку Селевко, - часто в їх ідеологічній спрямованості немає єдності, тому зміст шкільної освіти не дає цілісної картини світу, немає загальної філософської основи. Такою еkleктичністю відрізняється зміст сучасної шкільної освіти" [10].

Система гуманізму вважає благо людини критерієм оцінки соціальних явищ, а "принципи рівності, справедливості, людяності - бажаною нормою відношень у суспільстві" [10].

Теософська гуманістична парадигма має глибокі корені в народній педагогії, що формує у молоді уявлення про добро та зло, добродійну поведінку.

Концепція прагматизму виходить із того, що інтелектуальні та моральні якості особистості закладені в її унікальній природі, їх проявлення пов'язано передусім з індивідуальним досвідом людини. Прихильники цієї концепції виховання обмежують успіх індивідуальними рамками життя людини, визволяючи його від необхідності ставити перед собою високі цілі. Сучасна неопрагматична філософія примірює протиріччя індивідуалістичної позиції особистості та гуманістичної її орієнтації [10].

Найважливіше місце серед філософських робіт посідають дослідження, які розкривають сутнісні характеристики інтеграції взагалі.

Л.Масол називає діалектику ядром філософських засад інтеграції. В дослід-

женні "Теоретико-методичні засади інтегрованого навчання мистецтва" автор показує єдність цілісності і множинності, тобто "матеріального і духовного, реального та ідеального, свідомого і несвідомого" [7].

Такі поняття, як взаємодія, взаємовплив, взаємопроникнення автор відносить до інтегруючих чинників, які об'єднують "частини у певний тип цілісності" (багатогранна, яка складається з взаємодіючих самостійних елементів, та однорідна "з повним злиттям взаємодіючих елементів") [7].

У своєму дослідженні Л. Масол, називаючи інтегративну освіту механізмом "особистісної самоорганізації хаосу", підкреслює її належність "до інноваційного поля розуміння і тлумачення освіти загалом і мистецької освіти зокрема". Саме інтеграція, на думку автора, допомагає учневі "організувати хаос у собі". І задача вчителя полягає не в тому, щоб дитина механічно засвоювала надані знання, а навпаки, як можна швидше пододала в собі цей хаос [7].

За словами А.Данилюка, в процесі фактичного розвитку інтеграція втрачає односторонню форму "в-себе-існування" (як принцип), послідовно втілюється у двох якісно різних освітніх системах (трудова школа та міжпредметні зв'язки) і піднімається на ступінь "для-себе-існування". І тільки з поступовою, м'якою відмовою педагогіки від концепції міжпредметних зв'язків у 80-х рр., широким упровадженням в освітньому процесі інноваційних інтегрованих освітніх систем у 90-ті рр. феномен інтеграції отримує "для-нас-існування" як педагогічне поняття, теорію та освітню систему [4].

Інтегративний підхід до процесу навчання припускає активну творчу роботу (як учителя, так і його учнів), особливий психологічний клімат, витворений на взаємній творчості вчителя й учня, учнів у класі, педагогів у колективі, який забезпечується сукупністю операцій, що відповідають окремим правилам (встановлення доброзичливих контактів, позитивний настрій, етичні відносини, використання нових навчально-виховних елементів тощо).

Необхідною умовою реалізації будь-якої педагогічної технології є дотримання наступних методологічних принципів: динамічна взаємодія вчителя та учня; комфортність вчителя й учня; єдність змістових, процесуальних і мотиваційних сторін у педагогічній технології; досягнення кожним учнем базового рівня загальноосвітньої культурної підготовки [6].

При правильній організації інтегративного навчання викладання постає фактором динамічного розвитку та мобілізації взаємних зусиль усього педагогічного колективу.

Таким чином, інтеграція - це педагогічний процес, який навчає дітей розглядати будь-які явища з різних позицій, розвиває вміння використовувати

знання з різноманітних галузей щодо вирішення конкретного завдання, формує в учнів навички самостійного проведення досліджень.

Інтегративний підхід, на думку Л.Савенкової, дозволяє переусвідомити загальну структуру організації навчального процесу, спеціальну підготовку учнів щодо сприйняття, розуміння та осмислення інформації, формування в школярів понять та уявлень про взаємодію всього у світі як єдиного цілого [9].

Інтеграція в навчанні припускає активну діяльність різних видів мислення, уяви, інтуїції, фантазії, дії, забезпечує взаємне перенесення знань з одного виду діяльності на інший, використання учнем індивідуального життєвого досвіду.

Л.Масол, аналізуючи психологічні передумови освітньої інтеграції, а також показуючи роль мислення в процесі інтегрування, виділяє низку прийомів: порівняння, аналогії, асоціації, узагальнення, абстрагування, генералізації, класифікації, систематизації, перенесення засвоєних знань і вмінь. Найважливішими при цьому називаються операції встановлення спільних і відмінних рис між предметами й явищами, пошук схожості між ними, виведення і розподіл спільних ознак; виділення зв'язків основних та найзагальніших; перехід від окремого до загального; перенесення знань і вмінь на інші предмети та явища [7].

Отже, на підставі викладеного можна зробити висновки:

1. Запровадження в закладах освіти інтегративних педагогічних технологій - це необхідний відгук на інтегративні соціокультурні процеси в сучасному світі.

2. Розробка інтегративних технологій базується на існуючих філософських та психолого-педагогічних дослідженнях про сутність інтеграції та її педагогічні можливості щодо більш якісного навчання й виховання школярів, ніж при використанні традиційних технологій.

У зв'язку з прийняттям освітніх стандартів і включення до навчальних планів інтегрованих предметів і курсів, зокрема "Мистецтво", постає необхідність розробки нових технологій естетичного виховання, в основу яких буде покладено принцип інтеграції.

Література:

1. *Бершадский М.Е., Гузев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии: Учеб. пособ. - М.: Центр "Пед. поиск", 2003. - 256 с.
2. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологи. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
3. *Гузев В.В.* Лекции по педагогической технологии. - М.: Знание, 1992. - 60 с.

4. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. - Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского на Дону пед. ун., 2000. - С. 21-22.

5. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. - Т.1. - М.: Педагогика, 1983. - С. 178.

6. *Масленікова Г.В.* Педагогічні освітні технології: визначення та класифікація// Директор шк.- 2004.- № 8-10. - С. 38-44.

7. *Масол Л.М.* Теоретико-методичні засади інтегрованого навчання мистецтва: Посіб. для вчителів. - Харків: Веста: Вид. "Ранок", 2006. - С. 4-127.

8. *Пєхота О.М.* Технологічний підхід в освіті: Наук.-метод. посіб. - К.: А.С.К., 2004.- С. 7-26.

9. *Савєнкова Л.Г.* Интегрированный предметно-пространственный поход к процессу освоения искусств в школе: Пособ. для учителя. - М.: Изд-во Ин-та худ.образования РАО, 2001.- С. 130 - 165.

10. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. - М.: Нар. образование, 1998. - 256 с.

11. *Юдин В.В.* Педагогическая технология: Учеб пособ.- Ярославль: Изд-во Ярославского ГПУ, 1997. - 48 с.

Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу

Загальновизнаним є розуміння того, що виховання та освіта в наш час є основою добробуту як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема.

Однак світовий освітній процес зіткнувся з суперечністю, яка стосується проблеми часу. Виховання та освіта, які розглядалися раніше як передача знань та ставлень від попередніх поколінь до майбутніх, виявилися нездатними задовольнити потреби сучасного та не є орієнтованими на майбутнє. Це пов'язано перш за все з тим, що їхня роль має полягати не тільки у передачі знань та соціального досвіду, але й у підготовці людини до практичного конструктивного розв'язання соціальних та виробничих проблем у майбутньому, подолання криз та виходу з критичних ситуацій, використовуючи не застарілі фактичні знання, а попереджуючі, а часто і нетрадиційні дії.

Модернізація освітньо-виховного процесу нині має спрямовуватися на підготовку не тільки високопрофесійного спеціаліста, який є конкурентноспроможним на ринку праці, але й людини, здатної у різних ситуаціях сучасного світу, що стрімко змінюється, прийняти єдино вірне, або найбільш доцільне рішення.

Саме тому актуальним є формування не просто широко обізнаного випускника, а людини компетентної у різних сферах як професійної, так і соціальної життєдіяльності.

Організація Об'єднаних Націй разом з Радою Європи, Організацією економічного співробітництва та розвитку, нині плідно підтримують світові процеси модернізації освіти та формування в молоді ключових компетентностей, а отже, впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти.

До широкої дискусії щодо визначення переліку життєво необхідних ключових компетентностей для української освіти долучились не лише представники МОНУ та АПН України, а й широкі кола педагогів-практиків, психологи, представники неурядових організацій і приватного бізнесу. Таке широке коло зацікавлених сторін, а також глибокий науковий аналіз нинішніх процесів в освітньому просторі зокрема, та в суспільстві в цілому свідчать про надзвичайну актуальність проблеми запровадження компетентнісного підходу в су-

часному освітньому процесі. Найважливішими компетентностями українськими педагогами називаються такі: вміння вчитись, соціальна компетентність, загальнокультурна компетентність, здоров'язберігаюча компетентність, життєві компетентності (навички), що сприяють здоровому способу життя, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська та підприємницька компетентності. (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний - рівному", 2004 р.).

Саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника до професійної діяльності та до життя в цілому, до його подальшого особистісного розвитку й до активної участі в житті суспільства. Важливими нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно впливати на події, швидко приймати рішення.

Як свідчить аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм саме на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став, як зазначає О.В.Овчарук, новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн.

Важливо зазначити, що визначальним є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати.

Поняття "компетентність", "формування компетентності" прийшли до нас із західного педагогічного словника й останніми роками є предметом дослідження багатьох міжнародних організацій, які виробляють свої рекомендації щодо їх формування.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентності як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях.

У ряді публікацій ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовних у повсякденні.

Ряд дослідників цієї сфери розглядають компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

У шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі [4].

У вітчизняній педагогічній науці "компетентність" визначається як спроможність особистості сприймати індивідуальні та соціальні потреби та відповідати на них, кваліфіковано будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати певні завдання або роботу (О.І.Пометун). Таким чином, можна бути обізнаним, але абсолютно некомпетентним.

Отже, компетентність - це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності.

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Визначення "компетентнісного підходу" в освіті дала у ряді своїх робіт, присвячених даній проблемі, О.І. Пометун. Так, під поняттям "компетентнісний підхід в освіті" вона розуміє спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегративною характеристикою особистості.

Більшість закордонних та вітчизняних науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегративними, або ключовими. Оскільки поняття ключових компетентностей досить складне та багатогранне, його визначення й трактування є предметом постійних дискусій.

Сучасною педагогічною наукою визначається певна сукупність, система компетентностей, яких набуває учень, опановуючи зміст освіти у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Ця система містить у собі ключові, або надпредметні, компетентності, які формуються під час засвоєння змісту всіх предметів і галузей освіти й є найважливішими.

Як свідчить аналіз теоретичних джерел та практичної діяльності освітян, найбільші труднощі полягають у пошуку та обґрунтуванні єдиної теоретичної основи для їх виокремлення.

Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Їх формування є загальним результатом засвоєння учнем усього змісту освіти та соціального досвіду. Друга складова цієї системи - галузеві компетентності, які формуються в результаті опанування студентом змісту однієї галузі впродовж усього часу навчання у навчальному закладі. І нарешті, виділяються предметні компетентності, що набуваються студентом у ході вивчення того чи іншого предмета під час навчання у вищому навчальному закладі.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей є визначення представниками Організації економічного співробітництва та розвитку трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази. Ними були обґрунтовані:

- *автономність дії;*
- *інтерактивне використання засобів;*
- *уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах* [5].

Окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, зарубіжні дослідники виокремлюють основну їх рису: ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану, мови, політичних переконань та релігійних вірувань. Окрім того, ключові компетентності мають відповідати пріоритетам та цілям освіти і носити особистісно орієнтований характер.

Серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні, є: навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська.

Однак, проаналізувавши ряд визначень ключових компетентностей, даних як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, можна зробити висновок, що поняття ключових компетентностей застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох сфер життя.

Базуючись на широких теоретичних дослідженнях та практичних експериментах, міжнародними експертами були обґрунтовані основні критерії, які є засадничими для визначення та відбору ключових компетентностей:

- ключові компетентності сприяють досягненню результатів високого рівня, в тому числі й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;

- ключові компетентності є відповідними засобами щодо задоволення важливих, комплексних потреб та викликів у широкому контексті;

- ключові компетентності є важливими для особистості.

Кожна компетентність, на думку експертів "DeSeCo", побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмій, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [5].

Отже, структура будь-якої компетентності визначається такими складовими:

- *знання;*

- *пізнавальні навички;*

- *практичні навички;*

- *ставлення;*

- *емоції;*

- *цінності та етика;*

- *мотивація.*

Формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників. На відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю - її віком, статтю, соціальним статусом, а також культурний та інші контексти того чи іншого суспільства, країни.

Щодо обґрунтування переліку ключових компетентностей, то існує кілька списків, запропонованих як вітчизняними, так і закордонними педагогами та психологами. Ми надаємо перевагу перелікові ключових компетентностей, визначеному українськими вченими (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний - рівному", 2004 р.). До цього переліку ввійшли такі ключові компетентності:

1. *Уміння вчитися.*

2. *Соціальна компетентність.*

3. *Загальнокультурна компетентність.*

4. *Здоров'язберігаюча компетентність.*

5. *Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій.*

6. *Громадянська компетентність.*

7. *Підприємницька компетентність.*

Сформованість зазначених компетентностей є результатом взаємодії бага-

тьох різноманітних чинників, але найкращі результати досягаються, безперечно, завдяки цілеспрямованим педагогічним впливам на учнів та студентів під час їхнього навчання у закладах освіти. Отже, запровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти має стати метою трансформації освітнього процесу, а ключові компетентності - засобами досягнення професійного та особистісного успіху під час навчання та випускниками в майбутньому.

Детальний аналіз природи зазначених ключових компетентностей, їх складових та умов формування дозволяють дійти до висновку, що існують певні сенситивні періоди для формування окремо взятих компетентностей.

Так, якщо вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язберігаюча компетентності мають формуватися впродовж усього періоду навчання в школі та в подальшому під час отримання вищої освіти, то сенситивним періодом для формування та розвитку компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій є старші класи середньої школи та період навчання у вищому навчальному закладі. Останній період є також сенситивним і для розвитку підприємницької та соціальної компетентностей.

Однією з найактуальніших проблем, які стоять перед вищою школою сьогодні, є саме формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Соціальна компетентність передбачає такі здатності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільств, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідів відповідно до соціальних норм і правил, наявних у суспільстві та інших чинників;
- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;
- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншими;
- вміти прогнозувати виникнення проблемної ситуації та володіння конструктивними методами її попередження та долання.

Отже, особливої актуальності в сучасних умовах набуває формування соціальної компетентності в студентському віці.

Юнацький вік є одним з найважливіших етапів становлення зрілої особистості. В цей період проходить формування моделі поведінки, професійне самовизначення людини, засвоєння норм стосунків між людьми, формуються стійкі дружні зв'язки, складаються сім'ї. Сучасний світ, який постійно змінюється, вимагає від юнаків та дівчат активної життєвої позиції, вміння приймати сміливі рішення, брати відповідальність за свої вчинки. Таким чином, цей вік є періодом зародження багатьох потенційних можливостей людини, доля яких часто залежить від вчинків та екзистенційних виборів, зроблених у юності.

У такому контексті становлення здорової особистості, яка розвивається та само актуалізується, неможливе без уміння ефективно справлятися з проблемними життєвими ситуаціями та кризами, продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій, що є інтегративними складовими соціальної компетентності особистості. Юнацький вік є сенситивним для формування соціальної компетентності, а контекстний характер діяльності дозволяє сформувати компетенції, які збережуть свою актуальність для всього подальшого життя та діяльності особистості.

Проблема формування соціальної компетентності, а отже, і конструктивних стратегій долавання проблемних життєвих ситуацій є особливо актуальною в контексті збереження та підтримання психологічного здоров'я нації. Так, невміння ефективно використовувати свої внутрішні ресурси, недостатній розвиток навичок ефективного розв'язання проблем та самопомоги, а також уникнення звертання до екзистенційних проблем зумовлює, разом із низкою інших факторів, загострення в сучасному суспільстві проблем наркоманії, алкоголізму, кримінальної активності та суїцидальної поведінки. З іншого боку, усвідомлена соціальна компетентність в юності є підґрунтям для формування конструктивних стратегій долавання стресів та кризових ситуацій у зрілому віці - а отже, сприяє профілактиці девіантної поведінки, успішній адаптації та розвитку особистості.

Отже, можна зробити висновок про те, що запровадження компетентнісного підходу до формування змісту сучасного освітнього процесу є нагальною потребою. Зміна освітньої парадигми, кінцевого результату навчально-вихов-

ного процесу та набутого досвіду зробили необхідним обґрунтування поняття ключових компетентностей та визначення їх переліку. Беручи до уваги той факт, що кожна ключова компетентність має свій сенситивний період формування та розвитку, ми дійшли висновку, що однією з ключових надпредметних компетентностей є компетентність соціальна, а студентський вік - сенситивний період її розвитку. Отже, формування та розвиток соціальної компетентності студентів є однією з найактуальніших проблем сьогодення, які стоять перед вітчизняною освітою.

Література:

1. *Авдеева Н.* Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Педагогика. - 2003. - №5. - С. 34-39.
2. *Гушлевська І.* Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. - Шлях освіти. - 2004. - №3. - С. 22-24.
3. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. Ред.. Овчарук О.В.* - К.: "К.І.С.", 2004. - 112 с.
4. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики.* - К.: "К.І.С.", 2003. - С. 25-26.
5. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program - OECD (Draft).*
6. *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education.* - EURODICE: The Information Network on Education in Europe, 2002. - 224 p.
7. *Ruchen D.* Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. - Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. - 206 p.

Шимановський М.М.
м. Київ

Сучасні підходи до проведення майстер-класу у вихованні

Майстер-клас - відносно нове явище у вітчизняній педагогіці. Теоретичне обґрунтування майстер-класів здійснювали останнім часом такі педагоги, як Ш.Амонашвілі, Є.М.Бачинська, Є.В.Бондаревська, І.Б.Бикова, А.П.Горбачік, Л.П.Дуганова, Л.Г.Іонін, А.В.Машуков, І.А.Липський, Е.М.Пахомова, М.М.Поташник, Ф.Рівкінд, М.Г.Татаренко А.Г.Обоскалов, Т.С.Яценко та інші. Кваліфіковані педагоги не тільки теоретично обґрунтовують свої підходи до майстер-класу, але й ефективно демонструють власні заходи. Однак, треба зазначити, що досі відсутній науковий аналіз можливостей застосування цього нового методичного заходу у вихованні.

Ми виходимо із визначення майстер-класу, який дав М.М.Поташник [6]: майстер-клас - яскраво виражена форма учнівства у майстра. В майстер-класі Майстер передає учням свій досвід, майстерність, мистецтво прийомів своєї роботи коментованою демонстрацією. Майстер-клас - показовий, взірцевий і одночасно разовий виступ перед компетентною аудиторією загальнонавчальною в певному професійному середовищі спеціаліста.

Завдання майстер-класу - активна презентація, розповсюдження власного досвіду, передача Майстром-вчителем учням своєї особистої майстерності. Майстер-клас, таким чином, в першу чергу - демонстрація висококваліфікованим професіоналом своїх здобутків як у самому предметі навчання, так і в методиці проведення-передачі рівня своєї майстерності учням, виховання майбутніх Майстрів. Майстер у цьому контексті - це не просто загальнонавчальний спеціаліст, який має достатню кількість напрацьованих та опублікованих праць, і як спеціаліст у своїй галузі, і як педагог, але й засновник певного напрямку в своїй галузі діяльності, генератор нової креативної ідеї чи системи ідей (ідеології). Головне ж - наявність послідовників, особливої наукової школи, достатньої кількості учнів, які поважають свого вчителя, вважаючи його науковим, педагогічним і моральним авторитетом, взірцем для уподібнення та подальшого продовження, розвитку його теоретичних досліджень та практичної діяльності. В цьому - величезні можливості виховання учнів, тобто тих, хто буде продовжувати та розповсюджувати революційну, тобто ефективну педагогічну технологію.

Майстер-клас - унікальний педагогічний метод, оскільки він дозволяє да-ти не тільки теоретичне обґрунтування певної дидактики, але й наочно і в ці-лісності продемонструвати можливості застосування теоретичних викладок на певному практичному матеріалі. При цьому передача власного досвіду Майстром іде в майстер-класі не тільки через розповідь про свої методи, але шляхом коментованого та добре обґрунтованого показу тих прийомів, які зас-тосовує Майстер у своїй практиці. В кінцевому контексті виховання в май-стер-класі йде не через засвоєння вербальних істин, а як результат практично-го відтворення конкретних педагогічних ситуацій.

Важливо зауважити, що педагог, який проводить майстер-клас, має повною мірою усвідомлювати свою відповідальність за термін, який він застосовує щодо заходу, який ним проводиться. Інакше майстер-клас, як своєрідний сим-вол "високої" педагогіки, знеціниться від занадто частого і безпідставного зас-тосування. Ю.Висоцький [9] справедливо називає термін "майстер-клас" пус-тодзвоном останнього десятиліття "Замість відомого і звичного слова "занят-тя", "урок", - зазначає він, - для напускання туману і більшої поважності вжи-вають гучне, запозичене - "майстер-клас". Майстер-клас - захід рівневий, то-му може проводитися тільки по-справжньому досвідченим та авторитетним педагогом, який добре осмислив свій власний педагогічний та життєвий дос-від, і при цьому спирається на означений для самого себе досвід своїх педаго-гічних попередників. Тому тільки педагог найвищої кваліфікації має право називати свій захід майстер-класом.

Майстер-клас принципово відрізняється від відкритого заняття. Останнє - спосіб обміну досвідом між кваліфікованими спеціалістами приблизно одно-го рівня. Після відкритого заняття зазвичай іде обов'язкове обговорення із висловлюванням зауважень і пропозицій, інколи критичних. Відкрите занят-тя вимагає обов'язкової прискіпливої оцінки присутніх, які мало чим відрі-зняються від того, хто проводить заняття, за рівнем педагогічної компетен-тності.

На відміну від цього, майстер-клас, який проводить загальнонавчаний ви-сококваліфікований спеціаліст, не передбачає оцінювання та критичного ос-мислення й обговорення. Такий захід має сприйматися як своєрідна вершина, найвище досягнення Майстра, досвід якого можна вивчати та сприймати в його даності, але не критикувати. Майстер-клас для учнів - платформа, точка відліку, стартовий майданчик для подальшого зростання та розвитку запро-понованої Майстром методики, але ні в якому випадкові не об'єкт негативної критики чи переосмислення. Учень, якщо він бажає бути учнем саме цього

Майстра, має розвивати та вдосконалювати методику свого вчителя, а не переробляти, змінювати її чи взагалі відмовлятися від вчення Майстра. Це, однак, не означає, що учень взагалі не має права принципово змінювати у базовому теоретичному підґрунті дослідження свого Вчителя, чи в його методиках, однак, в такому випадку він позбавляється права вважати себе учнем свого вчителя-майстра, але декларує, що сам вже став самостійним Майстром, який має доводити науковій та педагогічній спільноті рівень своєї особистої компетентності як спеціаліста.

Майстер при цьому не повинен перетворювати свій захід у загальнообов'язкову модель для своїх учнів, яку вони мають відтворювати в майбутньому. Майстру важливо створити особливу ситуацію діалогу, інтенсивного обговорення з метою допомогти краще зрозуміти побачене і почуте. Справжній Майстер завжди відкритий для продуктивної критики, яка, власне кажучи, допомагає йому самому зрозуміти всі позитивні риси та недоліки його системи. В цьому і полягає свобода виховання в майстер-класі: учень може відтворювати запропоновану йому методику, але може і створювати власну. Ще раз підкреслимо: критика майстер-класу припустима, але не як виявлення негативу, не як зауваження, а як спроба пояснення незрозумілих на перший погляд запропонованих ідей та прийомів. Така критика, що важливо, необхідна не тільки аудиторії учнів, але самому майстрові, який має для себе виокремити та уточнити проблемні моменти своєї методики.

Класичний майстер-клас передбачає створення Майстром особливої педагогічної ситуації при його проведенні. Це найкраще можна досягти за умови цього інтерактивного спілкування між тим, хто проводить захід та аудиторією. В такому випадку учні виступають повноправними учасниками педагогічного процесу. До того ж Майстер має використовувати переваги створеної ним системи із зворотнім зв'язком: постійно контролювати, чи дійсно реалізовані ним методики зрозумілі для аудиторії та, у відповідності із отриманою інформацією, коригувати методику. Таким чином досягається особливий стиль демократичного виховання, в якому вчитель не тільки вчить, але й сам вчить ся у своїх учнів.

Важливим компонентом класичного майстер-класу є постійний коментар Майстром своїх дій, їхнє пояснення з огляду на доцільність застосування саме такого методичного прийому саме в цій педагогічній ситуації. При цьому, з огляду на зазначену інтерактивність такого заходу і на те, що присутні на ньому - зазвичай спеціалісти високого рівня кваліфікації, - Майстер постійно пропонує присутнім самим здогадатися та пояснити, обґрунтувати, чому він

використав саме таку дидактику, такі прийоми та методи роботи: "Як ви вважаєте, чому я зробив саме так?".

У той же час педагогіка передбачає особливий спосіб реалізації майстер-класу - майстер-клас, який проводять учні Майстра. Здатність провести захід самому - ще не означає, що педагог може навчити своїх учнів, передавши свій рівень педагогічної майстерності. Тільки той педагог може вважати себе справжнім Майстром, який сам здатний виховати у своїх учнів достатній рівень майстерності, підтвердити свій рівень майстерності майстерністю своїх підопічних. Тільки той Майстер, хто здатний сам генерувати, виховувати Майстрів. При цьому важливо зауважити, що тільки та методика, яка може бути відтворена, має беззаперечне право на існування.

Справжня майстерність вихователя - не в здатності виробити прекрасну, високоєфективну, але не відтворювану, суто авторську, методику. Справжня виховна майстерність - у здатності розробити таку методику, яка легко технологізується, і тому їй можна навчити інших. Зрозуміло, навчити можна лише тих, хто сам хоче навчитися, кому небайдужі напрацювання Майстра, хто вважає його методологію та методику важливою та необхідною для подальшого розвитку педагогіки як науки та педагогічної практики. Сутність майстер-класу у тому й полягає, що Майстер не просто вчить учнів (це припустимо, хоч і не такою мірою, і у відкритому уроці), але в тому, що він передає свій педагогічний досвід, вчить так, щоб його досвід та майстерність передавалися вихованцям, тим, хто хоче навчатися, тим, хто вважає Майстра своїм вчителем, тим, хто вбачає в його методиці взірць для уподібнення та подальшого розвитку.

Учні справжнього Майстра завжди чекають від нього відтворюваних методик. Тих методик, які вони, власне кажучи, зможуть застосувати в своїй подальшій виховній діяльності. Майстер-вчитель, який дає можливість і самому вийти на ринок праці, навчаючи інших.

Як показала практика, найбільш ефективним буде проведення майстер-класу за методикою "рівний-рівному", яку проводять діти зі своїми однолітками. Ця методика є, як нам здається, найбільш ефективною у підтвердженні можливості бути відтворюваною.

Такий майстер-клас є результатом довготермінової підготовки. Насправді, якщо дитина може провести майстер-клас на рівні зі своїм вчителем-майстром - це переконаливо доводить можливість по-справжньому оцінити всю систему роботи вчителя та його учнів, визначити ефективність всієї роботи вихователя. При цьому якість проведеного заходу виявлятиме не завчені ме-

тодики, а вихованій у педагогічному процесі рівень комунікації, взаєморозуміння, яке сформувалося в єдиному виховному середовищі. Учень, який пропускає методику свого вчителя через себе, здійснює це не так, як дорослий студент педагогічного вищого навчального закладу, не як завчену та науково систематизовану педагогічну теорію, яка саме тому перетворюється в педагогічну технологію, яку можна відтворювати в будь-який час і за будь-яких обставин. Він сприймає методику, якій його вчить педагог, не як методику, зовнішню і технологічну, а як саме життя, як спосіб взаємопорозуміння, як метод комунікації, самоствердження та самовідтворення. Учня не цікавить, власне кажучи, методика як відтворювана технологія, він, скоріше за все, не має на меті ставати педагогом і застосовувати цю методику в своїй професійній практиці. Такий учень переймається самим способом передачі свого світобачення іншим, визначенням власної значущості як носія важливих для нього особисто, а отже, і для його найближчого оточення, для всіх його однолітків, всього суспільства, знань. Методика, якій його навчив вчитель важлива і як ефективний спосіб трансляції (передачі) значущого для себе всім іншим, і в цьому потенціал виховання людей небайдужих, таких, хто має сформований намір бути необхідним у суспільстві. Значущість теми, у межах якої проводиться майстер-клас, інтерактивна методика, яка дозволяє відчутти небайдужість аудиторії, яка активно реагує на дії дітей, що проводять майстер-клас, змушує їх самих постійно генерувати нові педагогічні прийоми. Скажімо, під час підготовки до майстер-класу за темою "Ситуація з тютюнопалінням в Україні" діти згенерували близько десятка пропозицій: провели інтерв'ю з перехожими, здійснили анкетування та самостійно обчислили його результати, інсценізували комічну сценку та відзняли її на відео, розробили кваліфіковану медіа презентацію.

Таким чином, майстер-клас за методикою "рівний-рівному" можна проводити лише за тієї умови, якщо у вчителя є виховані ним справжні учні, які протягом достатнього часу планомірно навчалися проводити такі заходи, при цьому не теоретично, вивчаючи систематизовані, впорядковані та технологізовані методичні прийоми, але у спільній з педагогом практиці регулярного педагогічного спілкування. При цьому дуже важливо, щоб сам зміст проведеного заходу був соціально значущим для учнів, які його будуть проводити, і вони також мають бути переконані, що ця значущість важлива і для тієї аудиторії, для якої цей захід буде проведено. Зауважимо, що при підготовці заходу педагог має насамперед переконатися, що його учні оволоділи запропонованою методикою і переконані в значущості своєї діяльності.

Декілька слів про методику "рівний - рівному", яку також називають "peer-to-peer education". Вважається, що в такій методиці безпосереднім джерелом виховання виступає не дорослий педагог, а одноліток, який сам, під керівництвом вчителя оволодів самим предметом та самою методикою. Таку методику можна проводити як індивідуально, так і для аудиторій, різних за кількістю учасників.

Зауважимо при цьому, що, за великим рахунком, провести публічну презентацію за методикою "рівний-рівному" в чистому вигляді неможливо. Насправді, в аудиторії, в якій знаходяться і однолітки, які навчають однолітків та навчаються самі, і дорослі, які спостерігають за проведенням, як за піддослідними в лабораторії, фіксують помилки, недоречності, при цьому проявляють поблажливість до недоліків, а хтось, не дуже педагогічно досвідчений, проявляє нетерпимість до помилок. Насправді і мови не може бути про повномасштабний виховний вплив. Можна тільки дещо зменшити ефект присутності дорослих спостерігачів: відокремити їх від тих, хто проводить захід різними способами: посадити учасників-дітей якнайдалі від дорослих, розмістити дітей спиною до спостерігачів. Можливо взагалі розмістити дорослих в окремій кімнаті (односторонньо прозоре дзеркало, відеокамера). Однак, це лише півміри. Насправді застосування методики "рівний-рівному" взагалі не передбачає ні участі, ні, навіть, присутності дорослих, так що реальні результати застосування методики завжди будуть деформовані присутністю педагогів-спостерігачів.

Можливо, інший спосіб більш ефективний та доцільний: дорослі сідають серед дітей, беруть участь в обговоренні як рівноправні учасники суспільного громадянського діалогу. Тоді методика "рівний-рівному" буде реалізуватися вже інакше - як вільна розмова вільних особистостей, незалежно від віку, рівних громадян однієї громадянської спільноти. Інша справа, що в такому випадкові дорослі мають усвідомлювати, що вони в цьому діалогові скоріше гості, ніж повноправні учасники. Власне кажучи, дорослому дуже легко збитися в такій ситуації на командно-адміністративний тон, "прогнути" під себе і дитину-модератора, і дітей, що сидять з ним в одній команді. Власне кажучи, дорослі мають усвідомлювати, що вони в цій ситуації не мають права не тільки нав'язувати свою точку зору, але навіть висловлюватися із найменшою мірою безапеляційності.

Таким чином, головне завдання майстер-класу - спонукати тих, хто присутній на заході, до продовження методики, передача набутого унікального (власного, а не такого, що неможливо відтворити) педагогічного досвіду майстра-педагога, своєрідне педагогічне зараження, спонукати і привід для

створення педагогічної школи для подальшого розвитку виховної методики, і, безумовно, до її критичного переосмислення.

Майстер, проводячи майстер-клас, завжди має думати про те, що будуть робити ті, для кого проводився захід, після його закінчення, - чи вийдуть холодними, нейтральними, байдужими, здивовано низуючи плечима та підраховуючи втрачені години дорогоцінного власного часу, щоб жити і працювати й далі за установленими традиційними методиками, чи спробують, по-своєму інтерпретувавши, відтворити запропоновані виховні прийоми, можливо, зробивши все по-своєму, з власного досвіду роботи, своїми методичними напрацюваннями та у відповідності із своїми педагогічними переконаннями. Таким чином головний критерій ефективності майстер-класу - міра вихованої ним небайдужості, бажання працювати далі у відповідності із змістовними ідеями та педагогічним технологіями, що запропоновані Майстром.

Як декларувалося в цій статті, Майстер-клас не передбачає фінального обговорення. Він є взірцем для присутніх, який варто вдосконалювати але ні за жодних обставин не піддавати неконструктивній чи навіть конструктивній критиці. Такий захід передбачає велику кількість запитань до Майстра. При цьому кількість запитань є одним з показників ефективності такого заходу. Запитання - спосіб налагодити зворотній зв'язок з Майстром, отримати максимально кваліфіковану консультацію безпосередньо від автора методики.

Майстер-клас - безумовно, разовий захід. Він не спроможний, за визначенням, замінити наполегливе і стабільне навчання методиці педагогічного процесу. Це не тільки педагогіка, але значною мірою шоу, яке наочно та ефективно демонструє кінцевий результат довгого процесу педагогічної взаємодії.

Література:

1. *Пахомова Е.М., Дуганова Л.П.* Учитель в профессиональном конкурсе : учебно-методическое пособие. - М.: АПКИППРО, 2006. - 168 с.
2. Организация и проведение мастер-классов. Методические рекомендации / Челябинск, 2007. - 13 с.
3. Положение о "мастер-классе" как форме профессионального обучения учителей // Практика административной работы в школе. - 2004. - № 5. - С. 46.
4. *Селевко Г.К.* Альтернативные педагогические технологии. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 224 с.
5. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 288 с.

6. *Поташиник, М. М. Левит М. В.* - Как подготовить и провести открытый урок: (современная технология): методическое пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2006. - 111 с.

7. Организация и проведение мастер-классов. Методические рекомендации. / - Челябинск, 2007. - 13 с.

8. *Рівкінд, Ф.* Педагогічний майстер-клас / - Початкова школа : Науково-методичний журнал. - К.: Преса України, С. 38-43.

9. *Татаренко М.Г.* Майстер-клас - лабораторія розвитку творчих здібностей молодших школярів. Проблеми дидактики // Рідна школа. - 2004. - Червень. - С. 52-59.

10. *Висоцький Ю.* Актором можеш ти не бути... / Дзеркало тижня № 14 (439) 12 - 18 квітня 2003.

11. *Боровиков Л.* "Что такое Мастер-класс" // http://image.websib.ru/05/text_article.htm?227

Використання інтерактивних методів виховання під час вивчення предметів суспільствознавчого циклу

Для розвитку та життєдіяльності будь-якого суспільства необхідна якісна освіта. Від ступені її розвитку, ефективності педагогічних прийомів і методів залежить майбутнє країни. Українське суспільство особливу увагу приділяє пошуку та удосконаленню навчально-виховного процесу. Змінюється зміст виховання молоді, який нині спрямований не на планове господарство, а на ринкові відносини. В змінених соціально-економічних умовах виникає багато принципово нових проблем, до ефективного розв'язання яких переважна більшість населення відноситься негативно. Як наслідок, актуалізувалася проблема підготовки нового типа працівника, який володіє знаннями з основ економіки, управління, організації виробництва, етично та психологічно підготовлений до сучасних умов праці. Ефективне вирішення поставлених проблем передбачає створення та впровадження нових методів виховання, спрямованих на всебічну, цілісну освіту учня, формування етичних цінностей старшокласників.

Мета даної статті - з'ясувати основні сучасні методико-педагогічні підходи до навчально-виховного процесу, довести доцільність упровадження інтерактивних методів виховання при проведенні уроків суспільствознавчого напрямку.

У психолого-педагогічній літературі можна знайти декілька трактувань терміну "метод". Загальне розуміння методу як категорії науки з філософської точки зору визначає його спосіб досягнення мети, певним чином упорядковану діяльність [1, с. 21]. Під методом виховання О.Кондратюк розуміє певні способи систематичного впливу на особистість школярів з метою формування їх суспільної свідомості та поведінки. Г.Щукіна визначає метод як прийоми та засоби педагогічного впливу на учня, за допомогою якого здійснюється цілеспрямоване формування якостей його особистості. На думку Б.Шемякіна, метод виховання являє собою способи, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість, поведінку вихованців, на формування у них необхідних якостей, на збагачення їх досвіду корисної діяльності. А.Нісімчук вважає, що метод виховання є способом впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин учня. В роботах Ю.Бабанського,

В.Беспалько, М.Скаткіна, І.Лернера, М.Нікандрова метод виховання трактується як спосіб переконання, як сукупність прийомів виховної роботи, як прийоми спільної діяльності вчителя та учнів по розв'язуванню конкретного виховного завдання тощо. Т.Богачик зазначає, що під методом розуміється форма процесу виховання, форма стосунків учителя й учнів.

При виборі та застосуванні методів виховання треба враховувати три основні аспекти - технологічний, ситуативний та функціональний [5]. Синтез даних аспектів дозволяє найбільш продуктивно впроваджувати нові етичні знання, уміння та навички учнівській аудиторії.

Технологічний аспект передбачає оволодіння учнями відповідними прийомами роботи. Цей аспект націлено на отримання старшокласниками етичних знань і умінь, застосування їх у практичній діяльності. Вибір методів виховання згідно з даним аспектом враховує наступні характеристики: оптимальний обсяг отриманого та засвоєного матеріалу, готовність учнів до основних видів завдань.

Ситуативний аспект віддзеркалює змістову сторону діяльності старшокласників, визначає предметно-логічні дії, що входять до неї. Виконання відповідних завдань вимагає від учнів визначення розумових дій на основі власного досвіду і набутих знань. Учитель та учень знаходять найбільш продуктивні види учбової діяльності, які ведуть до більш глибокого засвоєння етичних знань та спрямовані на охоплення найбільш глибоких та широких інформаційних аспектів. Основними характеристиками цього аспекту є глибина засвоєних етичних знань наданої інформації.

Функціональний аспект визначає успішність оволодіння основними способами діяльності, відповідними засобами та педагогічними прийомами. Цей показник фіксує ті функції та показники, що повинні бути досягнуті у конкретному завданні. Основними характеристиками цього аспекту є етичні знання про прийоми та методи роботи, психологічна готовність до навчання, темп.

Застосування даних аспектів передбачає відтворення учнем цілісної картини; створення ситуацій для прояву та застосування набутих етичних знань, умінь, навичок; прояву важливих етичних якостей особистості, можливості для розвитку інтересів, спроможностей та позитивних схильностей старшокласників. Тільки комплексне використання зазначених аспектів (при підборі педагогічних методів) веде до найбільш продуктивних результатів у навчально-виховній роботі.

Аналіз педагогічної літератури показав, що на сьогоднішній день найбільш

поширені "пасивна" та "активна" моделі виховання [7]. Пасивна модель виховання визначає старшокласника як "об'єкт" виховання де провідна роль відводилась вчителю. Вчитель - знаходив, надавав та пояснював необхідний матеріал, учень - прагнув відтворити надане. Активна модель визначала старшокласника як "суб'єкт" виховання. Учень повинен був виконувати творчі завдання, вступати в діалог, вчитель оцінював результати діяльності школярів та направляв. Дані моделі легкі в застосуванні, але мають низьку ефективність О.Коваленко [4], К.Дорошенко [2].

Останнім часом у педагогічну практику впроваджуються елементи інтерактивного виховання. Інтерактивна модель передбачає, що навчальний процес відбувається в умовах активної роботи, взаємодії всіх сторін виховання (вчителя та учнів) [3]. Інтерактивні технології передбачають здебільшого застосування методу моделювання реальних життєвих ситуацій, спрямованих на спільне розв'язання проблеми, а також рольових ігор (стратегій). Поєднання різних видів діяльності надає відмінні якісні показники засвоєння етичних знань. На нашу думку, перевагами традиційних методів виховання є можливість надання старшокласникам досить великого об'єму інформації, легкий контроль учнівської аудиторії, можливість застосування даних методів у роботі з досить великими (за кількістю) групами. Значення має і те, що старшокласники вже вміють отримувати та опрацьовувати нові етичні знання при використанні педагогом традиційних методів виховання. Застосування у навчально-виховному процесі суб'єктивно нових (для учнів) інноваційних методів потребує постійної допомоги вчителя школярам, пояснення нових вимог до процесу отримання етичних знань. Як правило, учням потрібен деякий час для оволодіння основними навичками роботи у нових умовах та психологічної адаптації, яка є необхідною при переході від звичних видів праці, форм виховання до нових. Тобто, у кожній моделі виховання є свої переваги та недоліки.

З метою перевірки ефективності впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів ми провели порівняльний педагогічний експеримент. Нами було відібрано дві групи (контрольну та експериментальну), у які увійшли учні старших класів ряду загальноосвітніх шкіл м. Боярка та с.м.т. Коцюбинське (понад 520 учнів), що на початку навчального року мали майже однакові рівні етичних знань та умінь з дисциплін суспільствознавчого напрямку. Надалі, протягом навчального року, при вивченні предметів суспільствознавчого напрямку учні контрольної групи (К) займалися за традиційним методом, учні експериментальної групи (Е) займалися за інтерактивним методом. Тобто, надання нового етичного матеріалу у групі К проводились за

допомогою методу лекцій, а практична робота у формі традиційного опитування та контролю етичних знань, практикумів, "методу розв'язання задач" тощо. Викладання нового етичного матеріалу у групі Е проводилось за допомогою методу лекцій з включенням методів "асоціативного групування", "графічного організатора". В практичній роботі використовувались інтерактивні методи, етико-економічні практикуми, метод "розв'язання задач", метод "роботи у парах", метод "мікрофон", "Сенкан" тощо. При цьому передбачалось, якщо в навчально-виховному процесі створюється ситуація, яка потребує застосування отриманих раніше етичних знань і умінь, їх надбання, поповнення, то розвиток приймає характер прикладного процесу та позитивно впливає на рівень сформованості зазначених показників.

Для визначення рівня засвоєння старшокласниками етичних знань при вивченні предметів суспільствознавчого напрямку ми використовували тести. Дані тести поділялися на чотири основні категорії, які відповідали сформованості етичних знань на таких рівнях: прикладному, фундаментальному, поняттєвому та низькому. Ці рівні відповідали чотирьом основним: високому, середньому, нижчому за середній та низькому відповідно.

Прикладний рівень (високий) виявляється шляхом вирішення комбінованих завдань, виконання яких передбачає здійснення аналізу проблемних ситуацій, переносу знань у нові ситуації. Знання етико-моральної, історичної та економічної теорій, законів, закономірностей, об'єктів та суб'єктів економічної, історичної та морально-етичної діяльності їх властивостей, методів, способів діяльності на достатньому для здійснення навчально-практичної діяльності етико-соціальному рівні. Цей рівень виявляється в ході навчально-практичної діяльності старшокласників при розгляданні етико-економічних, етико-історичних та етико-соціальних завдань, під час тренінгів та ігор.

Фундаментальний рівень (середній) - знання основних етичних, моральних, соціальних, історичних та економічних теорій, законів, закономірностей, суб'єктів, об'єктів діяльності та їх властивостей, методів та способів економічної, морально-етичної тощо діяльності, що необхідні для прийняття та здійснення обґрунтованих рішень. Даний рівень проявляється в знанні наступних теорій: "раціональна етика", "суб'єктивна етика економічної культури", "морально-етична та економічна діяльність", "основні етичні закони економічної діяльності", "суспільні та історичні закони і теорії", "історико-політичні закономірності" і ін.

Поняттєвий рівень (нижчий за середній) передбачає наявність у старшокласників знань репродуктивного характеру, тобто відтворення понятійно-ка-

тегоріальної інформації про етико-моральні та соціальні цінності особистості, види суспільно-економічної діяльності, суспільно-економічні процеси, об'єкти та суб'єкти суспільно-економічних відносин та їх загальні морально-етичні властивості, методи та способи діяльності людини, груп, об'єднань тощо. Наприклад, старшокласники повинні знати наступні поняття: "честь", "економічна честь", "історичне розуміння честі", "суспільне трактування честі", "моральна самосвідомість", "самосвідомість суспільної та економічної діяльності", "свідомість нації", "моральні наміри у сфері діяльності", "етичні норми культури" і т.п.

Низький (низький) рівень - учні не знають більшості термінів, які вивчаються предметами суспільствознавчого напрямку, не вміють пояснити значення відомих. Старшокласник може на рівні "так - ні" усно відтворити кілька термінів, обрати правильний варіант відповіді з двох запропонованих. Може двома-трьома простими реченнями передати зміст частини теми, знайти відповідь на запитання в наданому тексті.

На початку експерименту учні контрольної групи К мали наступні показники рівню знань: прикладний рівень показали - 5,82%, фундаментальний - 10,67%, поняттєвий - 11,64%, низький 71,78%. Учні експериментальної групи Е показали: прикладний рівень - 5,28%, фундаментальний - 10,56%, поняттєвий - 11,88%, низький 71,94%.

На кінці педагогічного експерименту ми зафіксували наступні зміни: у групі К загальний рівень знань спрямування збільшився на 49,45%, при цьому якість знань змінилась наступним чином: високий рівень знань показали 34,9% учнів (на 29,1% більше), середній рівень - 31,04% (на 20,37% більше), лише 18,43% школярів залишили рівень етико-економічних знань на низькому рівні; у групі Е загальний рівень знань збільшився на 58,06%, при цьому якість засвоєних знань змінилась наступним чином: високий рівень знань показало 41,6% учнів (на 36,32% більше), середній рівень - 32,3% (на 21,74% більше). Одержані результати свідчать про вищу ефективність формування знань в учнів другої експериментальної групи.

При визначенні рівня сформованості вмінь ми виходили з того, що їх можна розглядати як здатність людини використовувати морально-етичний аналіз соціально-економічної діяльності (або її окремих елементів) на базі етичних, історичних, соціальних та економічних знань і досвіду. Питання щодо переліку вмінь та навичок є дискусійним. У своєму дослідженні ми орієнтувались на їх перелік, наведений у працях О.Лапузіна, О.Понамарьова, О.Романовського, О.Овсянкіної [6]. Дослідники приділяли особливу увагу

етичному аналізу соціально-економічних ситуацій (процесів, фактів, явищ) і результатів соціально-економічної діяльності; етико-економічному та етико-соціальному плануванню; етико-економічному та етико-соціальному обґрунтуванню та таке інше.

В навчально-виховному процесі, спрямованому на закріплення суспільствознавчих та етичних знань, формування відповідних вмінь, були застосовані різноманітні практичні завдання: аналіз проблемних ситуацій; визначення відношення до об'єкта досліджень, розв'язання суспільствознавчих задач, робота з додатковим матеріалом, самостійна творча діяльність та ін. При визначенні якісних характеристик ми спирались на описані раніше критерії. Особливу увагу ми приділяли застосуванню учнями етичних вмінь з точки зору пояснення алгоритму певних дій, уміння застосовувати його в умовах стандартної дії та в умовах творчого переносу в нові життєві або навчальні ситуації.

На початку дослідження ми зафіксували наступні показники: у групі К вміння застосовувати набуті етичні знання на творчому рівні показало 3,88% учнів, на евристичному - 5,82 %, евристично-репродуктивному - 16,49%, репродуктивному - 73,81%; у групі Е вміння застосовувати набуті етичні знання на творчому рівні показало 3,96% учнів, на евристичному - 7,92%, евристично-репродуктивному - 16,84%, репродуктивному - 71,28%. Наприкінці експериментальної роботи ми отримали наступні результати: у групі К вміння застосовувати набуті етичні знання на творчому рівні показало 29,13% учнів (приріст 24,25%), на евристичному - 32,98% (приріст 27,16%), евристично-репродуктивному - 22,31%, репродуктивному - 16,49%; у групі Е вміння застосовувати набуті етичні знання на творчому рівні показало 38,38% учнів (приріст 34,32%), на евристичному - 33,66% (приріст 25,74%), евристично-репродуктивному - 19,8% (приріст 2,96%), репродуктивному - 7,92%.

Тобто, як свідчать результати наших досліджень, якість (сума творчого та евристичного рівнів) етичних умінь здобутих учнями під час навчально-виховного процесу вища, ніж 61%, а саме: у контрольній групі К якість засвоєння знань становить 61,11% (приріст 51,41%), у експериментальній групі Е - 71,94% (приріст 63,02%). Отримані результати свідчать про більш високу ефективність формування етичних знань та умінь в учнів експериментальної групи. Оскільки викладання курсів велося за однією програмою, використовувалися однакові умови виховання, то можна зробити висновок, що різниця в рівнях сформованості етичних знань та умінь в експериментальних групах обумовлена впровадженням в навчально-виховний процес інтерактивних методик ("асоціативного ґранування", "Сенкан", методу активних пре-

зентацій, обговорення проблеми в загальному колі, робота в парах та малих групах тощо).

Однак, незважаючи на отримані позитивні результати, суб'єктивна думка вчителів загальноосвітніх шкіл, які працювали за даною методикою, досить часто була негативною. З метою з'ясування думки викладацького складу відносно практики використання інтерактивних методів ми провели опитування серед вчителів м. Боярка та с.м.т. Коцюбинське (в якому взяло участь понад 50 осіб). Позитивно було відмічено: ініціативність учнів під час уроків (48%), творчий підхід до вирішення проблем (39%), інтегрований підхід до проблемної ситуації (72%), розвиток навичок колективної роботи (56%). До негативного віднесено: контроль за дисципліною під час застосування інтерактивних методик (81%), психологічну неготовність до креативного мислення (54%), складність застосування даного методу в класах, склад яких понад 20 учнів (85%).

Отримані результати свідчать що використання інтерактивних методів в навчально-виховному процесі потребує досить великого часу, який є строго встановлений та регламентований. Також слід враховувати, що при використанні цих методів виховання контроль за аудиторією з боку вчителя повинен значно зростати, а обсяг поданої етичної інформації, як правило, невеликий. При використанні у практиці навчально-виховного процесу традиційних методів виховання можна констатувати низький відсоток засвоєння наданої етичної інформації.

Таким чином, інтерактивні технології виховання позитивно сприяють виробленню власних цінностей, створенню атмосфери співробітництва, творчої взаємодії. На сьогоднішній день найбільш досліджені теоретичні аспекти впровадження інтерактивних методів. Проблеми практичного використання даних методик у процесі виховання учнів загальноосвітніх шкіл в умовах сьогодення України розглянуто досить вузько. Доречно детальніше дослідити принципи практичного застосування інтерактивних методів у великих шкільних групах, удосконалити методи контролю за аудиторією тощо.

Література:

1. *Аза Л.А.* Воспитание как философско-социологическая проблема. - К.: Наукова думка, 1993. - 128 с.
2. *Дорошенко К.Г.* Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. - К., 2003. - 20 с.
3. Книга вчителя історії, етики, основ правознавства: Довідково-методичне видання / Упоряд. *Р.І.Єтушенко, О.В.Галєгова.* - Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. - 224 с.
4. *Коваленко О.І.* Формування соціально-моральної позиції у старшокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / АПН України. - К., 2006. - 20 с.
5. *Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т.* Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. - К.: Просвіта, 2000. - 368 с.
6. *Овсянкіна Л.А.* Мораль в системі економічної життєдіяльності людини та суспільства (соціально-філософський аспект): Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України. - К., 2003. - 20 с.
7. *Романовський О.Г., Понамарьов О.Г., Лапузіна О.М.* Ділова етика: Навчальний посібник. - Харків: НТУ "ХПІ", 2006. - 364 с.

Використання вчителем принципів толерантності у навчально-виховному процесі

У сучасному полікультурному суспільстві посилення тероризму змушує людство вживати заходів для запобігання його проявам.

XX ст. створило умови для розвитку глобалізації в світі, водночас загострилися релігійні, міжетнічні, міжкультурні стосунки серед як окремих груп людей, так і країн взагалі. Можна констатувати, що світ став більш конфліктним, ніж, наприклад, наприкінці XIX ст. Саме тому питання виховання толерантної особистості стають такими важливими в переліку соціальних і педагогічних проблем.

Зацікавленість людства толерантністю, як шляху створення безпечного суспільства, підштовхнула ЮНЕСКО до прийняття Декларації принципів толерантності, у якій не тільки проголошені принципи толерантності в сучасному і майбутньому світі, але й зазначені шляхи їхньої реалізації [5, с. 3-10]. Вагомим є той факт, що в цьому документі провідна роль у реалізації принципів терпимості відведена освіті як системі формування людини. Найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості є виховання. "Виховання в дусі толерантності починається з навчання людей тому, в чому полягають їхні загальні права і свободи, у забезпеченні здійснення цих прав і зміцненні прагнення до захисту прав інших. Виховання в дусі толерантності варто розглядати як невідкладне досить важливе завдання. Воно повинно бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження стосовно інших, і сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, що ґрунтуються на моральних цінностях" [7].

Слід відмітити, що розгляд і конструктивне рішення етноконфесійних проблем у багатонаціональній Україні є одним із актуальних завдань науки. Сучасний історичний етап розвитку, як відзначають дослідники феномену багатокультурності та толерантності (О.Асмолов, Є.Бистрицький, І.Дмитрієв), характеризується зміною домінант: її перенесенням з галузі соціально-класових конфліктів, властивих для попередніх століть, на етноконфесійне протистояння, яке на сьогодні розповсюджується на всі сфери соціально-еконо-

мічного і суспільно-політичного життя. Тому найважливішим завданням стає формування толерантності в усього населення, а перш за все, у молоді, оскільки саме вона є головною діючою силою найближчого майбутнього.

Толерантність - це терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки [8]. Але, якщо брати за основу класифікацію В.О.Лекторського та обґрунтування підходів до розуміння толерантності дослідників В.Величка, О.Гриви, Г.Солдатової, Г.Дмитрієва, О.Шарової, можна зробити висновок, що поняття "толерантність" має широкі рамки: від пасивної "байдужості" до активного "розширення власного досвіду і критичного діалогу".

Педагогічна толерантність це "уміння краще розуміти себе й інших людей, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу і довіру", - зазначено в сучасній педагогічній літературі [1, с. 66-67].

В.О.Лекторський визначає толерантність як:

- *байдужість до існування різних поглядів та практик;*
- *повагу до іншого, якого я не розумію, і з яким я не взаємодію;*
- *терпимість до слабкості інших;*
- *розширення власного досвіду та критичний діалог [6, с. 46-54].*

Питання про педагогічну толерантність вперше порушив М.Бубер, коли виникла необхідність створення нового напрямку в педагогічній науці - педагогіки толерантності. Він виділив низку важливих якостей толерантності, показавши її зв'язок із життям людей у малих групах, виявив риси толерантної та інтолерантної особистості [3].

На нашу думку, значну увагу слід приділити ролі вчителя у формуванні нового покоління завдяки необхідності використанню в процесі навчання та виховання толерантності.

Мета статті - висвітлити використання вчителем принципів толерантності у навчально-виховному процесі.

Зазначимо, що проблеми сучасного світу значною мірою впливають на молодь: закріплення особистих пріоритетів, переосмислення моральних та етичних цінностей, пошуку "свого" місця в суспільстві та дотримання тих чи інших норм поведінки. За цих умов заклади середньої освіти, посідають одне з провідних місць у формуванні кожної окремої особистості за допомогою створення умов існування, де пріоритетними нормами поведінки повинні бути дружність, порядність, співпраця, толерантність тощо.

Людина - створіння соціальне, з перших днів оточена собі подібними. Тому не можна виховання поділяти на особистісне та колективне. Педагог повинен навчити учнів співіснувати, взаємодіяти, розуміти інших, бути комунікабель-

ним, товарійським, доброзичливим, толерантним, уміти досягти мети, звертаючи увагу та поважаючи почуття, бажання, переконання, позиції оточуючих. Модель толерантних стосунків з іншими закладається ще з дитсадка, класу у школі чи позакласного гуртка за інтересами.

Однак, пам'ятаймо, що виховання починається в сім'ї, яка є першоджерелом, де закладаються основи характеру, поведінки, світосприйняття особистості, її ставлення до навколишнього середовища, праці, рідних, дорослих, держави, прекрасного. На наш погляд, складні соціальні умови, політичні негаразди, розквіт жорстокості та нетерпимості зробили родину слабкою ланкою у вихованні підростаючого покоління. Тому праця викладача все частіше полягає у виправленні виховних помилок родини, перевихованні, переорієнтації свідомості дитини на позитивний лад, концентрації на вихованні чесності, доброти, співпраці, порозуміння, толерантності тощо.

Є незаперечним той факт, що, одним із головних чинників толерантного середовища є вчитель, котрий "повинен розвивати в молоді здібності до незалежного мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні критерії" [5, с. 3-10], впроваджуючи в свою працю принципи толерантності.

За А.Асмоловим можна виділити дві групи принципів толерантності, якими слід послуговуватися задля досягнення виховання нової толерантної особистості в умовах демократизації суспільства:

1. Принципи виховання у підростаючого покоління толерантного та терпимого ставлення:

- принцип дотримання загально прийнятих моральних цінностей;
- принцип поваги гідності кожної особистості;
- принцип сприймання кожної людини як унікальної особистості;
- принцип прилучення до рідної культури й традицій і поваги до культур і традицій інших народів;
- принцип заперечення насильницьких методів вирішення конфліктів;
- принцип виховання відповідальності за свої дії, поведінку, висловлювання;
- принцип виховання толерантної свідомості по відношенню до всього живо-го, до інших людей, до самого себе.

2. Принципи гуманізації навчального простору за допомогою впровадження ідей толерантності у навчально-виховний процес:

- принцип гуманізації існуючих методів та форм викладання, навчання, виховання;
- принцип використання методів навчання та виховання відповідно до вікових особливост учня;

- принцип впровадження нових методів та форм педагогічної діяльності, побудованих на толерантній основі;

- принцип взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємозалежності та взаємоповищення у взаємовідносинах "учень - учень" та "учень - учитель";

- принцип виховання та спонукання розвитку комунікативних здібностей як головного чинника особистості та виховання дітей у колективі;

- принцип створення умов успіху для кожного учня тощо [2].

Толерантність - це нова основа педагогічного спілкування вчителя та учня, реалізація якого зводиться до використання наведених вище принципів у навчанні, які створюють оптимальні умови для формування в учнів культури гідності, самовираження особистості, виключають фактор страху невірної відповіді.

У складних сучасних умовах заклад середньої освіти має бути чинником толерантного середовища, де авторитет учителя, його педагогічна компетентність служитиме прикладом до наслідування та виправлятиме соціальні, моральні, етичні вади кожної окремої особистості.

На нашу думку, учитель, який упроваджує в своїй роботі принципи толерантності, прагне до співпраці з учнями, продуктивного розв'язання завдань, які ставляться до навчання та виховання учнів. Робота вчителя на основі толерантності підвищує самооцінку і самоповагу учня, сприяє формуванню свого власного "Я". Діяльність педагога повинна бути спрямована на урахування індивідуальних рис дитини, сприймання її такою, якою вона є.

Віра школяра у педагога, взаємна довіра, людяність і доброта - це те, що необхідно вихователю і те, що бажають бачити діти в своєму наставнику.

Ще В.О.Сухомлинський зазначав, що педагог повинен любити кожну дитину з її особливими рисами характеру, здібностями, інтересами, стосунками в родині: "Дети приходят в школу самые разные: собранные и несобранные, внимательные и рассеянные, быстро схватывающие и тугодумы, неряшливые и аккуратные. Едины они в одном. Все дети без исключения приходят в первый класс с искренним желанием хорошо учиться. Красивое человеческое желание - хорошо учиться - озаряет весь смысл школьной жизни детей" [9].

Головним завданням педагога має стати створення сприятливих умов для формування та розвитку особистості, де виховання це не ліквідація недоліків дитини, а зміцнення всього гарного, що є в дитині. Не влада та підкорення, а повага, розуміння та любов повинні бути в основі навчально-виховного процесу. Майстерність вихователя має бути спрямована на те, щоб робота з кожним учнем викликала у останнього позитивні переживання, формувала сві-

тогляд, спонукала до активної діяльності. У доброзичливій атмосфері у дитини росте потяг стати краще не напоказ, не для того, щоб відзначили, а з внутрішньої потреби бути справжньою людиною, чинити правильно, відчувати повагу оточуючих. Учителя та учнів повинна об'єднувати дружба, розуміння, бо "виховання без дружби з дитиною, без духовної єдності з нею можна порівняти з блуканням у темряві" [9].

Застосування принципів толерантності у вихованні передбачає, що людині не можна нав'язувати свої власні уявлення про те, що є добро, а що зло, не можна уподібнювати людину бездушній речі, об'єкту експериментування та маніпулювання, поведінку якого нібито можна легко передбачити. Таким чином стає зрозумілою необхідність бачити в поведінці іншого, в іншій культурі не те, що є поганим, ворожим власній позиції, а те, що може бути спільним у розв'язанні не тільки власних проблем, але й, можливо, проблем суспільства, інших людей.

Проблема виховання толерантності складніша, аніж видається на перший погляд. Толерантність передбачає наявність у суспільстві деяких установок, які стосуються розуміння людини та людяності. Зокрема, це установка на незалежність, автономність індивіда, його особисту відповідальність за свої переконання та вчинки, неприпустимість силового нав'язування будь-яких ідей, якими б позитивними та корисними вони не були. Толерантність передбачає також розуміння відносності багатьох наших переконань та суджень, усвідомлення неможливості їхнього універсального обґрунтування.

Толерантність має межі допустимості, побудовані на категоріях "добро" і "зло". Педагог не має права впроваджувати та розповсюджувати ідеї толерантності, в яких уможливаються негативні наслідки, такі як прояви насилля, ксенофобії, дискримінації та використання наркотичних препаратів тощо.

Ми погоджуємося з Р.Валітовою, яка визначила декілька принципів, на основі яких слід кваліфікувати поняття про межі толерантності:

- толерантність: *доброчинність умовна, гіпотетична цінність;*
- толерантність: *відмова від монополії на знання істини в моралі;*
- толерантність: *не кінцева мета морального удосконалення у міжособистісному спілкуванні, а стартова позиція на шляху до досягнення гуманного співіснування* [4, с. 33-37].

Основні принципи толерантності мають чимало точок дотику з ідеями гуманістичної педагогіки та психології, особливо, коли розглядати і осмислювати сутність особистості, її духовний світ. Перед сучасними педагогами стоїть завдання цілісного розвитку дитини, а для цього потрібен деякий освітній

простір, що дає людині можливість самореалізації і вибору. Розв'язання цього завдання можливо лише в атмосфері позитивного психологічного клімату, для створення чого необхідні: позитивні стосунки з однокласниками, з батьками та учителями.

Кожен учитель постійно повинен удосконалювати себе, прагнути стосунків з учнями, які були б побудовані на довірі, повазі й любові.

Результатом використання вчителем принципів толерантності у навчально-виховному процесі є дитина, спроможна успішно взаємодіяти в колективі, протистояти не толерантним відносинам, легко соціально адаптуватися тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок з цієї проблеми ми вбачаємо у дослідженні педагогічних умов, можливостей та критеріїв виховання толерантності у навчально-виховному процесі.

Література:

1. *Антипова Е.* Полікультура і толерантність у системі освіти // Психолог. - 2003. - №18-19 (66-67).
2. *Асмолов А.* Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. - 2001. - № 24, С. 61-63.
3. *Бубер М. Я* и ты. Пер. с нем. - М.: Высшая школа, 1993. - 175 с.
4. *Валитова Р.Р.* Толерантность: порок или добродетель // Вестник Московского университета.-Сер.7.-Философия. - 1996. - №1. - С. 33-37.
5. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. - 2000. - № 3-4. - С. 3-10.
6. Лекторський В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. - 1997. - №11. - С. 46-54.
7. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17.04.02, №347/2002.
8. Педагогічний словник / Под ред. *М.Д.Ярмаченко*. - К.: Педагогічна думка, 2001. - С. 448.
9. *Сухомлинский В.А.* Избранные произведения в пяти томах. Т.5. - К.: Радянська школа, 1980. - С. 92-235.
10. *Сухомлинский В.А.* Потребность человека в человеке. М.: Сов. Россия, 1978. - 93 с.

Національне виховання як фактор цілісного формування особистості: національно-патріотичний аспект

За сучасних соціальних перетворень в нашій державі й серйозних змін у духовному житті та світогляді молоді національне виховання набуло особливої гостроти й актуальності. Відбувається становлення нових, відповідно вимог часу цінностей і мотивацій. Ці процеси зумовлюють певну нестійкість, невизначеність світоглядних переконань, моральну та ціннісну нерівноваженість у духовному світі особистості. У зв'язку з цим світоглядні аспекти буття людини, особливості її соціалізації викликають сьогодні підвищений інтерес численних дослідників.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. окреслено національний характер освіти. Вона спрямована на втілення в життя української національної ідеї, підпорядкована консолідації українського народу в українську політичну націю, яка прагне жити в співдружності з усіма народами й державами світу. Така освіта виховує громадянина й патріота України, прищеплює любов до української мови й культури, повагу до народних традицій. Вона підпорядкована формуванню системи національних інтересів і разом з тим сприяє оволодінню багатствами світової культури, вихованню поваги до народів світу [4].

Різні теоретичні аспекти досліджуваної проблеми розробляли видатні педагоги І.Д.Бех, Г.Г.Ващенко, О.І.Вишневський, І.В.Мартинюк, О.В.Киричук, Ю.Д.Руденко, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський, О.В.Сухомлинська, М.Г.Стельмахович, Д.О.Тхоржевський та ін.

Метою нашого дослідження є розгляд тенденцій формування національно-патріотичного аспекту змісту виховання в умовах розвитку державності, аналіз його специфіки.

Відповідно до поставленої мети ми ставили перед собою наступні завдання: 1. Виокремити систему національних цінностей з-поміж абсолютних, вічних цінностей, вказати на їх зв'язок із стратегією та методами виховання. 2. Проаналізувати різновиди патріотизму, визначити їх специфіку. 3. Охарактеризувати основні етапи громадянського становлення, показати їх вплив на зміст національної свідомості.

Аналіз досліджень і публікацій, з якими нам вдалося ознайомитися, виявляють глибоке розуміння теоретиками глобального значення проблеми формування в особистості у процесі її соціалізації певної системи цінностей. Зокрема, науковці доводять, що саме сукупність різноманітних цінностей - це кістяк людської культури, через оволодіння якою людина проникає у світ абсолютних цінностей, відображає і закріплює їх у своїх почуттях, свідомості, формуючи при цьому своє внутрішнє "Я", свій внутрішній ціннісний світ.

З огляду на це слід визнати, що збагачує людину, насамперед, її орієнтація саме на духовні цінності, яка, у свою чергу, залежить від рівня розвитку її духовних потреб. Формування особистісного смислу змісту для кожного передбачає засвоєння ним наукових понять через розвиток певних особистісних аспектів життєвих уявлень та піднесення їх до рівня загальнолюдських проблем і цінностей.

Саме національне виховання втілює і віддзеркалює в собі процес національно-етнічного відродження української нації і передбачає визнання національних цінностей як головного предмета уваги. Зрозуміти й усвідомити сутність та особливості національних цінностей можна, лише добре знаючи особливості формування конкретної нації. Нацією, в повному розумінні цього слова, така спільнота стає лише тоді, коли її представники усвідомлюють свою єдність та відмінність від інших на підставі тих чинників, що створили цю єдність.

Отже, можна констатувати, що нація виникає тоді, коли в окремої людини і народу викристалізовується національна свідомість як результат спільної діяльності людей, що складається зі знання про дійсність, природу, суспільство; з виокремлення індивідом себе з предметного світу як суб'єкта пізнання; зі спрямованості на досягнення мети, планування своєї діяльності й поведінки, прогнозування їхніх результатів; зі ставлення до об'єктивної дійсності, до інших, до самого себе, що пов'язано з самооцінюванням, самокритикою, станом емоційно-вольової сфери людини [2, с. 21].

Серед національних цінностей на особливу увагу заслуговує відродження національної (історичної) пам'яті й національної гідності.

До чинників відновлення історичної пам'яті належить все, що відбиває історичний шлях нашого народу, його боротьбу за волю до сьогодення, його злеті й поневіряння в ярмі інших народів. Таку інформацію несуть історія, література, народна творчість, мистецтво, історія культури тощо.

Дієвим засобом відродження нації є формування в людини почуття національної гідності й гордості за Україну, відмова від почуття національної меншовартості, що водночас культивувало повагу до "старшого брата", навіювало переконан-

ня в перевазі інших народів над нами. Це сприяло виробленню почуття скривденості, комплексу неповноцінності.

Велике значення у відновленні почуття національної гідності має розширення сфери застосування української мови як повноцінного засобу наукового спілкування, перехід на неї у сфері інформатики та викладання технічних наук у вищій школі.

Іншу, великої ваги, групу вартостей складають наші ідеали, цілі й наміри, пов'язані з практичними потребами державотворення. Практичні зусилля, спрямовані на становлення нашої державності, є похідними від патріотизму.

Формування патріотичних почуттів означає вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння своєму народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною. Патріот свято оберігає моральний престиж своєї країни, активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури і господарства, захищає честь своєї держави, примножує її багатства.

Виявом патріотизму й глибокої політичної культури є також повага до демократично обраної влади, до глави держави та діючих державних інституцій. Одне з головних завдань школи - формувати свідомого громадянина, що відповідально бере участь у демократичному самоврядуванні народу, зокрема через вибори.

Патріотичне почуття українця є емоційним аспектом національно-державницького світогляду й включає почуття належності до своєї самостійної держави - України, повагу до історії свого народу, до культури, мови, любов до рідної мови, неприязнь до всього антиукраїнського, віру в світлу долю нашої держави. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовності до захисту держави, вмінні оволодівати військово-технічними знаннями, вивчати бойові традиції та героїчні сторінки українського народу. Найвищою формою патріотизму є почуття, що сягає рівня жертвності, коли для блага Батьківщини людина готова терпіти муки і навіть йти на смерть.

З огляду на це, виокремлюють три різновиди патріотизму. Етнічний - ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії. Цей патріотизм започатковується природою як відчуття видової ознаки народу, що є вродженим і розвивається повноцінно, якщо дитина живе у національно свідомій і національно орієнтова-

ній сім'ї, навчається в українській школі. У цьому сенсі велике значення має вивчення рідної мови, власної історії, літератури, українознавства, українського мистецтва, рідних звичаїв тощо [8, с. 115-116].

Територіальний патріотизм заснований на любові до того місця на землі, де людина народилася. Є підстави вважати, що для людини рідним стає все те, що вона сприймає вперше. У свідомості представників національних меншин почуття територіального патріотизму відіграє значну роль. Певна етнічно-національна "ущемленість", що є неминучим наслідком проживання на території не свого етносу, компенсується усвідомленням, що цей край є рідним і близьким. Покинувши його, людина почуватиме за ним ностальгію, незважаючи на те, що етнічно він не є рідним [8, с. 116].

Державницький патріотизм ґрунтується на розвитку державницького світогляду й державницького почуття. Він пом'якшує і згладжує не тільки природні міжетнічні протиріччя, але й недоречності, пов'язані з майновим станом окремих людей. Державницький патріотизм має об'єднувальну силу.

У розвитку національно-патріотичної свідомості людини можна виділити три етапи, які накладають на цю свідомість певний відбиток, збагачують її зміст. Першим є етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення. Сприяння усвідомленню етнічної приналежності дитини розпочинається з перших днів її життя в сім'ї - з материнської мови, колискової пісні, бабусиної казки, з участі в народних звичаях і обрядах, з причетності до процесу народної творчості. Неабияке значення в процесі усвідомлення етнічної приналежності має рідна мова, через яку дитина засвоює національний спосіб мислення, характерні для нього категорії та образи, ставлення до моральних цінностей. У ранній період свого життя вона знайомиться з національними та етнічними символами, привласнення і використання яких є формою її громадського самовираження. Саме в перші роки свого життя дитина формує в собі почуття власної "містичної єдності" з територією, на якій народилася, з околицею, яку пізнала вперше, з характерним кліматом тощо.

Етап національно-політичного самоусвідомлення припадає переважно на підлітковий вік, коли дитина із сімейного середовища потрапляє у громадське. Процес її соціалізації передбачає усвідомлення свого "я" як частки суспільного організму, що має національно-політичний характер. Під впливом усвідомлення соціального життя, вивчення історії та культури народу юнак задумується над долею своєї нації, над тим місцем, яке вона посідає серед інших націй, робить вибір у відстоюванні її свободи.

Третім етапом є етап державницько-патріотичного самоусвідомлення.

Поняття патріотизму ширше за поняття націоналізму. Патріотизм постає виявом любові та поваги до своєї держави як головної мети національної боротьби й може трактуватися як рівень державницько-патріотичного самоусвідомлення. Передумовою успішного становлення державницького патріотизму є почуття причетності до своєї нації і наявність власної держави. За усіх умов націоналізм повинен поєднуватися з визнанням всіх прав людини й народів та відповідати їм. Це і підносить любов до нації на вершину державницького патріотизму як категорії загальнолюдської. Так, патріотами України стають не лише українці, а й представники інших національностей, що живуть у нашій державі. Поняття "національного" виходить тут за рамки етнічності й осягає рівня державності.

Державницько-патріотичний рівень становлення національної свідомості передбачає також терпиме ставлення до національно-культурних вартостей інших народів, прищеплення почуття національної, расової, конфесійної толерантності [8, с. 116-118].

Названі етапи громадського становлення людини відповідно позначаються на самому змістові її національної свідомості, спричиняються до формування її специфічних аспектів: етнічного, національно-політичного, державницько-патріотичного. Саме наявність цих аспектів у світогляді людини вказує на його зрілість.

Слід зауважити, що процеси, характерні для цих трьох етапів формування патріотичного самоусвідомлення, можуть розвиватися паралельно, коли йдеться про відродження патріотизму дорослих громадян. Помітне захоплення етнографічними формами самовираження (народна творчість, відродження етнографічних товариств) супроводжується водночас і розвитком національно-політичного самоусвідомлення.

Очевидно, що між системою цінностей, стратегією та методами виховання існує взаємна залежність. Цінності визначають зміст виховання, а стратегія й методи ставлять собі за мету прищепити підростаючому поколінню віру у прийнятті цінності. Але в цьому симбіозі все ж переважає система цінностей, оскільки вона йде від самого життя народу, від його історичного досвіду, від політичної ситуації, від віри, потреб і прагнень до самореалізації. І, власне, в цьому сенсі щодо стратегії система цінностей є визначальною, життєдайною. Яку систему суспільства вибирає, таким мусить бути і характер виховання в сім'ї, школі, державі. Отже, цінності є певною ієрархічною системою ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство і в здійсненні яких вбачає сенс свого існування.

У ході дослідження проблеми приходимо до висновку, що через систему своїх національних звичаїв і традицій кожен народ відтворює себе, духовну культуру, характер і психологію у своїх нащадках. Руїнування народних, національних традицій неодмінно веде до морального, духовного, культурного та економічного занепаду. Відмова від національних традицій - це відречення від своєї національності.

Отже: 1. Створення національної освіти в умовах будівництва незалежної української держави потребує адекватного її виховання, покликаною прищеплювати любов до рідної мови, історії, літератури, звичаїв і традицій свого народу, здорового способу життя, психічних і здорових рис нації. 2. Упродовж усієї історії український народ виробив власну національну систему виховання дітей, яка склалася на ґрунті давньоруської народної педагогіки. 3. Немає виховання без коріння, генетичної лінії, без власного національного обличчя. Завдяки цьому український народ відтворює, розвиває і продовжує себе, свою духовну культуру, характер і менталітет у своїх нащадках. 4. Найцінніша спадщина дитини - її добра вихованість, яку нічим іншим замінити чи надолужити не можна і яку забезпечують батьки й педагоги. 5. Система родинно-громадського шкільного виховання об'єднує в собі такі напрями: фізичний та інтелектуальний розвиток й охорону дітей; прищеплення любові до праці й працьовитості, високих духовно-моральних й естетичних якостей і народних чеснот, глибоких національно-патріотичних почуттів; формування рис культурної поведінки вдома, в школі, в громадських місцях та на виробництві; утвердження наполегливості й оптимізму.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективи подальших напрацювань ми вбачаємо у необхідності детальнішого вивчення проблеми формування світоглядних засад, зокрема, процесу становлення національного самоусвідомлення і національних цінностей, утвердження українського виховного ідеалу, можливості творчого використання прогресивних ідей минулого на сучасному етапі й т.д.

Література:

1. *Ващенко Г.Г.* Вибрані педагогічні твори. - Дрогобич. - 1997. - С. 67.
2. *Головатий М.Ф.* Політична психологія. - Київ: МАУП. - 2001.
3. *Мартинюк І.В.* Національне виховання: Теорія і методологія: Метод. пос. - К.: ІСДО, 1995. - 160 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті //Освіта України. - 2002. - 23 квітня.
5. *Сохань Л.В., Грядунова Л.И.* Развитие личности: целеполагание и ответственность. - К., 1991. - С. 88 - 92.
6. *Стельмахович М.Г.* Українська родинна педагогіка. - К., 1996. - 288 с.
7. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. Програма спецкурсу і навчальний посібник / За ред. *Д.О.Тхоржевського*. - К.: ІЗМН, 1998. - 150 с.
8. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій. Підручник для студентів / Під ред. *О.І.Вишневського*. - Дрогобич: Відродження, 2001. - 268 с.

Етнічна ідентичність як структура самосвідомості: постановка проблеми

Проблема самостійного визначення своїх можливостей реалізації і місця в житті природно стимулює активність прийняття рішення молодими людьми в умовах соціальної невизначеності, коли важко чітко намітити віддалені перспективи життєдіяльності.

Усвідомлення і переживання своєї приналежності до соціуму, його культури визначає специфіку ідентифікації і розвитку особистості, забезпечуючи конформність, але, разом із тим, і адаптацію особистості до форм соціальних відносин, прийняття соціальних ролей і взаємодії із соціумом. Ідентифікація особистості в соціумі є необхідною умовою і рівнем її розвитку, припускаючи індивідуалізацію її самовираження з урахуванням культурних настанов середовища.

Несформованість ідентифікації призводить до формування маргінальної, збайдужілої до національної мови, історії, культурних традицій особистості, яка вагається між розмаїттям культур і не може ідентифікувати себе з жодною з них.

Загально визнано, що національна ідентичність - надзвичайно важлива складова самосвідомості, яка спричиняє найбільш соціально значущі форми поведінки і впливає на відносини між людьми, починаючи міжособистісними і завершуючи міждержавними. Зрозуміло, що участь у міжетнічних конфліктах пов'язана власне з цим компонентом самосвідомості, але й такі феномени, як національна злагода, підтримка населенням політично пріоритетних цілей, перевага суспільних інтересів над власними, також обумовлюється етнічною самосвідомістю.

Національна ідентичність вивчається як міждисциплінарний феномен соціологами, етнологами, психологами, істориками, філософами та політологами. Кожна з цих дисциплін має свій погляд і власний інструментарій. У рамках кожної з цих наук поняття "національна ідентичність" широко використовується представниками різних теоретичних напрямів, тому існує досить широкий спектр її визначень. Але попри всі розбіжності в підходах до вивчення

цього феномену національна ідентичність вважається складовою частиною соціальної ідентичності, яка виникає в результаті порівняння свого етносу з іншими.

Проблема ідентичності набула започаткування в зарубіжній психології в межах різних концепцій. Представники психоаналізу (З.Фрейд, Дж.Боллбі, Дж.Макдевітт, М.Ейнсвордт) та біхевіоризму (А.Бандура, П.Муссен, Т.Парсон) досліджують окремий аспект даної проблеми - ідентифікацію як механізм розвитку дитини.

Фундатор его-психології Е.Еріксон аналізує ідентичність з точки зору динамічного аспекту впродовж життєвого шляху людини через послідовне подолання криз.

З погляду представників інтеракціонізму Дж.Міда, І.Гоффмана, становлення ідентичності особистості залежить від її комунікації з оточенням.

У руслі когнітивної психології вивчається проблема балансу соціальної та особистісної ідентичності, процеси деперсоналізації як наслідки гіперсоціальної ідентифікації (Х.Теджфел, Дж.Тернер).

Кожна з цих концепцій акцентує увагу на вивченні певних компонентів ідентичності, тому їх інтеграція виступає передумовою подальшого аналізу даної проблеми.

Вивчення "ідентичності" починається, власне, з робіт Е.Еріксона [6]. Визначене ним коло питань та понять, пов'язаних з ідентичністю, залишається актуальним і для сучасних науковців. Е.Еріксон увів поняття соціальної ідентичності як продукту взаємодії суспільства й особистості, поняття криз особистісної ідентичності як результату криз розвитку суспільства.

Згідно з його поглядами, ідентичність формується як результат кризи на п'ятій стадії розвитку "Его" згідно з класичною генетичною моделлю розвитку людини. Ця модель - перша психологічна теорія, яка детально описує цикл життя людини: дитинство, зрілість, старість. За Еріксоном, психологічний ріст особистості подібний на ріст ембріону. Поняття "епігенез" передбачає розвиток кожного елемента над іншими. Модель за структурою нагадує ембріональний розвиток, при якому виникнення кожної наступної стадії зумовлюється розвитком попередньої. Кожна стадія характеризується специфічною задачею розвитку або кризою, яка повинна бути розв'язана для того, щоб людина перейшла до наступної стадії. Кожна стадія системно пов'язана з іншими, і всі вони мають проходити в заданій послідовності. Кожна стадія має свій кризовий період. Кризи це особливі моменти в житті людини: "моменти вибору між прогресом і регресом, інтеграцією та відставанням" [6, с. 270-271].

Порівняно з іншими поняттями, що були введені для характеристики восьми стадій, ідентичність описується найдетальніше. Отже, коли період дитинства закінчується, підліток підходить до стадії, що визначена Е.Еріксоном як "ідентичність проти сплутаної ідентичності". Основне питання цієї стадії - "хто я такий?" Але, розуміючи складність концепції ідентичності, Е.Еріксон уникав однозначного тлумачення сутності ідентичності: "я можу спробувати більш чітко уявити сутність ідентичності, тільки розглянувши її з різних точок зору. З одного боку, її можна віднести до свідомого відчуття особистісної ідентичності; з іншого боку - це несвідоме прагнення до цілості особистого характеру. З третього - це критерій для процесу синтезу "Его". І, нарешті, внутрішня солідарність з груповими ідеалами та груповою ідентичністю [6, с. 274]. Соціальна солідарність - відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для шанованих даною людиною інших людей, і що вона співпадає з їх очікуваннями та сприйняттям.

У працях Гротевана (H.D.Grotevan) поняття "ідентичність" набуває нового змісту. Основна ідея полягає в тому, що відчуття ідентичності має поєднувати сфери довільного вибору та сфери, в яких вибір неможливий (статеві, етнічна, расова належність). Перша сфера отримала назву "обраної" ("chosen") ідентичності, а друга "приписаної" ("assigned"). Компоненти приписаної ідентичності відіграють системоутворюючу роль на обрану ідентичність, тобто деякою мірою зумовлюють її [7].

У працях представників символічного інтеракціонізму, поняття ідентичності розглядається як одне з центральних. Теоретичні положення та емпіричні дослідження ґрунтуються на концепції "Я" Дж.Міда [8]. Під ідентичністю, або "Я", Дж.Мід розумів спроможність людини сприймати свою поведінку та життя як неподільне ціле. Він вирізняє усвідомлювану та неусвідомлювану ідентичність. Неусвідомлювана ідентичність ґрунтується на несвідомо прийнятих приписах, звичках. Усвідомлювана ж ідентичність виникає, під час роздумів людини про себе, про свою поведінку. Тобто наголос робиться на значущості когнітивних процесів. Людина усвідомлює власну ідентичність, міркуючи про себе за допомогою здобутої в процесі соціальної взаємодії мови.

Співвідношення між соціальним визначенням та самовизначенням особистості розв'язується Дж.Мідом за допомогою впровадження аспектів ідентичності "I" та "me". "Me" змальовує людину як істоту, що детермінована соціальними традиціями та звичками, тоді як "I" описує людину як істоту, здатну реагувати на соціальну ситуацію автентичним чином. Ці положення американ-

ського дослідника мають важливе значення для теоретичного аналізу феномену етнічної ідентичності.

На думку Е.Геллнера, ідентичність утілює нерозривний зв'язок особистості з спільнотою, забезпечує ототожнення людиною себе з певною суспільною групою, виступає укоріненою системою цінностей особистості, ідеалів, норм, вимог певної спільноти. На основі цієї системи соціальних механізмів формується внутрішня система ставлення особистості до світу і самої себе, система самоконтролю і самоорієнтації.

Водночас в американській психології існує й інше розуміння соціальної ідентичності як уявлення про себе в міжособистісних відносинах (популярність, привабливість, репутація) [4, с. 124]. З погляду належності індивіда до соціальних груп виокремлюють такі види соціальної ідентичності: 1) родинна; 2) професійна; 3) релігійна; 4) регіональна; 5) громадянська; 6) етнічна.

Вчені України та СНГ також зробили певний внесок у вивчення ідентичності (Н.Антонова, Т.Буякас, П.Гнатенко, О.Донченко, М.Магомед-Емінов, В.Малахов, В.Павленко, Н.Чуреєва). Аналіз їхніх праць засвідчує, що більш дослідженою в зарубіжній та вітчизняній науці є соціальна ідентичність та її види (О.Галкіна, Л.Науменко, Е.Сміт, Дж.Фіней, В.Хотинець).

Власне соціальні стосунки особистості є основою для формування її Я-концепції. Через сприйняття поведінки інших, їх рольових та статусних позицій людина формує почуття власного "Я" як соціально значимого суб'єкта. Прийняття певних суспільних норм, цінностей, типів поведінки формує соціальну ідентичність людини і є визначальним чинником екзистенційної сутності особистості: її світосприйняття та життєвої мети (М.Яримовіч, П.Берк, Дж.Стетс, П.Тоїтс). Більше того, оскільки ідентичності супроводжуються нормативними очікуваннями певної рольової поведінки, вони регулюють поведінку в різних ситуаціях, зокрема й конфліктних.

Експериментальні дослідження ідентичності представлені невеликою кількістю наукових розробок, автори яких акцентують на вивченні окремих її видів: особистісної (Н.Антонова), етнічної (Л.Климаська, Л.Науменко, В.Хотинець), статевої (І.Романов).

В.Огнев'юк розглядає ідентичність як процес і кінцевий результат. Під ідентичністю як процесом розуміється "неусвідомлене емоційно-когнітивне ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, соціальною групою, етносом, державою, а також включення до свого внутрішнього світу й прийняття як власних їхніх норм, цінностей, взірців поведінки" [5, с. 110].

Основними складниками цього процесу є емоції і почуття; той чи інший рі-

вень свідомості; особисті, сімейні, громадянські, національні та абсолютні цінності; соціальні вміння і навички. А підґрунтям - достатній рівень сформованості особистості як інтегральної характеристики індивіда, що опосередковує його взаємодію з найближчим соціальним довкіллям (родиною, референтною групою, первинним колективом тощо). Із свого боку, формування особистості неможливе без достатнього розвитку індивідуальності вихованця - його фізичних, психічних, соціальних і духовних потенцій.

Ідентичність як результат - це активна громадянська позиція особистості, що виявляється в соціально-комунікативній, громадсько-корисній та суспільно-політичній активності, а також в активності, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самореалізацію, самовдосконалення. Вона передбачає ототожнення особою себе з нацією, громадянським суспільством; "об'єднання" з ними; бачення себе активним суб'єктом відродження української державності; занурення в інформаційний простір України. Психологічною основою національної ідентичності є готовність суб'єкта відчувати свій зв'язок з українським народом, діяти так, немовби цим народом є він сам.

Даючи таке визначення національної ідентичності, В.Огнев'юк водночас зауважує, що патологічною формою національної ідентичності може бути націоналізм, який намагається спростити світ до національної обмеженості і фанатизму. На відміну від національної ідентичності, яка є відкритою і толерантною, націоналізм абсолютизує націю і вимагає сліпої віри від своїх прихильників. Незважаючи на етнічну належність, націоналісти переконані, що тільки боротьба нації за існування забезпечить її виживання.

Убезпечення від цього дослідник убачав в освіті, яка має запобігати проявам крайніх націоналістичних тенденцій, водночас сприяючи національній ідентифікації молодих людей. "Юнаки і дівчата мають розрізняти національну самообмеженість і багатонаціональне розмаїття. Однак такий підхід також таїть у собі небезпеку денационалізації суб'єктів навчально-виховного процесу, до чого закликають деякі американські та європейські політики і вчені" [5, с. 111].

З погляду сформованості національна ідентичність української студентської молоді розглядалась О.Васильченко. Дослідниця також торкалась аспекту трансформації цього феномену та його зв'язку з адаптивними механізмами особистості.

У монографії українського етнополітолога М.О.Шульги національна ідентичність розглядається у контексті зв'язку із спільностями як сукупність взаємопов'язаних ідентитетів, тобто визначень себе через віднесення до різ-

них спільностей. Етнічний ідентитет, на думку автора, це теж ієрархічне утворення. Він проявляється як багаторівнева етнічна самоідентифікація. Детально розглядаються механізми та функції самоідентифікації в умовах сучасного суспільства. Етнічна самоідентифікація постає як центральний елемент етнічної самосвідомості, що, в свою чергу, є складовим елементом структури етнічної свідомості поряд з такими елементами, як етнічний характер, етнічний темперамент, етнічні звички, етноцентризм, етнічні почуття.

У праці М.Боришевського [2, с. 34-35] розкривається психологічна сутність громадянської свідомості та самосвідомості, з'ясовується її структура, генеза, досліджуються залежності процесу становлення цих явищ від різноманітних чинників психолого-педагогічного та соціально-психологічного характеру. Зрозуміло, що при розгляді цих питань етнічна ідентичність не могла залишитись поза увагою, але на жаль їй приділено невиправдано мало місця.

Особливості етнічної самосвідомості формуються в результаті міжетнічної взаємодії шляхом протиставлення себе етнічному "іншому". Саме на цьому наголошує К.Гаджиев, розкриваючи сутність етнічної самосвідомості: "...формування і становлення особистості як носія свідомості і самосвідомості було б неможливим без спілкування в рамках тієї чи іншої соціально-класової спільності, у тому числі етнічної" [3, с. 24]. Формуючись в результаті міжетнічної взаємодії, самосвідомість особистості, на думку А.Гаджиева, виражається в наступних формах: 1) пізнавальній; 2) емоційній; 3) вольовій.

Пізнавальна форма означає включення в себе усвідомлення людиною своєї етнічної належності, свого соціального стану, санкціонованих етнічною спільністю традицій, норм - моделей поведінки, своїх життєвих інтересів і насутих потреб. Емоційне вираження самосвідомості - це почуття національної гордості, почуття власної гідності за внесок у збільшення багатства своєї країни. Вольову функцію самосвідомості К.Гаджиев відносить до основного, тому що вона регулює і направляє всі прояви етнічної психології, забезпечує самоконтроль в усіх сферах громадського життя.

О.Бичко, вивчаючи особливості самосвідомості в етнопсихологічному аспекті, дійшов висновку, що компоненти етнічної самосвідомості (споконвічна культура, ціннісні орієнтації етносу та ін.) входять у структуру самосвідомості кожної особистості. Формування етнічної самосвідомості відбувається в процесі історії етносу разом з етносами, що проживають в одному геоісторичному просторі. У процесі розвитку структурні ланки самосвідомості особистості наповнюються змістом, зумовленим історичним шляхом етносу [1].

Особливості самосвідомості кожного етносу виявляються через змістовне наповнення структурних ланок самосвідомості, що, у свою чергу, залежить від історичного розвитку суспільних відносин, ціннісних орієнтації й у цьому зв'язку від ланки інших факторів. Присвоєння визначеної структури самосвідомості забезпечує механізм ідентифікації - відокремлення. Цей механізм забезпечує освоєння етносом своїх сутнісних (родових) характеристик і водночас своїх особливостей. Механізм ідентифікації розвивається через приписування своїх особливостей, схильностей, почуттів іншим (екстраріорізована ідентифікація) і приписування собі особливостей, схильностей і почуттів інших (інтеріорізована ідентифікація). Привласнені ланки структури самосвідомості наповнюються індивідуально позначеним змістом і закріплюються в особистості завдяки її здатності до відокремлення. Хоча сама ідентифікація вибіркова, зовнішні впливи завжди опосередковуються через внутрішній зміст позиції особистості. Здатність до відокремлення - це насамперед, позитивна здатність до утримання, захисту, збереження свого, тобто відокремлення забезпечує "психологічне відштовхування від інших", виділяючи власний етнос, себе з загального [1, с. 75].

Національна самосвідомість виникає і розвивається в рамках національної свідомості, де усвідомлення особливостей інших етнічних груп припускає усвідомлення специфіки своєї групи. Уявлення етнічної групи про себе як про особливу реальність сприяє її самовиділенню з інших груп. Здатність етнічної групи до самовідображення і є етнічна самосвідомість, що об'єктивується в мові етнічної групи, у системі народних звичаїв і традицій, у переказах, легендах, міфах тощо. Феномен етнічної самосвідомості також пов'язаний з усвідомленням етновизначальних елементів матеріальної, соціальної і духовної культури. Ключовим моментом національної самосвідомості є ідентифікація індивіда себе з визначеною етнічною спільністю, що виявляється в самоназві. До нього приєднується комплекс ідей чи уявлень, що утворюють систему етнодиференціюючих символів. Крім ідентифікації і системи етнодиференціюючих символів і уявлень, до сфери національної самосвідомості належать етнічні автостереотипи й етнічні почуття.

Проведений нами аналіз сутності понять ідентичність та етнічна ідентичність дає змогу зробити висновки про те, що, започатковані у середині минулого століття американськими науковцями для позначення особливостей входження індивіда в певний соціум і прийняття себе як його елемента, вони сьогодні набувають більш широкого тлумачення, викликаючи підвищений інтерес вітчизняних і російських дослідників. Робляться спроби уточнення

основних структурних елементів ідентичності, визначення конкретних її видів, зокрема такого, як національна ідентичність, виявлення особливостей її прояву в умовах сучасної реальності. Однак увага спрямовується переважно на вивчення теоретичних аспектів різних видів ідентичності, тоді як емпіричні дослідження є досить обмеженими, що зумовлює необхідність активізації роботи в цьому напрямі.

Література:

1. *Бичко О.В.* Психологічні особливості етнічної ідентичності студентської молоді Східного та Південного регіонів України: Дис. ... канд.психол.наук: 29.00.05 / Національний університет ім. Т.Г.Шевченка. - К., 2004. - 270 с.
2. *Борішевський М.Й.* Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді // Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. - К.: 2003.- Т.V, ч.5. - С. 34-42.
3. *Гаджиев К.С.* Размышления о политической культуре современной России// Мировая экономика и международные отношения. - 1996. - №2. - С. 23 - 27.
4. *Донцов А.И., Полозова Т.А.* Проблема конфликта в западной психологии // Психол. журнал. - 1980. - Т.1, №6. - С. 119-133.
5. *Огнев'юк В.О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект: Дис. ... д-ра філос.наук.: 09.00.03 / Національний університет ім. Т.Г.Шевченка. - К., 2003. - 400 с.
6. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. - М., 1996. - 365 с.
7. *Grotevant H. D., Thorbecke W.* Sex differences in styles of occupational identity formation in late adolescence // *Developmental Psychology*. - 1982. - Vol.18, №3. - P. 396-405.
8. *Mead G.H.* *Mind, Self and Society*. - Chicago: University of Chicago Press, 1934. - 340 p.

УДК 37.018.3.035.461.041

Бернацька О.Б.
м. Київ

Теоретико-методологічні аспекти виховання вчинкової самостійності

Сучасність потребує виховання особистості, що вміє приймати рішення автономно та незалежно. Сучасний рівень розвитку суспільства і науки вимагає глибокого аналізу проблеми з позицій активності самого суб'єкта життєдіяльності.

За визначенням сучасної педагогічної науки "...стратегічними орієнтирами у сучасному вихованні має бути пошук і використання ефективних психолого-педагогічних засобів та технологій, які б забезпечували у дітей та молоді виховання суспільно значущих соціальних і морально-духовних цінностей як дійсних репрезентантів їхньої особистісної досконалості" [1; 3]. Тому, методологічну основу нашого дослідження склали концепції, які базуються на принципах зовнішньої і внутрішньої детермінації процесу самоактуалізації, самовизначення та самостійної життєдіяльності особистості (Г.С.Костюк), суб'єктного підходу до вивчення особистості (К.О.Абульханова-Славська, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко), розвитку самосвідомості через особистісний сенс (В.В.Столін).

У розробці проблеми формування самостійності дітей і молоді виокремлено у сучасній науці об'єктний та суб'єктний підходи. В межах об'єктного підходу життєвий шлях особистості розглядається як послідовність стадій психосоціального розвитку (Е.Еріксон); зміна поведінки і переживань (Т.Томе); безперервний ланцюг послідовних свідомих виборів (Г.Олпорт); розгортання життєвого сценарію (Е.Берн) та ін. Суб'єктний підхід передбачає розгляд життєвого шляху як культурно-історичного розвитку особистості (С.Л.Рубінштейн); як життєвої стратегії (К.А.Абульханова-Славська); як послідовності вчинків на рівні зміни ціннісних орієнтацій (В.А.Роменець). Структурно-генетичний підхід до розуміння життєвого шляху особистості відображає інтеграцію з життєвим світом, який особистість сама створює, розгортаючи назовні зміст Я і структуруючи зовнішню дійсність відповідно до цінностей і сенсів [9].

Відповідно до суб'єктного підходу вчинкова самостійність може розгляда-

тися на підґрунті функції виокремлення себе від зовнішнього світу і усвідомлення себе як суб'єкта власної активності при розділенні реальності на внутрішню і зовнішню. Потреба до самостійності - це здатність до усвідомлення та оволодіння власним бажанням (визначення його обмеженості в умовах навколишньої дійсності), визнання власного авторства за його реалізацію і почуття відповідальності за це. Суб'єкт в процесі своєї життєдіяльності стає автором власного бажання, що виявляється в його ідентифікації, сформованості та реалізації в процесі визначення і досягнення мети [7].

В той же час не існує єдиної теорії, здатної дати всеосяжне уявлення про виховання вчинкової самостійності, готовності молодого покоління до самовизначення та самоактуалізації у подальшому житті. Крім того, проблема впливу творчого компоненту як необхідної складової процесу виховання потреби до прояву самостійності теж залишається недостатньо визначеною в педагогічній і психологічній літературі.

Метою цієї статті є визначення теоретичних моделей, які можуть бути корисні для пошуку оптимальної педагогічної теорії та технології у вихованні вчинкової самостійності у дітей 9-12 років, позбавлених батьківського піклування.

Філософські, соціальні, психологічні, педагогічні, медичні, психотерапевтичні теорії перш за все дають уявлення про рушійні сили психічного розвитку. За визначенням теоретиків психотерапії [4] їх можна розділити на теорії, що зорієнтовані на інсайт, і теорії, що зорієнтовані на дію. Між педагогічними, соціальними, психологічними і психотерапевтичними концепціями можна провести паралель на рівні пошуку питання, що спрямовує людину у саморозвитку. За словами Фрейда, "дійсною метою терапії є усунення перешкод до любові і роботи, розвитку здатності до самоти, гри, поліпшення свого функціонування" [5; 52]. Для визначення мети виховання можна зазначити важливість створення сприятливого середовища, у якому весь потенціал особистості зміг би реалізуватися, а якість життя відповідала б потребам.

Концептуальні ідеї дослідження феномену самостійності можна визначити наступним чином:

а) в основу розуміння самостійності як філософського феномену покладена модель екзистенційного напрямку про взаємозв'язок між усвідомленням ступеня своєї свободи волі, що проявляється у наявності різноманітних виборів та відповідальності за своє буття;

б) в основу розуміння самостійності як соціального феномену покладена модель впливу середовища на розвиток особистості, на його характер інтерак-

цій та здатності реалізуватися у соціальному просторі;

в) в основу розуміння самостійності як психологічного феномену покладена модель теорії об'єктних відношень психодинамічного напрямку, за яким розвиток самостійності суб'єкта залежить від його можливості ініціювати свою потребу в соціумі на основі емпатичних відношень з символічними батьківськими фігурами та розвинутих на цьому автентичних переживань самого себе як суб'єкта, та на основі гуманістичного підходу, з боку якого вважається, що априорі ядро особистості позитивне; особистість прагне досягнути своєї цілісності та інтегрованості, що сприяє її подальшому саморозвитку;

з) в основу розуміння самостійності як педагогічного феномену покладена модель необхідності сприяти розвитку особистості завдяки впливу дорослого на дитину на основі забезпечення соціальної зрілості відповідно до ланки найближчого розвитку у спеціально створених умовах діяльності та на основі розвитку емоційної зрілості вихователя та вихованця;

д) в основу розуміння самостійності як медичного феномену покладена модель здатності особистості відчувати задоволення, позитивний емоційний та соматичний стани від самостійного досягнення особистісно - значущих цілей та бажаної якості життя.

Розглянемо категорію самостійності з погляду деяких психологічних концепцій. Самостійність з погляду психоаналітичної (психодинамічної, глибинної) концепції можна розглядати як здатність до особистісної інтеграції, що ґрунтується на силі "я" та наявності базової довіри, високого ступеня автономії і надійного відчуття ідентичності, оптимальних і різноманітних засобах захисту з метою адаптації і поліпшення функціонування. При зустрічі зі стресогеною ситуацією самостійна людина може зберігати свою ідентичність та інтегрованість і продовжувати оптимально функціонувати у своїх соціальних ролях. Здатність до прояву самостійності залежить від сили переживання своєї автентичності. Автентичність закладається на рівні відношень з первинним об'єктом - матір'ю. Розвиток автентичності забезпечує емоційну зрілість, що є підґрунтям для самостійності [4; 5; 10].

Самостійність з погляду клієнт-центрованої концепції - це внутрішня потреба до зростання і розвитку, що закладена в кожній людині, яка спочатку позитивна і заслуговує довіри. Людина інстинктивно і обережно просувається до досягнення мети, яка її задовольнятиме, і в той же час є соціально прийнятною. Джерелом самоактуалізації людини є природжена потреба до самореалізації потенційних можливостей, що закладені в ній, та які спрямовує сама природа людини (А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фром, Е.Шостром, Ф.Перлз,

Р.Асаджолі), або сенс її життя (В.Франкл, А.Менегетті). Термін "самоактуалізація" розуміється як "вихід людини за межі себе самої" і реалізація себе як невід'ємної частини зовнішнього світу. Таким чином, самовизначення як процес особистісного вибору кордонів сутнісного "Я" є необхідною умовою самоактуалізації особистості [4; 5; 10].

Самостійність з погляду екзистенціальної концепції (феноменологічного напрямку) - це свобода вибору на основі відповідальності за своє буття і усвідомлення особистісно-значущого сенсу життя [4; 5; 10].

Самостійність з погляду поведінкового підходу (що відносять до підходів, зорієнтованих на дію) - це результат підкріплення на рівні відповідності певної соціальної ролі, отриманої від батьківських фігур, відповідно до соціальних норм. Самостійність з погляду культурно-історичної теорії Л.С.Виготського [2] є новоутворенням, що забезпечується на кожному віковому періоді ведучою діяльністю, змінює якісні характеристики відповідно до зони найближчого розвитку та характеру сенситивності [6]. Деякі з поведінкових теорій орієнтовані на когнітивну сферу, інші - на можливий виховний та корегувальний вплив на модель поведінки (підкріплення, моделювання, самоконтроль або функціональний поведінковий аналіз).

На думку російських авторів, для педагогіки сьогодні є актуальним пошук парадигми, що дозволяє виховувати якості суб'єкта соціалізації, котрий здатний залишатися самим собою і протистояти соціальному маніпулюванню [3]. Сучасна вітчизняна педагогіка акцентує увагу на вихованні у підростаючого покоління високого рівня компетентності, професіоналізму, здатності до культурного самовизначення у ставленні до навколишніх людей, до духовних і матеріальних цінностей суспільства, до самих себе. У такому контексті мета виховання, за визначенням російського автора Н.Ф Голованової [3, с. 20], розуміється як виховання "суб'єкта власного життя". У цій концепції виразно виявляється план соціалізації. Сьогодні найбільш актуальна концепція особистісно-зорієнтованої освіти, в основі якої лежить визнання самоцінності кожної людини, її індивідуального життєвого досвіду. Теоретико-методологічна позиція цієї концепції, на думку автора, "не дозволяє зводити процес освіти до пристосування дитини до дорослого середовища і знеособленого досвіду старших. Особистісно-зорієнтована освіта прагне бути адекватною життю дитини, що реально відбувається "тут і зараз", а не тільки у минулому і майбутньому" [3, с. 21].

Н.Ф Голованова визначає соціалізацію як "найширше поняття серед процесів, що характеризують утворення особистості. "Виховання є системою цілес-

прямованих, педагогічно організованих взаємодій дорослих з дітьми, самих дітей один з одним. Саме у такій особистісній взаємодії відбувається зміна мотиваційно-ціннісної системи особистості дитини, виникає можливість для опанування дітьми соціально-значущими нормами і способами поведінки, тому виховання є одним з головних шляхів організованої соціалізації. Самовиховання в цьому контексті - надзвичайно усвідомлена і самостійна діяльність людини по вдосконаленню своєї особистості, що характеризується тим, що вона усвідомлює себе і діє як суб'єкт соціалізації". [3, с. 25].

Проблемою формування самостійності як складової соціально зрілої особистості постійно займаються педагоги, психологи та соціологи. Адже самостійність допомагає людині координувати різноманітність зовнішніх вимог і обставин з власними бажаннями, інтересами та потребами, вона являє собою основний компонент життєдіяльності особистості.

Класик педагогіки К.Д.Ушинський приділяв велику увагу розвитку самостійності, появ'язуючи її формування з вихованням внутрішньої свободи і активності, без чого, на думку педагога, вихованець не може стати незалежною і цілеспрямованою людиною. В основі самостійності, зазначає К.Д.Ушинський, лежить самосвідомість, оскільки без рефлексивного мислення жодна самостійна творча діяльність неможлива [2].

Як зазначає Бех І.Д., "...підростаючій особистості необхідно стати повноцінним суб'єктом культури, який має власну моральну оцінку світу з метою його перетворення на благо людей" [1, с. 3]. Такого змісту особистісну активність, на нашу думку, можна забезпечити на основі використання психолого-педагогічної теорії вчинку.

Принцип, на основі якого розвивається психологія у XX ст., пов'язується насамперед з досягненням вчинкової дії. Цей акт самоогляду завершеної дії, за визначенням Роменця В.А., Манохи І.П., по суті є її рефлексією [6, с. 72].

Авторами зазначено, що "у рефлексії здійснюється поворот духу "Я" (як до центру дії) та його мікрокосму, стає можливим освоєння завершеного. В результаті цього відбувається формування внутрішнього світу людини, вона дістає можливість усвідомити себе, здійснити самопізнання як акт, через який розкривається не просто суб'єкт, що є знаряддям самопізнання світу... рефлексія має досягти ясності у ставленні людини до себе і світу - визначити стратегію своєї поведінки" [6, с. 73].

Вчинок, з погляду В.А.Роменця, розкривається як "здійснення", і разом з тим "нездійснення ідеалу" - триває вічно і спрямовано у невизначене майбутнє. "Нездійснення узгодженості між ідеалом і реальним учинком не тільки ін-

тенсифікує рефлексивність самого вчинку, а й породжує ідею канону психічного в цілому і канону вчинку зокрема" [6, с. 76].

За визначенням авторів В.А.Роменця, І.П.Манохи, М.Бахтіна, М.Планка, категорія вчинку має загальнокультурне значення; "кожний психічний феномен, зокрема людська думка з усім її змістом, становить індивідуально-відповідальний вчинок, а з сукупності вчинків складається життя людини" [6, с. 133]. Особливу увагу М.Бахтін звертає на думку взагалі, оцінюючи думку зокрема, їхню вчинкову природу. Вчинок розглядається Абульхановою-Славською як "неординарна дія". Тому він "яскраво відображає особистість... Вчинок властивий тільки суб'єкту життя". Смысл учинку визначається і суб'єктом, і ситуацією (або контекстом, за термінологією Бахтіна), в якій вчинок набуває соціального значення" [6, с. 656]. "Стратегія поведінки є стратегія вчинку", й Абульханова-Славська відшукує її типологію й різновиди: стратегія активна, пасивна, екстенсивна та інтенсивна. Спеціальний інтерес виявляє Абульханова-Славська до "проблеми вчинку як творчості - творчості самою людиною її життя". Це визначає і психічну зрілість людини - "здатність формувати ситуацію життя, стиль спілкування (в дії), створювати внутрішню детермінацію (мотиви), що, зрештою, і є складовими структури вчинку" [6, с. 657].

"Спосіб учинкового діяння особистості поступово формується, виявляється і видозмінюється протягом життя людини, набуває усталеності у процесі вчинювання. Протягом індивідуальної історії особистості окремі характерні ознаки її вчинкової активності генералізуються і поступово складають модель, спосіб, стиль учинкового діяння, які особистість може вдосконалювати, відтворювати в кожному з окремих вчинкових актів, а іноді - відмовлятися від усталеного на користь нового" [6; с. 714].

Центральна регулювальна функція самосвідомості - усвідомлення власного бажання і дії як способу здійснення цього бажання, що пов'язане з формулюванням мети свого вчинку і здатності зберігати цю мету в практичній реалізації, враховуючи свою позицію у світі і свої відношення з ним.

Таким чином, реалізація самостійності потребує різних варіантів для здійснення вчинку як особистісного вибору на основі суб'єктивного переживання моральності. На це переживання впливає об'єктивна та суб'єктивна складові.

Категорія вчинку та вибору стає складовою у ситуації набуття соціального досвіду. Якщо прийняти погляд на дитину як на особистість, що може самовизначатися, може опанувати сенс свого буття, то, за визначенням Голованової Н.Ф., "виховання можна розглядати як процес входження дитини

до спеціально організованих обставин та відношень, де вона може пізнавати свій індивідуальний спосіб перетворення цих соціальних відношень" [3, с. 237-238].

Педагогічна характеристика ситуації опанування соціального досвіду за визначенням автора складається з трьох компонентів: орієнтації дитини у просторі свого буття; усвідомлення дитиною зовнішніх обставин та інтерпретації того, що відбувається; конструювання свого життєвого простору. Голованова розглядає на цьому підґрунті вчинок як ситуацію соціального досвіду та визначає наступні компоненти: 1) спостереження соціального явища та визначення його соціального змісту; 2) переживання та прийняття акту соціальної дії; 3) актуалізацію індивідуального соціального досвіду; 4) перетворення зовнішнього впливу у факт усвідомленого: створення інтерпретації та зберігання у вигляді смислу; 5) практичну дію або реакцію [3, с. 238]. На наш погляд треба додати ще два компоненти: 1) рефлексію набутого досвіду (дієвого компоненту або на рівні почуттів); 2) корегування дії, або рішення відповідно результату.

Академік І.Д. Бех зазначає, що "вчинок є визначальним показником і мірою морально-духовного розвитку особистості, оскільки будь-яка морально-духовна якість і формується в процесі здійснення суб'єктом відповідного вчинку і проявляється та закріплюється в ньому" [1, с. 4-5]. Автор наголошує на моральній стороні вчинку, коли його реалізація приносить користь іншим. При цьому користь може бути як матеріальна, так і морально-духовна та стосуватися певної особи.

Вчинки, на думку І.Д. Беха, здійснюються в межах відносин, які можна означити як: "Я-Тобі"; "Я - Вам"; "Я - заради Тебе"; "Я - заради Вас" [1, с. 5-6]. Вчений визнає, що більш психологічно складними виявляються опосередковані вчинки, але такі вчинки є дійсним показником моральної зрілості особистості [1, с. 6]. Відношення "МОЄ - ЧУЖЕ", на думку автора, генетично раннє утворення, має спадкову природу, на рівні індивідуальної свідомості ділить оточуючий матеріальний і соціальний світ на значущий для мене і відчужений від мене. Тож предметом особливих переживань суб'єкта стає все те, що входить у сферу "МОЄ". А сфера "ЧУЖЕ" є індивідуальною у плані певної культурно-моральної дії на неї. Між сторонами даного відношення часто виникають антагоністичні протиріччя, що призводять не тільки до різного роду міжособистісних, а й великих людських конфліктів, оскільки суб'єкт прагне розширити власну сферу "МОЄ" за рахунок опозиційної сфери "ЧУЖЕ" (як не моє)" [1, с. 9-10]. Власне всі суспільно схвалені вчинки

мають своїм підґрунтям узагальнене відношення "Я-ДО-СВІТУ". У цьому процесі самовизначення позиції "Я-до-Світу" й "виникає самосприйняття себе як творця (суб'єкта) моральної дії, від зусиль якого залежить лише досягнення певної мети, формується позитивна самооцінка і моральний образ в цілому" [1, с. 7-8].

І.Д.Бех визначає різні категорії ситуації вчинку: вчинок - служіння; вчинок - відданість, вчинок - вірність, вчинок - збереження честі, вчинок - шанування, вчинок - вдячність, вчинок - скромність, вчинок - утіха, вчинок - догоджання, вчинок - приязне міжособистісне згуртування, вчинок - самозбереження, вчинок - примирення, вчинок - Я-центрованості, вчинок - присвячення, вчинок - милосердя, вчинок - щирості, вчинок - благородства [1].

Отже, розуміння поняття вчинкової самостійності з позицій різних концептуальних підходів дає можливість будувати парадигму свідомої виховної позиції. Так, складовими виховного впливу є:

- виховання вчинкової самостійності у психодинамічному підході - це спостереження та розуміння ступеня зрілості "я" (ядра особистості) та основних захисних стратегій поведінки; це визначення питання: "Як покращити функціонування особистості у різних соціальних ролях відповідно до переживання нею автентичності свого буття";

- у гуманістичному підході виховну позиція - це пошук позитивного ядра особистості та розвиток позитивних проявів;

- у екзистенційно-феноменологічному підході виховна позиція - супровід дитини на її життєвому шляху, підтримка під час життєвих криз та індивідуального вибору; розвиток рефлексивної та відповідальної позиції до свого вибору та вчинку;

- у діяльнісно-поведінковому підході - створення сприятливих умов для самовизначення цілі життя та позитивних підкріплень досягнення результату, свідомий пошук дієвого самомотивування продуктивної життєдіяльності.

Література:

1. *Бех І.Д.* Духовна енергія вчинку. Науково-методичний посібник. - Рівне.: РДГУ, 2004. - 42 с.

2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. - М., Образование, 1991. - 57 с.

3. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных учреждений. - Спб: Речь, 2004. - 272 с.

4. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. - СПб: Питер, 2001 - 464 с.

5. *Мак-Вильямс Нэнси*. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. / Пер.с англ. - М.: Независимая фирма "Класс", 2006. - 486с.

6. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О. Шатенка, Т.М. Титаренко. - К.: "Либідь", 1998. - 992 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.,1989 - Т. 2. - С. 239-240.

8. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. К., 1996.

9. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.

10. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение.) - СПб.Питер Пресс, 1997. - 608с.

Суспільствознавчі цінності як якість особистості

Доля будь-якого суспільства значною мірою залежить від того, яких саме цінностей, норм і правил життєдіяльності дотримуються його члени. Водночас очевидним є той факт, що людина не народжується з готовою сумою знань про суспільні закони розвитку. Ці знання набуваються і перевіряються нею протягом власної життєдіяльності.

Прихід третього тисячоліття позначений численними трансформаціями в соціально-економічній, духовній, політичній, ідеологічній сферах. За цих умов перед індивідом постає реальна альтернатива вибору подальшого шляху, що утруднюється наслідками тих кардинальних змін, яких зазнало наше суспільство й викликала різка зміна традиційних умов буття. Характерною рисою сучасного українського суспільства є ерозія стандартів і зразків суспільної свідомості, які протягом тривалого часу вважалися єдино правильними. "З кожним поколінням ця ерозія проникає глибше й глибше і, нарешті, виходить сьогодні на поверхню в сучасних 20-річних. З цим пов'язаний моральний релятивізм. З цим пов'язана деідеологізація. З цим пов'язані хижацькі тенденції в економіці, перетворення збагачення, боротьби за комфорт у найвищу (єдину) життєву цінність" [8, с. 1].

Сукупність цих чинників призвела і продовжує призводити до посилення маніпуляції людини людиною, поширення насильства, жорстокості. Зазнають понівечення систематизовні уявлення про суспільні цінності, спостерігається "мозаїка ціннісних орієнтацій молоді - абсолютизація фрагментарних і поведінкових явищ, апофеоз маргіналізму, розмитість цінностей, амбівалентність оцінок" [13, с. 43].

З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема формування у молодого покоління суспільствознавчих цінностей. Адже будь-яка спроба розглядати особистість поза зв'язками із суспільством, є "марним намаганням нехтувати тим, що одна з найголовніших, провідних потреб людини як соціальної істоти - потреба в самовиявленні, самореалізації та самоствердженні - може задовольнятися лише в контексті суспільних зв'язків, стосунків" [11, с. 189]. Саме такі зв'язки і стосунки є "необхідною умовою і причиною ви-

никнення в людини складної системи потреб, мотивів, домагань, очікувань, прагнень, цілей життєдіяльності та багатьох інших системних утворень, що забезпечують людині можливість стати особистістю" [11, с. 189].

Проблема суспільствознавчих цінностей - складна й багатоаспектна за своєю сутністю. До її вивчення звертаються філософи (В.Андрущенко, Л.Баєва, М.Михальченко, Л.Панченко та ін.), психологи (І.Бех, М.Боришевський, Т.Вольфовська, Н.Дембицька), педагоги (О.Бондаревська, Т.Власова, В.Долженко, О.Картавих, В.Караковский, Т.Кравченко, Н.Щуркова та ін.).

Ідея розвитку та формування суспільствознавчих цінностей сягає часів античної філософії, насамперед, праць Платона та Аристотеля. У пізніші часи вона набула окреслення в діалектичній філософії Г. Гегеля, який наголошував на необхідності надання моральній людині, крім її власної мети, ще й загально спрямованої діяльності. Відчуження дитини від життя навколишнього середовища, його законів він вважав марною і небезпечною справою, адже тільки суспільство може продукувати високу духовність.

Філософське обґрунтування проблеми формування суспільствознавчих цінностей знаходимо в науково-педагогічній концепції Г.Сковороди, яка ґрунтувалася на досить відомій для того часу європейській концепції "природного права" (К.А.Гельвецій, Ж.-Ж.Руссо, Я.А.Коменський). Природне право людини на гідний спосіб життя стало у Г.Сковороди наріжним каменем його теорії "сродності", відповідно до якої система цінностей має забезпечувати відповідність внутрішнього світу людини її суспільному призначенню.

Оригінальною концепцією виховання суспільствознавчих цінностей є теорія Г.Ващенко, який розглядав їх у християнсько-орієнтованому контексті. Ґрунтуючись на таких ідеях, педагог сформулював основні завдання, на вирішення яких має спрямовуватися освітній процес у цій царині:

- інтелектуальне виховання молоді (засвоєння новітніх досягнень своєї Батьківщини, гордість за них);
- морально-релігійне виховання (розвиток емоційної складової суспільствознавчих цінностей);
- виховання волі й характеру, необхідних для розуміння місця та ролі своєї країни в загальнолюдському цивілізаційному процесі, готовність захищати надбання свого народу;
- фізичне виховання (фізично розвинене тіло може забезпечити міцність і спритність Духу);
- виховання чемності й пристойності як ознак певних поведінкових настанов громадянина Української держави [3].

Основна теза педагогіки Г.Ващенка - служіння Богові й Батьківщині. Закономірне друге місце, віддане ним у цій тезі Батьківщині, не означало її другорядності. Саме "благо Батьківщини", як його розумів педагог, є основою тлумачення ним сутності суспільствознавчих цінностей. Таке "благо" він убачав у державній незалежності, об'єднанні всіх українців, справедливому державному та соціальному устрої, розквіті духовної культури українського народу, високому релігійно-моральному рівні [3, с. 174.].

У радянський період сутність поняття "суспільствознавчі цінності" виводилася з державно-педагогічних потреб (формування людини-громадянина, поведінка якої спонукалася б не індивідуально-груповими, а колективістсько-державними інтересами, похідними від мети створення комуністичного суспільства). До системи суспільствознавчих цінностей входили насамперед соціально схвалювана активність, законслухняність, ідеологічна, правова і моральна лояльність до держави, наближення до комуністичного ідеалу ("Моральний кодекс будівника комунізму").

Сучасна вітчизняна педагогіка використовує означене поняття у дещо іншому сутнісному розумінні, ніж педагогіка радянського періоду. Така відмінність лежить передусім у цілмотиваційній площині.

Сьогодні з-поміж основних суспільствознавчих цінностей називаються такі фундаментальні їх різновиди, як: людина, її свобода і права, гуманізм і справедливість, національне примирення [10, с. 27]. Сюди також пропонується відносити культуру миру (повага до життя і прав кожної людини, відмова від усіх форм насильства, запобігання конфліктам). Складовими цього процесу називаються: визнання гуманістичних ідеалів, прагнення до діалогу і взаєморозуміння між народами, людьми різних національностей, релігій, культур, захист і збереження природи. Ще однією фундаментальною цінністю суспільства визначено патріотизм з новим змістовним наповненням цього поняття. З одного боку, це формування почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, а з іншого - відкритість суспільства до сприйняття різних культур світу [10, с. 27].

Ведучи мову про суспільствознавчі цінності, не можна не зважати на те, що вони мають не лише проголошуватися, а й привласнюватися особистістю. Адже не поодинокими є випадки, коли "суспільно значущі цінності, цілі носять переважно декларативний характер і виступають як суспільно бажане, що не має реального підґрунтя в буденному, щоденному житті суспільства" [9, с. 8]. Саме тому деякі спроби сформувати в особистості певні цінності, ціннісні орієнтації не досягають мети.

З метою подолання цієї суперечності дослідники радять формувати в індивіда інтерес, який здатен "набирати спонукальної для нього сили до оволодіння суспільствознавчими ... цінностями за умови, коли останні якимось чином асоціюються з такою потребою індивіда, як потреба самореалізації" [4, с. 8]. Для досягнення цього рекомендується забезпечувати таку організацію виховного процесу, коли вихованець отримує широкі можливості "для самостійної апробації суспільствознавчих цінностей, унаслідок чого ті перестають сприйматися як готові, продиктовані ззовні цінності, й усвідомлюються як продукт творчості самого індивіда" [4, с. 8].

У суспільствознавчих цінностях представлено дві форми знання - наука і здоровий глузд, які утворюють дві форми їхнього існування - матеріалізовану (на основі науки) та конвенційну (на основі здорового глузду).

Представлене в конвенційних категоріях (у поняттях, образах, щодо яких у суспільстві існує певна "домовленість"), суспільство виступає як невід'ємна складова повсякденного життя людей, як процес і результат творення ними цінностей, наповненого відповідними цілями і значеннями. Саме потреби буденного життя спричинюють необхідність розвитку більш глибоких, об'єктивних знань про те, що є істинним, а що помилковим у повсякденній практиці. Здоровий глузд "повертає науку до буденності, препаруючи через посередництво соціальних уявлень наукові істини у повсякденні поняття" [4, с. 28]. Водночас, "досягаючи певного рівня розвитку, оволодівши соціальними повсякденними знаннями, наука починає сама диктувати їм свої формування нових мереж уявлень суспільства щодо нових соціальних, політичних, економічних об'єктів" [4, с. 39].

Отже, суспільствознавчі цінності виконують регулюючу функцію щодо суспільної поведінки. Їхній вплив на поведінку особистості опосередкований системою її ціннісних орієнтацій "як найважливішого елемента загальної структури диспозицій особистості" [4, с. 41].

Таким чином, суспільствознавчі цінності утворюють такий універсум, який дає людині змогу орієнтуватися в суспільстві й продукувати когнітивний матеріал, необхідний для побудови його образу.

На думку Г.Золотухіна, до основних суспільствознавчих цінностей належать:

- гуманізм як "світоглядна система цінностей, напрям розвитку суспільства, науки, освіти, виховання" [7]. Ідеалом гуманізму є людина як центр світу, а її розвиток - це мета суспільного розвитку. Сучасний гуманізм визнає наявність у людини невичерпних можливостей для особистісного розвитку, проявів ак-

тивності, самоактуалізації;

- нове мислення про багатомірний світ (на протипагу моноідеологічності), яке передбачає насамперед пріоритет загальнолюдських цінностей, розумний і відповідальний підхід до живинання населення земної кулі. Раціоналізм, технократизм є проявами старого, фундаменталістського за своєю сутністю мислення. Воно "неспроможне охопити складний, суперечливий світ, вичерпно пояснити, що таке рух, свідомість, дух, безкінечність, надчутливість, численні містичні явища. В цьому світі випадковість виступає як прихована визначеність, а принцип доповнюваності ставить під сумнів обов'язкову боротьбу суперечностей" [7, с. 20];

- людяність. Вона формується в зіткненні емоцій і розуму, інстинктів і моралі, егоїзму та альтруїзму, добра і зла. В процесі цього "виникає розуміння сенсу життя, вищих його цінностей і цілей, моральності власних дій" [7, с. 21]. Мораль - головний критерій їх оцінки. На її основі формується уявлення про сутність способу життя людини, умовою "щастя якої є самоактуалізація, самореалізація, уявлення про все, що охоплюється поняттям "духовність". Духовність свідчить про здатність особистості "виходити за межі себе", встановлювати духовні зв'язки з іншими. А з цим, в свою чергу, пов'язане "усвідомлення того, що власна свобода обмежується свободою тих, хто нас оточує" [7, с. 21].

Індивідуальна свобода виявляється в здатності взяти відповідальність за своє особистісне становлення. Внутрішньо свобода від зла є самоцінною, свобода морального вибору набуває цінності, а особистість - гідності, коли людина обирає добро. Внутрішньо вільна людина не може не розуміти своєї залежності від середовища. Тому вона постійно перебуває в стані внутрішнього і зовнішнього діалогу, співвідносить своє з чужим [7, с. 22]. Діалог передбачає не тільки повагу до себе і партнера, а й прийняття його таким, яким він є, врахування його найвищих чеснот.

Ю.Борисовою запропонована ціннісна типологія емпіричного аналізу суспільствознавчих цінностей молоді, яка передбачає застосування, поряд з традиційними підходами до її побудови, культурно-генетичного критерію [1, с. 81]. За такого підходу створюються передумови для виділення в ціннісній свідомості юнаків і дівчат традиціоналістських (історично виникають у надрах традиційних суспільств), модерністських (формується в процесі капіталізації соціально-економічних відношень) та загальнолюдських цінностей (властиві як традиційним, так і модерністським суспільствам, виникають переважно в рамках традиційних суспільств, хоча й набувають статусу легітим-

них дещо пізніше, ніж традиціоналістські).

Критерієм категоризації суспільства як традиціоналістського чи модерністського є домінуючий у ньому тип та рівень соціальних зв'язків і відносин, або тип соціальності, який визначає й спосіб ціннісної легітимації соціальної дії [2, с. 140]. Моральний порядок, притаманний традиційному суспільству, базується переважно на системі звичок думати та поводитися певним чином, емоційній підтримці харизматичного лідера, ухваленні конкретного типу суспільного устрою.

У контексті нашого дослідження доцільно звернутися до надбань західноєвропейської наукової думки, в якій ще з середини минулого століття ведеться дискусія щодо функціонування системи "індивід - суспільство", що безпосередньо пов'язано із суспільствознавчими цінностями.

Історичному розвитку свідомості індивіда в процесі суспільних змін присвячені праці французької соціально-психологічної школи, зокрема концепція Е.Дюркгейма, а також наукові розвідки німецького фахівця Г.Зімеля.

Аналізуючи співвідношення соціального та індивідуального, Е.Дюркгейм протиставляє їх одне одному, виводячи суспільне на надіндивідуальний рівень. Розглядаючи суспільне життя, він хоч і погоджується з існуванням індивідуальних цінностей у свідомості індивідів, проте акцентує на відтворенні ними асоційованих комбінацій, які становлять особливу реальність. Означена реальність представлена такими "способами мислення, діяльності та відчуття, які визнають суспільство як певний субстрат, а отже, існують поза індивідуальними свідомостями", утворюючи колективні уявлення, колективні цінності [5, с. 412]. Така "колективність" спричинює єдиний спосіб мислення та діяльності всієї спільноти, створюючи колективне тло індивідуального.

Г.Зімбель розглядає суспільство як єдність взаємних впливів індивідів, в якій знаходять відображення їхні цінності, мотиви, інтереси. Цей внутрішній зміст суспільного життя, яку соціолог називає "матерією усупільнення", має надіндивідуальний характер і становить найважливіший чинник духовної діяльності суспільства, механізм, що лежить в основі функціонування соціальних інститутів [6, с. 171-172].

Рольова теорія процесу виховання суспільствознавчих цінностей представлена науковим доробком інтеракціоністів (Ч.Кулі, Д.Мід). Згідно з основними її положеннями, почуття суспільної належності загалом та суспільствознавчі цінності зокрема виникають унаслідок рольової взаємодії членів соціальної групи, де є представник зі "значущою" поведінкою, яка наслідуються; формування суспільствознавчих цінностей відбувається внаслідок "інтерак-

цій" - комунікації між людьми у процесі набуття соціального досвіду [15].

У дослідженні американських соціологів узагальнені основні розбіжності цінностей різних регіональних культур. Учені визнали за необхідне розділити цінності залежно від їхньої важливості для культури на первинні, вторинні і третинні, при цьому кожна може виступати як позитивна чи негативна цінність [12, с. 116].

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема суспільствознавчих цінностей є актуальною для філософії, психології, педагогіки, соціології та ін. Кожна з цих наукових галузей пропонує своє тлумачення сутності цього феномена. Узагальнення цих поглядів дає змогу розподілити цінності сучасного суспільства на п'ять ієрархічно підпорядкованих груп:

- *абсолютні, вічні цінності* (віра, сумління, чесність, милосердя, любов, дружелюбність та ін.);

- *національні* (українська ідея, незалежність України, любов до рідної культури, мови, історії, традицій та ін.);

- *громадянські* (відданість суспільним, державним інтересам, патріотизм, суспільна активність, прагнення до соціальної гармонії, готовність до захисту індивідуальних свобод і прав, культура міжособистісних стосунків, толерантність та ін.);

- *цінності сімейного життя* (подружня вірність, піклування про дітей, батьків, повага до старших, любов до ближніх, культура праці, гостинність, сімейна відкритість до суспільного життя);

- *цінності особистого життя* (пріоритет особистісних духовних цінностей, внутрішня свобода, особистісний саморозвиток і самовдосконалення, здоровий спосіб життя, особиста гігієна та ін.).

Ми в своєму дослідженні під поняттям "суспільствознавчі цінності" розуміємо такі категорії позначення явищ світу, які, будучи продуковані суспільством, набувають для індивіда особистісної значущості, задовольняючи його потреби і прагнення, слугуючи мотивами діяльності, виконуючи роль регуляторів поведінки в суспільстві.

Суспільствознавчі цінності особистості визначають змістову її спрямованість стосовно навколишнього світу, інших людей, самої себе, зумовлюють її світоглядні орієнтири, становлять стрижень мотивації поведінки і діяльності, основу життєвої концепції.

Література:

1. *Борисова Ю.В.* Традиционные и модернистские ценности в эпоху радикальных социальных трансформаций // Харьковские социологические чтения - 97: Сб. науч. работ. -- Харьков: Основа, 1997. - С. 81-84.
2. *Борисова Ю.В.* Ценности молодежи как критерий оценки модернизационного потенциала общества // Вісник Дніпропетровського університету: Соціологія. Філософія. Політологія. - Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1998. - Вип.3. - С. 138-142.
3. *Ващенко Г.* Виховний ідеал. - Полтава: Полтавський вісник, 1994. - 208 с.
4. *Дембицька Н.М.* Психологічні особливості політичної соціалізації студентів: Дис. ... канд. психол. наук. - К., 2004. - 151 с.
5. *Дюркгейм Э.* Социология: ее предмет, метод, предназначение. - М.: Канон, 1995. - 353 с.
6. *Зиммель Г.* Общение. Пример чистой, или формальной социологии // Философские науки. - 1984. - № 2. - С.170-178.
7. *Золотухін Г.* Гуманістами не народжуються? // Соціальна психологія. - 2006. - № 4. - С.15-27.
8. *Зубок Ю.А.* Включение в исследование проблем молодежи // Социологические исследования. - 2003. - № 8. - С.1-3.
9. Методичні рекомендації / *Боришевський М.Й., Володарська Н.В., Пенькова О.І.* та ін.; За заг. ред. *М.Й.Боришевського.* - К: Ін-т психології ім. *Г.С.Костюка* АПН України, 2002. - 57 с.
10. *Огнев'юк В.* Стратегія розвитку освіти: національні та регіональні аспекти // Вісник УАДУ. - 2000. - № 3. - С.22-29.
11. Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи / За ред. *Д.О.Тхоржевського.* - К., 1999. - 295 с.
12. *Ситарм К., Когделл Г.* Основы межкультурной коммуникации // Человек. - 1992. - №4. - С.115-117.
13. *Шотина А.Э.* Ценностные ориентации современной молодежи // Открытая школа. - 2001. - № 4. - С. 43-45.
14. *Якимова Е.В.* Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-х - 90-х годов. Научно-аналитический обзор. - М.: ИНИОН РАН, 1996. - 115 с.
15. *Mead G.H.* Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist / Edited by Charles W.Morris. - Chicago: University of Chicago, 1934.

Почуття власної гідності: критерії та показники

Виховання у підлітків почуття власної гідності та розуміння себе як самоцінності в умовах сучасного соціуму видається особливо актуальним з різних причин соціального, психолого-педагогічного та правового характеру.

В наш час відбувається перерозподіл в структурі та ієрархії ціннісних орієнтацій у підлітків. Особистість сприймається як активний, самостійний суб'єкт. В першу чергу, це пов'язано з вимогами, які висуває до особистості сучасне суспільство - потреба у формуванні людей, які були б яскравими особистостями, розумними, діючими, тими, що вміють відстоювати власну думку, захищати себе та своїх близьких.

У психолого-педагогічній літературі почуття власної гідності розглядається як одна з найважливіших моральних якостей, як найвища цінність в особистісному самоутворенні (А.Г.Асмолов, Є.І.Ісаєв, А.Н.Леонтьєв).

Також дослідженням почуття власної гідності займалися вчені різних напрямків: філософи (Н.А.Бердяєв, І.Кант, Б.Паскаль, Г.Гегель, Ж.Ж.Руссо та ін.), психологи (І.С.Кон, В.В.Столін, О.Л.Кононко, І.І.Чеснокова, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв та ін.).

Виховання почуття власної гідності як педагогічна проблема призводить до необхідності визначення її критеріїв та показників.

Загалом, у залежності від розуміння природи людини та її сутнісних якостей суспільством виробляються визначальні критерії почуття власної гідності. Критерії гідності на різних історичних етапах визначалися на основі найрізноманітніших параметрів, таких як: фізичні якості індивіда, суспільний стан людини, рівень її матеріального забезпечення, суспільно-корисна праця, сукупність її громадянських прав та свобод. Не менше значимості приділялося і суб'єктивним параметрам: рівню моральності людини, її свободі та незалежності (в тому числі незалежності суджень), мірі її особистої відповідальності, розвитку вольового компоненту, а також здатності до самовизначення та самореалізації. Розвиток морального самоусвідомлення суспільства є основною причиною зміни критеріїв оцінки гідності людини.

Проаналізувавши дослідження з даної проблематики, ми можемо сформулювати наступні критерії та показники почуття власної гідності у підлітків:

Реалістичний образ "Я" (включає в себе орієнтацію у своїх чеснотах і вадах; усвідомлення особистістю своєї цінності та цінності інших; уміння покладатися на власний досвід).

Мотивація досягнення (включає в себе впевненість у своїх можливостях; уміння реалізувати задумане, орієнтуючись на високий стандарт якості; пов'язування успіху з якісно-кількісними характеристиками результату).

Саморегуляція поведінки (включає в себе такі показники, як самопідтримка, самозахист; вміння утриматися від соціально неприйняттого).

Зупинимося більш детально на кожному з них.

Реалістичний образ Я. Ми вважаємо, що реалістичний образ Я включає в себе орієнтацію у своїх чеснотах і вадах; усвідомлення особистістю своєї цінності для рідних, близьких, товаришів; уміння покладатися на власний досвід.

Визначення поняття "гідність" як наукової категорії зустрічається у різноманітних енциклопедіях етико-філософського та педагогічного спрямування. Поряд зі специфічним для кожної дисципліни відмінностями, дані визначення мають загальну частину: сутність гідності визначається як "особливе моральне відношення людини до самого себе та відношення до нього з боку суспільства, в якому визнається цінність особистості". Або, більш точно, гідність - це "відображення єдності суспільного визнання людини та суб'єктивного усвідомлення нею своєї суспільної та моральної значимості". [10, с. 11].

Таким чином, в самому понятті "гідність" включено поєднання суб'єктивного та об'єктивного компонентів.

Гідність, на відміну від таких близьких за змістом понять як "честь", "репутація", є не просто оцінка відповідності своєї особистості якостям, які затребувані у даному суспільстві, та своїх вчинків соціальним та моральним нормам (Девадзе Н.К., Шрейдер Ю.А.), але й, в першу чергу, усвідомленням та відчуттям власної цінності.

Як зазначають Анисимов А.Л., Блюмкіп В.А., це проявляється в усвідомленні власної цінності: як людини загалом (людська гідність); як конкретної особистості (особиста гідність); як представника певної соціальної групи або спільноти (наприклад, професійна гідність); цінності самої такої спільноти (наприклад, національна гідність тощо).

Почуття власної гідності, відображаючи усвідомлення людиною своєї суспільної та моральної значимості, супроводжується позитивним емоційно-ціннісним відношенням до себе.

Так, Ю.Зайцева наголошує, що "почуття власної гідності, як особистісна диспозиція відображає стійку схильність людини у своїй поведінці реалізу-

вати відношення до себе та до іншої людини як до безумовної цінності. Дослідниця вважає, що почуття власної гідності як феномен самосвідомості здійснює саморегуляцію поведінки людини у відповідності з рівнем усвідомлення та переживання безумовної цінності людини".

Крім того, відмічається і регуляторний аспект почуття власної гідності. Так, словник по етиці [10] розглядає почуття власної гідності як форму самосвідомості та самоконтролю особистості, яка реалізує почуття її особистої відповідальності.

Таким чином, можемо говорити про те, що одним із критеріїв почуття власної гідності може виступати реалістичний образ Я, який включає в себе орієнтацію у своїх чеснотах і вадах; усвідомлення людиною своєї моральної цінності, значимості та цінності інших та її уміння покладатися на власний досвід.

Мотивація досягнення (включає в себе впевненість у своїх можливостях; уміння реалізувати задумане, орієнтуючись на високий стандарт якості; пов'язування успіху з якісно-кількісними характеристиками результату).

Формування почуття власної гідності проходить під впливом багатьох факторів. В якості одного з найважливіших можна назвати досвід самостійної роботи, який передбачає прийняття на себе відповідальності за справу та вироблення певного рішення.

Особистість із почуттям власної гідності має здатність підтримувати своє повноцінне буття, розраховувати на себе, брати до уваги свій природний потенціал, заявляти про себе іншим людям, відстоювати свої права, докласти зусиль для власного благополуччя. Як зазначає О.Л. Кононко, така особистість, вміє:

- оптимістично ставитися до власних можливостей, довіряє собі, за умови відсутності поряд дорослого покладається на власні сили;
- володіє адекватними засобами допомоги та підтримки себе у складних ситуаціях, конструктивно діє у нових умовах;
- як правило, поводить себе по відношенню до себе та інших чесно і правдиво;
- цікавиться собою: спостерігає, аналізує свої дії, досягнення, вчинки;
- придивляється до зовнішності, запитує про внутрішнє життя;
- схвалює себе за певні здобутки, поважає за позитивні якості, вчинки, високі досягнення у певних сферах життєдіяльності;
- знає, що їй вдається краще, а що - гірше; має уявлення про те, що не може бути бездоганною й успішною в усьому;
- покладається не лише на оцінки авторитетних людей, але й на реальні кількісно-якісні показники результату своєї діяльності, довіряє власній самооцінці;

- здатна поводитися совісно за відсутності контролю дорослого та його стимулюючих впливів.

Саморегуляція поведінки (включає в себе такі показники, як самопідтримка, самозахист; вміння утриматися від соціально неприйняттого).

Життєдіяльність людини відбувається під впливом соціокультурного середовища, в якому вона знаходиться. Адже, на думку С.Л.Рубінштейна, реальне буття людини суттєво визначається його суспільною роллю. Глибина особистості передбачає глибину її зв'язків зі світом та іншими людьми. Разом з тим, він підкреслював важливість виокремлення людини з оточуючого світу. Відповідно, важливу роль відіграє те, як особистість вміє проявити себе у ньому та захистити себе та свою позицію.

С.Л.Рубінштейн називав власну позицію особистості однією з характерних особливостей людини, під якою розумів виокремлення себе з оточуючого та вибіркоче ставлення особистості до нього. Особистістю є лише людина, здатна відноситися певним чином до оточуючого світу, виокремити себе з нього, яка свідомо встановлює своє відношення так, що воно проявляється у всій своїй суті. Справжня особистість визначеністю свого положення до основних явищ світу змушує і інших самовизначатися.

Цю думку продовжує також А.В. Петровський, розглядаючи особистість у контексті міжособистісних відносин. Особистість формується під впливом суспільних відносин. Але було б невірно, підкреслює дослідник, вважати її лише продуктом впливу суспільства. Соціальний досвід засвоюється через внутрішній світ особистості, у якому відображається відношення людини до всіх процесів, які відбуваються навколо. Особистість є активним діячем цих процесів. Ця активність проявляється у діяльності особистості, її поведінці, відношенні та взаємодії з навколишнім світом, мотивах її поведінки і т.п. Ця активність знаходить вираження у "життєвій позиції" особистості, яка є різною у кожного з нас. Адже одні і ті ж життєві обставини спричинюють різні форми активності особистості [9].

Дослідники Кон І.С., Бассин Ф.В., Альошина Ю.Е. вживають поняття "Сила Я", під яким розуміється здатність індивіда підтримувати свою замість проти зовнішніх (тиск середовища) та внутрішніх (спонтанні емоційні потяги) факторів [5, с. 1]. Відмічають 6 індикаторів "сили Я": толерантність до зовнішніх загроз, психологічного дискомфорту; свободи від паніки; боротьби з почуттям вини (здатність до компромісів); здатність до ефективного погашення неприйнятних імпульсів; рівноваги ригідності та податливості; контроль та планування; адекватну самоповаги [3].

Поняття "сила Я", є певним чином інтегральним параметром, що відображає вольову сферу особистості та відображає регуляторну складову "почуття власної гідності" людини.

Почуття власної гідності відображається також і у особливостях вольової сфери, яка проявляється у "силі Я", тобто у здатності до успішної саморегуляції поведінки під тиском зовнішніх та внутрішніх факторів.

Таким чином, можна говорити про те, що "почуття власної гідності" у структурі особистості відображається: у сформованості в особистості реалістичного образу Я, який включає в себе розуміння орієнтації у своїх чеснотах і вадах, усвідомлення свої цінності та цінності інших; у мотивації досягнення, що включає в себе впевненість у своїх можливостях, уміння реалізувати задумане, пов'язування успіху з якісно-кількісними характеристиками результату тощо; у особливостях вольової сфери, яка проявляється у "силі Я", тобто у здатності до успішної саморегуляції поведінки.

Література:

1. *Бассин Ф.О.* О "силе Я" и "психологической защите" // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестомати. - Самара: "БАХРА-М", 2000. С. 3-13.
2. *Бех І.Д.* Категорія "ставлення" в контексті розвитку образу "Я" особистості / Педагогіка і психологія - 1997 - №3(16).- С. 9-21.
3. *Куницька В.Н.* Сила Я и самоуважение // Психология. Учебник. / под ред. А.А.Крылова - М.: "Проспект" 1998. - С. 283-286.
4. *Кон И.С.* В поисках себя. - М.: Политиздат, 1978. - 368 с.
5. *Кон И.С.* Категория "Я" в психологии // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия, Самара: "БАХРА-М", 2000. с. 15-34.
6. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения, Т.2. - М.: МГУ, 1983. - 318 с.
7. *Пантилев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система: Спецкурс. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 108 с.
8. *Петровський А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии - СПб.: Питер, 1999. - 720 с.
10. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С.Кона, изд-е 6., Москва: "Издательство политической литературы", 1989, с. 84-85.
11. Философский словарь /под ред. И.Т.Фролова, изд-е 6., Москва: "Издательство политической литературы", 1991, с. 129.

Формування екологічної культури особистості як наукова проблема

Екологічна освіта за історичним виміром ще дуже молода. Про необхідність глобального, загальнолюдського характеру екологічної освіти вперше було заявлено на Міжурядовій конференції ЮНЕСКО (Париж, 1968 р.) з раціонального використання та охорони ресурсів біосфери, яка ухвалила програму дій під назвою "Людина та біосфера". В грудні 1971 року в Швейцарії відбулася Перша Європейська робоча конференція з питань природоохоронної освіти.

Поштовх до розвитку екологічної освіти в Україні, як і в усьому колишньому Союзі, дала Міжурядова конференція з просвітництва в галузі навколишнього середовища, що відбулась у Тбілісі 1977 року. Конференція закликала держави та уряди невідкладно зайнятися екологічною освітою людей - створювати для всіх категорій населення освітні програми, готувати фахівців та викладачів цієї галузі; сприяти проведенню досліджень та розвитку теорії освіти в цьому напрямку. Разом з тим були розроблені концептуальні та методологічні основи, визначені основні принципи і провідні напрями в галузі охорони навколишнього середовища. На основі провідних принципів екологічної освіти визначено її цілі. Це, передусім, - дати можливість людині зрозуміти складний характер навколишнього середовища, яке є результатом взаємодії його біологічних, фізичних, соціальних, економічних і культурних чинників, сприяти усвідомленню важливості навколишнього середовища для економічного, соціального і культурного розвитку. Конференція дала поштовх до проведення семінарів у різних регіонах світу.

На Першій Всесоюзній конференції з освіти в галузі навколишнього середовища (Мінськ, 1979 р.) визначено загальну мету цього напрямку освіти, яка дістала назву природоохоронної: дати людям знання та сформувати у них навички розумної взаємодії з природою, залучати їх до захисту та поліпшення природного середовища, раціонального використання природних ресурсів. З цього моменту активізувалася наука і практика: розпочалися інтенсивні дослідження в галузі екологічної освіти на кафедрах педвузів, співробітниками лабораторії екологічної освіти школярів, створеної в Академії педагогічних наук СРСР, науковцями в Науково-дослідних інститутах, педагогами-практиками.

Вагомий внесок у розвиток екологічної освіти додала Третя Всесоюзна конференція, яка відбулася восени 1990 р. в Казані. На конференції вперше були означені основні позиції екологічного виховання дітей дошкільного віку - визначені його предмет, специфіка змісту і побудови системи; визначена необхідність внесення змін до змісту підготовки та перепідготовки фахівців дошкільного виховання з метою оволодіння ними основами екології та методами екологічного виховання дітей; необхідність проведення нових досліджень, розробки навчально-методичних посібників, створення теоретичних та практичних матеріалів, які допоможуть працівникам дошкільних закладів і сім'ї здійснювати екологічне виховання дітей [6].

У 1992 році в Ріо-де-Жанейро відбулася конференція ООН з навколишнього середовища, в рамках якої 179 держав аналізували результати "екологічного двадцятиліття" планети. На цьому форумі була прийнята "модель сталого розвитку світового співтовариства", в основу якого лягло положення про необхідність перебудови екологічної свідомості людства. У світовому співтоваристві дістала визнання та точка зору, що для вирішення завдань з охорони природи, які стоять перед людством, недостатньо дати тільки одну інформацію про сутність проблеми і можливі шляхи її вирішення. Головне полягає в тому, щоб навчити людину саму приймати рішення і відповідати за його наслідки. Передбачається, що кожна людина повинна знати і розуміти закони розвитку біосфери, змінити сам спосіб своєї індивідуальної життєдіяльності, співвідносячи її з цими законами. Екологічна безпека стає більш фундаментальним критерієм ефективності суспільного розвитку, усуваючи на другий план економічні показники [1].

Головне завдання сталого розвитку - зберегти людство та природне довкілля. Для його вирішення всім людям необхідно усвідомити, що людина як біологічний вид існує на нашій планеті на рівні з іншими видами. Сталий розвиток передбачає зміну поведінки людини, зміну ціннісних орієнтирів, визнання самоцінності Природи. Задовольняючи власні потреби у створенні умов життєдіяльності, людина повинна обмежуватися рамками природних законів.

У нашій країні проблемами екологічної освіти спочатку займалась здебільшого педагогіка. Вона формувалася на основі природознавства. Природничо-наукове підґрунтя екологічної освіти було закладено у педагогічних працях О.Н.Бекетова та К.А.Тимірязєва. У 30-ті роки ХХ століття природоохоронні знання були включені у навчальні програми з біології та географії. У 50-60-ті роки природоохоронна освіта значно активізується. У цей час у всіх республіках колишнього Союзу приймаються закони про охорону природи. В почат-

ковій школі впроваджується самостійний предмет "природознавство". У 1972 році у складі Науково-дослідного інституту змісту і методів навчання АПН СРСР була створена одна з перших у світі лабораторія природоохоронної освіти.

Слід зауважити, що сам термін "екологічне виховання" вживається з другої половини 70-х років, позаяк термін "природоохоронна освіта" не цілком влаштував з логіко-семантичної точки зору, бо охорона природи в суспільстві поза його природо-перетворюючою діяльністю неможлива. Обидва терміни "природоохоронна освіта" й "екологічне виховання" вживалися здебільшого як рівнозначні. Під екологічним вихованням розуміли як навчання, так і виховання, що у методологічному плані не зовсім правильно. У педагогічній літературі зазначається специфіка виховання, яке звернене переважно до емоційно-чуттєвої сфери особистості і сприяє формуванню світовідчуття, а навчання впливає на сферу раціонального мислення, що є основою світоглядних поглядів. Відповідно виник термін "екологічна освіта", який включає виховання, навчання, розвиток.

Вченими С.М.Глазачевим, А.М.Захлібним, І.Д.Зверевим, О.С.Сластьоніною, І.Т.Суравегіною сформульовано ряд методологічних принципів, на яких базувалася система екологічної освіти. Вихідними стали уявлення про те, що людство пов'язано з природою своїм походженням, існуванням і своїм майбутнім; історія людей - частина історії природи; цілісність природи є основою життя у біосфері; якість екологічно здорового навколишнього середовища поряд із соціальними умовами - основа фізичного та духовного здоров'я людини; праця - основа взаємодії людини і суспільства з природою, фактор її змін; зміни природного середовища неминучі, але вони мають межу, тому людська діяльність має ґрунтуватися на законах природи. Були розроблені специфічні принципи екологічної освіти: принцип єдності пізнання - переживання - дії; принцип безперервності екологічної освіти; принцип взаємозв'язку глобального, національного та краєзнавчого підходу до аналізу екологічних проблем та шляхів їх вирішення; принцип міжпредметних зв'язків [3].

А.М. Захлібний у своїх працях подає аналіз змісту екологічної освіти в середній школі та обґрунтовані педагогічні умови реалізації цієї системи. Вчений виділяє чотири взаємопов'язаних компонента: пізнавальний - система знань про природу, суспільство, принципи природокористування, про результати взаємодії суспільства і природи, шляхи оптимізації цієї взаємодії; ціннісний - ціннісні орієнтації про матеріальну та духовну значущість природи для людини і життя взагалі; нормативний - основи моральних і правових норм природо-

користування, правила поведінки у природному оточенні; діяльнісний - види та способи діяльності школярів, які спрямовані на формування пізнавальних і практичних умінь екологічного характеру.

Екологічна проблематика активно розробляється у 60-70 роках ХХ століття біологами, вченими-медиками, фізиками, географами. Зокрема, вона розробляється в роботах таких вчених України як В.Бровдій, М.Воїнственський, А.Волкова, С.Гончаренко, Д.Гродзинський, Н.Коваль, І.Козак, С.Мороз, А.Нагорна, Л.Піріг, Л. Сандуляк, А.Сиротенко, О.Ситник та ін.

З 1991 року активізуються дослідження, які прямо чи опосередковано торкаються питань екологічної культури. Багаторічне вивчення проблем екологічної освіти дозволило дослідникам вийти на визначення екологічної культури, яка зорієнтована на формування установок на екологічно доцільну поведінку. Остання, у свою чергу, тісно пов'язана з вихованням екологічних потреб, оскільки формування стійкої установки можливе лише за наявності тієї чи іншої потреби як стимулу до дії. Екологічна культура особистості базується на розумінні закономірностей живих систем і поваги до життя, а її головним показником є екологічна відповідальність за стан природи та життя людини (І.Д.Зверев, І.Т.Суравегіна). Екологічна культура охоплює інтелектуальні, естетичні, етичні, діялісно-вольові аспекти життя особистості, практику побутової та професійної діяльності.

Філософські та психологічні дослідження заклали концептуально-методологічне підґрунтя для розвитку поняття екологічної культури. Академік Б.Т.Ліхачов розглядає екологічну культуру як похідне від екологічної свідомості. Вона має базуватися на екологічних знаннях, природоохоронній діяльності, морально-естетичних почуттях та переживаннях, які з'являються від спілкування з природою. Поняття екологічної культури починає розглядатися з культурологічних позицій. У ньому перетинаються два процеси - освіта людини та її становлення як соціокультурного індивіду.

Дослідження на матеріалі еколого-етнічного, культурно-етнічного та морально-естетичного розвитку взаємин "людина - природа", у зв'язку з розвитком України, проведені філософами В.Андрущенко, І.Бичком, С.Грабовським, С.Кримським, В.Крисаченком, В.Шинкаруком та ін. Проблеми формування екологічної свідомості та культури дослідники торкаються в межах певних аспектів екологічних проблем. Взаємодія людини і природи, суспільства і природи розглядається в економіко-виробничих, соціокультурних, аксіологічних, онтологічних аспектах. Заслужують на увагу роботи філософів С.Варвянського, І.Грабовської, А.Толстоухова, Е.Гірусова,

Г.Платонова, Д.Хацкевича, О.Яницького, В.Анохіна, М.Можейко, А.Пешкова, П.Бабаджаняна, В.Васил'євої, В.Гудзя, Н.Ілларионові та ін.

Широке коло аспектів взаємодії світогляду і екології розробляється західноєвропейськими та американськими філософами. Серед них інтерес становлять роботи Н.Борлауга, Б.Коммонера, Д.Медоуза, А.Печчеї, Г.Уайта та ін. Значний вклад у розвиток екологічної проблематики внесли роботи Римського клубу, які стимулювали екологічний науковий пошук, формування екологічної свідомості широких верств громадськості. У доповідях Римського клубу "Перегляд міжнародного порядку" (керівник Я.Тінберген), "Цілі для людства" (керівник Е.Ласло), "Межі зростання" (керівник Д.Медоуз) та ін. робиться спроба створення моделей майбутнього екологічного розвитку людства [4].

У доповіді "Межі зростання" автори сформулювали системні закони екології:

- про загальний зв'язок речей і явищ у природі й людському суспільстві ("Усе пов'язано з усім") - у світі живих істот всеохопленість зв'язків виявляється особливо яскраво, тому що екосистеми є найбільш різноманітними, розгалуженими й інтенсивними взаємопереходами речовини, енергії й інформації;

- про закони збереження ("Усе повинно кудись подітися") - у біосфері завжди дотримується кількісний баланс мас і рівність швидкостей синтезу і розпаду, що означає високий ступінь замкнутості кругообігу речовин;

- про ціну розвитку ("Ніщо не дається задарма") - будь-яке нове придбання в еволюції системи обов'язково супроводжується втратою якоїсь частини старого надбання;

- про головний критерій еволюційного відбору ("Природа знає краще") - життєдіяльність природи регулюється її законами без втручання людини;

- про обмеженість ресурсів ("На всіх не вистачить") - збільшення чисельності та маси певних організмів у глобальному масштабі можливе лише за рахунок зменшення чисельності і маси інших організмів.

Вагоме значення для формування екологічної культури особистості мають дослідження групи вчених Даугавпільського педагогічного університету Латвії, які виникли у середині 90-х років. У рамках цього методологічного напрямку, який одержав назву екологічної психопедагогіки, розробляються критерії відбору змісту, підходи до створення принципів, методів екологічної освіти, що відповідають закономірностям і психологічним механізмам процесу екологічної свідомості [2].

Різке загострення екологічних проблем активізували психологічні дослідження з питань сприйняття людиною природи, визначення специфіки ставлення до неї, своєрідності формування екологічних уявлень та екологічної сві-

домості, розробки шляхів формування екологічної культури у людей різних вікових груп. Сформувалась окрема галузь науки - екологічна психологія. Моральною передумовою її виокремлення стало усвідомлення необхідності гуманізації взаємин людини з природою. Ключовими поняттями екологічної психології, за визначенням В.О.Скребця, є екологічна свідомість, середовище (природне, соціальне, внутрішнє) та психологічні впливи (середовища на свідомість людини та людини на середовище) [8, с. 5].

Концептуально-методологічною основою у вивченні екологічної свідомості може слугувати психологія суб'єктивного образу природи, яка активно досліджується сучасним російським екопсихологом С.Д.Дерябо. Вчений вважає, що розвиток людської свідомості на ґрунті екологічної етики являє собою кардинальну зміну образу світу, яку можна зрівняти з переворотом в свідомості завдяки зміні Коперніком геоцентричної моделі сонячної системи на геліоцентричну. Земля втратила статус центру Всесвіту і його зайняло Сонце. Визначаючи Природу як самоцінність, людина мусить відмовитися від уявлення про себе як "центру" світу, а натомість визнати принцип екологічної доцільності, "екологічний імператив". Авторами С.Д.Дерябо та В.А.Ясвіним на емпіричних даних показано вплив на особистість суб'єктифікованого природного об'єкту, який може відкриватися для людини як значущий інший, а показники психологічної близькості з ним можуть перевищувати значущих інших.

В останні роки спостерігається активний розвиток нових напрямків екології - соціальної екології, яка досліджує проблеми взаємодії суспільства і природи; екології людини та ін. Від проблеми "організм - середовище" екологія наблизилася до проблеми "людина - природа" Соціальна екологія формує систему ціннісних та цільових установок суспільства, в яких знаходить своє вираження гуманне ставлення до природи. Дії людей по відношенню до природи стають моральним у тому випадку, коли відповідають законам розвитку біосфери.

Філософські, психологічні, соціологічні дослідження склали методологічну та змістову основу подальших психолого-педагогічних досліджень. Для більш чіткого уявлення процесу становлення екологічної культури як наукової проблеми важливо простежити історію розгортання педагогічних досліджень та визначити деякі тенденції у підходах до вирішення цієї проблеми. Серед них можна вирізнити принаймні п'ять напрямів.

До першого напряму слід віднести дослідження бережливого та дбайливого ставлення особистості до природи (Т.О.Ковальчук, Л.В.Лук'янова,

Н.К.Постнікова, В.Д.Сич, І.О.Хайдурова, З.М.Шевців та ін.). Характерним для цих досліджень є виховання дбайливого ставлення у дітей певного вікового періоду спрямованого стосовно окремих компонентів природи (рослин, тварин) або певної сторони ставлення (переважно естетичної). У більшості робіт цього напрямку окремі аспекти ставлення до природи розкриваються по-біжно, позаяк їх основною метою передбачалося з'ясування психолого-педагогічного потенціалу природи для розвитку особистості.

Другий напрям складають дослідження проблем екологічної освіти і виховання дітей та молоді (В.В.Вербицький, А.С.Волкова, Н.С.Коваль, О.В.Король, Н.В.Лисенко, Т.А.Маркова, Р.А.Науменко, Г.П.Пустовіт, В.І.Скутіна, Л.В.Шаповал та ін.). Вони спрямовані на розробку принципів і підходів до побудови системи неперервної екологічної освіти в навчальних закладах різних типів, позашкільних навчальних закладах, апробацію методик, які дозволяють ефективно реалізувати зміст екологічної освіти дітей, використання виховного потенціалу української етнопедагогіки та народознавства.

Гуманістична орієнтація сучасного педагогічного процесу активізувала наукові дослідження, які умовно можна виокремити у третій напрям, якому притаманне особистісне спрямування, переорієнтація організаційних форм даного процесу з зовнішніх чинників на внутрішньо вмотивовані орієнтації особистості на екологічні чинники. Означене спрямування активізує внутрішні духовні резерви особистості, зміщує "центр ваги" процесу з організаційних на самоорганізаційні чинники. Аксиологічний (ціннісний) аспект проблеми досліджували Т.Б.Баранова, О.Є.Вінокурова, Н.Б.Ігнатівська, О.О.Колонькова, А.М.Кочергін, В.В.Маршицька, Н.А.Пустовіт та ін.

До четвертого напрямку ми віднесли дослідження проблеми екологічної компетентності, які активізувалися в останні роки (Н.В.Денисюк, О.О.Колонькова, В.В.Маршицька, О.Л.Пруцакова, Н.А.Пустовіт, Л.Д.Руденко, Л.М.Титаренко та ін.). Екологічну компетентність автори визначають, як здатність особистості до ситуативної діяльності у природному середовищі, коли знання, навички і досвід трансформуються в уміння свідомо приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля. Тобто йдеться про розвиток важливої складової екологічної культури - екологічного мислення, здатності особистості до вирішення конкретної екологічної ситуації.

У контексті проблеми дослідження заслуговують на увагу наукові праці п'ятого напрямку, які, на нашу думку, найбільшою мірою торкаються формування екологічної культури особистості. За визначенням більшості дослідників екологічна культура є широкою інтегративною якістю особистості, що

ґрунтується на екологічному мисленні, екологічній свідомості, ціннісному ставленні до природи, екологічно доцільній поведінці. Наукові пошуки спрямовані на дослідження активної екологічної позиції як складової екологічної культури особистості (О.М.Лазебна), екологічно доцільної поведінки - критерію рівня сформованості екологічної культури (О.В.Крюкова). Ряд сучасних наукових досліджень присвячено формуванню екологічної культури дітей та молоді у межах вивчення окремих предметів або певної діяльності (В.П.Каленська, С.А.Карпеев, О.В.Король, С.Г.Лебідь, Є.Д.Макаров, Т.О.Маловидченко, Д.І.Мельник, Н.А.Негруца, О.Л.Пруцакова, Л.А.Чистякова, Л.В.Шаповал).

Без сумніву всі ці наукові пошуки сприяють становленню екологічної культури як наукової проблеми та є відправними для її подальшого розвитку. Разом з тим педагогічним дослідженням, на нашу думку, бракує наукового обґрунтування методологічних основ та психологічних механізмів формування екологічної культури на різних вікових етапах її становлення, спостерігається фрагментарність, недостатня світоглядна спрямованість екологічного змісту освіти.

Основи соціоекологічної культури особистості закладаються з раннього віку, і від того, наскільки міцними будуть сформовані складові фундаменту любові до природи, екологічної свідомості, залежить подальший рівень її культури. Проблеми залучення дітей дошкільного віку до екологічної культури присвячено багато педагогічних досліджень. До найбільш вивчених аспектів проблеми належать пошуки відбору та систематизації обсягу та змісту екологічних знань, які є змістовою основою екологічної свідомості. У роботах Б.Н.Боневої, Л.С.Ігнаткіної, Т.О.Ковальчук, Л.Е.Образцової, П.Г.Саморукової, І.О.Хайдурової, Т.В.Христовської доведена здатність дошкільників до засвоєння залежності життєдіяльності рослин від можливості задоволення потреб у певних факторах середовища. Дослідження Г.Ф.Лози, Є.І.Золотової, С.М.Ніколаєвої, О.Ф.Терен'євої, К.Е.Фабрі, О.М.Федотової довели здатність дошкільників оволодіти знаннями про пристосованість тварин до середовища існування. У роботах Н.М.Кондрат'євої, М.М.Вересова, а також авторських дослідженнях розроблена система знань про живий організм та доведено вплив її засвоєння на становлення гуманного ставлення дітей до живих істот.

Заслужують на увагу праці, у яких розкривається аспект виховання особистісного ставлення до природи як до цінності. Зокрема, вивчалися особливості розвитку пізнавальних інтересів дітей як вияв ставлення до рослин, використання інтегративного підходу до виховання гуманного ставлення до птахів (Г.В.Кіріке), формування мотиву особистісної значущості природи

"для самої себе" (Н.В.Жук). Дослідженнями доведена можливість оволодіння дошкільниками позитивного досвіду ставлення до природи (В.Г.Грецова, І.А.Комарова, Л.Ф.Захаревич, Н.К.Постнікова).

Значущими для основ екологічної культури у дошкільному віці є результати досліджень провідних науковців у цій галузі С.М.Ніколаєвої та Н.О.Рижової (Росія). Аналіз багаточисельних досліджень та результати власних пошуків дозволили С.М.Ніколаєвій стверджувати про те, що за будь-яких підходів для побудови системи екологічної освіти, за будь-яких способів інтеграції її змісту знання екологічних законів природи має бути обов'язковим для кожної людини, воно повинно складати першооснову екологічної культури. Саме знання законів дозволяє правильно організувати діяльність в природі, передбачати результати впливу на живі системи, попереджувати негативні наслідки. Вихідним поняттям біоекології, яке може бути використано для побудови системи екологічних знань, автор виділяє взаємозв'язки організму із середовищем. Поняття "організм і середовище" - це імператив екологічного підходу в ознайомленні дошкільників з природою [5, с. 26].

У дослідженнях Н.О.Рижової теоретично обґрунтована та експериментально перевірена програма з екологічної освіти дошкільників "Наш дім - природа". Програма побудована за наступними змістовими лініями: різноманітність оточуючого світу, взаємозв'язки в природі, циклічність явищ і процесів, які конкретизуються у трьох основних напрямках екології (біоекології, соціальній та прикладній екології). Програма структурована чотирма рівнями, які пов'язані між собою та передбачають багаторазове повторення змісту. На першому рівні "Я і природа" формується уявлення про компоненти природи та самого себе як частини природи. На другому рівні дитина знайомиться з об'єктами компонентів живої та неживої природи. Третій рівень сприяє осмисленню взаємозв'язків у світі природи. На четвертому рівні (узагальнюючому) йдеться про проблеми взаємодії людини та природи, можливі шляхи їх вирішення. Структура програми відображає проблемний підхід у навчанні і вихованні, який дозволяє логічно упорядкувати екологічні знання та розглядати їх комплексно. Значне місце у дослідженні Н.О.Рижової відводиться екологізації всього педагогічного процесу, створенню розвивального предметного середовища, педагогічним моделям, організації роботи в дошкільному закладі [7].

Отже в дослідженнях продовжуються пошуки обсягу та змісту екологічного знання, доступного дітям дошкільного віку, його систематизації. Останнім часом конкретизовані знання з біоекології, виокремлено його системотвірну ланку, якою має стати поняття взаємозв'язку організму з середовищем існу-

вання. Значного розширення набув зміст з соціальної екології, зокрема, ознайомлення з природними особливостями людини, її основними біологічними системами та умовами їх функціонування. У змісті напрямку з прикладної екології зміщено акцент із ознайомлення дітей з правилами поведінки в природному довкіллі, сформульованих дорослим, на поступове усвідомлення дітьми необхідності певних дій та їх наслідків, формування навичок раціонального природокористування у повсякденному житті, вмінь екологічно доцільної та безпечної поведінки для природи і для самої дитини.

За даними наукової психології, в освітньому процесі виховний і навчальний аспекти можуть відігравати різну роль. На етапі дошкільного дитинства перевага має бути на боці виховного аспекту. Аналіз педагогічних досліджень свідчить про те, що у їх змісті переважає навчальний аспект, недостатньо дослідженим є виховний аспект, метою якого є емоційно-ціннісне ставлення до природи. Особливої уваги потребують виокремлення, обґрунтування та апробація психологічних механізмів ціннісного ставлення, які відповідають віковим особливостям дітей, розробка технологій педагогічного процесу екологічної освіти, що ґрунтуються на закономірностях психологічного процесу формування екологічної свідомості.

Отже, аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури дає змогу дійти висновків, головними з яких є наступні:

- в історичному русі становлення екологічної культури особистості як наукової проблеми зумовлено загостренням протиріч у взаємодії людини і природи та усвідомленням необхідності глобального, загальнолюдського характеру екологічної освіти;
- прогресивний вплив на розвиток екологічної освіти має усвідомлення світовим співтовариством необхідності перебудови екологічної свідомості людства, зміни способу індивідуальної життєдіяльності;
- у змісті наукових досліджень простежується переорієнтація з використання природи як засобу різнобічного розвитку особистості до формування ставлення до природи як самоцінності;
- гуманістична орієнтація сучасного педагогічного процесу активізувала наукові пошуки особистісного спрямування, дослідження внутрішніх духовних резервів, зміщення "центру ваги" процесу з організаційних на самоорганізаційні чинники;
- усвідомлення гуманізації взаємин людини з природою стало передумовою виокремлення окремої галузі науки - екологічної психології, ключовими поняттями якої є екологічна свідомість, середовище, психологічні впливи,

суб'єктивний образ природи;

- доведено, що виховання екологічної культури особистості можливо, за умови врахування вікових особливостей та психологічних механізмів формування екологічної свідомості.

Література:

1. Встреча на высшем уровне "Планета Земля": Программа действий: Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро/Сост. Майкл Китинг. - Женева: Центр "За наше будущее", 1993. - 70 с.

2. *Берябло С.Д.* Природный объект как "значимый другой". - Даугавпилс, 1995. - 166 с.

3. *Зверев И.Д.* Экология в школьном обучении: Новый аспект образования. - М.: Знание, 1980. - 96 с.

4. *Коммонер Б.* Замыкающийся круг. - Л.: Гидрометеиздат, 1974. - 279 с.

5. *Николаева С.Н.* Методика экологического воспитания дошкольников; Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., перераб. - М.: Изд. Центр "Академия", 2005. - 224 с.

6. Решение III Всесоюзной конференции по образованию в области окружающей среды (29 окт. - 2 нояб. 1990г., г. Казань). - Казань, 1990. - 73 с.

7. *Рыжова Н.А.* Экологическое образование в детском саду. - М.: Изд. Дом "Карпуз", 2001. - 432 с.

8. *Скребець В.О.* Екологічна психологія: Навч. посібник. - К.: МАУП, 1998. - 144 с.

9. *Тарасенко М.М.* Філософські аспекти відношення людина-природа. - К.: Наукова думка, 1975. - 255 с.

Терпимість як одна із якостей морально гармонійної особистості

Початок ХХІ ст. людство зустрічає розквітом технічного прогресу, в той же час розквітом тероризму, націоналізму, расової і релігійної нетерпимості. Саме нетерпимість породжує злобу і жорстокість, що призводить до агресії та війни. Жертви цих проявів відчувають власну недостатність, непотрібність. У зв'язку із цими проблемами постає необхідність формувати цінності і принципи загального виживання і вільного розвитку суспільства: етику ненасилля, ідею терпимості до чужих позицій, цінностей, культур, пошуку діалогу і взаєморозуміння та взаємоприйнятного компромісу.

Згідно Декларацією принципів толерантності, навчання культурі миру означає побудову і розвиток миролюбних, справедливих соціальних відносин, в основі яких свобода, відмова від насилля, а усі конфлікти вирішуються шляхом порозуміння [2, с. 175-180]. У цьому зв'язку треба підкреслити важливість гуманізації освіти, яка покликана допомогти закласти фундамент високomorального і свідомого суспільства. Втілення в життя гуманістичних ідей милосердя, прав людини, людської гідності й громадянської відповідальності нерозривно пов'язані із розвитком та вихованням толерантної особистості.

Актуальність проблеми виховання терпимості та толерантності на сьогодні - беззаперечна.

При підтримці ЮНЕСКО та ООН зарубіжними науковцями ведеться активна робота по вивченню та розвитку даної проблеми. Останнє десятиліття вітчизняні науковці також стали надавати великого значення цій проблемі: Т.Білоус вивчає виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови; О.Матієнко досліджує виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції; Ю.Тодорцева - формування толерантності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки та інші.

У кожному дослідженні зазначається, що для гармонійного розвитку особистості, яка б відповідала сучасним вимогам суспільства необхідно виховувати толерантність і терпимість. Нажаль, ці дослідження охоплюють лише підлітковий та юнацький вік, а на наше переконання формувати ці якості

потрібно набагато раніше.

Дитина, життя якої протікає у родині конкретного епосу, виховується в рамках однієї національної культури, але коли вона потрапляє у інші соціальні колективи (дошкільна установа, школа, вищі заклади освіти і т.д.), то зустрічається з іншими порядками, культурами, цінностями, і до цього вона має бути готова. Повинна вміти спокійно сприймати інших людей, реагувати на ту чи іншу ситуацію, на інші правила, на незвичні для неї події. Тому, уже з дошкільного віку потрібно дитину навчати терпимості і толерантності. Частково про це зазначалось у дослідженнях сучасних учених Л.Артемової, І.Беха, А.Гончаренко, В.Котирло В.Киричок, О.Овсяннікової, Т.Поніманської, О.Сухомлинської, Н.Химич. Але системно і глибоко виховання толерантності у дітей дошкільного віку не досліджувалося.

Нашою метою є дослідження методологічної основи терпимості і толерантності, їх функції у взаємодії людини з людиною, види та характерні якості.

Методологічною основою терпимості і толерантності є гуманістична філософія і психологія таких учених: М.Бубера, А.Маслоу, К.Роджерса, Г.Аллпорт, В.Маралова, В.Сітарова. Їх роботи були присвячені психології прощення, психології та педагогії ненасилля. Так, М.Бубер характеризував терпимість як важливу частину діалогу "Я" і "Ти", в ході якого відбувається справжній контакт різних позицій. А.Маслоу переконаний, що терпимість - це один із головних принципів, який допомагає зрозуміти сутність людини і взаєморозуміння її з іншими членами суспільства. К.Роджерс, прибічник недирективної терапії, переконаний, що допомогти іншій людині можливо лише при беззаперечному прийнятті людини, з її власними переконаннями і проблемами, при емпатичному розумінні та конгруентності. За гуманістичною психологією К.Роджерса терпимість характеризується як "відсутність гордовитості".

Г.Аллпорт надав чільне місце терпимості та толерантним властивостям, коли визначав критерії зрілої особистості:

- *умінню бачити себе з боку;*
- *здатністю до сердечних та терпимих соціальних стосунків ;*
- *умінням справлятися із своїм емоційним станом;*
- *здатністю до реалістичного сприйняття;*
- *здатністю до самопізнання і почуття гумору;*
- *сформована цілісною життєвою філософією.*

На наш погляд, кожна з перелічених позицій відповідають характеристики толерантної особистості.

Проблема терпимості і толерантності достатньо глибоко досліджувалася

В.Мараловим, В.Сітаровим. Вони вважали, що терпимість виступає у якості внутрішнього гнучкого механізму існування позиції ненасилля і зорієнтована на іншу людину, прийняття і розуміння її у співставленні із собою та своїми поглядами. Автори доводять, що сформованість терпимості свідчить про зрілість особистості [6].

Поняття терпимість завжди вживається поряд із толерантністю, але між ними є певна різниця. Розглянемо її.

Існує багато різних визначень поняття "толорантність". Усі словники ХХ ст. однозначно визначають пряме тлумачення/переклад: толорантність - терпимість [1, с. 1254; 4, с. 448].

Для української мови поняття "толорантність" відносно нове і однозначно тлумачення поки що не має.

Толорантний - 1. Здатний переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів. 2. Поблажливий, терпимий до чийхось думок, поглядів, вірувань тощо.

Психологічна проблематика толорантності знаходиться на початкових етапах дослідження. З психологічної точки зору толорантність розглядається як внутрішня установка у стосунках особистості і колективу, крім того, як здатність до опору стресам, конфліктам, негативним впливам, власним роздратуванням У психологічному словнику зазначається: "Толорантність - відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу".

У працях І.Тараненко зазначено, що толорантність проявляється як установка і повинна мати характер індивідуального вільного вибору; вона не нав'язується, а формується засобами виховання, шляхом та набуттям власного досвіду. Толорантність має бути активною позицією самообмеження та цілеспрямованого невтручання, це добровільна згода на власну терпимість до різних та протилежних суб'єктів [7, с. 152-154].

Отже, бачимо, що ключове слово у визначенні є терпимість. І все ж, толорантність - це не просто терпимість у значенні зовнішньої стриманості, примусової необхідності не виходити за межі пристойної поведінки в суспільстві, а свідоме прийняття цінності розмаїття навколишнього світу, визнання права і свободи іншого бути іншим з його власними традиціями, переконаннями, стилем життя, поглядами, з усіма його радощами, болями та сподіваннями тощо. (Merriam-Webster's Online Dictionary, Cambridge International Dictionary English, Encarta World English Dictionary). Формуванню толорантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Прояв толорантності не означає терпиме ставлення до соціальної несприятливос-

ті, відмова від своїх і прийняття чужих переконань. Це перш за все означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке ж право за іншими.

На відміну від толерантності терпимість більш вузьке поняття, але яке є базовим для виховання толерантності - це моральна якість, яка характеризується здатністю терпимо, поблажливо ставитися до чужих звичок, звичаїв, поглядів і т. ін. Це соціальний, культурний і релігійний термін, який вживається для опису колективної та індивідуальної поведінки, що полягає у непереслідуванні тих, чий напрямок думок або дій не співпадає з твоїм власним і викликає твоє несхвалення. Звичайно ж, цей термін застосовується до поведінки людини, яка терпляче досягає консенсусу там, де не співпадають точки зору, вживається у релігії, політиці та моралі.

Терпиме відношення у педагогічному процесі відбувається перш за все через емпатичне і вимогливе відношення до іншої людини. Ще однією важливою складовою цієї якості педагога за Клепцовой О.Ю. - прийняття іншого суб'єкта. Прийняття як психологічний механізм терпимості проявляється в умінні зрозуміти, у здатності до емпатії, асертивності до себе, дітей, батьків, колег та інших.

Розуміння людини, внутрішніх причин її поведінки міняє тип мислення педагога, допомагає децентруватися, подивитися на ті ж події і вчинки людей з іншої позиції [3, с. 53-54].

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та дослідження механізмів прояву терпимості і прийняття, нами було відзначено у цьому процесі важливість і першочерговість власних переконань самої особистості, яке дуже впливає на можливість чи неможливість проявити терпимість і толерантність до інших.

Фактично будь-яке переконання - релігійне, політичне або культурне - може призвести до нетерпимості, якщо не залишається ніякого сумніву в непохитності ідей, в які ми віримо, і в помилковості тих поглядів, які ми заперечуємо. Але нетерпимість приводить тільки до зустрічної нетерпимості.

У демократичному суспільстві існує терпимість до позицій тих членів суспільства, які виступають із трохи відмінними політичними, релігійними, економічними гаслами. Відбувається це тому, що в цих суспільствах громадяни, які виражають протилежні точки зору з таких, здавалося б, важливих проблем, наприклад, пов'язаних з економічним і політичним курсом та ін., мають спільну точку зору на такі питання, як воля, дисципліна, робоча етика, тобто переважає згода у головних, базових соціальних питаннях.

Терпимість стосовно людей, які відрізняються від нас своїми переконання-

ми і звичками, вимагає розуміння того, що істина не може бути простою, що вона багатогранна, і що існують інші погляди, здатні пролити світло на той чи інший її бік. Здатність осягати різноманітні аспекти істини або усвідомлювати обмеженість істин, в які ми сьогодні віримо, з'являється завдяки раціональному і терплячому їхньому аналізу.

У соціальному значенні терпимість означає, що людина терпить іншу людину або соціальну групу, чия відмінність від оточуючої більшості викликає у неї незгоду, а інколи і роздратування.

Зміст очевидний: "терплю" ледь-ледь, на шкоду собі щось неприємне; "ставлюся толерантно" - сам так робити не буду, але визнаю право інших чинити так, як серед них заведено, розумію їхнє бажання дотримуватися своїх традицій, культури і т.п.

Не випадково терпіння, терпимість у народній педагогіці вважається однією із головних моральних якостей особистості. Ця народна мудрість відображається у прислів'ях: "За терпіння дасть Бог спасіння", "Сварка до добра не доведе, усяка сварка гарна мировою", "Терпіння и труд все перетруть", "Терпи козак - отаманом будеш" і тому подібні. Складені вони у різні часи, різними народностями, але всі закликають до згоди, терпіння і злагоди.

Одним із важливих питань для психології є питання ролі толерантності і терпимості у взаємодії людини зі світом та іншими людьми. Тому важливо виділити основні функції цих властивостей.

Функції терпимості і толерантності.

За В.Петрицьким:

- *комунікативна* (здатність до спілкування, контактів);
- *орієнтаційно-евристична* (орієнтація у нових, невідомих знаннях);
- *гносеологічна* (можливості та засоби пізнання);
- *прогностична* (здатність до прогнозування);
- *превентивна* (здатність до упередження, профілактики).

Крім того за О.Клепцовой:

- *трансляційна* (для спільної діяльності, передачі знань);
 - *синдикативна* (можливість згуртування різних груп);
 - *адаптивна* (приспособлення до несприятливих умов);
 - *конгруентно-емпатична* (здатність співпереживати, відчувати психологічний стан іншого);
 - *активна* (можливість зміни чужої думки, поведінки, але без насильства)
- [3, с. 26].

Кожна з визначених ученими функцій неоцінена для співіснування у сучас-

ному, демократичному суспільстві. І все ж, на нашу думку, одними із важливих у міжособистісних толерантних стосунках можна виділити ті, що відіграють важливу роль у розвитку підростаючого покоління: комунікативна, орієнтаційно-евристична, адаптивна, конгруентно-емпатична і активна.

Необхідно зазначити, що терпимість сприймається не однозначно. Інколи цю властивість відносять до негативного прояву характеру. Тому ряд учених виділили і охарактеризували різні види терпимості.

Види терпимості:

- *квазітерпимість* ("guasi" (лат.) - ніби то, уявна, ілюзорна, несправжня) зовнішня стриманість у мотиваційно-ціннісних та поведінкових реакціях (за В.Петрицьким) [5, 142];

- *псевдотерпимість* (від грец. - удаваний, вигаданий) емоційна стриманість з метою приховати справжні почуття, ввести в оману (за А.Зимбулі);

- *негативна терпимість* - пасивність, байдужість, показний цинізм, зайва поблажливість, потурання (за В.Петрицьким) [5, с. 142];

- *справжня позитивна терпимість* - усвідомлене співпереживання. У цьому випадку незгода з думкою і діями іншої людини не веде до конфлікту, а інша думка існує, як об'єктивна реальність. У взаємодіях з людьми це проявляється як щире відверте, конгруентне прийняття іншого. Сформована така терпимість на основі розуміння, емпатії і, як правило, об'єднує такі якості як доброзичливість, тактовність, почуття гумору, власної гідності, сприяє свідомому сприйнятті інших поглядів, звичаїв, думок, стилів життя. [3, с. 28]

Як бачимо, терпимість може бути різною, мати двояке значення і мету, але, на наше переконання, вона, в кінці кінців, приносить свої позитивні результати - уникнення конфліктів. Звичайно ж, лише справжня позитивна терпимість, найбільш прийнятна, бажана у сучасному суспільстві і потребує великих зусиль для її виховання у особистості.

У ході дослідження нами були виділені основні характерні якості толерантної морально гармонійної особистості: відкритість, поступливість, стриманість; уміння просити і приймати відмову; висловлювати власну точку зору; здатність до компромісів, самоконтролю, емпатії, співпраці; впевненість у своїх судженнях; емоційна стійкість, урівноваженість; уміння передбачати, узгоджувати, переконувати без тиску і насилля. Бути толерантним означає уважно ставитися до оточуючих, виявляти довіру, справедливість, доброзичливість, ввічливість. З такою особистістю несумісні насильство, порушення прав і свобод, жорстокість, приниження.

Отже, ми вважаємо, що для гармонійного розвитку особистості, яка б відпо-

відала сучасним вимогам суспільства, необхідно з дошкільного віку навчати її толерантності та терпимості. Методологічною основою цих якостей є гуманістична філософія і психологія, яка побудована на постулатах психології прощення, психології та педагогіки ненасилля. Також досліджено: які основні функції у взаємодії виконує терпимість та охарактеризовано її різновиди. Визначено якості, які характеризують справжню терпимість і толерантність морально гармонійної особистості. Надалі плануємо дослідити організацію виховання означених якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови. - Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. - Укладач і гол. Ред. В.Т. Бусел. - С. 1254.
2. *Декларація* принципів толерантності. // Педагогіка толерантності. - 1999. - № 3/4. - С. 175 - 180 с.
3. *Клепцова Е.Ю.* Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. - М: Академический Проект, 2004 - 176 с.
4. *Педагогічний* словник. - К.: "Педагогічна думка", 2001. - За ред. М.Д. Ярмаченка. - С. 448.
5. *Петрицкий В.А.* Толерантность - универсальный этический принцип // Известия СП лесотехнической академии. СПб., 1993 - С. 139-151.
6. *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Психология и педагогика ненасилия. М.: Клуб "Реалисты", 1997. - 339 с.
7. *Тараненко І.Г.* Демократичні цінності у процесі становлення громадянина // Педагогіка і психологія. 1997.-№1.-С. 150-155.

Формування у школярів громадянської ідентичності у контексті міжетнічних відносин в Українській державі

Реалізація мети виховання в умовах розбудови і утвердження правової і демократичної держави, становлення громадянського суспільства в Україні висуває першочерговим, визначальним завданням формування громадянина, тобто, особистості, яка ідентифікує себе з Україною, активно включається у суспільне життя, захищає свої права, інтереси, переконання, виконує обов'язки, керується у своїй поведінці демократичними принципами. Розвиток сучасної Української держави, її багатонаціональної спільноти, входження цієї спільноти в систему цивілізованої співдружності визначним чином залежить від того, наскільки кожен підрастаючий громадянин буде готовий до здійснення зазначених процесів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування громадянських якостей особистості в майбутніх покоління. Про це говориться й у ряді програмних документів (Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція громадянської освіти в Україні, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших).

Стосовно громадянської ідентичності, то її слід розглядати як сукупність населення різного етнічного походження, що усвідомлюють себе громадянами даної країни. Різновекторність спрямувань, відмінність, а часом і несумісність культурних засад, суспільних цінностей, оцінок минулого, бачення майбутнього держави, притаманні різним її регіонам, суттєво гальмують формування спільної для всього населення України національної ідеї, сучасного національного інтересу і спрямованого в майбуття національного ідеалу (соціального, геополітичного, морально-етичного тощо).

Розглядаючи проблему громадянської ідентичності у науковій та публіцистичній літературі, з нею диференціюються два основних поняття, а саме: "політична нація" та "етнічна нація". Під означення політичної нації підпадає уся сукупність населення різного етнічного походження, що ідентифікується з поняттям громадянства даної країни. На відмінну від політичної - поняття етнічної нації найчастіше асоціюється з уявленням про історичне походження

та культурну єдність представників певного етносу. Саме переважну більшість країн європейського континенту становлять все-таки політичні нації, інтегровані навколо певного етнічного ядра, етнонім якого збігається з політонімом. Україна належить до цієї категорії держав.

Проблема формування у підростаючого покоління громадянської ідентичності була актуальною в історії наукової і педагогічної думки. У філософії античності (Сократ, Платон, Аристотель) ідея громадянства набуває концептуального оформлення. Вона зважувалася відповідно до закономірної логіки тих культурно-історичних процесів, що детермінували в процесі громадянського становлення особистості. Громадянськості як невід'ємної риси особистості значну увагу приділяли гуманісти епохи Відродження Н. Макіавеллі, Т. Мор, Т. Кампанелла, мислителі-просвітителі XVIII ст. А.Прістлі, Ж.-Ж.Руссо, К.А.Гольбах, німецькі філософи Гегель, Ф.Ніцше, провідники української ідеології національного романтизму М.Костомаров, П.Куліш, фундатори української державності Т.Шевченко, М.Грушевський, В.Винниченко, С.Петлюра, вітчизняні педагоги К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін.

На сучасному етапі розвитку педагогічних ідей формування громадянськості, громадянських якостей, різні аспекти процесу їх формування опрацьовують Д.Дорошенко, О.Ковальчук, В.Кузь, О.Машталер, Ю.Руденко, З.Сергійчук, М.Стельмахович та ін. Проблему українського громадянського становлення розглянуто в роботах В.Верховинця, Н.Гаврилюка, В.Скуратівського, Є.Сявавко; виховання громадянина в його психолого-педагогічному і народознавчому аспектах вивчають П.Ігнатенко, В.Поплужний, П.Косарева, Л.Крицько та ін. Технології громадянського виховання особистості школяра присвячені наукові праці М.Боришевського, О.Сухомлинської, В.Струманського, І.Тараненко, К.Чорної та ін. Успіх виховної роботи у формуванні громадянськості школярів, за твердженням дослідників, визначається рівнем ознайомлення педагогів з функціонуванням соціально-психологічних та педагогічних механізмів громадянського виховання, з технологіями індивідуального підходу, методикою паралельної дії, самовиховання громадянських якостей.

Зазначені проблеми були предметом аналізу вчених далекого (А.Адлер, У.Барей, Джо Дьюї, А.Маслоу, Д.Уотсон, К.Юнг та ін.) та близького зарубіжжя (Т.Анісімова, М.Матіс, Т.Рюлькер, С.Наумабаєва, М.Тайчінов та ін). Різні аспекти проблеми формування громадянських якостей особистості представлені також у сучасних дисертаційних дослідженнях. Водночас, сьогодні залишаються мало дослідженими аспекти проблеми виховання громадянських якос-

тей особистості підростаючих поколінь у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, спрямовані на формування спільної національної ідентичності у системі міжетнічних відносин в умовах української державності.

Система виховної роботи, спрямована на формування спільної громадянської ідентичності, відповідає потребам утвердження України як цивілізованої держави і однаковою мірою стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають на її терені. Тому важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних відносин. "Культура міжетнічних відносин, - зазначається у "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності", - це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності" [4].

Культура міжетнічних відносин проявляється у повазі до інтересів, прав, самобутності великих і малих народів; у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі. Стосовно дослідження різних аспектів проблеми міжетнічних відносин, то вони висвітлювались у попередніх публікаціях автора. Водночас відзначимо, що розгляд даної проблематики різноманітний, суперечливий та багатоплановий, тому потребує окремого наукового аналізу. Враховуючи відсутність чітко визначених шляхів вирішення даної проблеми у навчально-виховному процесі сучасної школи, що пов'язано з рядом труднощів соціального, психологічного та педагогічного характеру, метою даної статті є розкриття особливостей змісту, форм, педагогічних умов реалізації процесу формування в учнів громадянської ідентичності у структурі міжетнічних відносин в українській державі.

Важливим показником формування в свідомості населення України почуттів, здатних запобігати загостренню міжетнічних протиріч, стало переважання громадянської - самоідентифікації порівняно з етнічною. У 2003 році на запитання "Ким Ви себе перш за все вважаєте?" 41,1% респондентів відповіли "громадянином України". І тільки 2,5% - "представником свого етносу, нації". У 2004 році відповідні показники співвідносилися як 44,2% і 3,1%, а в 2005 році - 54,5% та 2,1% [1, с. 60]. Тому реального виміру стала набувати перспектива становлення в Україні нації на засадах громадянської ідентичності або ж громадянської належності особи. Таку націю ще називають політичною (вона може бути як поліетнічною, так і відносно моноетнічною). Відповідне самоусвідом-

лення української нації, на думку багатьох, має прийти на зміну її етнічному розумінню. Вірогідність цієї перспективи спирається на ряд суспільно-історичних умов, що утворилися в Україні. Насамперед ідеться про утворення спільної держави й тих її інститутів, які особливо активно здійснюють націоінтегруючу функцію - національної політичної, правової, фінансово-грошової, митної системи, державних кордонів, спільного громадянства тощо. Не менш важливу інтегруючу роль відіграють національний культурно-інформаційний простір, усвідомлення населенням спільних зовнішньоекономічних та зовнішньополітичних інтересів і завдань, спільне прагнення до громадянського суспільства і правової держави [5, с. 287].

У загальному контексті дослідження нас, в першу чергу, цікавило ставлення школярів до власної національної та етнічної ідентичності. Поняття ідентичності включає різноманітність трактувань, включаючи як когнітивні і емоційно-оцінкові, так і поведінкові аспекти. Саме ставлення до свого народу значно впливає на актуальність позитивних або негативних ціннісних орієнтацій по відношенню до представників інших етносів та етнічних груп. В процесі дослідження, проведеного у загальноосвітніх школах Хмельницької та Чернівецької областей, ми просили респондентів (учнів 7-9 класів) оцінити своє ставлення до своєї національної приналежності, пропонуючи їм різні варіанти відповідей - від позитивної до різко негативної: "національна гідність", "байдужість", "приниження", "сором" та ін.

Здобуті результати дослідження показали, що значній частині підлітків серед українців (52 %) притаманне почуття національної гордості за свою країну, за свій народ. Водночас насторожує той факт, що 43 % школярів виявили байдужість приналежності до свого народу, української державності, 8,3 % учнів відчують приниження, сором за свій народ, за свою державу, а 32 % виявили бажання її покинути і стати громадянином однієї із розвинутих європейських країн, США чи Канади. У школах етнічних меншин (з польською та румунською мовами навчання) рівень сформованості етнічної ідентичності значно вищий (67 % проявляють почуття гордості за свою етнічну приналежність), ніж у школах з українською мовою навчання. Пояснити це можна тим, що етнічні меншини отримали можливість відроджувати свою мову, освіту, культуру, "...розвивати свою етнічну самобутність у рамках нового етнополітичного організму і вступають у взаємодію одні з одними, позбавлені апіорної меншовартості" [2, с. 53]. Серед підлітків-росіян більшість тих (64%), для кого їх етнічна приналежність "не имеет значення". Стосовно ставлення учнів з польською та румунською мовами навчання до української держави, то варто зауважити, що

переважна більшість підлітків (57%) пов'язує своє майбутнє із історичною батьківщиною. Цілком зрозуміло, що лише покоління, виховане на етнонаціональних цінностях рідного народу, спроможне утверджувати свою духовність, продовжувати культурно-історичні традиції конкретного етносу чи етнічної групи. Але при цьому необхідно зазначити, що педагогічним колективам шкіл етнічних меншин слід гармонізувати свою діяльність на формування в учнів етнічної самосвідомості, інтересу до історії своїх предків у контексті загальногромадянської належності до української політичної нації. Тому етнічний компонент не повинен являти собою автономний соціум, а забезпечити відкритість до інших культур, і насамперед, до української. Водночас, результати дослідження мають відношення і до діяльності національно-культурних товариств, зокрема, польського та румунського, функції яких виходять далеко за межі їх культурологічно-просвітницького характеру і набувають політичного забарвлення.

Безперечно, етнічний компонент відіграє значну роль в регіональних відмінностях України, оскільки за своїми етнокультурними особливостями населення України сьогодні чітко поділяється на центральний, західний і південно-східний регіони. Якщо абсолютна більшість українців західного регіону є україномовною, то більшість українського населення південно-східного регіону - російськомовна. Однак мовна поведінка є лише найпомітнішим чинником етнічного розмежування. Воно виявляється в різній оцінці явищ минулого, в різних поглядах на майбутнє України, в політичних орієнтаціях. Подальший розвиток цих тенденцій несе в собі небезпеку переростання існуючих етнокультурних відмінностей між регіонами в їх територіально політичне розмежування, що суттєво гальмує формування у підостаючого покоління спільної громадянської ідентичності.

Труднощі в утвердженні громадянської національної ідентичності поглиблюються недостатньо яким розумінням її сутності політичною елітою країни. У прийнятій 1996 року Конституції України носіями права на самовизначення названі українська нація й український народ. Оскільки український народ визначено в Конституції як "громадян України всіх національностей" [3, с. 3], то українську націю, відповідно, залишається розуміти тільки в етнічних категоріях, що вже із суто філологічних причин робить громадянську і національну ідентичність несумісними етнополітичними поняттями.

У 1990-х роках українські суспільство та держава, відмовившись від комуністичної ідеології і проголосивши суспільну деідеологізацію, насправді сприйняли та фактично проголосили ідею побудови держави на основі українських етнічних традицій державотворення. Величезний суспільний попит на суспільствознавчу, насамперед історичну та етнополітологічну, інформа-

цію та ідеалізація дорадянської (до 1917 року; в Західній Україні - до 1939 р.) та діаспорної української науки і публіцистики призвели до реанімації низки застарілих, а часом реакційних схем і концепцій, що не можуть бути застосовані в сучасних умовах, оскільки здатні стати на заваді утвердженню в Україні громадянського суспільства.

У цьому відношенні звернемо увагу на сучасні схеми дослідження історії України, що має безпосередній вплив на формування у школярів громадянської ідентичності. Вони побудовані насамперед на цілковитому визнанні чи певному коригуванні схеми Михайла Грушевського. На наш погляд, пряме застосування цієї схеми в сучасних підручниках є недоцільним, оскільки вона побудована на суперечці з панівною в тогочасній російській історіографії схемою й охоплює лише деякі фрагменти державотворення на українських землях. Російська схема, основи якої були закладені ще "Синописом", а розвинені зокрема М.Карамзіним, М.Погодіним, В.Соловйовим та ін., проголошувала "перетікання" в XIII ст. центру державотворчих процесів з Півдня (Середнього Подніпров'я) на Північ - на територію сучасної Росії. Українська схема М.Грушевського проголосила таке ж "перетікання" на Захід - до Галичини та Волині. Водночас історія Слобожанщини, Закарпаття, Буковини, Південної України та Криму взагалі не ввійшли до прийнятих у середній школі підручників з історії України, розроблених, насамперед, на основі схеми М.Грушевського. Історія Правобережжя та Волині з'являється там лише фрагментарно, а історія Галичини і Лівобережного Подніпров'я теж цілісно не представлені. На нашу думку, в існуючих схемах історія України протягом скільки-небудь тривалого періоду не розглядається як єдиний, цілісний феномен.

Інша вада, що була успадкована схемою М.Грушевського від схеми російської, - етноцентризм: це схеми не історії держав, а лише етносів-націй, відповідно російської та української. Історія інших етносів вивчається, до того ж дуже побіжно, лише до середини I тисячоліття н. е. Пізніше ні іноетнічні державні утворення, ні етнічні меншини на території Росії чи України взагалі не є предметом розгляду. Наприклад, яким чином можна пояснити, чому в шкільному підручнику історії України не вивчається історія половців (одним із центрів державності яких було м. Шарукань - нинішній Харків), печенігів, аварів - тобто народів, які мали на території сучасної України власну державність?

Так само незрозуміле, чому до предмета "Історія України" не входить вивчення державності поліетнічних утворень, що охоплювали частину території сучасної України, наприклад Російської та Австро-Угорської імперій? Окре-

мою принциповою проблемою сучасної схеми історії України, що має об'єктивний політичний зміст і вимагає негайного вирішення, є неврахування місця татарських та ногайських державних утворень в історії України. Досі найтиражованіші підручники з історії України, історії держави і права України вперто уникають відповідного матеріалу, або зовсім про нього не згадуючи, або тавруючи "східні" держави на території сучасної України як варварські банди, що перетворювали все на своєму шляху на попіл і нічого не залишили по собі.

Ми переконані, що викладання історії України в школах у сучасному вигляді може спричинити виникнення у свідомості й утвердження в поведінці молоді регіоналізму, відчуття історичної непричетності до загальноукраїнського розвитку, ксенофобії, етнічної та релігійної нетерпимості та інших не менш шкідливих і небезпечних установок політичної свідомості.

На нашу думку, по-перше, слід раз і назавжди відмовитися від суто етнічного літописання. Україна є і завжди була державою поліетнічною, а єдиний шлях подальшого розвитку її державотворення пов'язаний з утвердженням української поліетнічної політичної нації. А отже, в українській історії має бути без жодних упереджень урахувана історія етнічно неукраїнського населення територій, які склали сучасну Україну, в тому числі й перебіг розвитку в складі українських державних утворень у різні історичні періоди етнічних та релігійних меншин - зокрема єврейської, грецької, вірменської й інших. По-друге, процес формування сучасної української державності повинен бути показаний територіально-політичним, національним, тривалим у часі та розлогим у просторі, зорієнтованим у майбутнє феноменом, прийнятним для всіх громадян України незалежно від їхньої етнічної належності.

Важливим чинником у проведенні виховної роботи з учнями є фактор співвідношення чисельності українського населення до найбільших етнічних груп регіону, оскільки кожна з етнічних меншин, сприяючи інтеграційним процесам, урізноманітнює форми їх прояву у напрямі регіонального розмаїття етнокультурної основи. Значення і характер впливу національних груп на етнокультурні і національні процеси зумовлюються здебільшого такими чинниками: компактністю розселення, чисельністю, мірою зв'язку із материнським етнорегіоном та характером вплетення національної групи у політичну систему [7, с. 153]. Існують території з групами компактного проживання етнічних меншин, які або домінують над рештою населення (як-от: росіяни в Криму, болгари, угорці та румуни в окремих районах Одеської, Закарпатської та Чернівецької областей), або не домінують (як от: кримські татари у Запорізькій області, німці у АР Крим, греки у Приазов'ї, гагаузи на Одещині, поляки у Вінницькій,

Житомирській, Хмельницькій областях тощо). Тому на рівні цієї підсистеми завдання полягає у забезпеченні гармонійної єдності формування в учнів національної самосвідомості і міжетнічної толерантності на основі скомпонованого співвідношення специфічних особливостей відповідного регіону із загальнонаціональним фактором. При цьому формування особистісних рис громадянина України не має бути перешкодою для процесу відродження і розвитку етнічної самосвідомості народів регіону щодо задоволення їх національних потреб та етнокультурних запитів, оскільки "...реальність щодо сучасного прояву етнорегіональної самосвідомості є доказом життєвості традиційного поділу країни на окремі історико-етнографічні регіони..." [6, с. 13].

Формування в учнів громадянської ідентичності у системі міжетнічних відносин зміщує основний акцент на самоусвідомлення приналежності до "малої Батьківщини": у містах - це рідне місто; в районах - окреме село чи група сіл із своїми особливостями та етнонаціональним складом населення. За таких умов необхідно виховувати не лише любов до рідного краю у її найбільш конкретно вираженні, але й культуру міжетнічних взаємин по відношенню до представників інших етносів та етнічних груп на місцевому рівні. Саме присутність етнічних спільнот у краї сприяє не лише процесу культурної інтеграції народів, але й водночас створює умови для співіснування людей, толерантного ставлення один до одного, формування етнокультурного плюралізму.

Подальший поступ України до створення громадянського суспільства є найголовнішою підставою для гармонійних стосунків між українцями та представниками інших етносів. Успіх виховної роботи щодо формування у школярів громадянської ідентичності у контексті міжетнічних відносин в Україні реально за таких основних умов:

- подолання у викладанні курсу історії України вузькоетнічних стереотипів при вивченні минулого, налагодження конструктивного діалогу між викладачами та вчителями історії, літератури, які вивчають Україну, дотримуючись різних точок зору;
- введення та розвиток проблематики культури міжетнічних відносин у плани самоосвіти класних керівників, вчителів-предметників, у тематики науково-практичних конференцій та семінарів, методичних нарад з актуальних проблем виховання;
- створення творчих груп педагогів, розробки та видання методичних матеріалів з актуальних проблем виховання в умовах становлення громадянського суспільства;
- забезпечення орієнтації навчальних планів і програм на загальнолюдські

цінності вже існуючих дисциплін соціально-гуманітарного циклу, розробка програм та запровадження нових курсів які сприятимуть формуванню культури міжетнічних відносин у структурі мораль-духовного розвитку особистості громадянина України;

- науково-методичний супровід процесу підготовки педагогів і вихователів до реалізації завдань громадянського виховання.

Література:

1. *Данина Н.* Год перелома. Социологический мониторинг. Украинское общество 1994-2005. - К., 2005. - 118 с.

2. *Євтух В.Б.* Проблеми етнопонаціонального розвитку: український і світовий контексти. - К.: Стилос, 2001. - 206 с.

3. *Конституція України* / Верховна Рада України: Офіц. вид. - К.: Парламентське вид.-во, 2006. - 60 с.

4. *Кошценція* громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) // Освіта України. - 9 серпня 2000 р.

5. *Майборода О. М.* Перспективи розвитку міжнаціональних відносин в Україні // Україна на зламі тисячоліть: історичний екскурс, проблеми, тенденції та перспективи. - К., 2000. - 292 с.

6. *Поділля: історико-етнографічне дослідження* // Артюх Л.Ф., Балушок В.Г., Болтарович З.Є. та ін. - К.: Видавництво НКЦ "Доля", 1994. - 504 с.

7. *Пономарьов А.П.* Етнічність та етнічна історія України: Курс лекцій. - К.: Либідь, 1996. - 272 с.

Назаренко Л.М.
м. Цюрупинськ

Сутність аксіологічного підходу до організації громадянського виховання учнівської молоді

У сучасній Україні реалізується освітня реформа, яка носить глобальний характер, оскільки в основу її покладена нова філософія освіти, що обумовлює зміни її ціннісної парадигми. Сутність цих змін пов'язана, насамперед, з формуванням ціннісної складової особистості, визначенням відносно неї провідних пріоритетів, цілей та ідеалів соціально-педагогічного простору, у якому відбувається соціальне становлення школяра. Окрім того, постає гостра необхідність якісно нових підходів до організації та змісту навчально-виховного процесу. Оскільки освіта є підсистемою загальної соціальної системи, зрозуміло, що у розгляді зазначеної проблеми підсилюється актуальність громадянських цінностей, які втілюють в собі соціальні та моральні цінності та вибудовуються на основі загальнонародських і національних. Слід зауважити, що категорія цінностей поза людиною не існує, оскільки є особливим людським типом значущості предметів і явищ. До цінностей належать події та явища, що мають позитивне значення й пов'язані з соціальним прогресом та спонукають суспільство до відповідних ідей, норм, ідеалів [3]. Цінності, що витримали перевірку часом і несуть у собі гуманістичне начало - життя, здоров'я, працю, творчість тощо, є споконвічними, тому мова має йти не про винахід нових цінностей, а насамперед про їхнє переосмислення.

На думку деяких дослідників (Б.Ананьєв, В.Сластьонін, І.Зязюн), основою нової ціннісної парадигми освіти має стати саме аксіологія - філософська дисципліна, яку Б. Ананьєв визначає як науку про цінності життя й культури, що досліджує важливі сторони духовного розвитку суспільства й людини, зміст внутрішнього світу особистості та її ціннісні орієнтації [1]. Як зазначають науковці П.Ігнатенко [5], В.Іздебська [7], Р.Скульський [14], для педагогічної аксіології ціннісні орієнтації є однією з основних характеристик особистості, а їх розвиток - основним завданням педагогіки. Н.Ткачова приходить до висновку, що "ефективність реформування освітньої системи України можлива тільки на підґрунті поєднання двох груп гуманістичних цінностей: загальнонародських та національних" [18, с. 46]. Академік П.Кононенко розглядає найвищі сучасні громадянські цінності та ідеали наслідком "відродження української нації, мови й культури, утвердження ідеалів людяності, рівності і свободи, суверенної

державності та якнайповнішої реалізації історичної місії народу серед інших народів планети, визначену провиденційно на віки" [10, с. 302]. Незважаючи на те, що з боку науковців велика увага приділяється проблемі організації та змісту громадянської освіти й виховання учнівської молоді, досі залишається не достатньо розробленим питання забезпечення аксіологічного підходу, який, на наш погляд, дозволяє, з одного боку, досліджувати процес життєдіяльності особистості з погляду закладених у ньому можливостей задоволення потреб школяра, а з іншого - вирішувати завдання його становлення як громадянина.

Мета статті - розглянути сутність аксіологічного підходу в організації громадянської освіти та виховання учнівської молоді.

Історичним розвитком людства неодноразово було доведено, що проблема цінностей в широкому значенні завжди виникала в епохи знецінення культурних традицій та дискредитації ідеологічних устоїв суспільства. Тому громадянські цінності, відбиваючись через призму індивідуальної життєдіяльності людини, виступали сполученням соціальної культури та духовного світу особистості, зв'язною ланкою між соціумом і індивідуальним буттям [4]. Аналіз філософсько-історичних джерел, творів художньої літератури свідчить про те, що ця проблема непокоїла суспільну та педагогічну думку ще з часів наших прапредків. Так, на сторінках "Велесової книги" знаходимо ряд ціннісних повчань: "Муж правий, ідучи додому, не тоді, коли говорить, що хоче правим бути. Але він правий, коли слова його і звершення збігаються" (єдність слова й діла) [2, с. 60], "Питають нас народи, хто ми. А ми відповідаємо, що ми люди нерозумного краю, і правлять нами греки і варяги. То ж про що розкажемо дітям нашим?" (повчання про те, що слід боронити рідну землю від ворогів) [2, с. 99]. У книзі вміщено також повчання про Священний героїзм, сенс життя, духовну силу, єдність роду, місце людини в родословній, Матір-Славу. Виховання громадянина "мудрого серця і доброго розуму", людини-гуманіста заповідали нам традиції Київської Русі. У "Літописі руському" Михайла Брайчевського читаємо "Щоб робити добро - необхідно спілкуватися і в своїй країні, і за її межами" [12, с. 291]. Володимир Мономах, звертаючись до дітей у відомих "Поученнях...", зауважував "Добро має бути діяльним" [10, с. 292].

Упродовж XVI-XVII ст. в Україні формується система громадянського виховання, основою якої є образ лицаря-козака, а громадянськими якостями визнаються лицарська честь та звитяга, готовність віддати життя за волю і свободу України, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. У цей період виникають прообрази перших громадських молодіжних організацій: козацьке побратимство, школа джур, об'єднання студентів у Києво-Могилянській академії.

Громадянські цінності знаходили своє відображення в філософії видатних українських письменників ХІХ ст. Г.Сковороди, І.Котляревського, М.Гоголя. Площина життєво-ціннісних орієнтацій людини становила основну тематику поезій та драматичних творів Л.Українки. Поетеса застерігала від ідеологічної нетолерантності, засуджувала песимістично-безнадійливі настрої, категорично не згоджувалась із життєвою позицією людей без міри покірливих і терплячих, вбачаючи в їхній поведінці неконструктивну дію. Проблема людини - головна в її творчості. Вона окреслюється як потреба вибору одного з декількох можливих варіантів дій. У душі людини змагаються два почуття: усвідомлення себе як вільної істоти і прийняття свого рабського існування. Л.Українка відслідковує процес становлення борця - людини, здатної на вольовий вчинок та утвердження сенсу [8]. Уживаючи філософську термінологію, слід зауважити, що в центрі уваги Л.Українки перебував процес формування особистості, позначений суперечливими впливами по різному скерованих сил. Людина лише тоді живе справжнім життям, коли прислухається до голосу свого серця, залишається вірною собі. Ця позиція продовжує природну для української громадської думки "філософію серця". Образ громадянина, що на рівні серця і розуму ідентифікує себе зі своїм народом, створив Т.Шевченко. Порівнюючи українську націю з іншими він сміливо зазначав найсуттєвішу відмінність: єдність та взаємодію "людини-народу (його життя) і слова" [13], що споріднено із заповітом "Велесової книги".

Філософи й педагоги ХХ ст. щиро сприйняли і розвинули педагогічну спадщину великого Кобзаря. Так, в основі системи національного виховання К.Ушинського лежала ідея народності, яку він розумів як своєрідність кожного народу, зумовлену історичними та географічними умовами. У зміст виховної роботи громадянознавчого характеру педагог пропонував такі напрямки, як: розвиток учнівського самоврядування, моральне виховання, змістовне творче дозвілля, суспільно корисна праця, пізнання оточуючого світу; серед ціннісних складових особистості визначав добropорядність, розуміння громадського обов'язку перед товаришами, уміння слухати інших, прагнення до свідомого служіння народу. [16, с. 69-167]. Основним завданням вихователів мало стати формування "людини в людині", ідеалу громадянина як досконалої людини, що сповідує ідеї народності [17]. У М.Драгоманова ідеал громадянина спирається на демократичну, гуманістичну й патріотичну основу та національну свідомість, котра поєднується з толерантністю у взаєминах між людьми, з правдою і справедливістю. Українську молодь він орієнтував на найвищі людські взірці духу і праці, на високу моральну якість самовіддано служити рідному народові, а не бути його "провінційним родичем, прихвоснем

чужого" [10]. На громадському характері навчання й виховання підростаючого покоління наполягав І.Франко. Його ідеал громадянина - це людина міцного духу, сповнена віри й звитяги, готова до боротьби за національну ідею.

Джерелом народження громадянина ХХ ст. В.Сухомлинський розглядав гуманістичні цінності, гармонію суспільних та індивідуальних потреб особистості, що було за своєю сутністю новаторським положенням у педагогіці за часів комуністичної ідеології. У програмі роботи Павлишської школи ним було закладено саме аксіологічний підхід до організації навчально-виховного процесу, де поряд із загальними категоріями моралі (моральний ідеал, чесність, працьовитість, гідність, справедливість) ставиться завдання реалізації й філософських - щастя, радість, совість, духовність, а також привертається увага до громадянських цінностей - співчуття, служіння колективній ідеї, стиль взаємин у колективі, створення "ситуації успіху", відчуття власної гідності, шанування прав і свобод особистості, захист довкілля, справедливість, активна громадянська позиція [15]. Ідеал громадянина-гуманіста, створений В.Сухомлинським, залишається актуальним і за умов сьогодення.

Так, у Концепції громадянського виховання зазначено, що "Найважливішою складовою громадянської освіти є моральність особистості. Вона включає гуманістичні риси: добробут, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повагу, працелюбність, правдивість, справедливість, повагу й любов до своїх батьків і роду" [11, с. 6]. Поняття "громадянськість" у цьому документі визначається як духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною само ідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. З цим пов'язані більш або менш лояльне ставлення людини до встановлених в державі порядків, законів, влади, відчуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння домагатися дотримання власних прав та обов'язків. Проявом сформованої громадянськості особистості виступає її громадянська компетентність - здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

Нормативною базою громадянської освіти й виховання в Україні, що сформована протягом останніх років, є певна сукупність правових актів різної юридичної сили, що врегульовують суспільні відносини в галузі освіти. Закони України "Про Освіту" і "Про загальну середню освіту" містять загальні положення щодо ролі освіти у вихованні громадянина, окреслює засади та принципи освіти, що безпосередньо відповідають завданню розвитку демократичної громадянськості підростаючого покоління. Так, у Законі "Про загальну середню осві-

ту" вперше згадується поняття громадянської свідомості як засади загальної середньої освіти. Цей документ також формулює завдання загальної середньої освіти, серед яких на першому місці стоїть завдання виховання громадянина України. Деякі з визначених ним завдань безпосередньо розкривають зміст громадянської освіти: "виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй" [6, с. 73].

Подальшу конкретизацію проблема ролі школи в процесі формування демократичної громадянськості молоді одержала в Концепції загальної середньої освіти, яка висуває перед 12-річною школою завдання підготовки всебічно розвинутої, моральної, психічно і фізично здорової особистості, виховання школяра як громадянина України, національно свідомого, вільного, демократичного, життєво і соціальна компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях. Концепція наголошує на необхідності демократизації школи, яка визначається її відкритістю перед суспільством, участю учнів, батьків, педагогів та громадськості у її діяльності та, відповідальністю перед споживачами освітніх послуг і державою.

Національна доктрина розвитку освіти вбачає мету державної політики щодо розвитку освіти у "створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти" [6, с. 352]. У ній підкреслюється роль освіти в формуванні цінностей громадянського суспільства, акцентується увага на необхідності виховувати в молоді відчуття приналежності до європейської та світової цивілізації.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури, документів, що складають правову основу сучасної освітньої політики в Україні, дозволяє зробити деякі висновки. По-перше, основи сучасного розуміння громадянської освіти й виховання закладалися впродовж всього культурного та історичного розвитку української нації. По-друге, найбільшої актуальності ідея громадянського виховання набула на початку 90-х років ХХ ст. в контексті визначення демокра-

тичних принципів і засад освіти особистості в умовах незалежної України. Розвиток цієї ідеї зумовив зміни в ціннісній парадигмі освіти, що актуалізувало розробку аксіологічного підходу до організації та змісту виховання учнівської молоді, сутність якого полягає в поступовому утвердженні у громадянській свідомості особистості нової (переосмисленої) системи ціннісних орієнтацій, установок і ставлень та, як результат, виховання ідеалу громадянина як людини демократичного світогляду і культури. Відтак зміст виховної роботи навчального закладу має бути зосередженим на формуванні в школярів громадянських цінностей, які можуть бути згруповані у такі основні групи:

- *загальнолюдські*: добро, милосердя, правдивість, чесність, відповідальність, наполегливість, скромність, вірність, поступливість, обов'язковість, порядність, самоцінність кожної людини;

- *демократичні*: рівність, справедливість, усвідомлення прав і свобод особистості, повага до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, культура миру і міжособистісних відносин, активність, соціальний оптимізм;

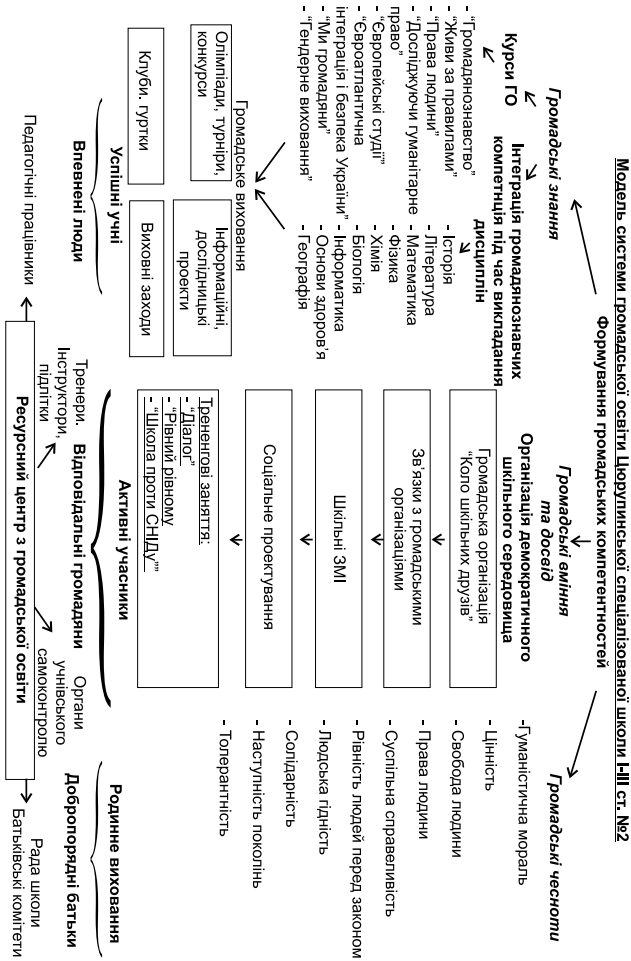
- *національні*: гордість за державу, повага до держави та державної символіки, культурно-історичної спадщини, рідної та державної мов, традицій українського народу.

Так, упродовж 2004-2008 років педагогічним колективом Цюрупинської спеціалізованої школи №2 Херсонської області, обласним експериментальним науково-методичним майданчиком, було опрацьовано оригінальну модель громадянської освіти школярів, метою якої є формування громадянських компетентностей засобами інтеграції зусиль школи, сім'ї, місцевої громади.

Окрім того, експериментальна модель організації громадянського виховання учнівської молоді передбачає декілька ціннісних компонентів: емоційно-ціннісний, діяльній-ціннісний, когнітивно-ціннісний, адже громадянин-демократ - це не тільки толерантна, але й самостійно мисляча людина. Тільки за такої умови виховний простір здатен мотивувати в учнів усвідомлене несприйняття таких ціннісних орієнтацій як зверхність, расизм, ксенофобія, національна, релігійна ворожнеча, тероризм, репресії, дискримінація. Слід зазначити, що проблема ціннісних орієнтацій взагалі входить до загальної структури теорії про цінність і формування особистості та розглядається зокрема, як процес її соціального становлення. Тому система громадянського виховання набуває ціннісноутворювального змісту за характером ставлення школяра до дійсності у таких вимірах: "Я" - по відношенню до себе, "Я" - по відношенню до близького оточення, "Я" - по відношенню до праці, природи, світу прек-

расного, "Я" - по відношенню до інтелектуальної праці.

Вияв тих чи інших ціннісних орієнтацій та ставлень багато в чому залежить від відповідних установок - своєрідної випереджувальної програми діяльності та спілкування особистості, що пов'язана з можливістю вибору нею варіанту конкретної дії та уявляє собою соціально детерміновану схильність соціального суб'єкта до попередньо визначеного відношення до явища, об'єкту, людини тощо.



Зрозуміло, що для того, щоб установки втілювалися в активну діяльність школяра, процес виховання має передбачати нетрадиційні інтерактивні форми, які за спрямованістю спонукають особистість до громадської взаємодії, за характером є діяльними, за змістом такими, що формують систему цінностей. У ході експерименту було визначено, що таким критеріям цілком відповідає проектна діяльність школярів, зокрема, метод соціального проекту. Результатами моніторингу впливу зазначеного методу на рівень сформованості громадянської активності учнів старшого підліткового віку встановлено: в експериментальних класах (134 респонденти) вияв цієї компетентності значно зріс у 73% учнів, натомість в школярів контрольних класів (121 респондент) - лише в 45% учасників. Більшість старшокласників відзначають зростання особистих соціальних компетентностей, серед яких надають перевагу таким, як: здатність брати на себе відповідальність, бути учасником процесу вироблення та прийняття спільного рішення, уміння планувати роботу, здатність критично осмислювати свою роль в референтній групі.

Отже, аксіологічний підхід до організації громадянської освіти й виховання учнівської молоді забезпечує культивування гуманістичних цінностей, орієнтирів, які втілюють національні й загальнолюдські цінності духовного життя суспільства, громади, людини та становлять одну з їх сутнісних основ, сприяє формуванню соціальних компетентностей школярів.

Література:

1. *Аксиологические* приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / Под ред. З.И. Равкина. - М.: ИТОП РАО, 1997. - 370 с.
2. *Велесова* книга "Волховник". / Упоряд. Г. Лозко. - К.: Вид-во "Такі справи", 2002. - 367 с.
3. Виховання громадянина: Сутність громадянського виховання / П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька // Шкільна бібліотека. - 2003. - №8. - С.3-19.
4. *Девід Гудінь, Джон Леннокс*. Світогляд: для чого ми живемо і яке наше місце у світі. / Груповий пер. з рос. зі звіркою з англійським оригіналом під ред. М.А.Жукалока, м. Київ, УБТ, 2003. - 416 с.
5. *Ігнатенко П.Р.* Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. - 1997. - №1(14). - С. 118-123.
6. *Загальна* середня освіта: Збірник нормативно-правових документів. Частина I. К.: ЗАТ "Нічлава", 2003. - 436 с.
7. *Іздебська В.* Ціннісні орієнтації особистості в контексті духовного світу студентства // Рідна школа. - 2002. - №4. - С. 17-19.

8. *Коваль В.* Формування патріотичної вихованості на матеріалі творів Лесі Українки // Українська мова і література в школі. - 2000. - №5. - С.13-16.
9. *Кравець В.П.* Історія української школи і педагогіки: Курс лекцій. - Тернопіль, 1994.- 257 с.
10. *Кононенко П.П.* Українознавство - наука любові, етики, життєтворчості: Збірник наукових праць. - Львів: Сполом, 2006. - 458 с.
11. *Концепція* громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. - 2000.- 9 серп. - С. 6-7.
12. *Левківський М.В.* Історія педагогіки: Підручник. - Київ, Центр навчальної літератури, 2003. - 360 с.
13. *Розвозчик П.* Ідея національного пробудження в творчості Т. Шевченка: Дослідження з елементами семінару-практикуму // Українська література в загальноосвітній школі. - 1999. - №3. - С. 10-12.
14. *Скульський Р.П.* Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі виховання майбутніх учителів // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В.Сухомлинської, ред. П.Р.Ігнатенка, Р.П.Скульського, упор. О.М.Павліченка. - К., 1997. - С. 200-202.
15. *Сухомлинский В.О.* Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспит. работы в сел. сред. школе. - 2-е изд. - М.: Просвещение. - 1979. - 393 с.
16. *Ушинський К.Д.* Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Пер. з рос. / Редкол.: В.М. Столетом (голова) та інші - К.: Рад. Школа, 1983. - 359 с.
17. *Ушинський К.Д.* Людина як предмет виховання. - Т.8. - С. 11-281.
18. Ціннісні парадигми освіти. - Х.: Видав. Гр.. "Основа", 2004. - 128 с.

Громадянська культура як атрибут громадянського суспільства: ретроспективний аналіз

Система національного виховання перебуває сьогодні в стані реформування, що актуалізує визначення її основних пріоритетів, складових, виявлення ефективних форм і методів реалізації поставлених перед нею завдань. На цей процес значний відбиток накладають демократичні перетворення, що мають місце в нашій державі, зумовлюючи необхідність переоцінки усталених поглядів на сутність виховання молодого покоління, внесення відповідних змін до його змісту, які могли б забезпечити вирішення завдань, що висувуються в контексті прямування України до громадянського суспільства.

З огляду на це, особливої значущості набуває проблема виховання у молодого покоління шанування національних традицій, любові до Батьківщини, відданості справі зміцнення державності, сприяння усвідомленню громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських цінностей, формування активної громадянської позиції, утвердження якостей громадянина-патріота своєї держави. Ці завдання передбачені прагненням України до заміни традиційно усталеного тоталітаризму новим, дійсно демократичним устроєм, розбудови громадянського суспільства, базованого на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону і соціальної справедливості.

Кожне суспільство породжує певний вид культури, який продукує відповідні норми поведінки, типи відносин між людьми, ціннісні орієнтації, особистісні та громадські пріоритети. Не є виключенням і громадянське суспільство, яке, з одного боку, привносить у життєдіяльність соціуму громадянську культуру як невід'ємний свій компонент, а з іншого - саморозвивається завдяки набуттю її носіями високого рівня сформованості відповідних рис та якостей.

Підтвердження цьому ми знаходимо, аналізуючи погляди античних мислителів Сократа, Аристотеля, Платона щодо держави і соціального устрою.

До розгляду цих питань зверталися також Дж.Локк, Т.Гоббс, А.Сміт, А.Фергюсон, І.Кант, Гегель та ін.

Значна увага проблемам громадянської культури як культури громадянського суспільства надавалася українськими діячами кінця XIX ст. -

М. Драгомановим і Д. Донцовим.

За радянських часів інтерес до цих питань виявляли А. Макаренко, В. Ващенко, В. Сухомлинський.

Сьогодні до висвітлення проблем громадянського суспільства, формування в його членів певних громадянських якостей звертаються І. Бех, М. Боришевський, О. Докукіна, М. Максименко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Ф. Рудич, К. Чорна, М. Шимановський та ін.

Метою нашої статті є висвітлення впливу елементів громадянського суспільства на еволюцію розуміння сутності громадянської культури в історичному аспекті.

Поняття "громадянська культура" є похідним від більш широкого поняття - "культура" (від лат. cultura - обробіток, вирощування, виховання, освіта, розвиток і т.п.) і одним з підвидів соціального її різновиду, що синтезує в собі знання, норми і правила поведінки людини в суспільстві, рівень розвитку громадянськості у ньому.

На думку С. Гессена, "громадянськість" слід розглядати як частину загальної культури людини, як проміжний її шар, як право, що, по-перше, регулює зовнішні стосунки людей між собою і державою, по-друге, забезпечує обов'язковість правових норм, по-третє, організовує сукупність діяльності даного суспільства.

Найбільш повно громадянськість як інтегративна якість особистості реалізуються в громадянському суспільстві.

Поняття "громадянське суспільство" є відносно новим для вітчизняної наукової думки, проте окремі уявлення про нього і реальні прояви можна знайти ще в античні часи. Саме тоді від латинського слова "цивіс" (громадянин) утворилося поняття "цивітас" (суспільство). Проте, для античних філософів громадянське суспільство і держава були взаємозамінними, тобто термін "держава" і "суспільство" ототожнювалися.

У працях Сократа, Платона, Аристотеля чітко простежується думка про вищість громадянських (суспільних, державних) обов'язків, їхню перевагу над індивідуальними інтересами особистості; досягнення загальної мети мало першість порівняно з прагненнями і бажаннями окремих людей [1, с. 144]. Звідси громадянська культура, хоча такий термін і не використовувався мислителями, несла в собі ідеї про безумовне підпорядкування індивіда державі, дотримання визначених нею норм буття, переважно в політичній сфері.

Новий сплеск інтересу до ідеї громадянського суспільства спостерігається у XVII ст. У цей час з'являється теорія громадянського суспільства Дж. Локка.

Саме з неї розпочинається класичне тлумачення цього терміну, хоча він ще поєднується з політичною сферою і не відокремлюється від держави. Громадянська культура цього періоду може бути визначена як система домовленостей, свобода переконань і думок, свобода володіння й використання власності, рівність людей між собою, захищеність від чужої сваволі, терпимість, толерантність у взаємних діях.

Запропонований Дж.Локком тип громадянського суспільства і характерної для нього культури, суттєво наближається до сучасних визначень цих понять. Громадянськість як ознака культури (на відміну від республіканської теорії громадянства античності) набуває ліберальних рис. У її основу покладаються ідеї свободи і прав індивіда, який уперше підноситься над суспільством і державою, наділяється такими основними групами прав, як громадянські, політичні та соціально-економічні. Проголошується рівність усіх індивідів між собою, тотожність їхніх представницьких прав, незалежно від обов'язків і обставин [5, с. 149].

Його сучасник Т.Гоббс дотримувався дещо іншої думки стосовно сутності громадянського суспільства і громадянської культури. Він вважав, що проголошений Локком стан необмеженої свободи індивіда в користуванні своїми правами може повернути суспільство до його природного стану. Адже право на все фактично означає відсутність права на будь-що. Щоб уникнути незручностей і загроз, які неодмінно виникають за таких умов, Т.Гоббс пропонував запровадити громадянський стан (*status civilize*), що, на його переконання, надало б змоги регулювати невпорядковані відносини між людьми відповідними законами та нормами. Для цього, стверджував він, люди мають укласти угоду й створити державу, яка стане над суспільством, відчужуючи частину природних прав індивідів. Це і буде громадянське суспільство, яке на відміну від природного, додержавного, характеризуватиметься станом людності, що несе в собі громадянську культуру [4].

А.Сміт і А.Фергюсон збагатили концепцію громадянського суспільства, а отже і зміст громадянської культури, моральними ідеями. Згідно з їхніми теоріями, громадянське суспільство утворюється завдяки наявності в людини схильності до одержання схвалення від інших, здатності формулювати моральні правила і норми справедливості [6, с. 48].

З другої половини XVIII ст. для означення особи, яка повною мірою відповідає ідеалу громадянського суспільства, починає використовуватися термін "громадянин", який був запроваджений до офіційного вжитку завдяки Великій французькій революції (1848 р.) [2, с. 81].

Наприкінці XVIII - початку XIX ст. на зміну традиційній концепції єдиного суспільства-держави приходить концепція, прихильники якої стверджували, що громадянське суспільство відмінне від держави, його не можна ототожнювати з останньою. На практиці існувало два напрями цієї концепції. Прихильники першої (Дж.Локк, Т.Гоббс, Ж.-Ж.Руссо, А.де Токвіль) відстоювали ліберально-демократичну модель, виходячи з саморегулюючих можливостей громадянського суспільства, в центрі якого - вільна, незалежна особистість. Прихильники другого напрямку розвивали етатистську (від франц. *etat* - держава) модель, розглядаючи громадянське суспільство як особливу сферу соціуму, відмінну від держави, але не протилежну їй. При цьому перевага надавалася праву і законам [7, с. 10]. Яскравими представниками цього напрямку були І.Кант і Гегель.

І.Кант пов'язував громадянський і культурний стан суспільства, певним чином ідентифікуючи їх. До культури філософ зараховував лише такі цінності, які слугують благу людини і громади. Розрізняючи культуру (виховання) і цивілізацію (навички, вміння), він писав: "Зовні люди надають перевагу штучній ввічливості й гостинності в спілкуванні між собою, виявляючи тим самим норми цивілізації, але нам ще багато чого не вистачає, щоб вважатися морально досконалими. Ідея моральності відноситься до культури, але використання цієї ідеї, коли вона зводиться лише до уподібнення морального в проявах любові, до честі та зовнішньої пристойності, складає лише цивілізацію" [8, с. 330-331].

Кантівське розрізнення культури і цивілізації вперше висуває проблему автентичності між державним станом або соціальним устроєм і культурно-моральними засадами суспільства. Саме останні, на думку мислителя, мали складати основу громадянського устрою і бути запорукою громадянського миру в світі.

Наведені погляди І.Канта на суспільство і культуру підтверджують думку про існування тісного зв'язку і взаємозумовленості між громадянським суспільством і громадянською культурою.

Діаметрально протилежної позиції щодо сутності громадянського суспільства дотримувався німецький філософ Г.В.Ф.Гегель. Будучи засновником етатистської концепції, він відстоював необхідність активного втручання держави в економіку, політику, соціальне і духовне життя суспільства. Гегель вважав, що суспільство має бути предметом впливу держави, тоді як остання може діяти цілком самостійно; ті, хто має владу, повинні керувати відносинами між людьми. У суспільній системі він виокремлював такі сфери, як: сім'я, грома-

дянське суспільство, держава. Основа моральної орієнтації індивіда вбачалася ним у культурному житті суспільства. Лише активність у національному житті та культурі свого народу може вивести індивіда поза межі його власної суб'єктивності, залучити до повноцінного громадського життя. Зміст культурної життєдіяльності, за Гегелем, реалізується через участь людини в публічних і політичних процесах, де всі норми, цінності, вірування, культурні домагання виходять назовні, дебатуються, порівнюються, осмислюються [3].

Таким чином, в етатистській концепції громадянського суспільства Гегеля міститься певна суперечність. З одного боку, він підносить роль держави над суспільством, над громадою й окремим індивідом. Але з іншого, наголошує на необхідності залучення останнього до культури суспільства, завдяки чому лише й можливо забезпечити його громадянське становлення. Цим стверджувався не лише взаємозв'язок між громадянським суспільством і громадянською культурою, а й акцентувалося на неможливості існування одного без іншого.

Середина XIX ст. у Західній Європі характеризується появою марксизма. Його основоположники К.Маркс і Ф.Енгельс, переосмисливши філософію античності, середньовіччя і Нового часу, створили власну теорію діалектичного матеріалізму. Громадянське суспільство в цій теорії постає як сфера праці, виробництва та обміну, форма класових відносин, породжених капіталістичним способом виробництва [7, с. 13].

Реальна дійсність довела утопічність марксистської концепції. Проте на той час ці ідеї набули значного поширення, що негативно вплинуло на розвиток громадянської культури.

Звісно, західноєвропейські теорії громадянського суспільства і притаманної йому культури мали вплив і на українську суспільно-політичну та соціально-педагогічну думку. Однак тут розробка цих ідей відбувалася дещо із запізненням, що зумовлювалося політичним та економічним становищем України, яка входила до складу Російської імперії. Водночас не можемо не погодитися з І.Підлуською, яка зазначає, що хоча демократія на українських землях цілком не набула розвитку, все ж окремі її елементи відомі ще за часів Київської Русі, братств XVI ст. та Гетьманщини XVI ст.

Період творення Київської Русі є в цьому контексті унікальним етапом, коли формування основ громадянської культури збігалось з процесами державотворення. Головний громадянський обов'язок слов'янина щодо своєї держави вбачався в захисті її від численних зовнішніх ворогів, а провідна громадянська цінність - у впевненості в могутності, силі своєї держави як надійно-

му факторі майбутнього слов'янської нації [9, с. 17].

Особливим періодом, позначеним активізацією ролі громадськості як передумови формування громадянського суспільства і громадянської культури, можна вважати 60-і роки XIX ст. У цей час під впливом революційних подій у Європі, а також антикріпосницької реформи 1861 р. спостерігається пробудження інтелектуальних і моральних сил в усіх сферах громадсько-політичного життя. Означене "пробудження" вносило певні зміни в культуру тогочасного суспільства, наповнюючи її зміст громадянським компонентом. Останній може розглядатися як окремі паростки громадянського суспільства, що набували прояву через створення органів місцевого самоврядування (земств); діяльність добровільних (недержавних) об'єднань громадян - Громад; виникнення громадських рухів і політичних партій, незалежних від державної влади; створення незалежних друкованих ЗМІ; піднесення вагомості громадської думки.

У громадській думці під впливом західноєвропейських філософських теорій громадянськості виникають власно українські. Започаткована кирило-мефодіївцями ще в 40-х роках ліберально-народницька течія, у другій половині XIX ст. перетворилася на теорію громадівського соціалізму. Її послідовники (В.Антонович, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, М.Зібер, С.Єфремов та ін.) досить критично ставилися до унітарних державних структур, республіканського централізму, межових проявів націоналізму, які спонукали до примусу особистості, насильства над людиною, обмеження її прав і свобод. Громадянська культура у цьому контексті поставала як становлення демократичного мислення, спрямованого на підтримку власної громади, спільноти рівних громадян.

Такі погляди неоднозначно сприймалися науковою спільнотою. Скажімо, Д.Донцов називав їх "провансальством і хуторянством", засуджуючи характерну для них відмову від нещадної боротьби за державність. Виходячи з сучасних реалій, слушною видається думка сучасного українського дослідника М.Шимановського про те, що драгоманівська концепція формувалася в період бездержавності і тому, "значною мірою відображала нагальну необхідність збереження національної (етнічної) самобутності та соціальної справедливості в умовах удаваної на той момент безперспективності державницької ідеології". Тому громада "мала зберігати себе і розвивати, попри всі негаразди розвитку незалежної держави. Збереження миру і самобутності мало стати гарантом саморозвитку нації" [13, с. 29].

На початку XX ст. громадянський виховний ідеал (як результат залучення особистості до громадянської культури) розглядався у форматі моральних й

соціальних вартостей нації, духовно-національних потреб народу [10, с. 68-69].

Починаючи з 30-х років ХХ ст. у силу об'єктивних політичних причин, в Україні спостерігається зниження інтересу до проблем громадянського суспільства та характерної йому культури. Одна з причин цього вбачається сучасними науковцями "в безоглядному втручанні держави, тоталітарних режимів ХХ ст. (у цей час виникають фашистські режими - в Італії при владі став Муссоліні, у Німеччині - Гітлер) у сферу приватного життя громадян. Концепція громадянського суспільства стає непопулярною" [7, с. 13]. Теорії громадянського суспільства замінюються насильницькими методами вирішення конфліктів, подальшої популяризації набувають соціалістичні концепції.

На радянському просторі 30-50-ті роки ХХ ст. були позначені посиленням тоталітаризму. При цьому на офіційному рівні, наприклад у Конституції СРСР 1936 р., проголошувалася доволі широка низка громадянських прав і свобод, але це носило декларативно-формальний характер, оскільки такі права і свободи нічим не гарантувалися. Більш того, в країні насаджувалася істерія боротьби з так званими "ворогами народу", шпигунами, троцькістами і ін. За цих умов, про формування громадянського суспільства і впровадження принципів і норм громадянської культури не йшла.

На цьому тлі окремо виділяється постать видатного педагога В.Сухомлинського, який у своїх творах акцентував на необхідності посилення уваги до виховання в молодого покоління громадянських якостей - відповідальності за свою землю, сім'ю, колектив, мову, традиції, любові до Батьківщини, місця, де народився. Вагоме місце він надавав усвідомленню людиною своєї належності до суспільства і потреби діяти відповідно до прийнятих у ньому етичних вимог, свободі і толерантності [11; 12].

У 80-их роках увага українського суспільства зосереджується на політичних та економічних проблемах. І лише у 90-х роках ХХ ст., коли на пострадянському просторі розпочався процес створення самостійних незалежних держав, у тому числі і в Україні, ідеї громадянського суспільства і громадянської культури знову набувають актуальності.

Здобуття Україною незалежності не лише відкрило її для світу, а й світ для неї, активізувавши пошуки шляхів активного співробітництва зі світовим співтовариством. Прагнення до такої співдії, відмова від авторитарного устрою сприяли усвідомленню необхідності впровадження нової моделі організації суспільства, яка не лише поцінується іншими, а й створює найбільш оптимальні умови для життєдіяльності його членів. Тобто моделі громадянського суспільства - суспільства громадян з високим рівнем розвитку еконо-

мічних, соціальних, культурних і моральних відносин, яке разом з державою створює розвинений правовий простір для розвитку людини, систему забезпечення життєдіяльності політичної, економічної, соціальної і духовної сфер, їх відтворення і передачу цінностей від покоління до покоління, вільної реалізації кожною людиною її природних прав: на життя й гідне існування, на родину, на свободу діяльності, що не звужує права інших, на власність, рівність перед законом тощо.

Ці положення набули відображення в законодавчих і нормотворчих актах (Конституція України, Закони України "Про освіту" та "Про загальну середню освіту", Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепції громадянської освіти і громадянського виховання, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді).

Таким чином, сутність поняття "громадянське суспільство" і розуміння подорожованої ним громадянської культури неоднозначно тлумачилася на різних етапах історичного розвитку. Їх визначення значною мірою зумовлювалися поглядами, які сповідували мислителі тієї чи іншої епохи.

Нинішній ренесанс громадянської культури пов'язаний із загальними соціокультурними та політико-економічними процесами, характерними для сучасного етапу розвитку України, що активізує наукові дослідження з цієї проблематики, актуалізує необхідність переоцінки усталених у недалекому минулому поглядів на її сутність. Одним з напрямів таких досліджень має стати проблема формування в молодого покоління громадянської культури як важливого елемента загальної культури суспільства й окремої особистості.

Література:

1. *Аристотель*. Політика // Сочинения: В 4 т. - М.: Мысль, 1983. - Т.4.
2. *Внукова О.* Політична культура як складова громадянського виховання особистості: напрями розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2002. - № 2. - С. 81-85.
3. *Гегель*. Сочинения. Философия истории. - М.-Л.: Госсосоэкономиздат, 1935.
4. *Гоббс Т.* Избранные произведения. - М.: Мысль, 1965.
5. *Громадянин*. - Держава. - Громадянське виховання: Антологія / Упоряд. М.П.Рагозін, О.В.Сухомлинська. - Донецьк, 2001. - 262 с.
6. *Громадянська освіта: теорія і методика навчання*. - К.: ЕТНА-1, 2008. - 174 с.
7. *Громадянське суспільство в сучасній Україні: специфіка становлення, тенденції розвитку* / За заг. ред. Ф.М.Рудича. - К.: Парламентське вид-во, 2006. - 412 с.

8. *Кант І.* Сочинения: в 6-ти т. - М., 1966. - Т.5.

9. *Корінна Л.В.* Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Житомирський державний ун-т ім. І.Франка. - Житомир, 2004. - 220 с.

10. *Кульчицька І.О.* Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. - Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002.

11. *Сухомлинський В.О.* Народження громадянина // Вибрані твори: В 5-ти т. - К.: Рад. школа, 1977. - Т.3. - С.283 - 582 с..

12. *Сухомлинський В.О.* Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. школа, 1976. - Т.2. - 718 с.

13. *Шимановський М.М.* Формування у старшокласників громадянської позиції засобами суспільствознавчих дисциплін: Дис. ... канд. пед. наук. - К., 2003. - 238 с.

Теоретико-методологічні засади визначення відповідальної поведінки особистості та стан її вихованості в учнів старшого підліткового віку

Школярі старшого підліткового віку вирізняються ризикованою, небезпечною, виключною поведінкою, долучаються до шкідливих звичок, часто мають викривлене уявлення про цінності життя і намагаються їм слідувати, що в цілому несе загрозу не тільки їхньому здоров'ю, а й благополуччю їхнього найближчого оточення. В основі такої поведінки лежать закономірності, пов'язані з особливостями вікового розвитку, відповідно до чого за своїми психофізичними можливостями і соціальним досвідом вони ще залишаються дітьми, однак у своїх вчинках і діях керуються потребою самоствердження у різних сферах життя "як дорослі", що значною мірою й створює основу для різних ризиків і розвитку девіантної поведінки, яка виявляється у безвідповідальності.

Проблема відповідальної поведінки тісно пов'язана з категоріями "відповідальність" та "поведінка", які, як показує теоретичний аналіз, були предметом наукових досліджень у філософії, соціології, психології, педагогічній науці та практиці. Поведінка - це процес взаємодії особистості з довкіллям, обумовлений її індивідуальними особливостями і внутрішньою активністю, який виявляється переважно у вигляді зовнішніх дій і вчинків. Відповідальність є базовою характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, стосується різних аспектів їхньої діяльності, усвідомлення ними свого місця в житті.

У філософії категорія "відповідальність" розглядається як філософсько-соціологічне поняття, що відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємовідносин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємовимог, які до них пред'являються (Л.Ільчов); як якість, що дає особистості можливість усвідомлювати значення своїх вчинків, добровільно узгоджувати свою поведінку з вимогами суспільства (Н.А.Головко, Г.П.Смирнов); у нерозривній єдності з категорією "свобода": чим більші межі свободи, тим більша відповідальність, і, навпаки, чим більше змісту вкладено у відповідальність, тим більше свободи необхідно для її реалізації. Але М.Бердяєв наголос робить на особистісній відповідальності за зроблений вільний вибір. Ця теза підтверджується в роботах Р.Косолапова, В.Маркова,

Ж.-П.Сартра, Е.Фромма.

У соціології відповідальність пов'язується з просоціальною поведінкою, спрямованою на благополуччя інших людей, і з відповідальність перед народом і нацією у політичній, економічній, соціальній і культурній сферах (І.Кон).

Психологи, здебільшого, розглядають відповідальність як рису характеру. Однак, окремі дослідники (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн) у своїх роботах відмічають, що відповідальність проявляється не лише в характері, але й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки. Також, з точки зору С.Рубінштейна, відповідальність є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя, усвідомленням всіх наслідків уже скошеного і всього втраченого. У дослідженнях А.Плахотного, Є.Рудковського відповідальність розглядається як компонент структури особистості, який впливає на самовизначення у житті. Як вірність самому собі, довіру моральному змісту власних почуттів і впевненість у своїй правоті, здатність відповідати не лише за себе, але й за інших людей, за їх долі, за характер своїх з ними взаємовідносин розкриває відповідальність К.Абульханова-Славська [1]. За тлумаченням І.Беха "відповідальність передбачає визнання людиною єдиної активної причетності до соціального і природного світу, і це визнання є не стільки результатом оцінки особистості іншими людьми, скільки її власним переконанням, моральним принципом, підсумком усвідомлення" [4].

Педагоги минулих століть пов'язували відповідальність з конкретним справами (М.Драгоманов), з внутрішніми моральними імперативами (Г. Ващенко), розглядали як соціальну якість, яка формується на засадах чіткого фіксування обов'язків колегіальності, залучення кожного до керівництва, встановлення наочної конкретної єдності інтересів колективу і особистості (А.С.Макаренко); як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль; у тісному взаємозв'язку з категорією "совість", яка є центральним утворенням у свідомості дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема, розвиток її моральності (В.О.Сухомлинський).

Про роль совісті у відповідальності особистості йдеться також у працях А.Петровського: "Совість - це здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і давати самооцінку здійснюваних вчинків; один з виразів моральної свідомості особистості". Як очевидно, В.Сухомлинський і А.Петровський найперше виокремлюють у совісті моральний контекст і пов'язують відповідальність з обов'язком. Ці теоретичні положення були реалізовані

В.Сухомлинським у практиці виховання.

У теорії виховання відповідальність також виступає як характерна якість суб'єкта діяльності і розглядається в контексті взаємозв'язку з самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями (М.Левківський). Виходячи з положень про те, що прийняття відповідального рішення завжди супроводжується емоційними переживаннями, він вважає доцільним розглядати відповідальність як психологічний стан, установку, що виявляється в емоційних станах неспокою, тривоги, турботи [6].

У контексті проблеми відповідальності значне місце займає теорія ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моральності Л.І.Рувинського, який розглядає засвоєння моралі як процес оволодіння моральними цінностями, втіленими в моральних ставленнях, нормах, принципах та ідеалах, фіксованих у мові. З точки зору моральності, відповідальність особистості формується як результат зовнішніх вимог суспільства, а сприйняття морально-етичних цінностей стає внутрішньою основою мотивації відповідальної поведінки. Моральна свідомість сприяє засвоєнню моральних цінностей.

У працях М.Савчина відповідальність досліджується як особистісна основа відповідальної поведінки, яка є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. На його думку, відповідальна поведінка - це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), яка внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанцій відповідальності, а у зовнішньому плані - конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації [7].

Шляхом наукового аналізу літературних джерел про відповідальність, її тлумачень з позицій різних наук, нами визначено, що їх об'єднує і що відрізняє. З наших міркувань таким є наступне:

Спільне:

- відповідальність у будь-яких проявах є складовою взаємовідносин між людьми;
- показниками відповідальності є поведінка, вчинки і діяльність, в яких, власне, вона і втілюється;
- відповідальність - це певний рівень свободи: чим більше свободи, тим більше ша відповідальність.

Відмінне:

- філософія наголошує на тому, що відповідальність - це об'єктивний фак-

тор, на формування якого не впливають зовнішні чинники;

- соціологія зводить відповідальність лише до взаємодії з суспільством;
- психологія визначає відповідальність як критерій вибору шляхів для досягнення мети і як якість особистості;
- педагогіка розглядає відповідальність як певний рівень морального розвитку особистості.

На підставі зазначеного ми дійшли висновку, що відповідальність - поняття філософсько-педагогічного змісту, яке характеризує соціальний суб'єкт з точки зору виконання ним соціальних, правових чи моральних вимог. Можливе виокремлення окремих видів відповідальності: індивідуальна, групова, колективна, моральна, політична, правова (юридична), громадянська, адміністративна, кримінальна, професійна, матеріальна і т.д. тобто, відповідальність може бути перед іншою людиною, перед суспільством, перед окремими соціальними інститутами. Вона завжди настає в результаті здійснення контролю над діяльністю і поведінкою суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і вимог, дає їм оцінку та ґрунтується на почутті обов'язку. Внутрішньою основою почуття обов'язку і формування мотивації до відповідальної поведінки є совість. Міра відповідальності взаємопов'язана із свободою вибору.

В цілому відповідальність визначає спрямованість діяльності і поведінки особистості, характер її вчинків, є стимулом морального вдосконалення, показником соціальної зрілості. Саме поняття "відповідальність" включає в себе соціальну і особистісну, політичну і моральну, економічну і юридичну види відповідальності. В них конкретизується не тільки зміст, а й міра відповідальності.

Концепцію відповідальної поведінки особистості розробив Ж.Піаже, який визначав такі її дві стадії: перша стадія характеризується як "об'єктивна"; вища стадія - як "суб'єктивна". Згідно з цією концепцією на першій стадії (7-11 років) діти пов'язують міру відповідальності з покаранням, з величиною нанесеного збитку через недостатній життєвий досвід та відсутність причинного аналізу. Після 12 років у дитини формується суб'єктивна відповідальність. З цього часу підліток вже, як правило, керується намірами і мотивами, що спонукають до певної лінії поведінки. Вчений довів, що в індивідуальному розвитку підліток проходить шлях від морального реалізму до автономної моралі, що настає такий сприятливий період, коли вже можна говорити про свідоме розуміння підлітком ролі відповідальної поведінки у його життєдіяльності, а проблема виховання відповідальної поведінки підлітка стає актуальною у всіх соціальних сферах

На основі осмислення психофізіологічних особливостей старшого підлітко-

вого віку, соціального статусу і соціальних ролей учнів 7-8 класів нами було сформульовано визначення відповідальної поведінки і розроблено та обґрунтовано її структуру.

Відповідальна поведінка підлітка - інтегрована соціально-моральна властивість, яка виявляється у його здатності відповідально поводитися у школі, сім'ї, довікллі, конструктивно взаємодіяти з ровесниками, педагогами, батьками, усвідомлено адаптуватися до їх вимог та творчо самореалізовуватися відповідно до вікових потреб та можливостей, морально-етичних норм і соціальних ролей, критично оцінювати власну поведінку та вчинки як корисні чи шкідливі для себе та інших, свого здоров'я з метою самовдосконалення та гармонійного поєднання прав і обов'язків члена суспільства.

Основними структурними компонентами відповідальної поведінки є:

- *мотиваційний компонент* (цілі та мотиви, які спонукають, спрямовують, регулюють актуальну поведінку. Серед мотивів відповідальної поведінки старших підлітків домінуючими виступають суспільні, морального самоствердження та самореалізації, через які розкриваються їх соціальні домагання);

- *когнітивний компонент* (розуміння суті і предмета відповідальності, розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки, усвідомлення того, наскільки важливими є норми, обов'язки на рівні соціуму, групи, а також індивідуальної необхідності);

- *емоційний компонент* (емоційні реакції, які розкривають суб'єктивне ставлення учнів до довкілля, оточуючих і до самих себе, що здійснюється насамперед через емоційно позитивне сприйняття);

- *практичний компонент* (свідомо регульована поведінка на основі особистісно значущих норм, правил, вміння працювати, організувати свою діяльність, дисциплінованості; уміння брати відповідальність на себе: виявляти ініціативу та творчість, приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях, відповідати за них, доводити розпочату справу до логічного завершення і досягати при цьому високої результативності та якості роботи; сукупність практичних дій, вчинків, завдяки яким реалізується предмет відповідальності).

Кожний з цих компонентів передбачає динаміку змін, а в своїй сукупності вони відображають зміст відповідальної поведінки особистості. Їх інтегральними характеристиками є інтереси, потреби, цінності, норми, знання, система ставлень і їх вияв у поведінці учнів 7-8-х класів.

Для оцінки рівня вихованості відповідальної поведінки учнів 7-8-х класів було розроблено і використано наступні критерії та показники: соціальну зорієнтованість (ціннісне ставлення до власного життя і здоров'я, до свого майбут-

нього; знання прав і обов'язків, їх дотримання; соціальна активність); моральність (ціннісне ставлення до педагогів, батьків, ровесників; керування моральними принципами співжиття у соціумі; толерантність); конструктивність (вміння приймати рішення; здатність відповідати за наслідки власних дій; спрямованість на самовдосконалення).

Відповідно до отриманих результатів нашого дослідження було виділено такі рівні вихованості відповідальної поведінки учнів 7-8-х класів та складено їм психолого-педагогічні характеристики:

Зразковий рівень. До цього рівня віднесено учнів, які володіють знаннями про права і обов'язки учня і громадянина, виявляють до них інтерес і усвідомлено виконують. Соціально активні. Вміють приймати виважені рішення, відповідальні у навчальній діяльності, за свої слова та вчинки. Виявляють ціннісне ставлення до ровесників (особливо друзів), педагогів, батьків. Керуються моральними принципами співжиття у соціумі (школі, сім'ї, у позаурочний час). Толерантні у спілкуванні з іншими. Критичні до власних досягнень. Досить об'єктивно оцінюють свою поведінку та можливі її наслідки. Адекватно реагують на зауваження. Спрямовані на самовдосконалення.

Ситуативний рівень склали учні, які володіють знаннями про права і обов'язки, але інтерпретують їх з точки зору власної корисності в кожній конкретній ситуації. Ініціативу і активність виявляють тільки тоді, коли їм щось цікаво. Не завжди сумлінні у виконанні справи. Часто відповідальність-безвідповідальність у них виявляється як спосіб самозахисту чи самоствердження, у недостатності позитивного досвіду, незнання того, як треба поводитися в тій чи іншій ситуації. Усвідомлюють можливі результати власних дій, але не завжди виявляють силу волі у протистоянні різним спокусам і негативним впливам. Намагаються розширювати світогляд, але іноді їм не вистачає наполегливості, що відображається на стабільності навчальної успішності. Не завжди об'єктивні в оцінці власних досягнень і поведінки, ображаються на зауваження.

Пасивно-виконавський рівень. Такі учні не мають чіткого уявлення про права і обов'язки, отождоюють їх з вимогами дорослих. Пасивно виконують вказівки інших, особливо тих, хто сильніший і більш авторитетний. Байдуже ставляться до шкоди, яку вчиняють інші, до тих, кому необхідна допомога. Потребують періодичного зовнішнього контролю за поведінкою, постійного акцентування уваги на особистій відповідальності за доручені справи. Відмовляються виконувати доручення або виконують їх з примусу. Знають норми та правила безпечного поводження у довкіллі, але не завжди їх дотриму-

ються. Під зовнішнім впливом можуть поступатися моральними принципами. Не завжди доводять розпочаті справи до кінця. Не виявляють бажання працювати над самовдосконаленням. У виборі планів на майбутнє покладаються на дорослих.

Безвідповідальний рівень. Для учнів, що мають такий рівень вихованості відповідальної поведінки, характерні поверхневі знання про свої права та свідоме прагнення уникнути виконання обов'язків. Без поважних причин часто пропускають уроки. У більшості - виявляють низьку навчальну успішність. Прагнуть до незалежності, безконтрольності і домінування над іншими. Часто у спілкуванні з іншими діють всупереч моральним принципам, демонструють показну непокору. Непередбачувані в емоційних реакціях. Мають шкідливі звички. Не переймаються своїм майбутнім. Схильні у своїх проблемах звинувачувати інших

За результатами проведеного дослідження зразковий рівень вихованості відповідальної поведінки мають 15,8%, ситуативний - 45,9%, пасивно-виконавський - 23,6%, безвідповідальний - 14,8% учнів 7-8 класів. Такі дані свідчать про те, що виховна робота в школі з учнями підліткового віку повинна спрямовуватись, насамперед, на: засвоєння учнями норм, правил, прав і обов'язків члена шкільного колективу і члена суспільства; усвідомлення моральних принципів співжиття в колективі ровесників та в інших колах соціальної взаємодії; розвиток ціннісного ставлення до інших, до себе; формування навичок відповідального ставлення до громадських і трудових доручень; поліпшення мікроклімату класного колективу; стимулювання до позитивних змін у поведінці.

Зміст, форми і методи виховання відповідальної поведінки необхідно реалізовувати на основі взаємозв'язку когнітивного, емоційно-ціннісного, мотиваційного і практичного компонентів.

Методами активізації виховання відповідальної поведінки у старших підлітків, до яких відносяться учні 7-8 класів, необхідно обирати діалогову взаємодію, дискусії, моделювання і реальне "проживання" ситуацій морального вибору, самоаналіз, особистісно-орієнтований підхід у доборі завдань і доручень, включення підлітків у активну громадську (суспільно-корисну) роботу в школі, почергову змінність організаторів і відповідальних за справу класу.

Література:

1. *Абульханова-Славская Н.А.* Стратегия жизни. - М., 1991. - 299 с.
2. *Алексєенко Т.Ф.* Основні підходи до розуміння поведінки дитини // Сім'я. - 1997. - №1. - С. 5-9.
3. *Алексєенко Т.Ф.* Учитель-батьки-діти: пошук шляхів порозуміння. Методичні поради з формування культури взаємин // Шкільний світ - 2005 р. - №1 (273). - С. 1-16.
4. *Бех І.Д.* Колектив як чинник створення унікальної ситуації виховання особистості // Директор школи. - 2002. - №6. - С.8.
5. *Куниця Т.Ю.* Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 2008. - 20 с.
6. *Левківський М.В.* Відповідальність у контексті нової виховної парадигми // Вісник Житомир. пед. ун-т. - Житомир, 2000. - Вип. 6. - С. 15 - 17.
7. *Савчин М.В.* Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. - 1996. - С. 10 -18.

Теоретичні засади формування гуманістичних цінностей у старших підлітків

У сучасних умовах інтеграції України до європейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема формування гуманістичних цінностей у підростаючого покоління.

Це знайшло своє втілення у державних національних програмах "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), "Діти України", законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності", "Концепції громадянського виховання". Логічним продовженням визначених завдань стала "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті", в якій виховання гуманістичних цінностей у молоді розглядається як нагальна потреба сьогодення.

Наукові підходи щодо здійснення гуманістичного виховання в різних соціально-політичних умовах розробляли: І.Д.Бех, В.Білоусова, В.Киричок, О.Кононко, В.Кремень, К.Чорна.

Метою нашої статті є дослідження теоретичних засад формування гуманістичних цінностей у старших підлітків.

Гуманістична етика знайшла свій розвиток у філософії Г.Сковороди (1722-1794 р.р.). Особливість гуманізму сквородинівського вчення полягає в тому, що в епіцентрі його філософії перебуває не просто людина, а морально свідомо й духовно відповідальна особистість, якій притаманні життєздатний міцний дух, благородне серце, світлі думки, сильна воля, вільний вибір, активна життєва позиція.

І.Канту, видатному представнику німецької класичної філософії, належить заслуга у формуванні морального імперативу, який не втратив свого значення і сьогодні: "Дій так, - підкреслює філософ, - щоб ти завжди ставився до людства і в своїй особі, і в особі всякого іншого також, як до цілі, і ніколи б не ставився б до нього лише як до засобу".

Глобалізаційні процеси та науково-технічний прогрес у ХХ ст. сприяли тому, щоби виховання гуманістичних цінностей стало провідним принципом, який ставив за мету розкриття і розвиток сутнісних сил і можливостей кожної особистості.

Процес переоцінки цінностей, що відбувається у суспільстві привернув увагу філософів до цілого ряду аксіологічних проблем. Так, у працях сучасних філософів М.М.Бережного, М.П.Бокачова, А.А.Гусейнова, В.П.Давидова, Л.М.Єгорової, Н.С.Загородської, А.П.Здравомислова, А.С.Капно, В.П.Коблякова, Ю.П.Перова, О.С.Соколової, П.М.Таланчука, І.М.Фролова, Ю.А.Шрейдера аналізувались різноманітні аспекти функціонування гуманістичних цінностей.

У сучасній філософській науці В.Г. Кременю належить заслуга осмислення гуманістичних цінностей у навчально-виховному процесі, за якого гуманізація освіти і виховання потребують використання аналізу філософських джерел у визначенні уявлень про світ, суспільство і місце людини в ньому. На його думку: "Основні постулати гуманістичних цінностей, що перейшли в загальнолюдські, громадянські - самобутність особи, її свобода і гідність, повага до людини, її життя як найвищої суспільної цінності" [7, с.18].

У психологічній науці гуманістичні цінності вивчали І.Д.Бех, М.Боришевський, Л.Божович, Б.С.Братусь, Л.Виготський, Є.А.Клімов, І.Кон, Б.Круглов, К.Левіна, Д.Леонт'єв, Т.Титаренко, Ж.Піаже, Е.О.Помиткін, В.Б.Швірков.

До проблеми гуманістичних цінностей звертався Е. Фромм у праці "Психоаналіз і етика". Розмежовуючи авторитарну і гуманістичну етику за своєю спрямованістю, формальним і змістовним критеріями, філософ вважав, що "добро" є благом для людини, а "зло" - завдає їй шкоди. "У гуманістичній етиці людина сама є законодавцем, і виконавцем норм, їх формальним джерелом або регулятивною силою, і їх змістом" [13, с. 25].

Е.Фромм доходить висновку, що пріоритетними цінностями для сучасного суспільства є влада над природою, торгівля, конкуренція, які гальмують втілення у життя гуманістичних цінностей. Шляхом до гуманістичних цінностей, на думку вченого, є подолання людиною вад, любов до ближнього, пошук істини.

Гуманістичну психологію започаткували А.Маслоу (1908-1970 р.р.), К.Роджерс (1902-1987 р.р.) на противагу біхевіоризму та психоаналізу, які зосереджували свою увагу на мотивації людської діяльності. Гуманісти відстоювали тезу про цінність особистості і досліджували можливості особистісного зростання, самоактуалізації, психічного здоров'я, критикуючи маніпулятивне фрейдівське покладання на інстинкти.

А.Маслоу визначав ієрархію "гуманоїдних" потреб (фізіологічні потреби, потреба і безпеці, потреба в приналежності, прив'язаності та любові, потреба в оцінюванні, потреба в самоактуалізації). У. Хоуел, Р.Діпбойе критикували

позицію А.Маслоу, вважаючи, що його ієрархія скоріше горизонтальна, ніж вертикальна. На їхню думку, людина може одночасно відчувати потребу у фізичному комфорті, безпеці і самоактуалізації. Не завжди люди, у яких задоволені потреби нижчого рівня, прагнуть до вищого рівня, а також вищий рівень може перемагати нижчий [14, с. 122]. Однак, незважаючи на це, ідея А.Маслоу, щодо ієрархії мотивів і потреб залишається популярною і на сьогодні.

С.Л.Рубінштейн (1889-1960 р.р.) розвивав ідеї психологічного розвитку особистості в роботах "Проблеми загальної психології", "Теоретичні питання психології і проблема особистості". Психолог вважав, що гуманістичне виховання слід здійснювати у вимірі життєвого шляху особистості, за якого саме виховання має спрямовуватись не на вироблення правил поведінки, а на формування характеру, внутрішнього ставлення до оточуючої дійсності: "невірний підхід до цієї проблеми та її нерозробленість у нашій педагогіці - одна із суттєвих перешкод у справі виховання підростаючого покоління" [10, с. 251-252]. Психолог підкреслює значення творчості у розвитку дитячої особистості, вважаючи, що лише у створенні етичного, соціального цілого створюється моральна особистість. На його думку, одним і тим же актом творчої самодіяльності, створюючи і його і себе, особистість створюється і визнається, лише включаючись в її об'ємніші цілі [9, с. 106].

Для нашого дослідження науковий інтерес представляють положення О.М.Леонтьєва (1903-1979р.р.) про емоції і мотиви у структурі діяльності особистості, висвітлені у працях "Проблеми розвитку психіки", "Діяльність і особистість", "Діяльність. Свідомість. Особистість". Досліджуючи трансформацію мотивів, психолог розкриває їх смислоутворюючу і стимулюючу функцію у засвоєнні гуманістичних цінностей, водночас відзначає входження підлітків у соціум разом з інтенсивним розвитком їхнього внутрішнього життя: "чим більше відкривається для особистості суспільство, тим більш наповненим стає її внутрішній світ" [8, с. 214].

Розробляючи раціоналістичний підхід, Г.О.Балл у своїх роботах "Орієнтири сучасного гуманізму", "Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти" наголошує на актуальності виховання у підростаючого покоління гуманістичних цінностей, вважаючи освіту пріоритетною сферою застосування гуманістичних ідей на принципах толерантності, взаємної поваги, діалогічної взаємодії, поєднання гуманітарної та природничо-наукової методологічних традицій. Вчений переконаний у тому, що "провідний принцип гуманістичної психології й педагогіки полягає в посту-

люванні закладених у кожному індивіді, у кожній дитині можливостей гармонійного особистісного розвитку й базованої на ньому моральної поведінки - можливостей, які, за умови певної підтримки, здатні реалізуватись". [1, с. 159].

На його погляд, сучасне виховання гуманістичних цінностей має спиратись на ідеї конструктивістського ставлення до суспільного та індивідуального буття, інтелектуальну культуру, усвідомлення небезпеки дисгармонійного раціоналізму, з'ясування психологічних чинників раціогуманістичної поведінки, знання про гуманістичні цінності, втілення їх у життєдіяльність особистості.

І.Д.Бех, розробляючи ідеї гуманістичної педагогічної психології в контексті виховання особистості, пов'язує її з цінністю ідей захисту, підтримки інтересів школярів, утвердженням їхніх прав. У цьому контексті вчений визначає термінальні, інструментальні, оперативні та базові цінності. Соціальними передумовами виховання гуманістичних цінностей у дітей є "нааяні у суспільстві ідеологічні утворення й соціальні інституції, які "задають" і транслюють суб'єкту об'єктивні смисли його існування. Форми, в яких зафіксовані ці потенційні детермінанти особистісних цінностей, різноманітні. Вони містяться у філософських та етичних поглядах у творах літератури і мистецтва, у зводі законів, у системах нагород, заохочень і покарань, у традиціях, громадській думці тощо, а до батьківських вказівок дитині на те, "що добре" і "що погано" [2, с. 10]. Його підхід до втілення гуманістичних цінностей у процес навчання і виховання школярів ґрунтується на позитивному ставленні дитини до себе та до оточуючих, прийнятті себе та інших такими, якими вони є. "Дитина-гуманіст з повагою ставиться до своїх думок, інтересів, позицій, а також до інтересів, думок тощо своїх товаришів, однокласників, дорослих, навіть якщо вони суперечать її власним" [3, с. 51].

Основоположники вітчизняної педагогічної та психологічної науки - П.Блонський, А.Макаренко, С.Шацький, Х.Алчевська - в теорії і на практиці відстоювали потребу формування в дитини гуманістичних цінностей.

У системі гуманістичних цінностей А.С.Макаренка можна визначити дві групи цінностей. До першої можна віднести дитячу особистість, як найважливішу цінність, її сенс життя, розвиток, свободу, відповідальність, обов'язок. До другої групи входять цінності, необхідні для гармонійного розвитку особистості: гуманне суспільство, активна діяльність, колектив.

Визначальна роль у визначенні шляхів гуманістичного виховання належить В.О.Сухомлинському, який вважав, що дійсна гуманність педагогіки по-

лягає в тому, щоб зберегти радість, щастя, на яке має право дитина. В.О.Сухомлинський не тільки сформулював зміст і завдання морального виховання, а й визначив провідні принципи гуманістичної поведінки дітей (доброту, справедливість, чесність). На відміну від своїх колег, які дотримувались авторитарної моралі того часу, видатний педагог втілював у практику гуманістичну педагогіку, орієнтуючись на виховання у дітей милосердя, людяності, терпимості, непопулярних у тоталітарній державі, але таких, які розглядаються у сучасній педагогіці як абсолютні цінності.

Гуманістична етика В.О.Сухомлинського багатьма своїми положеннями протистояла авторитарній етиці, яку визначали тодішній уряд, партія, суспільство, що перетворилися на механізм тиску на дитячу особистість, деформації її внутрішнього світу. Зокрема, видатний педагог виступав проти фізичних покарань, які неспроможні виховати людину гуманну. "Діти, вихованні рименцем, стають бездушними, безсердечними людьми. На свого товариша по школі піднімає руку тільки той, хто сам зазнав і продовжує зазнавати "принад" домостроївського виховання. Злочини і правопорушення підлітків теж значною мірою є наслідком "кулачного" виховання " [12, с. 295].

Аналізуючи цінності як системуюче ядро, О.В.Сухомлинська виділяє в їх основі почуття, які спрямовані на ідеал, ідеальне - те, до чого людина прагне. Цінності, на її думку, означають позитивну або негативну значущість будь-якого об'єкта, оцінний бік явищ. "За змістом вирізняють цінності речей логічні, естетичні, моральні тощо. Виходячи з цієї ієрархії цінностей, морально-етичні установки мають абсолютний характер, універсальне значення і є основними категоріями духовності. До моральних цінностей належать нормативні уявлення про добро і зло, справедливість, прекрасне і потворне, про призначення людини, людські ідеали, норми, принципи життєдіяльності тощо. Воно є основою всіх вчинків, діяльності людини, мають моральну значущість і впливають на загальне суспільне життя" [11, с. 34].

У своїй статті "Життєві та етичні цінності старшокласників" В.О.Білоусова доводить, що гуманні взаємовідносини є своєрідним стрижнем виховного процесу, який визначає його спрямованість і цілісність. "Розв'язання цього завдання - глибинний смисл виховання, адже, не виховавши моральності і, зокрема, гуманності, неможливо забезпечити особистісні основи людської життєдіяльності" [4, с. 139]. Вчена висловила думку у необхідності створення в новій соціально-педагогічній ситуації цілісної, гуманістичної системи виховання, яка б будувалась на основі етичних уявлень про людину, сенс життя, щастя, свободи, совість, відповідальність тощо.

Погляди В.Білоусової мали значний вплив на бачення цієї проблеми В.А. Киричок, яка визначала гуманістичні цінності як сходження до особистості, прагнення до самореалізації, віру у себе, спрямованість до "Я-ідеально-го". У цьому контексті вчена характеризує гуманістичне виховання як суб'єкт-суб'єкту міжособистісну взаємодію, діалог, в якому одна людина сприймає іншу як таку саму цінність як і вона сама, ставиться до неї як до рівноправного учасника вихованого процесу [6, с. 20]. У життєвій практиці, на думку дослідниці, гуманістичні цінності втілюються у ціннісних ставленнях до оточуючих людей, навколишнього світу. Такі "ціннісні ставлення сприяють найадекватнішому вираженню людиною моральних почуттів, спонукають до моральної рефлексії, забезпечують психологічний комфорт у спілкуванні, викликають відповідну доброзичливість і ввічливість" [6, с. 31].

К.Г.Дорошенко переконана, що ціннісно орієнтована функція моралі здійснюється завдяки втіленню в реальну поведінку такої форми гуманістично спрямованої моральної свідомості, як ідеал, який вона характеризує, як "образ свого "кращого Я", що слугує мотивом перетворювальної діяльності суб'єкта, яка ґрунтується на інтеріоризації й реалізації базових моральних цінностей; принципах ціннісного ставлення до себе, інших людей, Батьківщини, людства, природи; усвідомленні своїх прав і свобод та вмінні їх захистити" [5, с. 7].

Гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості знайшли розвиток у Програмі курсу з "Етики" для 5-6 класів загальноосвітньої школи І.Беха, Н.Ганнусенко, К.Чорної, де розкривається сутність авторитарної і гуманістичної моралі. Авторський колектив розкриває авторитарну мораль як форму суспільної свідомості, основною функцією якої є нормативно-регулятивна. На противагу авторитетній гуманістична мораль виступає способом духовно-практичного освоєння світу особистістю і ґрунтується на визнанні людини найбільшою цінністю, а її прав - пріоритетними над інтересами і суспільства, і держави. Основні функції гуманістичної моралі - світоглядна, ціннісно-орієнтаційна, регулятивна.

На думку Чорної К.І., гуманістична мораль громадянського суспільства відрізняється від інших видів моралі (комуністичної, мусульманської, буддистської, християнської та інших) тим, що його члени через свої організації вміють законним, цивілізованим способом відстоювати свої права, інтереси і свободи, не порушуючи миру і злагоди в суспільстві і тим самим зміцнюючи засади демократичної правової держави.

Необхідність створення сприятливих умов для формування гуманістичних цінностей у старших підлітків вимагає консолідації виховних зусиль з боку

педагогів і батьків та спеціальної підготовки усіх учасників виховного процесу, створення ефективних методик і технологій виховання та контролю за їх результатами.

Досліджуючи гуманістичні цінності, О.Тепла висловлює думку, що на суб'єктивно-особистісному рівні цінності виступають як ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності - ставлення людини до себе, іншої людини, світу з позицій гуманізму.

Дослідниця у цьому випадку відштовхується від етимологічного значення поняття "гуманістичний", тобто "спрямований на людину" як найвищу цінність, і розглядає гуманістичні цінності як такі, що реалізуються в діяльності й спілкуванні особистості заради інших. На її думку, з позицій гуманістичної етики, людина щаслива тільки у взаємодії з іншими. У неї є лише один спосіб бути в єдності зі світом і в злагоді із собою - реалізувати свої здібності, що є благом для неї і для суспільства.

Таким чином, виховання гуманістичних цінностей у старших підлітків є важливою теоретичною і практичною педагогічною проблемою, яка вимагає конкретних зусиль з боку педагогічної громадськості і науковців.

Проведене дослідження не може претендувати на вичерпне розв'язання цієї проблеми. Вона залишається актуальною і вимагає подальшої розробки методик і технологій формування гуманістичних цінностей старших підлітків в сучасних умовах.

Література

1. *Балл Г.О.* Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній психологічній сферах). - К.- Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. - 172 с.
2. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн.Кн.2 Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
3. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн.Кн.2 Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. - К.: Либідь, 2003. - 344 с.
4. *Білоусова В.О.* Життєві та етичні цінності старшокласників // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За ред. О.В.Сухомлинської, П.Р.Ігнатенка, Р.П.Скульського, О.М.Павліченка. - К.: АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. - С. 137-140.
5. *Дорошенко К.Г.* Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України, К., 2003. - 20 с.
6. *Киричок В.А.* Гуманне ставлення до дитини / Віра Андріївна Киричок. - К.: Інфодрук, 2004. - 132 с.

7. *Кремень В.Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. - К.: Грамота, 2007. - 576 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
9. *Рибалка В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. - К.: ІПППО АПН України, 2006. - 530 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
11. *Сухомлинська О.В.* Духовно-моральне виховання молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. - К.: Добро, 2006. - 42 с.
12. *Сухомлинський О.В.* Народження громадянина // Вибрані твори у 5-ти томах. - К.: Радянська школа: Т.3: Серця відаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина, 1977. - С. 283-582.
13. *Фромм Э.* Психоанализ и этика / Эрих Фромм. - М.: Республика, 1993. - 416 с.
14. *Цигульська Т.Ф.* Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим. Курс лекцій: Навчальний посібник. - К.: Наукова думка, 2000. - 190 с.

Розвиток творчого потенціалу обдарованих дітей

Багаторічні наукові дослідження феномену обдарованості виявили його складність, багаторівневність і різнобічність. Не існує якогось одного методу, що дозволяв би з абсолютною достовірністю і надійністю виявляти обдарованих дітей і передбачити їх досягнення у майбутньому. Визначення обдарованості є надзвичайно складною проблемою, вирішення якої потребує ретельного вивчення різноманітних наукових джерел та застосування численних методів: психологічних досліджень, співбесід, опитування батьків, однолітків, аналіз шкільних і позашкільних досягнень дітей тощо. Такий комплексний підхід визнається більшістю наукових концепцій обдарованості, незважаючи на всю дискусійність питання про її структуру й розвиток.

Не менш важливим, ніж діагностика обдарованості дітей різного віку, є аспект їх подальшого розвитку у різних сферах наукового знання. Чи і чим різняться учні з різними видами обдарованості, наприклад, математично-обдаровані й художньо-обдаровані? Від кого й від чого залежить, щоб розвиток таких дітей був повноцінним і динамічним?

На сьогоднішній день діти з високим рівнем розвитку у певній галузі навчаються у різних навчальних закладах: це і школи з поглибленим вивченням циклу предметів, і школи-інтернати (наприклад, спортивного спрямування), профільні навчальні заклади різних ступенів тощо. Можливість відкривати класи для дітей з високим рівнем розвитку здібностей, що з'явилась останнім часом у окремих навчальних закладах різного профілю, призвела до того, що практика навчання обдарованих дітей значно випередила створення науково обґрунтованих програм і технологій, які б забезпечували розвиток таких учнів. Істотний розрив між наукою і практикою призводить до негативних наслідків, одними з яких є втрата інтересу до навчання та низка психологічних проблем у розвитку дітей. Все це свідчить про відсутність науково обґрунтованих програм, дійсно зорієнтованих на потреби і можливості обдарованих дітей.

У сучасній світовій практиці існують три основних підходи до вирішення проблеми навчання і розвитку обдарованих дітей [4, с. 130-131]:

- 1) найпростіший шлях, що не вимагає додаткових затрат і зусиль на розроб-

ку і реалізацію програм - це прискорене навчання. Учні з високими здібностями, зі значним випередженням у інтелектуальному відношенні навчаються за звичайними програмами, але мають можливість просуватися у тому темпі, який відповідає їхнім індивідуальним можливостям. Такі учні найчастіше проходять кілька навчальних років за один і закінчують навчальні заклади раніше від своїх однолітків.

Прискорене навчання враховує лише одну особливість обдарованих дітей - швидкий інтелектуальний розвиток, і вирішує одну проблему, пов'язану з цим - дозволяє уникнути одноманітності й відсутності у дітей інтересу до знань. Однак, цей підхід не передбачає корекцію й зміни у програмах навчання, а також породжує проблеми з виходом таких учнів із середовища однолітків та входження їх у доросле життя, що може супроводжуватися стресами, депресіями тощо. Отже, прискорене навчання є недостатньо продуктивним, оскільки мало піклується про соціальну адаптацію таких дітей у суспільстві.

2) Інший напрям передбачає зміну та збагачення змісту навчання. Це шлях поглибленого вивчення окремих предметів і наукових галузей, що дозволяє дітям з високим рівнем здібностей просуватися у засвоєнні певного кола проблем і предметів, які їх цікавлять. Підхід має широкі, хоча й не до кінця реалізовані повною мірою можливості, однак має і свої недоліки. Основний з них - орієнтація на розвиток інтелекту і компетентності у одній чи кількох галузях наукового знання. У цьому випадку розвитку гармонічної особистості в цілому та реалізації творчих можливостей спеціальної уваги не приділяється. Крім цього, є небезпечність нав'язування ранньої спеціалізації дитині й однобічного її розвитку у окремому напрямі діяльності.

3) Третій шлях вирішення проблеми пов'язаний з переглядом і зміною самих цілей навчання, домінантною з яких є розвиток творчої особистості і її мислення. Виходячи з цього, перебудовується сам зміст навчання і коло тих умінь та навичок, яким необхідно навчати дітей. Такий підхід, оснований на моделі Дж.Гілфорда "Структура інтелекту", вважається у психології і педагогіці найбільш перспективним. Такі програми дозволяють врахувати як соціальні запити суспільства, так і специфічні потреби і можливості дітей. Світ, у якому ми живемо, змінюється настільки швидко, що неможливо передбачити й дати дітям усі ті навички і знання, які їм будуть необхідними через кілька десятків років. Ще у 1970 р. Зілбермен писав про те, що освіта має готувати дітей до виконання такої роботи, яка ще не існує, і коли ще не може бути навіть вгадана природа тих завдань, які постануть перед учнями, коли вони виростуть.

Отже, необхідним є створення спеціальних програм навчання, які б відповідали потребам і вимогам категорії обдарованих учнів і забезпечували подальший розвиток їх обдарованості та реалізовували творчі можливості. У той час як зарубіжна практика навчання характеризується значною кількістю таких програм, у нашій країні робляться тільки перші кроки у цьому напрямку.

Якими ж мають бути принципи побудови програм навчання для обдарованих дітей?

Науково обгрунтоване створення програм для обдарованих дітей, що забезпечує творчий розвиток, неможливе без врахування загальних психологічних передумов творчого розвитку і становлення особистості, без урахування специфічних потреб і можливостей обдарованих дітей. Якщо вчитель допоможе кожній обдарованій особистості поставити перед собою завдання, що відповідають її інтересам, оволодіти методами, дослідницькими навичками для вирішення таких завдань, то мету навчання буде досягнуто.

А.Доровський виділяє такі цілі програм для обдарованих дітей [1, с. 271-272]:

- Освітні програми мають передбачати ступінь і міру саморозкриття обдарованих учнів. Межі успіху і досягнень кожного змінюються у певні проміжки часу. Саморозкриття має охоплювати розумовий, емоційний і соціальний розвиток та враховувати індивідуальні відмінності дітей.

- Важливою метою є задоволення потреби у новій інформації. Обдарована дитина має бути добре проінформована, адже вона відрізняється самостійністю у видобуванні знань, творчій діяльності та невгамовним потягом до всього нового.

- Одна з цілей програми - комунікативна адаптація. Ефективному спілкуванню сприяють емоційний і соціальний компоненти. Обдаровані діти перенасичені вербальними символами, концепціями, проектами, узагальненнями, гіпотезами, мають здібності маніпулювати ними. А школа має виховувати уміння вербальної взаємодії. Школярі можуть удосконалювати свої комунікативні уміння, втілюючи свої уявлення у різних формах, однією з яких є написання творчих робіт, дискусії, обговорення тощо.

- Важливою метою програми є допомога обдарованим учням у самовираженні. Мається на увазі насамперед їх творча спрямованість; не розкриття теоретичних положень, а вираження почуттів, емоцій, ставлень, що досягається участю у різноманітній мистецькій діяльності (гуртки, творчі колективи).

На шляху створення програм для обдарованих одразу ж виникають труднощі з тим, що спектр індивідуальних характеристик у таких дітей надзвичайно

великий і перекриває вікові особливості. На практиці це виглядає таким чином, що до зустрічі з такими дітьми ми не можемо точно спрогнозувати їхні можливості. Якщо від 6-річної дитини, що йде до школи, можна очікувати об'єм певних знань і умінь, то спектр сподівань від обдарованої дитини важко окреслити. До загальних особливостей таких дітей можна віднести їхню зацікавленість ширшим колом проблем, ніж у звичайних дітей, зокрема проблемами майбутнього; їх вирізняє надмірна допитливість, розвинена уява, творче і абстрактно-логічне мислення, наявність понятійних знань, незалежність у думках і судженнях, наполегливість у вирішенні завдань. Названі риси входять до структури творчої особистості, складають її "портрет", що містить багато психологічних сфер і якостей:

- відкрита, багатополярна картина світу, креативне ставлення до світу й себе, відкритість новому досвіду (сфера світогляду);
- різноманіття інтересів, потяг до творчості, творча активність (творча мотивація);
- синестезія, здібність до асоціювання, потяг до удосконалення, здібність до імпровізації (естетичні креативні якості);
- емоційний відгук, експресивна емоційність (здібність виражати емоційний зміст), емпатія, великий емоційний досвід (емоційно-креативні якості);
- здібність до перетворень, варіативність, багато просторовість мислення, здібність до прогнозування (інтелектуально-творчі здібності);
- здібність до продукування образів, інтеграції різних елементів в єдину систему-образ; вихід за межі буденного, здібність до символізації й візуально-образному уявленню ідей - створення внутрішніх картин проблем - (творча уява);
- здібність до співпраці у творчій діяльності (комунікативно-творчі здібності) [4, с. 310].

Для вирішення проблеми творчого розвитку обдарованих дітей необхідно керуватися особливими принципами побудови змісту і методів навчання.

Принципи побудови програм для одарованих дітей були сформульовані у США, серед яких виділено наступні взаємопов'язані між собою положення:

- Глобальний характер тем і проблем для вивчення.
- Міждисциплінарність навчання.
- Інтеграція тем і проблем, що відносяться до різних галузей знання, шляхом встановлення внутрішніх взаємозв'язків і взаємозалежностей змістовного характеру.
- Насиченість змісту навчання.

- Побудова змісту навчання на завданнях "відкритого" типу, що не мають кінцевого і єдино правильного вирішення.

Зміст навчання, визначений з урахуванням таких вимог, дозволяє вирішувати проблему індивідуалізації і відкриває можливості для розвитку творчого мислення у дітей. Якщо зміст навчання організується навколо широких тематичних розділів, учень зможе вибрати для себе у проблематиці теми, які відповідають його інтересам і рівню розвитку. Глобальні теми є стрижнем, навколо якого розташовується матеріал із різних дисциплін. Вони не мають жорсткої прив'язаності до віку дітей, до часу навчання, що є важливим для обдарованих дітей. Адже їхній розвиток відбувається по-різному. Програма для обдарованих дітей має забезпечити можливість проходити вікові межі у силу його індивідуальних можливостей без необхідності переходу з одного класу до іншого. Чим більше вузьку тему обирає вчитель, тим більше вона спрямована на певний вік і обмежує "просування" дитини уперед.

Отже, програми для обдарованих дітей мають:

- Забезпечувати самостійність у навчанні, яким керує сама дитина.
- Розвивати навички і методи дослідницької роботи.
- Розвивати продуктивне мислення високого рівня (творче, критичне, логічне).
- Стимулювати народження нових ідей, що долають стереотипи.
- Заохочувати створення робіт з використанням різноманітних матеріалів, способів і форм;
- Розвивати самопізнання і саморозуміння, виховувати повагу до індивідуальних особливостей кожної людини.
- Вчити самостійно оцінювати результати роботи за допомогою відповідних критеріїв.

Таким чином, у основі програми для навчання обдарованих дітей мають бути: зміст, оснований на вивченні широких (глобальних) тем; методи, що забезпечують функціонування мисленневих процесів вищого рівня (творче, логічне, критичне мислення) та умови, серед яких - інноваційні методи і форми роботи - проблемність, діалогічність тощо.

Як побудувати програму для обдарованих дітей? Для цього необхідно визначити її структурні складові - глобальну тему чи теми, узагальнення і тематичні розділи з дисциплін "широкого" чи "вузького" кола інтеграції.

Глобальна тема. Це певне поняття чи загальна проблема філософського рівня, що є організуючим елементом програми і визначає її напрям.

Узагальнення. Узагальнення визначають межі вивчення теми, за їх допомо-

гою розкривається суть глобальної проблеми. Міждисциплінарні узагальнення не можуть прив'язуватися до окремого предмету вивчення, а становлять ідею, яка є актуальною для однієї чи кількох галузей.

Тематичні розділи програми дозволяють наповнювати конкретним змістом і смислом узагальнення курсу. Вони будуються з урахуванням специфіки базисної програми, рівнів розвитку і інтересів обдарованих дітей, а також їх значення для розкриття теми.

Після того як визначено структурні складові програми, необхідно сформулювати мету кожного "вузла" програми. Формулювання мети вказує на компетенції, яких набувають діти і форму виявлення результатів вивчення певної частини програми.

Наприклад, програма "Обдарована дитина" (А.Матюшкін, Росія) побудована таким чином, що одна глобальна тема вивчається протягом року. Кількість частин програми визначається кількістю запланованих узагальнень, що складають канву курсу навчання. В залежності від інтересів учнів, специфіки програми вивчення таких узагальнень може тривати від 2-х до 6-ти тижнів [4, с. 140].

У експериментальній практиці накопичений чималий досвід розробки й застосування евристичних педагогічних технологій, які можуть з успіхом адаптовано й застосовано на уроках творчого типу. Серед них: асоціативний метод, мозковий штурм, метод сценарної розробки і драматизації, морфологічний аналіз, метод бінарних опозицій, дослідницький та варіативний метод, різні види моделювання, метод активної уяви, медитативний метод, евристична бесіда тощо.

Особливу складність являє собою аспект розвитку й навчання обдарованих дітей у галузі мистецтва. Творча його природа, евристичні характеристики художньої діяльності (багатоманіття "картин" світу, пріоритети новизни, оригінальності, унікальності, безмежна свобода перетворень і індивідуальних проявів, асоціативно-образна природа, емоційна виразність) співпадають з природою дитинства й віковим особливостям дітей. Особливо молодшого шкільного віку, для яких характерною є художня картина світу, "ефект новизни", образне мислення, роль уяви у розвитку психічних функцій, позитивне ставлення до художніх форм пізнання (гри, метафори, драматизації, казки) [3, 308].

Прикладом програми для художньо-обдарованих дітей 5-6 років стала Програма "Пропедевтика художнього сприймання" (автор ідеї Масол Л., розробка методики - Масол Л., Рагозіна В.) [5, с. 41-48], що дала поштовх існуючим нині

програмам "Мистецтво" (1-8 класи), за якими навчаються учні загальноосвітніх шкіл України. Програма "Пропедевтика художнього сприймання" реалізовувалась на базі Київської Дитячої Академії мистецтв на музичному, хореографічному, художньому і театральному факультетах (підготовче відділення), де навчалися художньо-обдаровані діти.

Методологічні та методичні засади програми базувалися на ідеї інтеграції різних видів мистецтв, метою якої було формування установки на естетичне світосприймання. При цьому вирішувалися завдання: накопичення естетичних (музичних, художніх та ін.) вражень від спілкування з мистецтвом, виховання здібностей цілісного їх сприймання; пізнання світу через власну творчо-практичну діяльність; формування пізнавального інтересу до різних видів творчої діяльності; розвиток художнього сприймання-мислення на основі порівняння елементів художньо-естетичної інформації; формування уявлення про специфіку мов різних видів мистецтва.

Специфіка інтеграції полягала у системі охоплення загально-естетичних понять, спільних для багатьох видів мистецтва, з яких складається їхня мова - ритм, час, простір, форма, композиція, контраст, розвиток тощо. Опанування такими поняттями відбувалося шляхом власного відкриття у процесі сприймання художніх творів, дослідження природних явищ, експериментування зі звуками, фарбами, образами тощо, у результаті чого дитина 5-6 років займала позицію дослідника мистецтва, світу, а отже, й себе. Курс передбачав допомогти дитині оволодіти навичками спілкування не тільки з творами мистецтва, а й один з одним, сформувані вміннями виражати свої враження, емоції, почуття у різноманітних формах творчої роботи - зокрема, у музичних, художніх, пластичних імпровізаціях. Характерно, що зміст програми не обмежувався використанням таких базових видів мистецтва як музика, візуальне мистецтво, література, а дозволяв застосовувати інші змістові лінії - театр, хореографію, декоративно-прикладне мистецтво, архітектуру, кіно тощо. Результатом такої інтеграції мистецтв стала цілісність створених чи "відкритих" учнями Академії художніх образів та сформованість початкового уявлення про художню картину світу.

Приступаючи до реалізації програми "Пропедевтика художнього сприймання", нами було проведене констатуюче дослідження, що мало на меті виявити рівень творчого розвитку художньо-обдарованих дітей [6, с. 87-95]. Як виявилось після серії діагностичних завдань спеціально розробленої методики і численних педагогічних спостережень за учнями дитячої Академії, він є недостатньо високим, незважаючи на надзвичайно високі досягнення у пев-

них видах мистецької діяльності, особливо у виконавській сфері (що більше характерно для учнів музичного і хореографічного відділень).

Отже, високий рівень розвитку спеціальних здібностей не гарантував потужного творчого розвитку - високого рівня образно-асоціативного мислення, творчої уяви, здібностей художньої аналізу-інтерпретації творів мистецтва та імпровізації. Він виявився ненабагато вищим порівняно з результатами діагностичних завдань, виконаних звичайними дітьми - учнями школи-інтернату № 24 м. Києва (1-й клас).

У процесі кількарічного навчання за Програмою "Пропедевтика художнього сприймання", вихованці придбали досвід творчої діяльності і самовираження себе у різних її видах, та продемонстрували істотне зростання показників творчого образно-асоціативного мислення, уяви, а також посилення таких якостей особистості як висока потреба у творчості, самостійність здійснення і оригінальність творчого продукту, сприйнятливість і відкритість до нового досвіду. Такі результати стали можливими за умов, що стимулювали розвиток творчих здібностей, а саме:

- створення ситуацій незавершеності й відкритості;
- стимулювання значної кількості запитань і самостійного пошуку варіантів відповідей на них;
- створення й розробка прийомів, стратегій, інструментів, предметів для наступної діяльності;
- акцент на самостійних розробках, спостереженнях, узагальненнях.

Таким чином, програма забезпечувала розвиток творчості у поєднанні з інтелектуальним, художнім та особистісним розвитком відповідно з їхніми індивідуальними потребами. Основною метою такого навчання стала організація такого середовища, в якому приділялась увага оволодінню дітьми різними аспектам творчої діяльності: гнучкості й альтернативності, оригінальності у знаходженні рішень завдань, різноманітним дослідницьким умінням (спостереження, класифікація, систематизація, узагальнення, висновки тощо), а також комунікативним навичкам.

Діти 6-7-річного віку, що навчалися на різних факультетах, включалися у виконання різноманітної художньо-естетичної діяльності, а саме: знайомилися з різноманітними джерелами інформації, досліджували явища природи, сприймали різножанрові, різномистильові мистецькі твори, експериментували з матеріалами мистецтв, з елементами й алгоритмами художніх мов, конструктивних форм, стильових еталонів; накопичували досвід дослідницької діяльності, створювали кольорові, пластичні, графічні та ін. моделі; практикувалися у перевті-

леннях, асоціюванні, "перекладі" одного мистецтва на мову інших видів; імпровізували по заданій моделі або створювали вільні імпровізації; приймали участь у художньо-творчих іграх, драматизації, реплікації, колективних й індивідуальних творчих проектах.

Всі уроки розглядалися нами як відкриті моделі, що передбачали нові ідеї, методи як стимули для педагогічної творчості.

Міждисциплінарні узагальнення, що здійснювалися вихованцями, дозволяли пов'язувати значну кількість предметів, зокрема й специфічні для кожного факультету курси, забезпечуючи тим самим цілісність у змісті навчання й розвитку в учнів єдиної картини світу. При цьому навчальні предмети не втрачали своєї специфіки, а надавали знання, які використовувалися вихованцями у власних відкриттях і аргументації міждисциплінарних ідей на уроках "Пропедевтики", які відбувалися 2 рази на тиждень протягом учбової години.

Як засвідчили результати формувального експерименту з обдарованими учнями Академії мистецтв, діти 5-6 років виявили значний інтерес до уроків за Програмою, велике бажання вивчати теми загального, інтегративного характеру, розглядаючи їх через призму різних видів мистецтв і художньо-естетичної діяльності, що давало простір для широкого мислення й багатючої уяви.

Яким має бути вчитель, що працює з обдарованими дітьми? Цікаві результати експерименту з вчителями, що навчають або хочуть навчати учнів з високими інтелектуальними і творчими здібностями, наводить у своїй монографії А. Матюшкін [4, с. 145-147]. Серед інтелектуальних, творчих, характерологічних, моральних, поведінкових проявів особистості вчителі, задіяні у експерименті, визначали три важливі характеристики учнів та три якості, якими має володіти вчитель. Всі результати об'єднувала одна особливість надаючи перевагу інтелектуальним можливостям дітей, орієнтуючись більше на знання ніж на творчі здібності і пізнавальні потреби, педагоги недооцінювали найбільш загальну характеристику всіх видатних людей - потяг до творчості. Серед якостей вчителя відсутніми були такі здібності, які дозволяли б помітити й оцінити нестандартність учня.

Результати власного опитування вчителів початкових класів, вчителів музики й хореографії та спостереження за їх роботою виявили, що 30,7% відсотків опитуваних визнають важливість творчої діяльності учнів на уроці, однак 69,2% відсотки респондентів зазначають, що на їх вибір і вирішення не вистачає часу, що додаткові творчі завдання переважують учнів (23%), а підго-

товка до творчого уроку вимагає багато сил і часу на підбір додаткових матеріалів для дослідження учнями, експериментування, тому створює додаткові труднощі для вчителя (49%). Тому, тільки третина педагогів (38,4%) застосовують творчі методи роботи під час вивчення конкретної теми, а 46,1% вчителів відверто визнали, що не замислюються над цим. У 7,6% вчителів розробка творчих завдань, відбір сучасних альтернативних методів роботи завдань викликає труднощі.

Серед критеріїв успішного проведення уроку (навчального курсу) вчителями названо такі: хороша поведінка дітей на уроці (38,4%), високі результати учнів у вивченні предмета (30,7%), сформованість таких навичок, як мовлення, уміння повторити (22,8%), зацікавленість предметом (7,6%), які були на першому місці у ієрархії критеріїв. Незначний процент відповідей становили: діалог між учнем і вчителем (15,3%), розширення кругозору учня (близько 7%).

На жаль, такі результати не дозволяють оптимістично сподіватися на успіх реалізації програм навчання для обдарованих дітей.

Отже, реалізації програм навчання обдарованих дітей має передувати відбір і навчання вчителів. Як правило, такі вчителі є самі людьми творчими, яких об'єднує потяг до нового, незвичного. Працюючи з обдарованими учнями, вчителі стикаються з низкою проблем: необхідністю відійти від стереотипів викладу матеріалу, від традиційних схем уроку, застосувати нестандартні методи і прийоми; необхідністю перебудови власного мислення; підготовка до занять з обдарованими дітьми потребує значної кількості часу для відбору матеріалу, постійного підвищення власної кваліфікації і рівня знань.

Як виявляє досвід роботи за програмою навчання обдарованих дітей, робота з такими дітьми змінює і самого вчителя. Вона відкриває можливості для власної творчості й самореалізації себе як вчителя і як особистості, надає поштовх для постійного самовдосконалення й самореалізації.

Отже, розвивати обдарованих учнів може по-справжньому творча людина й творчий педагог, який постійно запитує себе: "Чи передбачено мені стати творцем чудес? Так, так, так і ще раз так!" (С.Далі) і поділяє думку М.Маклюєна: "Ми вступаємо у нову еру виховання, метою якої є не навчання, а відкриття".

Література:

1. *Доровской А.* Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. М., Российское педагогическое агентство. - 1997. - С. 271-281.
2. *Ермолаева М.* Практическая психология детского творчества: Учеб.пособие.- М.В.Ермолаева.- 2-е изд. испр.- М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2005.- С.25-44. - (Серия "Библиотека школьного психолога").
3. *Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей.* - Серия "Мир вашего ребенка". - Ростов на Дону: Феникс, 2004. - С. 301-309.
4. *Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие.-* Под ред. А.М.Матюшкина. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. - 192 с. - (Серия "Библиотека педагога-практика").
5. *Пропедевтика художнього сприймання молодших школярів.* - Проблеми естетичного виховання учнівської молоді: Сб. наук. ст. - Вип. 1. Упор. Л.Масол. - К., 1996. - С. 41-48.
6. *Рагозіна В.* Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності. - Дис. канд.пед. наук за спец. 13.00.01 - теорія та історія педагогіки. - К., 2000. - С. 87-95.
7. *Яковлева Е.* Психологическое развитие творческого потенциала личности. - Е.Л.Яковлева. - М.: МПСИ. - 1997.- С.45.

Вплив методики навчання на особистісний розвиток дошкільника (порівняльний аналіз методик навчання)

Реформування змісту та цілей дошкільної освіти, які зафіксовані у відповідних нормативних документах (Базовий компонент дошкільної освіти, державна Базова програма "Я у світі" для дітей дошкільного віку), орієнтоване на оновлення системи дошкільної освіти загалом і передбачає цілісний підхід до формування особистості. "Очікування суспільства пов'язані сьогодні передусім із формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої творчої людини. Опікуватися цією проблемою слід починати з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладається підґрунтя оптимістичного світобачення, формуються первинний образ світу й самого себе, базис особистісної культури" [2].

Провідною ідеєю Програми є зміщення акцентів з проблеми підготовки дитини дошкільного віку до шкільного життя на проблему "забезпечення змістовного сьогодення" [2], а освітні завдання є цілісним утворенням, яке складається із розвивальних, навчальних та виховних завдань. За таких умов, коли на рівні держави приймаються новітні наукові підходи як стратегічне завдання розвитку системи дошкільної освіти, у практиків не повинно було виникати запитання: на чому акцентувати увагу - на навчанні чи на розвитку дітей?

Проте у реальному житті, на жаль, процес розвитку особистості дошкільника лишається незбалансованим. Пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку (особливо старшого) домінує над фізичним, емоційним, естетичним тощо. І не дивно. Адже все ще існує величезна прірва у змісті, цілях, формах і методах діяльності між дошкільною і початковою ланками освіти. Не враховується той факт, що дитина шестирічного віку (якою є випускник дошкільного навчального закладу), прийшовши до школи, залишається все ще шестирічною дитиною за рівнем свого фізіологічного, інтелектуального та психологічного розвитку. А рівень вимог до неї - уже абсолютно інакший, ніж був до цього моменту в дитячому садку. Вступаючи до школи, найперше, що перевіряють у дитини - це навички читання та лічби (уміння виконувати дії дода-

вання і віднімання в межах десяти).

Виходячи з вищеокресленої проблеми, виникла ідея вивчити досвід навчання читання дітей в дошкільних навчальних закладах України і здійснити порівняльний аналіз чинних методик навчання читання дітей дошкільного віку, з'ясувати їхній вплив на розвиток особистості.

Проблема навчання читання є предметом постійного обговорення серед науковців та практиків. Згідно із Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, навчання читання не є обов'язковим для дітей дошкільного віку [1]. Однак, за бажання дитини, батьки й вихователі можуть навчати дитину читати уже в дошкільному віці.

Значна частина педагогів-дошкільників переконана, що навчання елементів грамоти, в тому числі й читання, необхідне дошкільникам, а тому багато дитячих зусиль спрямовується на опанування цієї науки. Найчастіше для цього використовуються усталені методи й прийоми, в результаті чого процес пізнання дитиною букв та навчання читання перетворюється у певний однонамітний тренаж.

Значній частині малюків 3-4-х років пропонується засвоїти літери, склади, слова, речення, і майже одразу від неї вимагають високого темпу читання. Однак не всі діти легко засвоюють абстракції, якими є літери та звуки. У дітей переважає наочно-образне мислення, тому досить важко дається запам'ятовування зображень літер, поєднання їх у склади тощо.

Уникнути вищеокреслених проблем вихователі намагаються за допомогою різних інноваційних підходів, якими є авторські методики. Нами було досліджено три інноваційні підходи: методика навчання читання кандидата педагогічних наук Л.В.Шелестової [5-7], загальновідомого російського педагога-новатора М.О.Зайцева [3] та вихователя ДНЗ м. Києва Г.Д.Полозюк.

В основі пропонованих авторських методик навчання читання лежить принцип читання складами, що значно полегшує процес засвоєння дитиною навичок читання. У нашому експериментальному дослідженні ми намагалися з'ясувати як навчання за певною методикою впливає на особистісний розвиток дитини.

В ході дослідження ставилися такі завдання: з'ясувати вплив авторських методик навчання читання на розвиток особистості (її мислення, уяви, уваги, моторики, словникового запасу, уявлень про навколишній світ) та здійснити порівняльний аналіз авторських методик навчання читання.

Експериментальне дослідження проводилося на базі трьох дошкільних навчальних закладів м. Києва: ШДС "Євроленд", № 659, № 810 м. Києва. У экс-

периментальних групах працюють вихователі вищої категорії, що є свідченням приблизно однакового фахового рівня. Підбір дітей до груп був випадковим.

Стисло опишемо сутнісні характеристики кожної із трьох методик:

1. Авторська методика навчання читання Л.В.Шелестової.

Методика навчання читання Л.В.Шелестової [5-7] почала впроваджуватися в практику дошкільного виховання з 1998 року. Узгоджувалась з конкурсною комісією Міністерства освіти і науки України як нова експериментальна програма, має гриф "Рекомендовано Міністерством освіти і науки України". На думку педагогів, діти, які навчалися за цією програмою, легко і без переважання вчилися читати, а головне - отримували задоволення від самого процесу навчання читання.

Мета: з одного боку, розвиток дітей (інтелектуальний, мовленнєвий, чуттєвої сфери, сенсорики, моторики тощо), задоволення вікових потреб, з іншого - навчання малюків читання, але не з метою підготовки до школи і набуття високої техніки цього виду діяльності, а задля формування позитивної мотивації, отримання позитивних емоцій від процесу діяльності, прищеплення любові до читання.

Основні засади:

1. Навчання читання по складах.
2. Використання наочного матеріалу (малюнків, природного матеріалу, карток, іграшок, схем, предметів оточуючої дійсності тощо).
3. Залучення малюків до різноманітних видів діяльності (малювання, розфарбовування, вирізання, співання, танцювання, конструювання, виготовлення аплікацій, відшукування предметів у приміщенні, переміщення у просторі, рольове перевтілення, тощо).
4. Проведення занять в ігровій формі.
5. Відповідність змісту завдань пізнавальним запитам дошкільнят. Зміст завдань добирався відповідно до чотирьох сфер життєдіяльності дитини: "Природа", "Культура", "Люди", "Я сам", що визначені Базовим компонентом дошкільної освіти.
6. Застосування диференційованого підходу.
7. Техніка навчання читання.

Таким чином, дана методика навчання читання дозволяє одночасно вирішувати проблему розвитку і навчання, оскільки окрім здобуття навичок читання, у дітей формується позитивна мотивація діяльності, розвиваються різноманітні психічні властивості (сприймання, увага, мислення, уява) та почут-

та (моральні, інтелектуальні, естетичні), розширюється мовний фонд та кругозір дошкільнят, формується чітке уявлення про навколишню дійсність.

2. Авторська методика навчання читання М.О.Зайцева.

Методика навчання читання М.О.Зайцева [3] в Україні відома з 1989 р. На думку педагогів, діти, навчаючись за цією методикою, швидше опановують мовлення, швидко навчаються читати, успішніше розвиваються.

Мета: навчання читання дітей дошкільного віку.

Основні засади: Методика навчання читання М.О.Зайцева є природовідповідною, тому слугує основою для формування сприятливого середовища розвитку і освіти дитини. Її характерною особливістю є поєднання у процесі навчання абстрактних і наочних процедур.

В основі методики М.О.Зайцева лежать такі дидактичні принципи: від загального до конкретного, від конкретного до загального; від конкретно-образного через наочне до словесно-логічного; забезпечення наочності з використанням різних каналів сприйняття; системна подача матеріалу; алгоритмізація навчальних дій; урахування фізіології сприйняття навчальної інформації.

Заняття проходять в ігровій формі, без відстаючих і невдач, без втрат здоров'я. Завдання, складність яких знаходиться в зоні найближчого розвитку дитини, стимулюють у неї бажання учитися. Навчання читання з кубиками Зайцева вимагає виконання досить складних мислительних операцій, яким дитина навчається під керівництвом дорослих. Методика Зайцева дозволяє організувати роботу дитини як переборення системи посильних труднощів, що дає можливість найбільш інтенсивно задіяти в навчальній діяльності пізнавальний інтерес дитини.

Працюючи за цією методикою, педагог використовує рекомендовані ігри і вправи, керуючись власним педагогічним досвідом, у зручній для нього послідовності, враховуючи кількість дітей у групі, їх вік, рівень розвитку, настрої дітей. Кожне заняття триває не більше 20 хвилин.

3. Авторська методика навчання читання Г.Д.Полозюк

Методика навчання читання Г.Д.Полозюк є суттєво модифікованою методикою М.О.Зайцева, тому може претендувати на самостійність, відома в Києві з кінця 90-х років. На думку педагогів, діти, навчаючись за цією методикою, швидко навчаються читати, отримують задоволення від процесу навчання читання, зберігають власне здоров'я, оскільки багато рухаються.

Мета: навчання читання дітей дошкільного віку.

Основні засади: Методика Г.Д.Полозюк передбачає навчання читання складним методом, оскільки це полегшує оволодіння відповідними навичками.

Заняття читання обов'язково проходить у рухливих пізнавальних іграх за допомогою спеціально розроблених автором дидактичних матеріалів (зображення різних предметів із наклеєними на них складами). Використання цих дидактичних матеріалів можливе як у приміщенні, так і на вулиці, що позитивно впливає не лише на засвоєння навичок читання, а й на фізичний розвиток дитини. Навчання читання також поєднується із зображувальною діяльністю та розвитком мовлення. Тривалість занять не є фіксованою і може змінюватися залежно від настрою, стану здоров'я дітей та їхнього бажання вчитися читати.

Дослідження у експериментальних дитячих садочках проводилося протягом одного року. Після закінчення експерименту з'ясувалися зміни, які відбулися з дітьми як у пізнавальній діяльності, так і у загальному розвитку.

Для з'ясування динаміки змін було проведено спостереження та діагностичне опитування досліджуваних дітей на початку та в кінці навчального року. Метою спостереження було з'ясування включеності дітей у роботу на заняттях з читання. Вихователі пропонувалося звернути увагу на таке: які запитання діти ставлять вихователі під час занять; як виражають своє ставлення до занять (вираз обличчя, рухи, як швидко включаються у роботу); як довго концентруються на виконанні завдань; діти самі включаються, чи вихователь їх постійно мотивує?

Метою опитування було з'ясування ставлення дітей до занять із навчання читання та ставлення безпосередньо до самого процесу читання. Окрім того, вихователі перевіряли й фіксувати рівень сформованості у дітей певного віку навичок читання, а саме: знання букв та навичок злитого читання дитиною складів, слів, словосполучень, речень та коротких (приблизно 4 рядки) текстів.

Проаналізуємо результати експериментального дослідження.

1. ДНЗ, який працює за методикою Л.В.Шелестової (ШДС "Євроленд")

Згідно із результатами спостережень на початку та в кінці навчального року у експериментальній старшій групі на 10,4 % зросла кількість дітей, які повністю включені у роботу (тобто тих, які не відволікаються та із задоволенням виконують усі завдання). Загалом досить високим є відсоток дітей, які (за даними на кінець року) повністю включені у роботу на занятті: 93,7%.

Стосовно ставлення дітей до читання та до занять із навчання читання також спостерігається позитивна динаміка. У групі не виявлено дітей, яким би не подобалося читати. У значної частини дітей, у яких було байдуже ставлення до читання воно змінилося на позитивне: частина з них перейшла до групи, яким по-

добається або дуже подобається читати.

Згідно із даними опитування дітей, у кінці навчального року 31,2% дітей старшої групи дуже подобалося читати, 62,5% дітей - це просто подобалося, у 6,25% дітей - байдуже ставлення до читання та не було тих, кому б не подобалося читати.

Позитивним є також ставлення дітей до занять, на яких вони вчать читати (на кінець навчального року діти визначили так: 31,2% - дуже подобається, 62,5% - подобається, 6,25% - байдуже ставлення). Тих, кому не подобаються заняття, не виявилось. Тобто, можна вважати, що майже у 94% дітей позитивне ставлення до занять із навчання читання.

Стосовно рівня сформованості навичок читання (знання букв, читання складів, слів, словосполучень, коротких текстів) дошкільники старшої групи розподілилися так:

- на початок навчального року 50 % дітей старшої групи знали усі букви, 25% - знали букви частково, 25% - майже не знали; в кінці навчального року 100% дітей знали усі букви;

- на початок навчального року 68,8% легко читали склади, 18,7% - мали труднощі, а 6,2% - не могли читати склади; в кінці навчального року - 100% дітей змогли прочитати склади без жодних труднощів (кількість дітей, які легко вміють читати склади збільшилася на 31,3%).

- на початок навчального року 37,5% дітей легко читали слова, 18,7% - мали труднощі у прочитанні слів, 43,7% - не змогли прочитати запропоновані слова; в кінці навчального року усі діти - 100% - легко читали слова різного рівня складності (кількість дітей, які легко читають слова збільшилася на 62,5%).

Досить високою є динаміка й у читанні словосполучень. У легкому читанні словосполучень показники змінилися із 25% до 94% (тобто збільшилися на 69%), у читанні словосполучень із певними труднощами - із 12,5% до 5,8% (тобто, зменшилися на 6,7%), у неможливості прочитати словосполучення - із 62,5% до 0% (тобто, зменшилися на 62,5%).

Досить висока динаміка спостерігається й у читанні речень та невеличких текстів. Варто зазначити, що показники стосовно читання речень і текстів мають лише незначні розбіжності, тому можна вважати їх майже однаковими. Ймовірно, навчившись читати речення, читання коротких текстів (які складаються із речень) не складає для дитини труднощів. Отже, на початок навчального року лише 18,7% відсотків дітей могли легко читати речення та тексти; приблизно 15% дітей мали труднощі у прочитанні речень та текстів; 60% - не могли читати речення та тексти загалом. В кінці навчального року 88,2% дітей

легко читали речення і тексти, 11,7% - мали труднощі у їхньому прочитанні; не було жодної дитини (0%), яка б не змогла прочитати речення і тексти.

Таким чином, дані експериментального дослідження показали досить високу результативність даної методики: усі діти легко читають склади, слова, словосполучення; немає дітей, які б не уміли читати речення та тексти.

2. ДНЗ, який працює за методикою Г.Д.Полозюк (ДНЗ № 659)

Згідно із результатами спостережень на початку та в кінці навчального року у експериментальній групі (старшо-середній) на 28,6% зросла кількість дітей, які повністю включені у роботу, вони не відволікаються та із задоволенням виконують усі завдання. Водночас, на 14,3% зменшилася кількість дітей, які частково включені у роботу та тих, які не включені у роботу.

В кінці навчального року повністю включалися у роботу 61,9% дітей, 33,3% - частково включалися у роботу та 4,76% не змогли включитися у роботу.

Згідно із даними опитування дітей, у кінці навчального року 33,3% дітей дуже подобалося читати, 38% дітей - це також подобалося, однак не занадто, у 4,8% дітей - байдуже ставлення до читання та не було тих, кому б не подобалося читати. П'ятеро дітей не вміють читати, тому лишилися не опитаними.

Своє ставлення до занять із навчання читання в кінці навчального року діти визначили так: 47,6% - дуже подобається, 52,4% - подобається. Тих, у кого байдуже ставлення до занять або кому не подобаються заняття, не виявилось. Тобто, на початку навчального року лише у 61,9% відсотків дітей було позитивне ставлення до занять із навчання читання; у кінці навчального року позитивно до занять із навчання читання ставилося 100% дітей.

На кінець навчального року діти виявили такий рівень сформованості навичок читання:

Усі діти (100%) цієї експериментальної групи уже на початок навчального року знали усі букви, а також легко читали склади.

Досить високими є результати у навчанні читання дітьми слів та словосполучень. Якщо на початку навчального року лише 9,5% дітей легко читали слова, 14,2% - мали труднощі у прочитанні слів, а 76,2% - взагалі не змогли прочитати, то на кінець навчального року діти розподілилися так: легко читають - 57,1%, мають труднощі - 19%, не змогли прочитати - 23,8%.

Подібна динаміка спостерігається й у читанні словосполучень. На початку навчального року жодна дитина (100%) не могла читати словосполучення. В кінці ж навчального року 57,1% дітей легко читали словосполучення, не змогли прочитати - 42,8% дітей.

Менша динаміка спостерігається у формування навичок читання речень і невеличких текстів. На початку навчального року жодна дитина не могла читати речення, в кінці - 42,8% уже легко їх читали, а 57,2% - не змогли цього зробити.

Стосовно читання текстів діти на кінець навчального року розподілилися так: читають легко - 19%, мають труднощі - 23,8%, не змогли прочитати - 57,2%.

3. ДНЗ, який працює за методикою М.О.Зайцева (ДНЗ № 810)

Згідно із результатами спостережень на початку та в кінці навчального року кількість дітей старшої групи, які повністю включені у роботу, у експериментальній групі не змінилася. Однак зменшилася кількість дітей, які частково включені у роботу та тих, які не включені у роботу - на 7,5 %.

Загалом позитивним є ставлення дітей до читання. Згідно із даними опитування дітей, у кінці навчального року 59% дітей дуже подобалося читати, 27,3% дітей - це також подобалося, однак не занадто, у 13,6% дітей - байдуже ставлення до читання та не було тих, кому б не подобалося читати.

Своє ставлення до занять із навчання читання на кінець навчального року діти визначили так: 45,4% - дуже подобається, 45,4% - подобається, 9% - байдуже ставлення. Тих, кому не подобаються заняття, не виявилось. Тобто, можна вважати, що майже у 90% дітей позитивне ставлення до занять із навчання читання.

На кінець навчального року діти виявили такий рівень сформованості навичок читання:

Як на кінець, так і на початок навчального року усі діти (100%) знали усі букви та легко читали склади.

Значно зросли показники у читанні дітьми слів у порівнянні з початком та кінцем навчального року: легко читають - із 50% до 95,4%; мають труднощі - із 16,6 до 4,5%; не змогли прочитати - із 8,3% до 0%.

Високою є також динаміка й у читанні дітьми словосполучень: дітей, які легко можуть їх читати стало на 49,3% більше; на 7,6% зменшилася кількість дітей, які мали труднощі у прочитанні; на 16,6% зменшилася кількість дітей, які взагалі не змогли їх прочитати.

Значними є також результати й у отриманні навичок читання речень: на кінець навчального року легко читають - 77,27%, мають труднощі - 18,18%, не змогли прочитати - 4,54%;

Стосовно навичок читання текстів діти розподілилися так: легко читають - 77,27%, мають труднощі - 18,18%, не змогли прочитати - 4,54%;

Як свідчать результати проведеного дослідження, загалом усі три ДНЗ показали досить високі результати як у формуванні навичок читання складів, слів, словосполучень, речень та коротких текстів, так й у формуванні позитивного ставлення до процесу навчання читання.

З метою з'ясування якісних характеристик використовуваних методик, було опитано вихователів, які працюють у експериментальних групах з метою з'ясування їхньої оцінки ефективності використовуваної методики для розвитку особистості дитини дошкільного віку. Нижче наводяться витяги із протоколів опитування вихователів.

Вихователі ДНЗ, який працює за методикою Л.В.Шелестової:

- Загалом, у дітей збільшився словниковий запас, діти краще почали розуміти зміст висловлювань українською мовою (переважна більшість дітей на момент вступу до ШДС спілкувалися лише російською мовою). Авторська методика, окрім навчання читання, сприяла формуванню у дітей навичок розфарбовування та вирізання, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток дрібних м'язів рук і звуковимову.

- Методика приваблює цікавими різноманітними іграми-завданнями. Діти дуже люблять виконувати практичні завдання, які одночасно з навчанням читання розвивають логічне мислення, вміння аналізувати та порівнювати, бути уважними, запам'ятовувати. Вирізуючи та розфарбовуючи різноманітні деталі, діти тренують та зміцнюють кисть руки. Розмальовуючи цікаві завдання, діти розвивають естетичний смак, самостійність, посидючість.

- Ці незвичайні дидактичні завдання дозволяють дитині легко, без перенавантаження, із задоволенням вчитися читати. Водночас дитина розвивається всебічно, розширюються її знання про навколишній світ, розвивається логічне мислення, збагачується словниковий запас, удосконалюються різні види діяльності (малювання, ліплення, конструювання, вирізання тощо).

Вихователі ДНЗ, який працює за методикою Г.Д.Полозюк:

Використання розроблених мною дидактичних ігор сприяють загальному розвитку дітей:

- позитивно впливають на розвиток мовлення дітей - вони навчилися вільно висловлювати власну думку не лише у спілкуванні з однолітками, а й з дорослими;

- у дітей сформувалася зацікавленість до читання книг - майже усі діти приносять з дому книжки і розповідають про зміст прочитаного разом з батьками;

- у дітей розширюється кругозір - багато дітей виявляються інтерес до різноманітних пізнавальних енциклопедій;

- у дітей спостерігається помітне підвищення власної самооцінки - вони почуваються і поводяться впевненіше у собі.

Я вважаю, що такі зміни значною мірою обумовлені саме дидактичними іграми, розробленими власноруч. Інтерес до кубиків, які є основним інструментом за методикою М.О.Зайцева, у дітей досить швидко згасає. Використання лише кубиків у практичній діяльності робить пізнавальний процес досить одноманітним, та й інтереси сучасних дітей значно ширші, аби постійно зосереджувати свою увагу лише на кубиках.

Вихователі ДНЗ, який працює за методикою М.О.Зайцева:

Діти старшої групи почали активніше брати участь у роботі на заняттях, звертати увагу на тексти, які їх оточують у довідці. Двоє батьків відзначили прояви зацікавленості їхніх дітей до книжкових магазинів. Коли діти цієї групи були у середній групі, математика викликала у них більший інтерес, ніж читання. Наразі з'явився інтерес до занять з грамоти, з'явилася впевненість у своїх знаннях.

Таким чином, вищеприписані результати експериментального дослідження дають підстави для таких висновків:

Досить ефективною є методика Г.Д.Полозюк, яка орієнтована не лише на формування навичок читання, а й на загальний розвиток особистості, сприяє підвищенню самооцінки дітей й розвиває словниковий запас та мовлення дитини, підвищує мотивацію до читання загалом.

Ефективною з точки зору формування навичок читання є методика М.О.Зайцева. Однак її вузька спрямованість лише на формування навичок читання робить її менш привабливою як для дітей, так і для педагогів. Дана методика, хоча й допомагає досягти високих результатів у формуванні навичок читання, однак досить серйозно програє у загальному розвивальному впливові на особистість. Тому її використання доцільне лише за умови поєднання з іншими методиками, які мають ширшу розвивальну спрямованість.

Спираючись на отримані результати дослідження найбільш ефективною як для розвитку особистості, так і для формування навичок читання виявилася методика, розроблена автором, оскільки за всіма досліджуваними параметрами результати є вищими у порівнянні з іншими методиками. Згідно із суджень педагогів, ця методика має високий розвивальний ефект, оскільки орієнтована не лише на формування навичок читання, а й на формування у дитини уявлень про навколишній світ, розширення словникового запасу, розвиток логічного мислення, дрібної моторики тощо. Ця методика є зручною у використанні її практиками у масовому педагогічному досвіді, оскільки доведе-

на до рівня технологій, що робить можливим її використання у різних вікових групах - молодшій, середній та старшій.

З огляду на орієнтацію Базового компоненту дошкільної освіти на розвиток різних життєвих компетенцій дитини, доречними для використання практиками є ті методики, які мають ширшу розвивальну спрямованість, аніж просто навчання предметним умінням та навичкам, як, наприклад, навчання читання.

Література:

1. *Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання.* - 1999. - № 1. - С. 6-19.
2. *Кононко О.* Про Базову програму розвитку дошкільника "Я у світі" // *Дошкільне виховання.* - 2008. - № 1. - С. 3-7.
3. *Навчаймо читання українською мовою за методикою Зайцева М.* - К. - 2007. - 68 с.
4. *Програма розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко".* - К. - 2004. - 192 с.
5. *Шелестова Л.В.* Вчимося читати. Навчально-розвивальний посібник для старших дошкільників. - К.: Фенікс, 2006. - 264 с.
6. *Шелестова Л.В.* Розвивальне читання // *Дошкільне виховання.* - 2000. - № 11. - С. 30.
7. *Шелестова Л.В.* Розвивальне читання // *Палітра педагога.* - 2000. - № 4. - С. 8-11.

Особливості формування духовних цінностей у старших дошкільників

Проблеми виховання людини духовної привертають до себе все більшу увагу вчених не тільки гуманітарних, але й природничих наук, широкої педагогічної громадськості, творчої інтелігенції.

Найбільш відповідальним періодом дитинства, у якому закладаються підвалини духовності, є старший дошкільний вік (Л.Артемова, І.Бех, А.Богуш, Н.Ветлугіна, Л.Виготський, О.Запорожець, В.Мухіна, С.Русова, та ін.). Саме в цьому віці інтенсивно розвивається пізнавальна, почуттєво-емоційна, творча сфера особистості, образне мислення, формуються такі особистісні якості як доброта, щирість, сердечність, чесність, милосердя, відвертість, відкритість, радісне сприймання життя тощо. Цей важливий аспект зафіксовано в Концепції дошкільного виховання в Україні, в якій сформульована мета дошкільного виховання - "формування основ духовної особистості" та провідні завдання - "пробудити у дитини духовне начало, розвинути його як домінуюче в структурі особистості", прищепити "загальнолюдські морально-етичні цінності, зокрема такі якості, як доброта, чуйність, милосердя, людяність, справедливість, правдивість, сумлінність, чесність, гідність, громадянськість, повага й гуманне ставлення до людей різних національностей". У зв'язку з цим постає завдання пошуку найбільш ефективних засобів реалізації мети та завдань формування основ духовної особистості старших дошкільників [4].

Філософські, психологічні, педагогічні дослідження доводять, що формування системи духовних цінностей особистості відбувається в онтогенезі. Аналіз психологічних досліджень (О.Запорожець, О.Леонт'єв, В.М'ясищев, С.Рубінштейн, П.Якобсон та ін.) особливостей, притаманних дошкільному віку, дозволив нам зробити висновок про те, що дошкільному віку, зокрема старшому, належить важливе місце в процесі формування духовних цінностей. Педагоги - фахівці з дошкільного виховання вважають, що дитинство є найважливішим періодом народження, становлення особистості з усіма її майбутніми духовними цінностями, які присвоює дитина через пізнання життя, суті людини.

Аналіз досліджень Л.Артемової, А.Богуш, Л.Венгер, Б.Волкова,

Н.Волкової, Л.Виготського, В.Давидова, О.Денисюк, О.Запорожця, О.Леонтьєва, В.Мухіної, Т.Маркової, В.Нечаєвої, Т.Овчиннікової, М.Под'якова, Т.Поніманської, В. Слободчикова, Є.Ісаєва, О.Смирнової, М.Стельмаховича, Д.Фельдштейна, Д.Ельконіна та ін. дозволив виділити основні особливості старшого дошкільного віку, що обумовлюють специфіку процесу формування у дітей духовних цінностей і визначити компоненти змісту цих духовних цінностей.

Аналіз сучасної наукової літератури та теоретико-експериментальних досліджень свідчить про значний інтерес до проблеми духовності, виховання духовних цінностей у дошкільників, що підкреслює її актуальність. Водночас залишаються недостатньо вивченими питання, пов'язані з визначенням змістовної сутності духовних цінностей старших дошкільників; необхідної їй достатньої для старших дошкільників системи духовних цінностей; розробкою педагогічних технологій, що впливають на формування духовних цінностей.

Основною тенденцією дошкільного віку є виникнення прагнення дитини бути такою ж, як дорослий. Наслідуючи дорослих, дитина виявляє самостійність, привчається до суспільно корисної праці. Потреба бути як дорослий задовольняється в сюжетно-ролевій грі, найскладнішому виді діяльності, яким дитина оволодіває протягом дошкільного віку. Специфічними для дошкільного віку є продуктивні (образотворчі) види діяльності: малювання, конструювання, аплікація, ліплення.

У результаті здійснення цієї діяльності дитина виробляє не тільки якийсь продукт, відображаючи в ньому свої враження і досвід життя, але так само розвиває моторику, увагу, пам'ять та інші пізнавальні процеси. У цьому плані продуктивні види діяльності схожі з грою.

У дошкільному віці відбуваються значущі зміни в пізнавальній сфері дитини. Образний характер мислення, специфічний для дошкільного віку, визначається тим, що дитина встановлює зв'язки і відносини між предметами перш за все на основі безпосередніх вражень. Гра, читання казок, різного роду драматизації, малювання, конструювання дають дитині основу для повноцінного, природного освоєння навчальних навиків, навчальної співпраці з дорослим, формування пізнавальних мотивів навчання, розвитку художньої свідомості. Д.Ельконін вважав, що змістом розгорненої, розвиненої форми ролевої гри є не предмет і його використання або зміна людиною, а відносини між людьми, здійснювані через дії з предметами [9].

Цей етап життя маленької людини є складним і відповідальним періодом формування особистості, оскільки саме в цей період відбувається становлен-

ня основних особистісних якостей людини, формуються основи її самосвідомості, її емоційна сфера, духовність. Саме в цей період значну роль відіграє діяльність навчання, домінуючою є сюжетно-рольова гра, формується потреба в активній творчій діяльності. Діти прагнуть до безпосередньої участі у театралізованих виставах, у створенні образного світу, в тому числі й художніми засобами. Їх приваблює мистецтво: казки, малюнки однолітків, враження від картин художників, краса природи, ілюстрації до улюблених художніх творів. У цей період діти - творці у всіх видах художньої творчості. Тому саме в цьому віці необхідно закласти "код" високої духовності, те підґрунтя, на якому розвиватиметься й удосконалюватиметься духовна сфера особистості протягом усього життя.

Суттєвим показником розвитку дитини є освоєння нею духовних цінностей. На ефективність цього процесу впливають перш за все об'єктивні макросоціальні чинники - економічний і культурний рівні суспільства, наявні системи виховання, рівень соціальної турботи про дитину, етнокультурні традиції виховання. Інший підклас об'єктивних детермінант розвитку дитини - це мікросоціальні процеси, що виникають у малих групах, які включають дитину: в сім'ї, в групі дитячого садку. Третій підклас - це чинники соматопсихічні, які хоча і вкладені "всередині" дитини, проте, є об'єктивними передумовами її розвитку. До них відноситься спадковість, темперамент, особливості перед- і постнатального розвитку, хвороби, перенесені новонародженим або немовлям.

Перелічені об'єктивні чинники психічного розвитку об'єднуються тим, що сама дитина не є суб'єктом тих процесів, які приводять в дію ці об'єктивні детермінанти. Іншими словами, ці процеси відповідають не потребам даної, конкретної дитини, а потребам інших людей, груп, соціальних спільнот або суспільства в цілому, хоча, звичайно, інші люди прагнуть враховувати актуальні або майбутні потреби дитини.

Духовнотворча функція є одним з найважливіших механізмів духовного розвитку, провідним критерієм розвиненого дитинства. Ми вважаємо, що феномен духовності є універсумом творчих здібностей людини, що становить простір розвиваючого спілкування суб'єктів різного масштабу і рівня. Історико-культурна спадщина сама по собі не є об'єктом дидактичного інтересу або носієм суб'єктивної для дитини новизни. Перетворюючись на зміст дитячої діяльності, вона набуває об'єктивно нової, доти не властивої їй функції матеріалу, на якому дитина проводить "випробування" цілісної системи загальнолюдських здібностей і орієнтацію у сфері людських відносин з приводу них. А от-

же, дитина не тільки привласнює, але і творить культуру. Творить не у вигляді нових речей і ідей, а у вигляді нових універсальних духовних цінностей.

Розвиваючий потенціал духовної діяльності в старшому дошкільному віці пов'язаний з її специфічними особливостями: відкритістю різноманіттю проблемного змісту дійсності; універсальною пластичністю, що забезпечує можливість побудови в уяві цілісного об'єкту; надситуативністю, ініціативністю; непрагматичністю мотивації; багатофункціональністю; синкретичністю; домінуванням смислової сторони над операціонально-технічною; емоційною насиченістю і виразністю; орієнтацією дитини на образ дорослого як персоніфікатора власних можливостей (В. Кудрявцев) [5].

Дорослий для дитини - не просто одна з умов її розвитку разом з багатьма іншими, а фундаментальна онтологічна підстава самої можливості виникнення власне людського в людині, підстава її нормального розвитку і повноцінного життя (В.Слободчиков) [7].

Основними складовими духовної культури особистості, на думку дослідників, є: моральні і світоглядні ідеали; духовні потреби та інтереси; духовні почуття й переживання; моральні і світоглядні переконання. Наявність цих складових, з точки зору української дослідниці В.Дашко, може бути зовнішнім показником духовності, а їх відсутність - бездуховністю. Вона також вважає, що тут можливий і кількісний підхід тому, що моральних і світоглядних ідеалів у людини може бути більше чи менше. Духовні цінності є важливим компонентом духовної культури особистості. У свою чергу, духовна культура особистості є часткою її загальної культури. В. Дашко вважає, що духовна культура включає той аспект культурного багатства людства, який не пов'язаний із досягненням прагматичних цілей, а веде до досягнення абсолютних ідеалів. Тому ми не можемо до духовної культури віднести думки, ідеї, навички, вміння, пов'язані з побутом, виробничими чи торговими видами діяльності [2].

Структурною основою духовної культури особистості є її ідеали, завдяки яким формуються ціннісні орієнтири особистості й усі інші елементи її духовності. Абсолютними ідеалами на думку багатьох вчених є Істина, Добро, Краса, надалі є продовження їх - ідеали свободи, справедливості, а також такі цінності, як: життя, праця, здоров'я, спілкування, тощо.

Таким чином, на основі ідеалів формуються духовні цінності - ті об'єкти та дії, в яких ідеал втілений найповніше. Це й твори мистецтва, наукові істини, дії та вчинки людей, що мають у собі ідеали добра та справедливості.

Автор вважає, що особливе місце посідають загальнолюдські та національ-

ні (мова, звичаї, традиції, національний склад мислення), групові (класові, професійні, сімейні інтереси) цінності. Вони через духовну культуру окремої особистості набувають індивідуального забарвлення. Ідеали та цінності в духовній культурі особистості тісно пов'язані з її духовними потребами та інтересами.

Деякі вчені (Г.Шевченко, М.Євтух), вважають, що духовна культура вбирає в себе всі процеси, пов'язані з духовним перетворенням, переведенням універсуму зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості. Духовна культура особистості - це така інтегрована її властивість, в якій відбивається внутрішній світ людини, цінності, постанови, ідеали, культурний смисл життя, якими на думку цих вчених є: істина, добро, краса, віра, надія, любов, мудрість.[8]

У процесі виховної роботи ми акцентуємо увагу на формуванні у старших дошкільників інтелектуальних, моральних та естетичних духовних цінностей. Тобто духовні цінності ми умовно поділяємо на три блоки: інтелектуальні: допитливість, інтерес до пізнання невідомого, прагнення навчитися самостійно (читати, рахувати, конструювати, малювати, майструвати тощо). Моральні: справедливість, правдивість, сором'язливість, совість, чесність, доброта, відповідальність, милосердя, співчуття, взаємодопомога, любов, життєрадісність, свобода, людяність, щирість. Естетичні: краса природи, естетичне середовище сім'ї, дитячого садка, естетика одягу, естетика зовнішнього вигляду, естетика поведінки. Умовність такого поділу полягає в тому, що: по-перше, педагогічний процес має цілісний, комплексний характер, будь-який розподіл його змістовного компоненту має свідомо умовний характер; по-друге, вікові особливості старших дошкільників (про які вже йшлося) зумовлюють мобільність, постійну трансформацію і перетікання цінностей з однієї групи до іншої і навпаки; по-третє, всі ці цінності тісно взаємопов'язані між собою, впливають на формування одна одної й, навіть, створюють кумулятивний ефект ("вибухоподібне" зростання показників формування духовних цінностей у певні періоди розвитку дітей).

Необхідно створити відповідні умови для одухотворення інтелектуальних, моральних та естетичних цінностей, для трансформації знань (раціональний компонент) у свідомість і підсвідомість (емоційно-духовний компонент) дитини. На нашу думку, тільки за такої умови людина стає вінцем природи і має корінну відміну від тваринного світу.

На думку Т.Поніманської [6], базовою особистісною якістю є людяність, яка має пізнавальний компонент (рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких людей різного віку і статі); ціннісний компонент, пов'язаний з гу-

манністю (ставлення до людини, як найвищої цінності, повага до життя, діяльності, гідності кожного). Ми вважаємо, що в структурі механізму ціннісного орієнтування особистості дуже важливим є діяльнісний компонент (дійове співробітництво з іншими людьми різного віку і статі, альтруїстичне забарвлення різних видів діяльності).

Російська дослідниця М.Княжева, визначаючи педагогічні умови виховання і розвитку милосердя у дітей старшого дошкільного віку, розуміла це поняття як етичну якість особистості, що виявляється в здібності до співстраждання, співчуття, уважному дбайливому ставленні до оточуючих, дієвої допомоги з жалості і людинолюбства.

Віковими проявами основ духовних цінностей старших дошкільників таким чином будуть: наявність сформованих уявлень про справедливість, правдивість, сором'язливість, совість, чесність, доброту, відповідальність, милосердя, співчуття, взаємодопомогу, любов, життєрадісність, свободу, людяність, щирість, як важливі якості людини та людських взаємин; вміння справедливо оцінювати вчинки інших людей і свої, відповідати власною поведінкою тим критеріям, які застосовує, оцінюючи вчинки інших людей; розуміння стану і почуття іншої людини, з її вигляду, дій, інтонації, виявлення поваги до її почуттів, усвідомлення її права бути такою, якою вона є; намагання запобігати конфліктам та вміння їх розв'язувати на справедливій основі; уміння пожаліти всякого (несправедливо скривдженого, слабкого, маленького, хворого, убогого) незалежно від зовнішньої привабливості; прощати кривднику; готовність безкорисливо допомогти тому, хто цього потребує, без нагадування і підказки; відмовитися від чогось значущого, цікавого (іграшки, головної ролі в грі, смачної їжі, бажаної розваги тощо) на користь скривдженого, словесно або дієво озиватися на засмучення товариша [3]; уміння налагоджувати стосунки в товаристві знайомих та незнайомих людей, на морально виправданій основі реагувати на прояви несправедливого ставлення до себе й інших людей, намагання усунути причину такого ставлення; намагання досягти коректності взаємин з однолітками, прагнення до толерантної поведінки; розуміння понять "дружба", "товариш", вміння дружити з однолітками; знання символіки держави, в якій живе, основних відомостей з історії свого роду, краю, народу, головних національних святинь та святинь свого краю, міста, родини, вияв інтересу до краєзнавчої діяльності, шанування народних звичаїв, обрядів, свят.

Система формування духовних цінностей у старших дошкільників - це подання комплексу занять, ігор, свят, екскурсій, бесід, спостережень, органі-

зованої самостійної діяльності, яка дозволяє формувати у дитини вміння поводитися за законами честі, добра, людяності; використовувати індивідуальний досвід, вміння знаходити в різних ситуаціях вирішення проблем на морально виправданій основі без допомоги дорослого, реально оцінювати результати своєї діяльності та інше.

Основний механізм формування духовних цінностей дітей старшого дошкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини є наступним: через накопичення диференційованих слухових, зорових, тактильних вражень у процесі становлення та розвитку духовного світу дитини виникає її інтерес до гармонії звуків, кольорів, форм, зароджується елементарна естетична вибірковість - естетичні почуття, смаки, ідеали, що відрізняються рівнем відповідних знань, конкретно-чуттєвим досвідом. Це положення, досліджене В.Пабат, формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами народної казки може бути поширене на процес формування духовних цінностей взагалі. Адже основою засвоєння духовних цінностей засобами мистецтва (в нашому випадку - культурно-історичної спадщини) є формування естетичних, духовних почуттів. В умовах відсутності у дошкільників великого соціального досвіду ефективне формування духовних цінностей можливе тільки через естетичні почуття, через відчуття дитиною краси інтелектуальних, моральних та естетичних цінностей.

Такий же механізм використано у дослідженні О. Батухтіної. Вона стверджує, що залучати дітей до культурних цінностей свого народу треба з дошкільного віку. Відомо, що світогляд молоді, розвиток у неї високої духовності творчого розуму і моральних якостей формується на основі почуттів і емоцій. Тому, на погляд дослідниці, особливого значення у вихованні дітей шостого року життя на основі народної творчості набуває народна іграшка - найдоступніший засіб народної педагогіки [1].

Ефективне здійснення процесу формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами культурно-історичної спадщини можливе лише в контексті загальної системи виховання духовності за наступних умов: використання педагогами комплексу виховних засобів, що сприяють впровадженню засвоєних духовних цінностей у життєдіяльність дітей, зближенню їх вербальної і реальної поведінки; створення в дитячому колективі атмосфери, що стимулює інтерес дітей до духовних цінностей, втілених у культурно-історичну спадщину регіону; залучення до педагогічного процесу дошкільного закладу сімей вихованців; створення ситуацій, що вимагають самостійної діяльності дітей на основі сформованих духовних цінностей.

Таким чином, наш аналіз особливостей процесу формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку показав, що старший дошкільний вік - сенситивний період, коли закладаються основи формування духовності, духовних почуттів, духовних цінностей, будування на цій основі сприйняття світу та світовідношення, любов до всього живого.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити деякі особливості формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку, переконатися, що механізм формування духовних цінностей базується на перетворенні зовнішніх моральних норм у внутрішні мотиви діяльності.

Подальшого вивчення потребують можливості аксіологічного підходу до виховання дітей дошкільного віку, досвід православної педагогіки у вихованні духовних цінностей старших дошкільників, виховний потенціал окремих видів мистецтва та культурно-історичної спадщини інших регіонів України.

Література:

1. *Батухтіна О.Г.* Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки: Автореф. дис... канд. пед. наук. - К., 1999. - 21 с.
2. *Дашко В.* Структура і зміст духовної культури особистості // Рідна школа. - 2003. - №5. - С.17-19.
3. *Княжева И.А.* Педагогические условия воспитания и развития милосердия у детей старшего дошкольного возраста. Автореф дис. ...канд. пед. наук - М., 1992 - 17 с.с.5;
4. *Концепція* дошкільного виховання в Україні. - К.: Освіта, 1993. - 16 с.
5. *Кудрявцев В.Т.* Психологические основы личностно-развивающего дошкольного образования. <http://tovievich.ru/book/7/23/1.htm>.
6. *Поніманська Т.* Гуманізація педагогічної освіти у просторі дитинства // Дошк. вих.. - 2003. - № 12. - С.3.
7. *Слободчиков В.* Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребенка. <http://psy.1september.ru/articlef.Php>.
8. *Шевченко Г.П.* Духовність та духовна культура особистості // Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Монографія. - Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. - 256 с.
9. *Эльконин Д.Б.* Детская психология: развитие ребенка от рождения до семи лет. - М.: Учпедгиз, 1960. - 328 с.

Соціально-педагогічні аспекти впливу субкультури на моральне виховання дітей дошкільного віку

На фоні соціально-економічних перетворень, що спостерігаються в сучасному українському суспільстві, дедалі гостріше постає питання морального виховання підростаючого покоління. Ефективним засобом виховання моральних цінностей у дітей дошкільного віку є дитяча субкультура, зокрема народні казки, в змісті яких закладені педагогічні виховні стимули [3, с. 76]. На основі глибокого аналізу сучасної ситуації в суспільстві багатьох вчених - соціологів, культурологів, педагогів, психологів - досліджують цю проблему та аналізують аспекти впливу народної казки, як засобу морального виховання дітей дошкільного віку.

Різні аспекти роботи з казкою розкриваються у працях психологів (О.Запорожець, Н.Карпинська, Н.Молдавська, Т.Рубцова) та педагогів (А. Абдуліна, Г.Арзямова, Н.Бірко, О.Кубасова, М.Львова, Ю.Полуянов, Н.Светловська). Проте в наявних дослідженнях не вивчався вплив українських народних казок на моральне виховання дітей дошкільного віку. До казки як засобу виховання зверталося багато дослідників (Т.Алієва, Н.Витківська, Т.Гризоглазова, Д.Джола, В.Ішнакова, В.Коротєєва, Е.Кузнецова, С.Литвиненко та ін.). Проблема виховання базових моральних цінностей дітей дошкільного віку засобами казки є актуальною і на сьогодні. На важливості цієї проблеми наголошували О.Духовнич, С.Русова, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К.Ушинський. Вчені (К.Габриловець, А.Литвиненко, К.Моніч, Л.Руднева) визначають художню літературу як ефективний засіб морального виховання дітей дошкільного віку [3, с. 77]. Для актуалізації фольклористичної спадщини українського народу як складової субкультури дошкільників та через відсутність наукових розробок цієї проблеми ми обрали предметом дослідження процес виховання моральних понять засобами українських народних казок.

Мета нашого дослідження - обґрунтувати роль дитячої субкультури у процесі морального виховання дітей дошкільного віку загалом та вплив народної казки на цей процес зокрема. Процес входження дитини у світ культури, в стосунки людей, починається у дошкільному дитинстві одночасно з роз-

витком почуттів і моральних якостей - гуманізму, колективізму, любові до батьків та ін. [3, с. 125]. Дослідження науковців доводять, що для успішного засвоєння культурної спадщини минулих поколінь свого народу дитина спочатку має чітко зорієнтуватися у просторі дитячої субкультури як частини загальної культури, тієї її частини, яку створили дорослі для дітей та самі діти як певний результат творчого характеру їхньої активної соціалізації [3, с. 126].

Чільне місце у змісті дитячої субкультури посідає дитячий фольклор - унікальна, універсальна, безкінечна мовна й мовленнєва гра, пов'язана з осягненням багатств живого народного мовлення. Безкінечна тому, що є формою усної, а не писемної літератури, а отже, кожен, хто використовує (промовляє, повторює) фольклор, робить це по-своєму, доповнюючи, змінюючи, збагачуючи й оновлюючи народні тексти [3, с. 149]. Ознайомлюючись з літературою і фольклором, опановуючи рідну мову, молоде покоління виховується на історичній та культурній спадщині свого народу. Під впливом усного і друкованого слова як засобу формування моральної свідомості діти дошкільного віку глибше усвідомлюють сутність моральних вимог до життя у суспільстві. Слово з уст батьків та вихователів формує первинні уявлення вихованців про добро і зло, розвиває вміння налагоджувати моральні стосунки з близькими, дорослими та однолітками. Саме народна казка є тим дієвим виховним засобом, завдяки якому здійснюється комплексний вплив на моральну сферу дітей дошкільного віку [1, с. 110].

Одним із невичерпних джерел народної мудрості є казка - усне народне оповідання про вигадані події. Питання про цінність казок, фантастичної уяви казкового світу на рубежі XIX -XX ст. було проблемним. Деякі практики та літератори вважали, що наукова та реалістична література є ціннішою і правдивішою, ніж казкові нереальні події, які на їхню думку, несуть хибну інформацію про життя людей і навколишній світ.

З цього приводу С.Русова писала: "Дитина шукає героїчних зразків; буденне життя ніколи її не задовольняє, вона уявляє себе героєм тих казок, що ми їй читаємо. Вернигора, Микита Кожум'яка, що опановує дракона, ці образи захоплюють її, і велику помилку роблять ті педагоги, що придушують в дитині цю шляхетну рису, змагаючись звести дитину до реального життя". За твердженням С.Русової, "героїзм потрібний у соціальному житті, треба лише з мрійного зробити його життєвим" [5, с. 152]. У дитині, вважала педагог, треба розвинути самосвідомість, саморозуміння, оцінку своїх власних сил, свою соціальну вартість, бо це значно полегшує дитині входження до того чи іншого соціального колективу.

Непересічність виховного впливу народних казок зумовлюється їх художніми засобами, які легко сприймаються, добре, й надовго запам'ятовуються. На прикладах казкових персонажів діти вчаться оцінювати дії свої та інших. Усі казки повчальні, утверджують певну моральну істину, розвивають мислення і творчу уяву дітей. Казкові сюжети побудовано на протиставленні та боротьбі Добра і Зла, неодмінного звеличення Добра, містять яскраві приклади гуманної та антигуманної поведінки, гуманних та антигуманних стосунків, які виражаються у відповідних поняттях. Засуджуючи зло, переборюючи життєві труднощі, казки закликають до перетворення світу на засадах людяності і краси [4, с. 78]. Кожна народна казка має певну дидактичну мету, розвиває творчу уяву дітей. В ній віддзеркалюється життя різних епох, вони сягають своїми витокami у життя далеких предків, коли казковість сприймалась як реальність.

Казці, яка живе в серці молодого покоління з перших років життя, належить особливе місце в духовній сфері. В ній закладена школа народної моралі. Казки "Школа під голубим небом" В.Сухомлинського сприймаються дітьми як достовірна розповідь. Невеликі за розміром, написані простою, зрозумілою мовою, вони легко усвідомлюються дітьми. Щодо виховного впливу казки на особистість дитини, то Василь Олександрович природно є новатором у цій царині [7, с. 78]. Видатний педагог вважав, що гармонія освіченості та емоційної культури - одне з найтонших завдань виховної роботи у сучасному дошкільному закладі. Педагог наголошував, що відставання культури почуттів від інтелектуального "багажу" є великим злом, яке часто скеровує поведінку дитини на хибний шлях. Приділяючи велику увагу моральному вихованню у своїй педагогічній практиці, В. Сухомлинський утверджував аксіологічний принцип, за якого людина є найвищою цінністю [1, с. 111].

Народні казки, це не лише скарбниця народної мудрості, а й невичерпне джерело розвитку емоційної сфери і творчого потенціалу дитини. Казка збагачує соціальний і предметний досвід, живить комбінаторну здатність розуму, показує способи розв'язання моральних суперечностей [6, с. 16]. Однак останнім часом народна казка в житті дошкільника, на жаль, не витримує конкуренції з комп'ютерними іграми та мультиплікаційними фільмами. Адже під впливом художнього слова у дітей виховуються потреби:

- у пізнанні світу через народні казки;
- у книзі як засобу самоосвіти, що породжує прагнення самому навчитися читати;
- у милуванні красою художнього слова, збагаченні свого активного мовлен-

ня найкращими літературно-мовними формами;

- у комунікації художнього змісту, висловлюванні власних думок, запитань, умовиводів;

- у самовираженні та самореалізації через словесну творчість, входження в різні казкові образи;

- у гарному настрої, позитивних емоціях, пов'язаних зі сприйманням художнього слова [2, с. 15].

Через казку діти ознайомлюються з тими колізіями і проблемами, які існують в реальному житті. І саме казка допомагає дітям засвоїти основні моральні закони суспільства. Для дітей дошкільного віку цей жанр є доступним, зрозумілим і цікавим, що сприяє дієвому опануванню моральних норм, формуванню необхідних якостей та ідеалів [1, с. 111].

Ми погоджуємося з думкою М.Чумарної, що через казку та її переказ у легкій притчовій формі закладаються у свідомості дітей дошкільного віку основні знання про світ і людину [8, с. 2].

За С.Русовою казка є надзвичайно важливим виховним засобом, що сприяє всебічному розвитку дитини, відповідає її прагненням й сприйняттю, виховує високі почуття гуманізму до всього живого й неживого. "Казка краще впливає на слухача, коли її оповідається, а не прочитується по книжці" [5, с. 157]. Для таких "годин оповідання", стверджувала С.Русова, вихователь повинен дуже уважно ставитись і готуватись до них якнайсерйозніше. Треба обрати такий казковий твір, щоб діти-слухачі зрозуміли його. І водночас переказати твір так, щоб він став перед дітьми в усій своїй силі й красі, щоб захопив їх і зробив моральне та естетичне враження. Кожна дитина по-своєму розуміє текст народної казки, пропускаючи здобуту інформацію крізь особистий неповторний та унікальний досвід. Учені відзначають зв'язок між розвитком чутливості до художнього слова, яка формується у процесі аналізу народної казки, та виразністю самостійних дитячих висловлювань [2, с. 15].

Народні казки позитивно впливають на розвиток моральної, комунікативно-мовленнєвої, фізичної, інтелектуальної сфер дітей.

Найефективнішими формами ознайомлення дітей дошкільного віку з фольклорними творами є розповідання, виразне читання казок та обігрування їх. Цій роботі можна присвятити спеціальні заняття або вводити їх до будь-яких інтегрованих. Крім того, дітей дошкільного віку доцільно залучати до ініціативної, самостійної діяльності у формі коментованого розглядання ілюстрацій до народних казок, декламування (самостійно та з допомогою дорослого) фольклорних текстів [2, с. 18].

Чинні програми передбачають розширення, систематизацію уявлень та понять дітей, збагачення їхнього морального досвіду, поетапність формування знань та виховання, узагальнення вражень з різних джерел, активне й свідоме їх засвоєння, доцільну організацію самостійної діяльності вихованців [4, с. 78]. Аналіз чинних програм допоміг окреслити коло моральних понять задля подальшого їх формування у дітей.

Батьки і вихователі можуть оцінити рівень засвоєння дітьми дошкільного віку програмних знань та вимог, зіставляючи їх з поданими нижче нормативними показниками.

Нормативні показники сприймання, розуміння та відтворення літературних і фольклорних творів дитиною раннього віку:

- виявляє інтерес до книжок, слухання та читання, розглядання ілюстрацій;
- впізнає, емоційно позитивно реагує на зміст знайомих творів українського фольклору;
- емоційно сприймає, розуміє зміст народних казок, виявляє інтерес до слухання; за повторного читання повторює окремі фрази, відтворює звуконаслідувальні дії, намагається підказувати текст дорослому, бере участь у його промовлянні;
- впізнає персонажів у книжках та на ілюстраціях, супроводжує розглядання поясненнями, що складаються з окремих слів або речень [2, с. 18].

Нормативні показники літературно-фольклорного розвитку молодшого дошкільника:

- обізнаний з малими формами українського фольклору;
- уважно, емоційно сприймає казки та оповідання, особливо зацікавлено слухає знайомі казки, знає назву твору, називає найбільш відомих письменників;
- розуміє тему та зміст казки, усвідомлює зв'язок назви зі змістом, вміє виділити головне - дійових осіб, їхні дії та стосунки, засвоює послідовність дій;
- легко впізнає персонажів казки на ілюстраціях, розповідає про них, передає враження, переживання від сприйнятого у власних малюнках, іграх, рухах;
- бере активну участь у художній комунікації; відповідає на запитання за змістом твору, висловлює свої враження, дає первинну самостійну оцінку характерів та вчинків персонажів твору [2, с. 19].

Нормативні показники літературно-фольклорного розвитку старшого дошкільника:

- розвинене художньо-естетичне сприймання фольклорного твору в єднос-

ті змісту та художньої форми, що виявляється у здатності дитини відчувати образну мову казки, в розумінні теми, ідеї, змісту твору;

- літературна обізнаність, що виявляється у знанні сучасної та світової літератури й фольклорних творів (народних та авторських казок), розумінні їх жанрових, композиційних, мовних особливостей;

- активна участь у художній комунікації: вміння підтримувати бесіду про зміст, ідею, персонажів твору, передавати свої враження і переживання, формулювати оцінно-етичні судження, розповідати відомі казки [2, с. 19].

Отже, народні казки сприяють формуванню у дітей дошкільного віку моральних цінностей, допомагають розширити світогляд. Ознайомлення з фольклорними творами як важливою складовою дитячої субкультури не варто обмежувати рамками занять лише одного виду. Фольклорні твори (казки) можна і потрібно органічно вводити в різні моменти повсякденного життя дітей дошкільного віку.

Подальше дослідження полягатиме у розробці дидактичної моделі роботи з українською народною казкою, яка впливає на виховання моральних понять у дітей дошкільного віку.

Література:

1. *Василишина Н.М.* Виховання базових моральних цінностей молодших школярів засобами казки // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. - К., 2005. - 392 с.
2. *Гавриш Н.* Художньому слову - гідне місце в освітньому процесі // Дошк. виховання. - 2006. - №3. - С. 15-18.
3. *Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М.Богуш, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш і ін.; Заг. ред. Н.В.Гавриш . - Луганськ: Альма-матер, 2006. - 368 с.*
4. *Литвиненко С.А.* Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання першокласників // Педагогіка і психологія. - 1996. -№ 1. - С. 76-82.
5. *Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Наук.-метод. посіб. / За ред. В.Г.Слюсаренка, О.В.Проскури. - К.: ІЗМН, 1998. - 196 с.*
6. *Рибцун О.* Казка вчить добра і правди // Дошк. виховання. - 2005. - №12.- С. 16-17.
7. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори: у 5т. - Т.3. - К.: Рад. шк., 1997.-670 с.
8. *Чумарна М.І.* Від початку світу. Організація початкової освіти. Материнська школа "Оріяна" // Поч.. школа. - 1994. - № 1-5.

Психолого-педагогічні засади впливу сім'ї на процес виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку у соціальному середовищі

Складності та суперечності сучасного життя в умовах мінливого і суперечливого соціального середовища вимагають соціально-педагогічної підтримки дитини в сім'ї. Сьогодні небезпека чатує дітей звідусіль: вони пропадають безвісти, стають жертвами насильства, жорстокого ставлення, крадіжок, необачного поводження з небезпечними предметами тощо. Іноді малюки не володіють елементарними навичками збереження власного життя і здоров'я, що стає причиною нещасних випадків. Тож навчання дітей основам безпеки у довікллі - пріоритетний напрям суспільного та родинного виховання.

У державних документах останнього часу ставиться завдання навчити кожного громадянина з дитинства різним формам життєдіяльності. Основні підходи до збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку визначені у національних програмах: "Діти України" та "Освіта (Україна ХХІ століття)", в Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття. Також, закони України "Про охорону дитинства" та "Про дошкільну освіту", які визначають право дітей на забезпечення їм умов для збереження життя і здоров'я.

Сучасна тенденція до погіршення здоров'я і збільшення кількості нещасних випадків з малюками стимулює до пошуку ефективних засобів виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку у соціальному середовищі. Це зумовило появу низки наукових робіт, у яких робляться спроби з'ясувати засоби збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у процесі суспільного і родинного виховання (І.Бех, Л.Гураш, Л.Калуська, Г.Ковганіч, О.Кононко, Н.Лавриченко, О.Лоза, В.Оржеховська, П.Статмен, Н.Холодова, В.Шахненко).

Сім'я є тим первинним осередком суспільства, в якому дитина отримує перші знання про себе та соціальний світ. Серед численних завдань, що постають перед сучасною сім'єю, особливої значущості набуває завдання виховати безпечну поведінку дітей дошкільного віку в соціальному середовищі. Тому мета нашої статті є розкриття психолого-педагогічних засад впливу сім'ї на процес виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі.

Актуальність проблеми виховання безпечної поведінки дітей у соціальному середовищі зумовлена такими віковими особливостями їхнього розвитку, як підвищена рухова активність, цікавість, повна довіра до всіх і всього, відсутність відчуття небезпеки, яке не розвивається у дітей майже до трирічного віку. Малюки раннього і дошкільного віку дуже допитливі, адже перед ними щоразу розкривається світ людських стосунків та предметного довкілля. Психолого-педагогічною наукою доведено, що пізнання дітьми навколишнього світу починається зі сприймання близьких людей та предметного середовища. Прагнучи пізнати предметний світ, малюки ознайомлюються з ним за допомогою органів чуттів, переважно смаку та дотику. З виникненням цих відчуттів до мозку дитини передається інформація про властивості предметів: гострий, важкий, гарячий, гіркий. Однак, якщо в дорослої людини сенсорна інформація про властивості небезпечних предметів призводить до виникнення умовного рефлексу на загрозу її життю і здоров'ю, то у дітей через малий життєвий досвід не розвинене відчуття небезпеки. Саме тому багато малюків не відчують страху перед людьми, речами, рослинами, тваринами [6, с. 83].

Водночас фізичні можливості малюків та їхня підвищена рухова активність, спрямована на освоєння довкілля, можуть призвести до виникнення небезпечної ситуації. Діти раннього і молодшого дошкільного віку ще не розуміють, що для них є безпечним, а що небезпечним. Про це свідчить статистика: із загальної кількості отруєнь небезпечними речовинами на дітей припадає 90% нещасних випадків, а на дорослих 10%. У віці від одного до чотирьох років гинуть 40% дітей щодо загального показника дитячої смертності. У 90% випадків причиною трагедій є побутові травми, неправильне поводження дітей на вулиці, порушення правил дорожнього руху. Найбільше потерпають від дорожньо-транспортних пригод діти віком від п'яти до десяти років 68% від загальної кількості нещасних випадків [5, с. 400]. Викликає занепокоєння і тривогу в суспільстві виникнення і поширення в Україні такого ганебного явища, як торгівля дітьми і їхніми органами. За даними Міжнародної федерації *Terre des Hommes* ("Планета людей"), лише з країн Південної і Східної Європи щороку на територію країн Євросоюзу нелегально потрапляють близько 120 тис. дітей, подальша доля котрих невідома [6, с. 15].

Отже, можна зробити висновок, що в умовах сьогодення перед батьками постає одне з найважливіших завдань - зберегти життя і здоров'я дошкільників та навчити їх навичками безпечної поведінки у довкіллі. Зважаючи на ту обставину, що батьки не мають змоги повсякчас опікуватися своєю дитиною і відгороджувати її від небезпек, перед ними стоїть завдання сформувати в неї

навички самозбереження та виробити стереотипи безпечної поведінки у соціальному середовищі.

Дорослі зобов'язані допомогти дитині набутти власного соціального досвіду самозбереження: сформувати у неї здатність орієнтуватися у тому, що корисне, безпечне, а що - шкідливе, руйнівне, навчити чинити супротив негативним впливам соціального середовища, домогтися засвоєння нею правил безпечно-го перебування вдома, у дитячому садку й на вулиці, правил поведінки з незнайомими людьми, сформувати вміння уникати стресогенних чинників довкілля, дотримуватися балансу самопочуття, зміцнювати організм і уникати нервових зривів, запобігати конфліктам з однолітками і дорослими та справедливо розв'язувати їх [3, с. 3].

Упродовж дошкільного дитинства триває інтенсивне дозрівання організму дитини (розвиваються інтелект, сприйняття, пам'ять), що створює необхідні передумови для засвоєння нових форм соціального досвіду через виховання та навчання. Зазначимо, що вроджені форми поведінки не властиві людським дітям повною мірою порівняно з тваринним потомством. А втім, малюки володіють майже необмеженими можливостями освоїти нові форми своєї поведінки [6, с. 76]. Так, у програмі "Особиста безпека дитини" О.Лоза звертає увагу на те, що одразу після народження дитини в корі головного мозку виробляються безумовні рефлексії, які забезпечують повноцінне і безпечне функціонування всіх систем. Наразі, вчені-медики виявили, що у немовляти кора головного мозку здатна утворювати й умовні рефлексії, які формуються на основі вродженої безумовно рефлексорної діяльності [8, с. 15]. З розвитком у дитини з'являється велика кількість умовних рефлексів, які проявляються у різноманітних емоціях. Саме тому вони є надійним сигналом будь-якого неблагополуччя чи небезпеки як у внутрішньому, так і в зовнішньому середовищі (голод, вогкі пелюшки, наближення незнайомої людини) [6, с. 12]. Умовні рефлексії дітей формуються дуже швидко і стають стійкими за постійного підкріплення. Саме тому в ранньому віці вироблення умовних рефлексів на небезпечну ситуацію є необхідним етапом формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку.

Отже, в період раннього дитинства з дітьми потрібно відпрацьовувати алгоритм їхніх дій у небезпечних ситуаціях, закладати в їхню свідомість набір елементарних дій ("не чіпати", "не куштувати", "не вмикати"), що стануть підґрунтям безпечної поведінки у дошкільному періоді дитинства малюків [6, с. 84]. Про необхідність навчати малюка основам безпечної поведінки ще з раннього віку зазначав Є.Гаткін: "Вам буде здаватися, що дитина нічого не розуміє, але ви все одне пояснюйте їй, що ніж - гострий, праска гаряча, молоток -

важкий. Окріп може завдати опік, а машина задавити. Це допоможе сформувати у дитини умовний рефлекс на небезпечну ситуацію" [2, с. 176]. Завдяки такому привчання у дитини виробиться система настанов, щодо виникнення певної небезпеки. Так, згідно з дослідженнями Російської академії наук саме настанови на небезпеки, що виробили в дитинстві з допомогою батьків і педагогів, керують нашою безпечною поведінкою протягом життя і допомагають нам у небезпечних ситуаціях діяти швидко, інтуїтивно, навіть у тих випадках, коли свідомість спрямована зовсім в інше русло [6, с. 84].

Отож, процес опанування дитиною необхідними знаннями та вміннями, що забезпечують змістовну і безпечну життєдіяльність у довкіллі, починається з раннього віку у колі батьків. З допомогою батьків маленька дитина задовольняє потреби в психологічній захищеності, емоційному спілкуванні. З перших днів життя дитину близькі люди залучають її до різних видів безпечної взаємодії у соціальному середовищі. Першого досвіду безпечного спілкування набуває малюк ще до того, як починає вимовляти перші слова. Опановуючи певні знання, про правила спілкування з людьми, навчаючись розуміти свої спонуки, дитина поступово переходить на вищий рівень розвитку - формулювання бажань і прагнень задовольнити ці потреби в діяльності.

Відповідно до розширення кола уявлень про соціальне середовище та своє місце в ньому у дитини змінюються потреби, стають усвідомленими оцінки подій, явищ, вчинків людей, що її оточують [4, с. 25]. З цього приводу Ж.Піаже писав: "... розмовляючи зі своїми близькими, дитина кожної миті спостерігає, як підтверджуються або заперечуються її думки, і вона поступово відкриває величезний світ сторонніх відносно себе думок, що дають їй нові відомості або впливають на неї" [9, с. 217]. У період раннього і молодшого дошкільного дитинства мотивом виконання норм безпечної поведінки, які пропонує дорослий, є намагання малюка зберегти приязні відносини із значущою для нього людиною - батьком чи матір'ю. У разі виконання правил безпечної поведінки дитина отримує від дорослих позитивне підкріплення своєї поведінки у вигляді схвалення, задоволення діями, яке викликає позитивні емоції, що і виховують у дитини бажання виконувати слухні вказівки дорослих.

У дітей середнього та старшого дошкільного віку інтенсивно розвивається свідомість (знання, уявлення про світ, переживання, ставлення до себе та людей) та формуються способи її поведінки (вчинки, умілі дії, самостійна діяльність, прийняття рішень), що створюють передумови для виховання у них безпечної поведінки у довкіллі. Також старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування механізмів емоційно-вольової регуляції пове-

дінки і діяльності. Учені О.Запорожець, Д.Лешлі довели, що уявлення і знання, які не спираються на моральні почуття, мають формальний характер, а отже не спонукають дитину до належної поведінки.

Важливу роль у формуванні моральних почуттів відіграють дитячі уявлення про позитивні зразки поведінки (у тому числі й зразки безпечної поведінки) батьків. Вони дають дитині змогу передбачити емоційні наслідки своєї поведінки, заздалегідь пережити задоволення від схвалення її як "хорошої" або ж незадоволення від оцінки її як "поганої". Таке емоційне передбачення має вирішальне значення для формування у дошкільника безпечної поведінки у соціальному середовищі [6, с. 100]. Малюк сприймає вплив батьків як усвідомлено, так і неусвідомлено через психологічні механізми - зараження, наслідування, сугестію.

У старшому дошкільному віці відбуваються прогресивні зміни й у вольовій сфері дітей. Малюки вчать володіти своїми емоціями і поведінкою, намагаються не піддатися спокусі, що може бути небезпечною. Адже спонукаючи їх до самопізнання, самоідентифікації та перевірки стійкості перед небезпечними спокусами довкілля, соціальне середовище пропонує їм суперечливі, іноді небезпечні ситуації. І діти мають здійснити моральний вибір: відмовитися від цінностей, норм поведінки, які сформовані батьками, або підтвердити їх. Тобто у дошкільний період розвитку в процесі взаємодії з соціальним середовищем у дитини під впливом батьків починають формуватися соціальні фільтри, які дають змогу розрізняти: добре-зле, безпечно-небезпечно, моральне-аморальне, дозволене-заборонене. У сімейному колі дитина починає пізнавати "науку життя" та усвідомлювати, що зовнішні обставини, навіть найбільш несприятливі, мають сприйматися нею як своєрідна перевірка на витривалість і долатися за рахунок енергії, що виробляється особистістю в конфліктах із життям (Е. Еріксон).

На процес виховання безпечної поведінки дітей у дошкільці, на нашу думку, великою мірою впливає домашня атмосфера: стиль взаємовідносин у сім'ї, психологічний клімат, ставлення дорослих до різних подій, явищ суспільного життя, до інших людей та, власне, і до самої дитини. Психологи довели, що стиль взаємовідносин у сім'ї підсвідомо закарбовується психікою дитини і використовується нею вже в дорослому віці стосовно своїх дітей. Доволі часто у тривожних батьків ростуть невпевнені, несамостійні діти, які в непередбачуваних ситуаціях поводяться неадекватно, розгублено і не можуть зарадити ситуації. Ми погоджуємося з думкою психолога П.Статмен про те, що гіперопіка батьків унеможливорює вироблення у дітей власних оцінок та інстинктів на небезпечні ситуації. Діти, яких занадто опікають батьки, не здатні набути на-

вичок для розпізнавання небезпечних або підозрілих ситуацій. Вони сумніваються у своїх здібностях і судженнях, занадто сподіваються на підказку дорослих. І як наслідок, зазнають в більшій мірі, порівняно з іншими дітьми, неприємностей від недобррозичливих людей [10, с. 154].

Застосування батьками авторитарного стилю спілкування з дитиною зумовлює виникнення у неї таких рис характеру, як замкнутість, покірність. Малюк, який постійно зазнає психологічного тиску з боку батьків, ніколи не поділиться з ними своїми неприємностями, побоюваннями, які справді можуть бути для нього небезпечними. Свого часу, відстоюючи гуманістичні погляди на розвиток дитини, Т.Лубинець негативно ставився до виховання у дітей цілковитої слухняності, повного підкорення волі дорослого: "Не дай Боже, щоб дитина була настільки слухняною, що не ставилась критично до своїх і ваших вчинків, щоб лише за одним рухом вашої руки, за виразом обличчя, очей, за криком батька чи матері, виконувала найдрібніше бажання. Звички, вироблені таким потворним вихованням, залишаються на все життя, стануть другою природою людини" [7, с. 571]. Тому слушною є думка сучасного психолога П.Статмен, яка радить виховувати сучасних дітей у душі сумніву щодо наказів, які вони не розуміють та вважають їх шкідливими для власного життя і здоров'я. Варто, вважає психолог, навчити малюків такому важливого правила: дитина не повинна підкорятися дорослим лише тому, що вони дорослі [10, с. 155]. На нашу думку, засвоєння дітьми цього правила виробить у них звичку обережного ставлення до чужих людей. Адже дошкільник має засвоювати норми безпечного життя серед людей не через страх перед покараннями дорослих, а усвідомлюючи негативні наслідки своєї необачної поведінки у соціальному середовищі.

Психологи і педагоги однак не в тому, що батькам для виховання безпечної поведінки важливо сформувані у дитини почуття власної гідності й емоційно-позитивне ставлення до себе, що лежить в основі структури її самосвідомості. Науковці (О.Кононко, Г.Кошелева, В.Кудрявцев, П.Статмен) переконані, що необхідна педагогічна підтримка позитивної саморегуляції і коригування соціально засуджуваних небезпечних форм поведінки. Аналогічних поглядів дотримується академік І.Бех: "Прагнення до самозбереження має для індивіда психологічний сенс лише за умови суб'єктивної цінності його як істоти і як "Я". Це, так би мовити, дві сторони однієї медалі: без усвідомлення своєї цінності як істоти, і як "Я" в індивіда не може бути потреби у самозбереженні. Тому генетичним емоційним центром є почуття "Я", себелюбство як емоційне самоставлення" [1, с. 80].

Отже, соціальний досвід, який передається в сім'ї, поступово стає невід'ємною складовою особистості дитини дошкільного віку і впливає на її безпечну поведінку в соціальному середовищі. Дитина в сім'ї "приміряє" себе до суспільства, а це, в свою чергу, стимулює її безпечну активність у соціумі.

Сім'я як мікросередовище, може як сприяти процесу виховання безпечної поведінки дитини, так і стримувати її. Адже особистість не може розвиватися у соціально схвальному напрямі, якщо сім'я, у якій вона зростає, є "морально застиглою". Через низький моральний рівень сім'ї можуть створюватися значні перепони у вихованні безпечної поведінки дитини у довікллі [4, с. 25].

Отже, в умовах сприятливого психологічного клімату в сім'ї батьки на власному прикладі спроможні сформувати у дітей дошкільного віку такий рівень знань і безпечної поведінки, що дасть їм змогу стати життєво компетентними у соціальному середовищі.

Норми безпечної поведінки дітей у соціальному середовищі формуються також завдяки чітко визначеній взаємопов'язаній педагогічній роботі сім'ї та педагогів, що і стане предметом наших подальших досліджень.

Література:

1. *Бех І.Д.* Виховання особистості: Сходження до духовності / Наук. вид. - К.: Либідь, 2006. - 272 с.
2. *Гаткин Е.Я.* Безопасность ребенка. - М.: Лист, 1997. - 176 с.
3. *Кононко О.* Плекаймо у дітей життєдайне самоставлення // Дош. виховання. - 2002. - № 2. - С. 3-4.
4. *Кравченко Т.В.* Соціалізація особистості й соціальне середовище // Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. - Вип. 9. - К., 2006. - Кн.2. - С. 23-29.
5. *Лавриченко Н.М.* Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы. - К.: Віра Інсайт, 2000. - 444 с.
6. *Лоза О.Б.* Особиста безпека дитини: Навч. посіб. - Суми: ВТД "Університетська книга", 2005. - 383 с.
7. *Лубинец Т.* Педагогические беседы. - 2-е изд., доп. и перераб. - СПб: Лештуков, 1913. - 580 с.
8. *Мазурин А.В., Воронцов И.М.* Пропедевтика детских болезней. - М.: Медицина, 1986. - 432 с.
9. *Пижаге Ж.* Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. - М.: Международная пед. академия, 1994. - 476 с.
10. *Статмен П.* Безопасность вашего ребёнка: Пер. с англ.. - СПб: Респекс, Дельта, Кристалл, 1996. - 384 с.

Сутність і зміст статевого виховання дошкільників у сучасних умовах

Протягом багатьох століть людство ніколи не забувало про важливість та значення статевого виховання підрастаючого покоління. Завжди приділялась велика увага підготовці хлопчиків і дівчаток до дорослого життя. Справа в тому, що цілеспрямоване (правильне) статеве виховання звільнює людину від неவிправданого відчуття сорому, що досить часто заважає кохати іншу людину, від неправильного ставлення до однієї з найважливіших сторін життя людини - взаємостосунків між чоловіком та жінкою, допомагає усвідомити деякі обов'язки, які притаманні представнику певної статі у подальшому особистому житті та у своїй соціальній ролі. І це є досить важливим, адже останнім часом, а особливо в дошкільних закладах, можна спостерігати процес "безстатевого" виховання, що призводить до формування "усередненої істоти": фемінінного (жіночого) хлопчика, а потім і чоловіка та мускулітної (мужньої) дівчинки, а потім і жінки, що призводить до серйозних проблем у житті людини.

Одне з найважливіших положень у педагогіці - це безперервне виховання. Оскільки статеве виховання (вплив на психічний та фізичний розвиток хлопчика і дівчинки з метою оптимізації їх діяльності, пов'язаної з відносинами представників різної статі, з формуванням статевої ролі), є складовою загального процесу виховання, воно не може бути виключеним з нього. Тому розпочинати статеве виховання необхідно з раннього дитинства, продовжуючи його протягом дошкільного і шкільного віків.

У період дошкільного дитинства у хлопчиків та дівчаток має бути остаточно сформовано почуття своєї статевої належності та усвідомлення її незмінності. Бажано, щоб до вступу до школи у дитини були знання про різницю між статями, про продовження роду. Сім'я та педагоги дитячих установ мають чітко усвідомлювати свою роль і своє значення у статевому вихованні дитини. На цьому наполягають видатні педагоги та психологи. Зокрема, П.П.Блонський підкреслював, що ні жодному разі не можна таку важливу сферу, як інтимну, передавати до рук чужих (випадкових) людей та вуличних "просвітителів".

У середині ХХ ст., соціальна ситуація в нашій країні загальмувала дослідження проблеми статевого виховання, які ще на початку сторіччя розпочали

російські вчені Є.А.Аркін, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А.Б.Залкінд та ін. Лише в 60-70-і роки питання щодо статевого виховання взагалі і, зокрема, виховання дітей дошкільного віку знову набуває своєї актуальності і привертає увагу педагогів, психологів, медиків і власне батьків.

У вивченні проблеми статевого виховання науковці виділяють три основні напрями: психологічний напрям, який орієнтований на статеве просвітництво і розглядає дану проблему з позиції фізіології та сексології, психогігієни статі (С.І.Голод, Д.Н.Ісаєв, В.Є.Каган, І.С.Кон, Д.В.Колесов, А.Г.Хрипкова та ін.); етичний напрям, який приділяє увагу морально-етичному аспекту статевого виховання, виховання почуття гідності особистості (хлопчика, дівчинки). Цей напрям висвітлюється у роботах Л.А. Артюнкової, Р.С.Буре, А.М.Виноградової, В.С.Мухіної, Т.А.Репіної та ін.; функціональний напрям, присвячений формуванню сексуальної культури дошкільників. Кожен з вищевказаних напрямів має свою специфіку та свої особливості. Але без правильно організованої виховної роботи, спрямованої на статеве виховання, знижується ефективність впровадження кожного з цих напрямків.

Проблема статевого виховання розкривається у багатьох працях педагогів та психологів. Питанням щодо формування культури сексуальної поведінки займалися і продовжують займатися Т.В.Говорун, Л.І.Мороз, О.М.Шарган та ін. Теоретичні основи статевого виховання відображені у працях В.Є.Кагана, С.В.Кириленко, А.В.Петровського, Л.І.Синька; статеве виховання в сім'ї розкривається у дослідженнях Т.В.Говорун, Д.В.Колесова, О.М.Шаргана. Питання дитячої та юнацької сексуальності піднімалися С.І.Голодом, В.В.Нагаєвим, Д.В.Колесовим, Н.Б.Сельверовою, І.С.Коном., В.О.Бойко, О.Л.Главацькою та ін.; статевого виховання (виховання за статтю) - К.Імлівським, М.Вислоцькою, Г.Мастертоном; Д.Еліум, Л.Грабб; підготовки до подружнього життя К.Вітек, М.Лопаткова, У.Кватковського, К.Ботвіна.

Ставлення педагогів та психологів до проблеми статевого виховання дітей дошкільного віку досить неоднозначне. Прихильники школи В.Є.Кагана, О.К.Лосева наголошують на тому, що в процесі статевого виховання необхідно повідомляти дитині всю інформацію, що стосується статі та статевого відносин в розумному "дозуванні" цієї інформації. Але у кожного є свої межі і своє бачення розумного "дозування". Останнім часом засоби масової інформації висвітлюють питання щодо статі та статевого відносин занадто відверто, навіть у мультфільмах, призначених для перегляду дітьми дошкільного віку можна почути та побачити інформацію, яка не є прийнятною для дітей даної вікової групи. Саме тому, мабуть, ця інформація шокує педагогів, психологів і, в першу чергу, батьків. Ін-

пний погляд висловлюють представники наукової школи Т.А.Репіної. На їхню думку, обговорення питань щодо статевого виховання дошкільників, має виключити сексуальну просвіту - інформацію про сексуальні відносини статей і про репродуктивні функції людини. Свою позицію вони пояснюють тим, що дошкільний вік - найбільш спокійний період у сексуальному розвитку особистості. Це факт, але не слід забувати про те, що діти отримують інформацію не тільки від батьків і педагогів, а насамперед, з телеекранів, журналів, рекламних плакатів тощо. Вони не розуміють того, що бачать, а отже задають питання близьким дорослим і хочуть отримати відповідь на них, що їх задовольнить.

Дитина не має бути покараною за такі запитання. Це просто неприпустимо. Відповідати на них потрібно спокійно, просто, доступно для розуміння дитини і абсолютно правдиво. Іноді на запитання: "Звідки беруться діти?", достатньо відповісти, що їх народжує мама. З віком дитина може задавати це питання знову, очікуючи від дорослого повнішої відповіді. І дорослі мусять задовольнити її цікавість, однак без "голої фізіології".

Якщо дорослий хоче зберегти довіру дитини до себе і створити імунітет проти "вуличної" інформації, не може вдаватися до таких відповідей: "Тебе знайшли в капусті, купили в магазині, принесла лелека". Зміст відповіді має зацікавити дитину, стимулювати її і наступного разу звернутися за відповіддю саме до вас. Необхідно формувати здорове та природне ставлення до статі та відносин між статями.

Завданням дошкільних закладів є морально-статеве виховання як комплексна проблема, даний напрям виховання має представляти собою грамотну, усвідомлену допомогу дитині в її особистісному, соціальному та моральному розвитку. Його цілями є формування у дитини правильного ставлення до питань статі, оволодіння дитиною моральною культурою взаємостосунків між представниками протилежної статі.

Щоб допомогти дитині у правильному розвитку, педагоги мають знати етапи психофізичного та психосексуального розвитку дитини, розуміти, на що слід звертати увагу в поведінці дитини, чого уникати і до чого прагнути.

Першим етапом психосексуального розвитку дитини є формування статевої свідомості, тобто усвідомлення своєї статевої належності: по-перше, діти мають усвідомлювати себе представниками тієї чи іншої статі, по-друге, навчитися поводитися відповідно до своєї статі, тобто засвоїти чоловічу чи жіночу ролі. У цей період дошкільники повинні оволодівати моральною культурою взаємостосунків статей, засвоювати моральні норми так, щоб вони стали їх внутрішнім переконанням. І відбувається цей етап у період з першого до

сьомого років життя (дошкільний вік). У 1,5-2 роки дитина знає свою стать, хоча ще не може пояснити у чому різниця між хлопчиком і дівчинкою. В 3-4 роки дитина розуміє ці відмінності, але хоча і має уявлення про статеві органи, основне значення надає одягу, довжині волосся та інше. І вже в 5-6 років дитина твердо знає свою статеву належність та розуміє її незмінність. Але досить часто ми стикаємося з тим фактом, що в цьому віці є діти, які вважають, що стать може змінюватися

Організуючи педагогічну роботу, спрямовану на статеве виховання, педагоги мають розуміти його мету щодо дітей дошкільного віку. На нашу думку, це виховання статевої культури дошкільника - елементарні знання та уявлення дитини про стать та взаємостосунки між представниками різної статі, використання цих знань у реальному житті.

Говорячи про зміст статевого виховання, науковці виділяють:

- *взаємовідносини між людьми різної статі;*
- *норми таких взаємовідносин;*
- *особисте життя людей у сім'ї;*
- *сфери їх діяльності*

Ми вважаємо, що змістом статевого виховання є саме життя, оточуюче дитину, всі сфери її життєдіяльності.

Для досягнення необхідних результатів у процесі статевого виховання зусилля спрямовуються на вирішення низки завдань, а саме:

- *виховання особистості, як представника певної статі;*
- *виховання почуття відповідальності за взаємостосунки між представниками певної статі;*
- *виховання почуття поваги до представника протилежної статі, врахування специфічних статевих особливостей під час спільної діяльності;*
- *виховання відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей.*

ПРИНЦИПИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ

Принцип активності	Необхідно використовувати будь-які ситуації в життєдіяльності дитини для вироблення у неї правильних установок щодо своєї статі і відповідно своєї статевої ролі.
Принцип реалістичності	Статеве виховання мусить базуватися на основі реалістичного розуміння статевої диференціації

Принцип адресності	Статеве виховання має відбуватися не лише з урахуванням віку дитини, а й з урахуванням психічного та фізичного розвитку дитини, а також з урахуванням соціального та культурного рівня дитини.
Принцип неперервності	Послідовність та наступність процесу статевого виховання повинні починатися з раннього дитинства.
Принцип правдивості	Інформація, яка надається дитині, має бути правдивою, з урахуванням віку дитини та можливостями її розуміння.
Принцип довіри	Відносини між дитиною та педагогом повинні базуватися на основі довіри. Необхідно серйозно ставитись до інтересів дитини, її бажань та прояву її статевої поведінки.
Принцип чистоти	Інформація щодо статі та статевих відносин має бути наповнена моральним змістом, розгортаючись протягом її дорослішання.

Виходячи з вищезазначених принципів та орієнтуючись на зміст, завдання та мету статевого виховання, можна зробити деякі висновки, а саме:

1. Розпочинати статеве виховання необхідно з раннього дитинства, а знання про етапи психічного, фізичного та психосексуального розвитку допоможуть вихователю зрозуміти, що відбувається з дитиною, що їй необхідно саме в даний період.
2. Уся інформація щодо статі повинна надаватися своєчасно і доступно, враховуючи етап розвитку дитини.
3. Інформація має бути виключно правдивою, не містити хибні знання, особливо щодо проблем статі та статевих відносин.
4. Дитина має відчувати довіру до дорослого, що зумовить її зацікавленість,

щирість.

5. Увага має приділятися тим моральним якостям, які формують хлопчика як майбутнього чоловіка, а дівчинку як майбутню жінку.

6. Розвиваючи дитини, ми маємо сприяти формуванню в неї індивідуальних рис, в яких проявляється її неповторність та індивідуальність.

Статеве виховання орієнтоване на те, що сьогоднішні малюки, коли стануть дорослими людьми, зможуть створити щасливу гармонійну сім'ю. Однією з найважливіших умов для реалізації такої мети має бути подолання розрізненості хлопчиків та дівчаток у дошкільні роки, формування у них дружніх стосунків, культури спілкування, поваги один до одного.

Література:

1. *Денисюк О.М.* Особливості становлення статевого образу дитини-дошкільника // Формування тендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень. - К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. - 222 с.

2. *Исаев Д.Н., Каган В.Е.* Половое воспитание детей. - Л.: Медицина, 1988. - 160 с.

3. *Коментар* до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. /Наук. ред. О.Л. Кононко. - К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. - 243 с.

4. *Кононко О.Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). - К.: Стило, 2000. - 336 с.

5. *Строгонова Л.В.* Половое воспитание девочек младшего школьного возраста. - М.: Педагогическое общество России, 2005. - 64 с.

Старченко В.А.
м. Київ

Теоретичні аспекти логіко-математичної компетентності дошкільників

Концептуальним положенням сучасної теорії дошкільної освіти є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності. Введення компетентності як пріоритетної категорії в дошкільну освіту означає надання переваги системному, цілісному підходу до розвитку, навчання та виховання дошкільників. Це питання є ключовим у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні та у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку „Я У СВІТІ”. Логіко-математичні завдання, визначені у вище означених документах, орієнтовані на вміння дошкільників розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати своє твердження, робити прості умовисновки за допомогою елементарних логічних прийомів. Комплекс елементарних логічних понять і дій складають абетку логічного мислення і є необхідним базисом для розвитку особистості дитини та формування її життєвої компетентності. Сучасні наукові дослідження ставлять акцент на тому, що компетентність є сферою взаємовідношень між знаннями та практичною діяльністю (О.Кононко, Н.Баглаєва). І це очевидно, що без знань немає компетентності. Існує безпосередній зв'язок між знаннями та компетентністю. Проте, не завжди знання свідчать про компетентність. Нам часто доводиться зустрічати людей, які, маючи знання, не вміють мобілізувати їх, змоделювати свої дії завчасно і використати у практичній діяльності. А бути компетентним, значить бути життєздатним, вміти адекватно поводитися в різних життєвих ситуаціях, виступати активним суб'єктом життєдіяльності та проявляти своє Я в різних сферах життя.

Логіко-математична компетентність дошкільників передбачає здатність дошкільників здійснювати: серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі та часі; класифікацію геометричних фігур, предметів та множин; обчислювання та вимірювання кількості, довжини, ширини, висоти, відстані, об'єму, маси, часу. Поняття логіко-математичної компетентності є новим у дошкільній теорії та практиці, проте можливість і доцільність поєднання логічного та математичного аспекту було предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема, у дослідженнях П.Гальпері-

на, Л.Георгієва, В.Давидова, З.Лебедевої, Н.Менчинської, Т.Тарунтаєвої, однією з основних задач, які можуть і повинні розв'язуватися в дошкільному віці, визначено перехід від конкретних емпіричних знань до понять, які мають науковий характер. За основу введення таких понять беруться різні математичні та логічні дії. Так, у роботах П.Гальперіна, Л.Георгієва число вводиться в процесі вимірювання; у дослідженнях В.Давидова пропонується число і рахунок вводити в процесі більш широкої діяльності, яку автор називає порівнянням і комплектуванням.

На взаємозв'язок логічних і математичних операцій вказують Н.Менчинська, Є.Кабанова-Міллер, Г.Корнеєва, М.Моро, Н.Непомняща, Є.Ніколаєва, С.Рубінштейн, А.Столяр. Так, Н.Непомняща доводить, що стійкість і дієвість математичних умінь дошкільнят залежать від синтезу різного змісту в цілісній математичній дії. На основі своїх досліджень вона пропонує загальні математичні операції та дії з числом поєднати з логічними операціями, замінити просте відношення „предметна дія” - „операція з числом” на більш складну структуру:

- предметні дії чи ситуації;
- загальні математичні поняття („множина”, „Рівність”, „ціле - частина”);
- логічні операції;
- дії з числом.

Н.Непомняща наголошує, що крім числових операцій зміст початкового етапу навчання математиці повинен включати: узагальнені способи розв'язання навчальних задач, формування яких обумовлюється засвоєнням дітьми математичних понять "множина", "величина", відношень "рівності", "відповідності", "ціле-частина" тощо. -

Ці положення знаходять подальший розвиток у дослідженнях Н. Баглаєвої. Вона доводить, що математичний аспект знань є традиційним і відпрацьованим у сучасній дошкільній теорії і практиці, а логічний - є новим і мало задіяним. Окрім того, чинна на сьогодні традиційна система формування математичних уявлень у дошкільників передбачає використання єдиної інваріантної технології, орієнтованої на "середню" дитину. Н. Баглаєва визначає сутність поняття „логіко-математична компетентність”, в основу якого покладає як логічні так і математичні операції, а саме: серіацію, класифікацію, обчислення та вимірювання.

Багато попередніх досліджень з проблеми математичного розвитку дошкільників зосереджувалися на формуванні окремих математичних знань про форму, величину предметів, кількісні відношення та орієнтування в просторі, часі (З.Лебедева, К.Назаренко, Т.Степанова).

Окрім того, окремі дослідження науковців були спрямовані на вивчення особливостей формування окремих логічних операцій, які є складовими логіко-математичної компетентності. Такими є дослідження Л.Голубевої, Т.Косми. Зокрема, дослідження Л.Голубевої показали, що на шляху розвитку процесу класифікації діти проходять спочатку рівень генералізованого об'єднання, коли об'єкти класифікації відносяться до загальної групи без встановлення видових відмінностей (собака, кінь - тварини). Автор надає перевагу формуванню таких умінь, які необхідні для класифікації, а саме: уміння аналізувати предмети, виділяти їх суттєві ознаки, порівнювати та співвідносити поодинокі і загальне. У дослідженнях Т.Косми, присвячених формуванню у старших дошкільників процесу класифікації, доведено, що діти використовують переважно перцептивну форму класифікації, а не понятійну, тобто орієнтуються на зовнішні ознаки предметів.

На взаємозв'язок і взаємозалежність логічного і математичного компонентів робить акцент і педагогічна психологія. Ця галузь науки розглядає це питання двосторонньо. Оскільки математичні знання і види діяльності характеризуються чіткою логічною структурою, то їх засвоєння забезпечується необхідними логічними прийомами. В той же час, логічні прийоми мають бути сформовані на певному специфічному матеріалі, зокрема, на математичному, бо в математиці значно більше, ніж в інших науках, присутня логічна схема міркувань, внутрішня організованість, прихований порядок у всьому, що нас оточує (Н. Талізіна, М. Волович). Окрім того, логіка вивчає форми мислення, дедуктивні системи та певні схеми доведення. І математика розглядає ці ж самі питання тільки більш конкретно і предметно: в застосуванні до різних величин, геометричних фігур, функцій тощо. Самі об'єкти розумових заключень і прийняті у математиці правила їх конструювання сприяють формуванню умінь міркувати, узагальнювати та доводити судження. У математиці всі речення доводяться, а математичні результати є своєрідними ланцюгами логічних міркувань. Логіка для математичного мислення має таке ж значення, що граматики для мови. Підтверджуючи і уточнюючи ці положення, відомий англійський філософ і громадський діяч, автор тритомної праці „Основи математики” Б.Рассел писав: „Логіка - це юність математики, а математика - зрілий вік логіки”. Слід зазначити, що історично впродовж багатьох століть логіка і математика розглядалися в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності „як два щаблі у розвитку однієї науки”.

А.Столяр на основі своїх досліджень доводить, що логічна пропедевтика виходить за межі підготовки до вивчення математики, розвиває пізнавальні здібності дітей, їх мислення та мовлення. Він створив систему спеціальних дидак-

тичних ігор, які вводять дітей у світ логічних і математичних уявлень: властивості, відношення, множини, операції з множинами, логічні операції (заперечення, кон'юнкція, диз'юнкція) тощо.

Автор акцентує увагу на тому, що уміння дітей логічно і самостійно мислити є важливим показником готовності виконувати різноманітну розумову діяльність в цілому та математичну зокрема. Адже навчання математичним операціям спирається на мислення, що необхідно розвивати з огляду на такі показники умінь: аналізувати, синтезувати, порівнювати; узагальнювати, абстрагувати істотні для певної ситуації ознаки від неістотних; встановлювати зв'язки між класами предметів; серіювати, класифікувати, систематизувати; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; знаходити логічні співвідношення між числами та предметами.

У зарубіжних дослідженнях із розвитку логічних та математичних умінь у дітей Ж.Піаже (Швейцарія), М.Фідлер (Польща), Е.Дум (Німеччина), М.Монтессорі (Італія), Р.Грін, В.Лаксон (США), увага зосереджується на тому, що для оптимізації загального розвитку дошкільників необхідно розвивати як логічні, так і математичні операції. Зокрема, у роботах М.Фідлера логічні та математичні поняття пропонується формувати на основі операцій, які здійснюють діти в процесі порівняння, упорядкування, встановлення відповідності. На думку автора, така діяльність сприяє формуванню таких умінь, як: уміння диференціювати, класифікувати, узагальнювати, абстрагувати.

Дослідженнями Ж.Піаже, А.Шемінської було встановлено, що формування математичних операцій передбачає формування логічних операцій. Зокрема, число можна розглядати як синтез класів і логічних відношень в одному операційному цілому (рахувати - це одночасно класифікувати і серіювати). Проте це не означає, що формування числа переноситься у сферу логіки. Згідно з концепцією Ж. Піаже, в основі розвитку логічних дій лежать інтеріоризовані, оборотні і скоординовані в систему операції, побудова яких займає період від народження до зрілості. На думку автора, дитина оволодіває логічними операціями спонтанно, а сензитивний період для появи таких логічних операцій є 7-8 років. Окрім того, Ж.Піаже визначає чотири стадії в побудові логічних операцій:

I стадія. Сенсомоторний період (0-4 роки). Діти виконують прості моторні навички сприймання, переходять від рефлексорних дій до більш організованих.

II стадія. Доопераційна думка (від 2 до 7 років). Спочатку даний період був охарактеризований як „дологічний”. Пізніше Ж. Піаже відмовився від цієї назви, обґрунтовуючи це тим, що всі логічні операції на цьому етапі виника-

ють, в першу чергу, в процесі дій з об'єктами. На цьому етапі дитина починає усвідомлювати дії минулого, розчленовує (розділяє) об'єкт і з'єднує його, проте, практична оборотність сенсомоторного періоду недостатня для вирішення всіх завдань, що виникають перед нею. Підтверджуючи цю думку, автор наводить цілий ряд прикладів, зокрема: коли дитина 4-6 років перекладає намисто із однієї скляної посудини в іншу, що відрізняється за формою, вона усвідомлює, що кількість намистинок в другій посудині збільшується чи зменшується. Перш, ніж дитина знайде правильну відповідь, вона буде пересипати намистинки, співставляти їх. Це свідчить про нездатність повернутися мисленно до вихідного положення. Отже, перші логічні операції виконуються дітьми на конкретних об'єктах, тобто, виникають у конкретній формі. Саме це, на думку Ж. Піаже, є початком третього етапу.

III стадія. Конкретні операції (від 7 до 11 років). До них автор відносить класифікацію (розподіл предметів, об'єктів по класах, групах у залежності від їх загальних ознак) і серіацію (розміщення предметів, об'єктів у порядку зростання чи зменшення відповідних ознак). Автор підкреслює цілий ряд досягнень дитини в логічній техніці на цьому етапі, але акцентує увагу на їх обмеженості. Діти можуть класифікувати, упорядковувати, отримувати рівності, встановлювати взаємовідповідності між елементами множин і т. д., не об'єднуючи ці операції в єдине структуроване ціле. Саме ця обставина завадить побудові чистої формальної логіки із конкретних операцій. Це стає можливим на наступному етапі.

IV стадія. Формальні операції (від 11-12 до 14-15 років). Це період операційного розвитку. Ж. Піаже характеризує цей етап появою нової властивості - здатності дитини мислити гіпотезами і вербально будувати судження відносно них.

Всупереч концепції „алогічності” раннього мислення, є результати досліджень, які свідчать про те, що за певних умов виховної роботи діти старшого дошкільного віку вже здатні оволодіти логічними операціями, а саме: узагальненням, класифікацією, систематизацією та змістовим співвідношенням, тобто тими компонентами, які складають основу логіко-математичної компетентності та можуть мислити логічно і помірковано (Т.Косма, Л.Левіна, Л.Обухова, О.Проскура, Х.Тепленька).

Це суттєво змінює стадії розвитку логічних операцій у дітей дошкільного віку, визначених Ж.Піаже.

Розроблені вченими-методистами програми розвитку логічної грамотності у дітей при вивченні математики частково отримали реалізацію, в основному, в загальноосвітній школі (А.Артемов, А. Митник, А.Столяр). Проте, концепції логічного розвитку дошкільників лише частково викладені у змісті вітчиз-

няних програм виховання та методичних рекомендаціях до них, не враховуючи ті зміни, які виникли в останні роки.

Проаналізовані нами дослідження з проблеми математичного розвитку в основному виконані на матеріалах традиційної системи виховної роботи в дошкільному закладі. Окремі дослідження розглядають розвиток пізнавальних інтересів та активності у дошкільників (О.Брежнева, Л.Лохвицька), самостійності та оцінно-контрольних дій (О.Анищенко, О.Фунтікова). Проте кожна з цих проблем розглядалася автономно, і лише окремі математичні операції поєднувалися з логічними.

Враховуючи та узагальнюючи висновки вчених, які досліджували логіко-математичний аспект у вихованні дошкільників, можна зробити такі висновки:

- *проблема формування логіко-математичної компетентності дошкільника відноситься до категорії недостатньо досліджених вітчизняною наукою;*
- *актуальним залишається дослідження педагогічних умов, що сприяють формуванню логіко-математичної компетентності дошкільника;*
- *заслуговує на поглиблену увагу з'ясування специфіки формування логіко-математичної компетентності у дошкільному віці;*
- *потребують подальшої розробки сучасні технології щодо формування логіко-математичної компетентності дошкільника.*

Література:

1. *Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.* - К. : Ред. журн . „Дошкільне виховання”, 1999. -69с.
2. *Баглаєва Н.І.* Логіко-математичний розвиток дошкільників //Дошк. вих. - 2001-№5.-С.7-9.
3. *Кириллов В. И.,* Старченко А. А. Логика - М.: Высшая школа, 1982. - 178с.
4. *Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні:* Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. - К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. - 243с.
5. *Кононко О.Л.* Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності //Поч. школа. - 2001. - № 3. - С. 3-5
6. *Непомнящая Н.И.* Психологический анализ обучения детей 3-7 лет (на материале математики) - М.: Педагогика, 1983. - С. 10.
7. *Пиаже Ж., Иньельдер В.* Генезис элементарных логических структур классификации и сериации, - М., 1963.
8. *Пиаже Ж.* Логика и психология. Избр. психол. тр. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - С. 583-619.

Гра як чинник розвитку особистості молодшого дошкільника

Життя людини починається з дитинства, а дитинство немислимо без гри. Граючи, майже несвідомо, дитина освоює форми і величини речей і предметів, їх розташування в просторі, розрізняє кольори і звуки, пізнає перші слова-сигнали, вступає в контакт з людьми, реагує, спостерігає, запам'ятовує, координує рухи, поповнює свій кругозір, радіє або засмучується життю. Серед різноманітних видів діяльності, здійснюваних людиною, гра є найдоступнішою, оскільки в ігри грають з раннього дитинства. Виконуючи різноманітні ролі, відтворюючи різні сторони життя і праці, граючи, діти засвоюють важливі соціальні функції людини, оволодівають основами стосунків в суспільстві, правилами і нормами поведінки. Метою статті є висвітлення впливу гри на становлення підрастаючої особистості молодшого дошкільника.

Начасі актуальною є проблема оновлення підходів до ігрової діяльності у дошкільних навчальних закладах. Згідно з новітніми нормативними документами центром виховного процесу є особистість дитини, а гра розглядається як форма пізнання дитиною світу та вільного відображення власних вражень про нього, відповідно - ігрова вправність вже не є сьгоднішнім виховним пріоритетом у дошкільних навчальних закладах.

Важливість цього питання зумовлена, по-перше, вимогами, закладеними у Базовий компонент дошкільної освіти, програму розвитку дошкільника "Я - у світі". Друга обставина актуальності проблеми пов'язана з тим, що гра - є одним з найважливіших засобів виховання дошкільників. Адже, ігрова діяльність виступає як засіб освітньо-виховної роботи у ДНЗ, за допомогою якого розв'язуються завдання морального, розумового, естетичного, фізичного виховання дошкільників, у процесі гри відбувається соціальний розвиток особистості дитини в цілому.

Відомі вітчизняні психологи Л.С.Виготській, О.В.Запорожець, А.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн вважали гру провідною діяльністю у дошкільному віці, завдяки якій в психіці дитини відбуваються значні зміни, формуються якості, що готують перехід до нової вищої стадії розвитку. Дослідники довели, що у грі всі сторони особистості дитини формуються в єдності й

взаємодії. Численні спостереження дитячих ігор відбивають закономірності їх розвитку, пов'язані із загальними закономірностями розвитку в дошкільному віці, формуванням мислення, уяви, етичних якостей, колективних навичок, творчих здібностей. В той же час в грі виявляються індивідуальні особливості дітей, їх характери.

Гра посідає значне місце в системі фізичного, етичного, трудового і естетичного виховання дошкільників. Дитині потрібна активна діяльність, що сприяє підвищенню її життєвого тону, задовольняючи її інтереси, потреби. Можна сказати, що гра пов'язана зі всіма сторонами виховної і освітньої роботи з дітьми. В ній відображаються і розвиваються знання і уміння, отримані на заняттях, закріплюються правила поведінки, до яких привчають дітей в житті. Саме так визначається роль гри в програмі виховання в дошкільних установах.

Досліджуючи умови розвитку гри у дітей дошкільного віку, вчені з'ясували, що ігрові дії не виникають самі-по-собі. Для цього потрібні якнайменше три умови: наявність різноманітних вражень, іграшок, постійного спілкування з дорослими. На основі оволодіння предметними діями, відділення своїх дій від дій дорослих, у дитини в цей час формується "тенденція до самостійності". Психологи зазначають, що діти цього віку прагнуть до взаємодії з дорослим, спілкування з ним, спільної діяльності. Н.В. Корольова у своєму дослідженні довела надзвичайну чутливість дитини молодшого віку до сфери людської діяльності й взаємостосунків. Вона зазначала, що саме в рольовій грі дитина реалізує своє бажання приймати участь у житті дорослих.

Особливе значення гра має для становлення самих різних форм довільності дітей - від елементарних до найскладніших. Нагадаємо, що Л.С. Виготський називав гру "школою довірливої поведінки". На думку вченого, головний парадокс гри у тому, що саме в цій, максимально вільній від всякого примусу діяльності, дитина раніше всього вчиться керувати своєю поведінкою та регулювати її відповідно до загальноприйнятих правил. Він вважав, що сутність дитячої гри полягає в цій суперечності. Пояснюючи ці суперечності, Д.Б. Ельконін зазначив, що беручи на себе роль дорослого, дитина тим самим бере на себе певний, зрозумілий для себе спосіб поведінки, притаманний певному дорослому.

У своїх дослідженнях Д.Б.Ельконін показав, що при розвинутій формі рольової гри послідовність дій тієї ролі, яку бере на себе дитина, має для неї немов би силу закону, якому вона повинна підпорядковувати свої дії. Будь-яка спроба порушити цю послідовність або внести елемент умовності (наприклад, зробити так, щоб миші ловили кішок, або, щоб шофер продавав квитки, а ка-

сир крутив кермо автобуса тощо) викликає бурхливий протест дітей, а іноді навіть призводить до згорання гри. Узявши на себе роль у грі, дитина тим самим приймає систему виконання певних дій у певній послідовності, а свобода в грі існує тільки в межах узяті на себе ролі. Але, сенс у тому, що ці обмеження дитина бере на себе добровільно, за власним бажанням. Більше того, саме це підкорення прийнятому закону приносить дитині максимальне задоволення. За словами Л.С.Виготського, гра - це "правило, що стало афектом", або "поняття, що перетворилося на пристрасть". Звичайно, дитина, підкоряючись правилу, відмовляється від того, що їй хочеться. В грі ж підкорення правилу й відмова від імпульсивної діяльності приносить максимальне задоволення. В ігровій ролі дитина починає співвідносити свої бажання з "ідеєю", задумом гри, з професією певного дорослого.

Висвітлені положення вважаються традиційною основою для розуміння природи ігрової діяльності дошкільника і були неодноразово доведені в експериментальних дослідженнях. Проте, дослідження гри Д.Б. Ельконіним проводилися в 60-70-х рр. минулого століття, коли суспільні відносини і суспільство в цілому багато в чому були іншими. З тих пір відбулися значні зміни, які не могли не позначитися на дитячій грі. Характер цих змін надзвичайно важливо зрозуміти, оскільки особливості гри сучасних дошкільників відображають своєрідність їх психічного розвитку, інтересів, цінностей, уявлень тощо. Чи збереглося значення гри як провідної діяльності у сучасних дошкільників? Як гра впливає на особистісний розвиток дітей сьогодні? Часто під виглядом модернізації освіти дитячий розвиток піддається симпліфікації, тобто спрощенню й збідненню: він ототожнюється з накопиченням знань, навичок та вмій. Виходячи з цього положення, задача виховання зводилася до того, щоб якомога раніше й більше вчити дитину дорослих форм життя. З цієї точки зору, гра - це пуста втрата часу, не корисне заняття, якому протистоїть корисне й перспективне навчання та засвоєння нового.

Як показав час, подібна практика в підході до навчання дітей не просто обмежена - вона абсолютно деструктивна, поскільки не відповідає природним джерелам їхнього особистісного розвитку. Спрощене уявлення про дитячий розвиток та його штучне прискорення (тобто симпліфікація й акселерація) призводять до збіднення, звуження можливостей дитини, в результаті чого спостерігається гальмування особистісного становлення.

Л.С.Славіна, вивчаючи взаємозв'язок між роллю, ігровими умовами й предметними діями молодших дошкільників, з'ясувала, що дитина, беручи на себе певну ігрову роль, не відмовляється від неї й не погоджується з тим, що вона

грає з кубиками, а не "готує обід". Яскраве забарвлення нової дії, що має форму уявлення, дає новий смисл предметному маніпулюванню, стає більш привабливим для дитини.

Поступальний розвиток дитини передбачає своєчасне й максимально повне розгортання гри та використання її виховних можливостей. Важливою для нашого дослідження є теза Л.Сморжа про те, що "...У цей період (дошкільний) уся сутність дитини виявляється найбільшою мірою і різнобічно, закладаються майже всі її майбутні модифікації. Ось чому гра дошкільняти вважається моделлю гри за суттю і водночас підґрунтям подальшого розвитку особистості". Як зазначав Д.Б.Ельконін: спочатку освоюються зміст і мотиви діяльності, і лише потім (і на їх основі) операціонально-технічна сторона. Важливо підкреслити, що ці знання формуються саме у грі. На шляху від предметної до рольової гри для дитини не існує ні правил дорослих, ні суспільного значення їх діяльності. Дошкільник грає у відповідності зі своїм бажанням, уявляє себе в ролі дорослого, при цьому відбувається поступове усвідомлення стосунків між дорослими, значення їх діяльності.

Є ще один важливий аспект для нашого дослідження, пов'язаний з роллю гри, адже в ній дитина усвідомлює своє "Я". За висловом Л.С.Виготського, "дитина вчиться в грі своєму Я". Створюючи життєві ситуації, вона виділяє себе і опановує власне Я. Природно, дитина в три роки вже має свої переживання, але ще не усвідомлює їх і свого місця серед людей. У грі стає можливою дія "від думки, а не від речі", від власного задуму, а не від ситуації, з'являється можливість "приміряти" на себе роль дорослого. У дошкільному віці усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, безпосередньо відбувається через роль і через гру.

Особливе значення гра має для становлення самих різних форм довільності дітей - від елементарних до найскладніших. Нагадаємо, що Л.С. Виготський називав гру "школою довільної поведінки". На думку вченого, головний парадокс гри у тому, що саме в цій, максимально вільній від всякого примусу діяльності, дитина раніше всього вчиться керувати своєю поведінкою та регулювати її відповідно до загальноприйнятих правил. Сутність дитячої гри полягає в цій суперечності. Пояснюючи цю суперечність, Д.Б.Ельконін зазначив, що беручи на себе роль дорослого, дитина тим самим бере на себе певний, зрозумілий для себе спосіб поведінки, притаманний певному дорослому.

З огляду на спрямованість нашого дослідження, варто враховувати значення ігрової діяльності для виховання доброзичливих взаємин та взаємодопомо-

ги дошкільників. Так, на думку вчених А.П.Усової, М.І.Лісної, в процесі спілкування малят можна з успіхом використовувати сукупність усіх видів ігор, оскільки кожна, з них має своєрідний зміст, і робить у життя дітей певний внесок. Обов'язковим компонентом гри є спілкування, а отже, воно задовольняє потреби комунікації і співжиття. Входження у гру від самого її початку є своєрідним діалогом з партнером або учасниками ігрового спілкування. У цьому смислі ігрове дійство є своєрідною школою спілкування, де керує взаєморозуміння і розуміння (прийняття) дій партнера.

Ми поділяємо погляд Н.В.Кудикиної на те, що гра належить до тих видів діяльності, в яких дитина творчо ставиться до життя, та в яких формуються творчі якості її особистості. На думку дослідниці, гра, з одного боку, виявляється як улюблена, самодостатня дитяча діяльність, зміст і форми якої забезпечують можливості саморозвитку, самовияву, самоактуалізації особистості, а з іншого - як педагогічний засіб, спрямований на розв'язання багатьох освітніх завдань.

В останні роки в українській психолого-педагогічній науці та педагогічній практиці ігрова діяльність дошкільників часто розглядається у контексті формування в хлопчиків й дівчаток колективістських рис особистості, доброзичливих взаємин, почуття товарищескості - З.Н.Борисова, Р.С.Буре, Я.З.Неверович, В.Г.Шур, Г.Г.Якобсон та ін.), що є важливим для нашого дослідження. Дослідження В.П.Залогіної, М.В.Вітазь, Н.В.Корольової, З.В.Обидової доводять, що за певних виховних умов, колективні ігри ефективні у прищепленні норм поведінки, що виносяться дітьми за межі ігрового простору. Згідно з програмовими вимогами, діти молодшого дошкільного віку повинні вміти засукувати рукава, мити руки з милом, вмивати обличчя, розстібати гудзики спереду, роздягатися, роззуватися, складати на стільці одяг, ставити взуття під стілець тощо. Формування перелічених умінь і навичок у процесі ігрових вправ сприяє вихованню у малюків самостійності, працелюбності, бережливого ставлення до речей, культури поведінки. Добре оволодівши навичками самообслуговування, у тому числі під час відповідних ігор, дитина молодшого дошкільного віку вже може обслужити не лише себе, а й прийти на допомогу своїм товаришам в умивальній кімнаті, під час одягання та роздягання. Отже, гра одночасно виконує декілька важливих функцій, навчання; розвитку (розвиток різних психічних функцій), виховання (якостей особистості, загальної культури).

До трирічного віку діти накопичують багато уявлень про навколишню дійсність. Вони добре орієнтуються в своїй групі і на своїй ділянці, знають найменування оточуючих предметів і об'єктів (Хто? Що?); знають різні якості і

властивості (Який?). Але ці уявлення ще неміцно закріплені в свідомості дітей, і вони поки слабо орієнтуються в складніших і прихованих від безпосереднього погляду характеристиках предметів і явищ. (Кому вони потрібні: ці різноманітні предмети, знаряддя праці тощо? Як використовуються в житті?). У пошуках нових вражень і відповідей на хвилюючі питання діти починають розширювати рамки того середовища, де прожили попереднє життя (квартира, групова кімната, ділянка тощо). Поступово до 4-х років дитина знайомиться з величезною кількістю предметів і явищ довкілля. Проте, накопичені уявлення практично не пов'язані між собою в свідомості дітей. Це пов'язане з тим, що мозок дитини дозріває поступово. Спочатку дозрівають нервові центри, відповідальні за дихання та травлення, потім - за рухову діяльність, і лише потім - за емоційний контроль, вольові якості. Якщо порушити цю послідовність, розвиток дитини ймовірно може відхилитися від норми.

Підкреслимо надзвичайну важливість періоду раннього онтогенеза для загального розвитку: діти оволодівають мовою, вмінням узагальнювати, розширюються їхні соціальні контакти, росте ініціативність й самостійність. Згідно з Базовою програмою розвитку дошкільника "Я - у світі", все це яскраво виявляється в грі. Однак, у дитячих закладах у плануванні освітнього процесу все ж таки значна перевага надається спеціально організованим заняттям, а розвиток ігрової діяльності все частіше відбувається в умовах своєрідної стандартності: одноманітні сюжети (лікарня, перукарня, магазин, будівництво, доньки й матері), з якими дітей знайомлять вихователі, ігрова атрибутика, пропонується в "ігрових зонах", незмінність цих зон у всіх групах від 3-го до 7-го року життя. Стандартизованість умов призводить до стандартних дій, й, далі, до стандартного для всіх дошкільників характеру гри. Тому не випадково в останній час сюжетно-рольова гра згортається й, натомість відбувається просте вправління у розгорнутих соціальних відносинах дорослих, гра набуває характеру відображення ланцюгів дій. Наприклад, годування ляльки й вкладання її спати або приготування обіду, годування ляльки, прогулянка з нею. У подібній відображувальній грі на перший план для дитини виступає успішність дій з предметами, а не їх соціально-значимий смисл.

Отже, саме в дошкільному віці виникають важливі складові особистісного зростання - активне мовлення, наочно-дійове мислення, самостійність, елементарний образ-Я. Поведінка дитини помалу вивільняється з ритуалізованих форм спільності з дорослими, від сімейно-статусних приписувань. Вперше виявляється суб'єктність як справжня замість: у цілісності "Я", з усталеним світоуявленням і власною дією. Ці складні особистісні новоутворення

органічно формуються в ігровій діяльності.

Література:

1. *Коментар* до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. /Наук. ред. О.Л. Кононко. - К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. - 243 с.
2. *Кононко О.Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). - К.: Стилос, 2000. - 336 с.
3. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. - М.: Педагогика, 1977. - 271 с.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.

Виховання мовної особистості дошкільника у полімовному регіоні

Процес розвитку української державності пов'язується з найактивнішим, всеохоплюючим впровадженням рідної мови, що вимагає не лише формування мовних умінь та навичок, а визначає стратегічне завдання виховання мовної особистості з властивими їй національно-культурними і світоглядними пріоритетами. Особливим є зміст мовної освіти в умовах полікультурності. Полікультурність сучасного суспільства, сучасний соціум передбачають спілкування та взаємодію представників різних національностей, культур, різних соціальних страт населення, носіїв різних мов. Полікультурна освіта розглядається як інструмент інтеграції народів у домінуюче культурне середовище (Г.Д.Дмитрієв, У.Боос-Нюннінг, У.Зандфукс); як засіб формування національної самосвідомості і культурної самоідентифікації (В.Е.Абідова, Е.Н.Матюхіна, А.І.Одинець, М.А.Тімофєєва, Т.А.Чикаєва). Концепції полікультурної взаємодії в зарубіжній педагогіці вивчали С.Ч.Наушабаєва, А.А.Рахкошкин. Реалізації полікультурного підходу до змісту освітнього процесу присвячено роботи Л.Г.Веденіної, Т.Б.Менської, А.В.Шафрікової. Останнього часу саме культурологічні ідеї є ядром мети, змісту, форм і методів навчання і виховання. Набуті дітьми вміння, навички і здібність до конструктивної взаємодії з представниками різних культурних груп гарантують порозуміння, співпереживання, сприяння іншим.

Проблема лексичного розвитку дітей дошкільного віку є досить складною і багатоаспектною. До неї зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи (А.Г.Арушанова, А.М.Богущ, О.М.Гвоздев, Л.О.Калмикова, Г.І.Ніколайчук, В.К.Орфинська, Ф.О.Сохін, В.В.Тищенко, М.К.Шеремет та ін.).

Фундаментальні загальнонаукові положення проблем лексикології виявляють системні відносини в самій лексиці та її зв'язки з іншими рівнями мови (О.А.Ахманова, В.В.Виноградов, В.А.Звегінцев, О.О.Потебня, А.А.Уфімцева, Д.Н.Шмельов та ін.).

Стрижневим моментом низки частково наукових досліджень (А.Г.Арушанова, Л.Я.Бірюк, Н.В.Гавриш, А.П.Ількова, Н.Р.Кирста, Л.І.Колунова, Г.О.Куршева, О.І.Максаков, А.І.Лаврентьєва, Є.В.Савушкіна, А.А.Смага,

О.Н.Сомкова, Ф.О.Сохін, Є.М.Струніна, О.С.Ушакова, Т.М.Юртайкіна та ін.) виступило вивчення особливостей засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих слів у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів. Спеціальні дослідження (А.Г.Арушанова, А.М.Богущ, Л.О.Калмикова, М.С.Лаврик, Н.А.Лопатинська, Н.В.Маковецька, Г.І.Ніколайчук, Е.А.Федеравичене та ін.) дали змогу визначити педагогічні умови формування механізму структурування смислів.

Психологічний аспект проблеми містить особливості сприймання (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, Г.М.Леушина) та діяльності уяви дітей (Л.А.Венгер, С.М.Жукова, М.М.Поддяков, Т.Рібо, С.Л.Рубінштейн, та ін.). Вивченню психологічних закономірностей лексики присвячено низку досліджень (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А.З.Захарова, Д.Б.Ельконін, І.М.Колобова, О.О.Леонт'єв, О.Р.Лурія, Д.Ф.Ніколенко, М.Т.Попова, Є.Ф.Соботович, Ф.О.Сохін та ін.).

У межах лінгвістичного підходу вчені визначають творчу природу мовленнєвої діяльності, розглядають слово як її продукт з внутрішньою структурою і категоріальними ознаками (В.І.Бадер, Л.А.Булаховський, І.Р.Гальперін, І.І.Ковалик, В.Г.Костомаров, Л.М.Лосєва, Є.О.Реферовська, Г.Я.Солганік, З.Т.Франко).

Психолінгвістичний компонент проблеми лексичного розвитку дошкільників ґрунтується на уявленні про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення (І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв, І.О.Синиця, Т.М.Ушакова).

Мета статті: визначити особливості виховання мовної особистості дошкільника в умовах полімовного регіону.

Актуальність дослідження проблеми мовленнєвого розвитку сучасної дитини зумовлюється низкою причин. Передусім необхідністю вирішення сукупності завдань, які ставляться в державних документах (Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ столітті, програмі "Діти України", Законах України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні").

Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, О.Л.Кононко, К.Л.Крутій та ін.) [2; 4].

Цілеспрямоване формування полімовного освітнього простору містить

низку компонентів, серед яких особливе місце належить інструментальному або мовному, що працюють на змістовний та інтелектуальний. Розвинена мовленнєва діяльність, складаючи основу практично всіх видів активної людської діяльності, актуалізує здатність діяти активно, самостійно, ініціативно, відповідально, без утиску прав іншого, що живе на своїй "мовній території" (вміння зрозуміти іншого; інтерпретувати його дії відповідно до ситуації, що склалася; співпереживати і співчувати; допомогти розкритися) в процесі спілкування, пізнання. У своєму дослідженні, спираючись на вчення про різноманіття мов і культур, значущість взаємодії різних культур і мов, відображає найбільшою мірою необхідність розуміння світу як цілісної і нелінійної системи. Особливої гостроти в умовах полімовного середовища набуває проблема лексичного розвитку.

Мовленнєве висловлювання дитини є своєрідним засобом вираження у власній лексиці розуміння картини світу, що залежить від соціального середовища дошкільників. Образ світу є системою значень - формою відображення суспільно-історичного досвіду, набутого в процесі спільної діяльності й спілкування з дорослими та однолітками. Дитяча картина світу становить фізичний простір, що містить соціальний простір людей, з якими дитина себе ідентифікує. За допомогою системи значень у свідомості дитини постає модель світу, що охоплює світ речей і предметів, людей, саму себе.

Особливістю сьогодення є бідність мовлення дошкільників. Отже, назріла необхідність комплексного розв'язання проблеми лексичного розвитку дошкільників на рівнях: розробки змісту та методики навчання; дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу; професійної підготовки та перепідготовки професійних кадрів; співпраці ДНЗ - сім'я - школа.

Лінгвістичне виховання дитини має починатися з раннього віку і в перші роки життя здійснюватися лише рідною мовою. Проблему лексичного розвитку дітей раннього віку вчені досліджували в різних аспектах: етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н.Данилова, І.Горєлов, М.Кольцова, І.Павлов, К.Єдов та ін.); фонетичні, лексичні та граматики особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О.Гвоздєв, Н.Рибніков, Т.Ушакова, С.Цейтлін, О.Шахнарович, Н.Швачкін, Н.Юрьєва та ін.); збагачення словника дітей раннього віку (Ю.А.Аркін, В.В.Гербова, Г.М.Ляміна, Г.Л.Розенгарт-Пупко та ін.); особливості становлення і розвитку словника дітей (В.І.Коник, М.М.Коніна, та ін.); залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М.Єлагіна, Н.Лепська, М.Лісіна та ін.); закономірності, принципи та методи навчання ді-

тей раннього віку (А.М.Богуш, К.Л.Крутій, Г.Ляміна, Т.І.Науменко, Л.Олійник, Л.Павлова, Г.Розенгарт-Пупко, Л.Федоренко, Т.Юртайкіна та ін.) [2; 5].

Змістом програм до 1984 р. передбачалося засвоєння певного кола слів, термінів. Словник та поняття, які за ним стоять, були важливі не самі по собі, а для формування ідейної позиції. Чинні програми навчання та виховання у ДНЗ ("Малятко", "Дитина", "Дитина в дошкільні роки", "Українське дошкільня", "Витоки мовленнєвого розвитку", "Базовий компонент дошкільної освіти в Україні") [1; 3; 6-8] щодо лексичного розвитку дошкільників спрямовано на тематичне засвоєння лексики, збагачення, розширення й активізацію словника. У "Державному стандарті початкової загальної освіти" основною змістовою лінією мовної освіти є комунікативна, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати. Порівняльний аналіз програм ДНЗ і початкової школи засвідчує значний розрив та неузгодженість програмових вимог дошкільної і початкової ланки освіти. Це виявляється в тому, що після накопичення й активізації словника в дитячому садку молодший школяр має адекватно володіти лексичним багатством мовлення. Проте з поля зору вихователів ДНЗ та вчителів початкових класів випадає такий важливий аспект роботи як освоєння лексики.

На підставі аналізу філософського, психолого-педагогічного, психолінгвістичного, лінгвістичного, лінгводидактичного аспектів проблеми лексичного розвитку дошкільників ми дійшли висновку, що у сучасній вітчизняній теорії та практиці лексичного розвитку є суперечності:

- між стрімким розвитком суспільства та інноваційних технологій навчання і виховання дітей дошкільного віку і застарілими методиками лексичного розвитку дошкільників, що розроблялися ще в минулому столітті;
- між розгалуженими педагогічними інноваціями та потребою в системному підході;
- між потребою у нових засобах і способах навчання мовлення, також лексичного розвитку та застарілим дидактико-методичним забезпеченням;
- між реаліями полімовного середовища та відсутністю цілісної системи лексичної роботи;
- між професійною підготовкою майбутніх вихователів дошкільних закладів за старими методиками та необхідністю лексичного розвитку "теперішніх" дітей;
- між походження мовлення та засобами вираження особистості в соціумі.

Отже, конче потрібне подальше вивчення, цілісне системне узагальнення уявлень про лексичний розвиток та визначення умов його стимулювання.

Ми передбачаємо, що лексичний розвиток дітей дошкільного віку в умовах полімовного середовища буде ефективним, якщо створити такі педагогічні умови:

- організаційно-педагогічні: врахування особливостей та специфіки лексичної роботи з дошкільниками в умовах полімовного середовища; розробка сучасного дидактико-методичного забезпечення роботи з лексичного розвитку дошкільників для різних соціальних інститутів дошкільної освіти Криму;

- навчально-методичні: узгодження пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності і мовленнєвого досвіду дитини; використання різних форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, методів і прийомів лексичної роботи; формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови власних зв'язних висловлювань; систематичне та методично виправдане залучення дітей до розуміння, засвоєння та вживання лексики;

- професійно-педагогічні: оновлення змісту та процесу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з урахуванням сучасних технологій лексичного розвитку дошкільників, індивідуально-психологічних особливостей сучасних дітей.

Розвиток словника дітей як важливого показника базового рівня розвитку мовної особистості в дошкільному дитинстві є концептуальним положенням дослідження.

Провідна ідея дослідження полягає в розумінні лексики як важливого чинника становлення особистості, повноцінного мовленнєвого розвитку в дошкільному віці. Продуктивність лексичного розвитку забезпечується наявністю в дитини певного когнітивного і мовленнєвого досвіду, сформованістю мовленнєвих умінь. Головна мета лексичної роботи в дошкільному дитинстві полягає не в накопиченні, розширенні й активізації словникового запасу, а в освоєнні лексики та свідомому її вживанні. При цьому розуміння має дещо випереджати вираження в мовленні. Головною умовою успішного лексичного розвитку дошкільників в умовах полімовного середовища є спеціально дібраний зміст навчання, який ґрунтується на використанні на різних етапах дошкільного дитинства технологій, спрямованих на розвиток словника.

Зважаючи на складність і багатоплановість досліджуваної проблеми, реалізувати провідну ідею виявилось можливим лише в межах системного підходу, що й зумовило специфіку концепції дослідження. Вона інтегрує в собі такі теоретичні твердження:

1. Лексичний розвиток дошкільників традиційно в методиці усвідомлювався як розвиток, формування, розширення, активізація словника. Проте нині

його треба розглядати як процес засвоєння лексики, яка, з одного боку, походить із соціуму (дитина опановує світ), а з іншого є власне продуктом активної мовленнєвої діяльності дитини. Лексичний розвиток дошкільників відбувається в процесі вирішення розумових і практичних завдань, які ставить перед дитиною довкілля за такими послідовними стадіями: "Чую - Орієнтуюся - Розумію - Використовую". Цьому найповніше відповідає розуміння лексичного розвитку як складного особистісного утворення, що є умовою та регулятором успішного спілкування і взаємодії.

2. Лексичний розвиток є об'єктивним процесом цілеспрямованої підготовки до мовленнєвої комунікації. Цю підготовку доцільно віднести до категорії систем, оскільки вона може розглядатись як упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, форм, засобів тощо), що є цілісним утворенням. Систему лексичного розвитку дошкільників маємо розглядати як підсистему становлення особистості.

3. Методологічний аспект проблеми передбачає категоріальний аналіз лексичного розвитку з позицій:

- теології, що дає можливість усвідомити слово як початок існування людини;
- філософії, що дозволяє дослідити сутнісний бік феноменів "мовлення" і "лексика", вивчити атрибутивні параметри на основі їх зіставлення з однопорядковими категоріями (діяльність, розвиток, мова, мовлення); соціології, що дає змогу усвідомити слово як засіб самовираження в соціумі;
- психофізіології, що дозволяє оволодіти механізмами породження, сприймання, розуміння, усвідомлення слів;
- системного підходу, на підставі якого можна вивчити структуру і функції цілісних лінгводидактичних категорій (мова, мовлення, мовленнєва діяльність, лексика), визначити системні якості та характер взаємозв'язків між ними;
- комунікативно-діяльнісного підходу, що зумовлює суб'єктно-перетворювальне ставлення до дійсності;
- культурологічного підходу, який передбачає взаємозв'язок мови, мовлення, культури, етносу у проектуванні технологій лексичного розвитку дітей;
- полімовного підходу, що забезпечує розуміння слів та вільне мовленнєве спілкування в умовах полімовного середовища.

4. Процес лексичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку буде ефективним за умов його здійснення в контексті технологічного підходу, сутність якого виявляється в представленні досліджуваного феномена у вигляді технологічного процесу з урахуванням мега- (соціальна ситуація, трансляційно-інформаційне поле ЗМІ, полікатигоризація, зменшення місця та ролі кни-

ги в житті сучасної дитини); мезо - (полікультурне середовище Криму, соціальна ситуація в місцевості, характеристики спілкування), макро- (родина і пов'язані з цим проблеми, найбільша спільнота) і мікрочинників (група ДНЗ, дитячий і педагогічний колектив). Лексичний розвиток дошкільників зумовлюється сукупністю зовнішніх та внутрішніх факторів. Це: спеціальна організація мовленнєвого середовища, що ґрунтується на особистісно-орієнтованій взаємодії учасників; мовлення вихователя, як зразок красивого та правильно мовлення; належне дидактико-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в дошкільній ланці освіти; впровадження технологій лексичного розвитку дітей на різних етапах дошкільного дитинства, що уможливить освоєння лексики.

5. Концептуальною основою методики лексичного розвитку на різних етапах дошкільного дитинства в умовах полімовного середовища є багаторівнева методика як система: на рівні партнерської взаємодії "вихователь - діти", "діти - діти", "дитина - діти", "батьки - діти"; на рівні професійної підготовки відповідно до принципів цілісності, індивідуального підходу та поетапного освоєння професійної діяльності та перепідготовки кадрів; на рівні створення належного дидактико-методичного забезпечення; на рівні впровадження поетапної методики навчання, де кожний з етапів, маючи специфічну мету та відповідні їй зміст, методи і форми роботи, є водночас органічною складовою безперервного процесу лексичного розвитку. Організація лексичної роботи базується на принципових положеннях чинних програм стосовно введення дитини в "лінгвістичну дійсність", зміст яких не порушує лінгвістичного підходу, а саме: усвідомлення і застосування дитиною лексики відповідно до умов мовленнєвої комунікації.

Висновки. Основні принципи підходи дослідження впливають із сучасних концепцій і положень щодо мовної освіти громадян України, в яких обґрунтовано нове розуміння процесу формування мовленнєвої культури як закономірних, послідовних і неперервних змін, що відбуваються у процесі становлення національно свідомої мовної особистості на всіх етапах життєдіяльності - від дошкільля до зрілого віку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в систематизації технологій мовленнєвого розвитку на різних етапах дошкільного дитинства.

Література:

1. *Базовий* компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. - 1999. - № 1. - С. 6-9.
2. *Богущ А.М.* Мовленнєвий розвиток дітей: Сутність та шляхи реалізації // Дошкільне виховання. - 1999. - № 6. - С. 3-5.
3. *Витоки* мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Уклад . А.М.Богущ. - Одеса: Маяк, 1999. - 88 с.
4. *Гавриш Н.В.* Художнє слово і дитяче мовлення - Донецьк: Лебідь, 1999. - 170 с.
5. *Гербова В.В.* Заняття по розвитку речі в старшій групі дитячого садка: Посібник для вихователів дитячого садка - М.: Просвещение, 1984. - 175 с.
6. *Дитина* в дошкільні роки / Наук. керівник К.Л.Крутий. - Запоріжжя: ЛПС "ЛТД", 2000. - 268 с.
7. *Дитина*: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. - К., 1991. - 469 с.
8. *Малятко*: Програма виховання дітей дошкільного віку. - К., 1991. - 200 с.

Аблігарова А.Р.
м. Сімферополь

Соціально-педагогічні умови гармонізації процесу соціалізації дошкільників різних статево-етнічних груп

Проблема статеворольової соціалізації, виховання особистості як майбутнього чоловіка або жінки в навчальному закладі та її сім'я) залишаються недостатньо дослідженими. Створення програм статеворольового виховання, культури поведінки зростаючого покоління як майбутніх чоловіків та жінок, передбачає вивчення педагогічних аспектів процесу статеворольової соціалізації.

Дослідження процесу статеворольової соціалізації дошкільників вимагає розробки відповідного категоріального апарату, інструментарію, пов'язаного з визначенням ролі культури у створенні належних умов для виховання статевої свідомості, формування механізмів статевої ідентифікації та соціальної компетентності у дошкільників. [1, с. 20] Особливого значення у сучасних полікультурних умовах України набуває вивчення особливостей процесу становлення дошкільників різних етнічних груп як майбутніх чоловіків та жінок.

Соціально - психологічні аспекти соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей висвітлені в роботах Б.А.Афанасьєва, І.Д.Беха, Л.І.Божович, Л.П.Бусвої, І.С.Кона, О.Л.Кононко, О.М.Леонтєва, А.В.Петровського, М.Г.Юркевича. Проведений теоретичний пошук показав, що різноманітні аспекти проблеми статеворольової соціалізації були постійно в полі зору науковців: психологічні і соціальні функції статеворольових стереотипів (Дж.Мід, К.Роджерс, Е.Фромм, Д.М.Ісаєв, В.Ю.Каган); вивчення статевої диференціації, формування психологічної статі та механізмів її формування (К.П.Веселовська, Т.В.Говорун, О.М.Кікінеджи, Д.В.Колесов, О.Л.Кононко, А.Е.Личко, А.А. Палій); соціалізації особистості в сім'ї та навчальному закладі (Т.Алексєєнко, І.Бех, О.Вишневський, В.Костів, О.Кононко, Т.Кравченко, О.Максимович, В.Постовий, М.Стельмахович).

У сучасних дослідженнях цього напрямку пріоритетними є особистість дитини, обґрунтування умов її розвитку. Відомо, що соціалізація забезпечується взаємодією таких соціальних інститутів, як дошкільний навчальний заклад, сім'я, культурно-освітні заклади; народні традиції. [2, с. 92] Вони забезпечують залучення дошкільників до культури свого етносу, сусідньої та загальної культури.

Метою даної статі є обґрунтування соціально-педагогічних умов ефектив-

ної статевої соціалізації старших дошкільників (українців, росіян, кримських татар, євреїв, вірмен) в різних соціальних інститутах.

Для аналізу та перевірки умов статевої соціалізації дошкільників різних етнічних груп, впливу дитячого навчального закладу та сім'ї на рівень статевої соціалізації старших дошкільників різних етнічних груп було проведено педагогічний експеримент, який проходив у дошкільних закладах Автономної Республіки Крим: № 7, № 9, №85, №103, №105 м. Сімферополя та у дошкільних закладах № 4, №8, №9, № 10 м. Алушти. Усього у експерименті взяло участь 305 дітей старшого дошкільного віку, батьків - 212 та 86 вихователів.

Експериментальні групи (загальні, національні - українські та кримськотатарські) працювали у звичайних соціально-побутових та режимних умовах дошкільних закладів, в однакових організаційних умовах: кількість дітей - по 20 у кожній групі, вікові межі дітей - від 4 - 4,5 років до 5 - 5,5 років.

Програма формувального експерименту була спрямована на:

- створення розвивального середовища, побудову виховного процесу на основі врахування вимог сучасного суспільства до виховання майбутніх чоловіків та жінок;
- формування у дітей дошкільного віку адекватного погляду на себе як представника протилежної статі;
- розвиток поваги до представників своєї та протилежної статі, різних етнічних груп.

Вказані завдання реалізовувалися завдяки розробленій освітньо-виховній роботі з педагогічним колективом і батьками в умовах ДНЗ і сім'ї, різноманітних методів: інформативних, експресивних, оперативних.

Освітньо-вихована діяльність дошкільного навчального закладу спрямовувалася на статево-соціальне виховання дітей старшого дошкільного віку, ґрунтувалося на принципі вивчення та знання історії розвитку кожного вихованця та його сім'ї, врахування його статевої та етнічної особливості, ціннісних орієнтацій батьків.

Слід зазначити, що в період становлення і розвитку якостей мужності і жіночності у дитини старшого дошкільного віку процес статевої соціалізації ґрунтується на двох аспектах: перший - на загальній організації спільної виховної діяльності дорослих, другий - турботі вихователя про правильне взаємовідношення представників обох статей в умовах ДНЗ. Перший аспект передбачав досягнення загальної мети виховання, створення умов для самоактуалізації дитини в різноманітних видах діяльності - інтелектуальній, тру-

довій, ігровій, художній та у вільному спілкуванні. Різноманіття справ дозволяло самореалізуватися дівчаткам та хлопчикам, затвердити свою жіночу і чоловічу гідність. Другий аспект діяльності вихователя у вирішенні задач статевого виховання полягав у формуванні адекватного ставлення дівчаток і хлопчиків щодо представників протилежної статі.

Розроблена вченими Північної Америки методика полікультурного виховання та навчання виділяє 4 групи результатів полікультурного виховання в умовах шкільної освіти:

- 1) *рівні можливості навчання;*
- 2) *знання різних культур;*
- 3) *полікультурність програм навчання;*
- 4) *входження на рівних представників меншості в соціум.*

Всього сформульовано 2 шляхи ефективного полікультурного виховання:
- *діти з етнічних меншин повинні залучатися до домінуючої культури;*
- *цінності етнічних меншин повинні стати одним із стержнів освіти.*

Таким чином пропонується, щоб програми навчання та виховання поряд із традиційними цінностями західної цивілізації, вводили цінності неєвропейських культур. Внаслідок цього головною стає стратегія загального громадського виховання, і орієнтація на баланс, компроміс, толерантність, взаємоповагу, раціоналізм. Базуючись на даних засадах, було розроблено формувальний експеримент, учасниками якого були представники етнічних груп полікультурного Криму.

Вихідною позицією визначення змістового аспекту формування статевої соціалізованості дітей старшого дошкільного віку як представників певної статі стали результати їх обстеження у всіх сферах діяльності - ігровій, трудовій, художній і спілкуванні. Найнижчими і невітнішими виявились результати розвитку уявлень досліджуваних 5-6 років про якості мужності й жіночості за показниками соціальної компетентії і навичками сформованості ціннісних орієнтацій дітей (показник соціальної компетентії) з національних груп. Саме ці аспекти і підлягали експериментальному дослідженню на етапі формувального експерименту.

Соціальне виховання як побудова процесу становлення особистості майбутнього представника чоловічої або жіночої статі відбувалось за трьома послідовними етапами - інформаційно-понятійним, діяльнісно-поведінковим, оцінно-контрольним.

Метою першого, інформаційно-понятійного етапу було збагачення знань дітей формами міжстатевої поведінки, різними формами спілкування.

Змістовий аспект роботи: заняття з розвитку мовлення, сюжетно-рольові тематичні ігри, мовленнєві та проблемні ситуації, спілкування (діалог).

Опишемо змістовий аспект формування соціальної компетентності старшого дошкільника на кожному етапі.

Започатковуючи експеримент, ми насамперед виокремили тематику розповідей та дібрали до них матеріал.

Розділ 1. "Країна Мужності та Жіночості".

Розповідь "Чи подобається мені бути хлопчиком /дівчинкою?".

Мета: формувати у дитини вміння описувати представників обох статей, обґрунтовувати свої прагнення відповідати вимогам щодо своєї статі.

Словник: хоробрий, сміливий, добрий, уважний, ввічливий; добра, лагідна, привітлива, доброзичлива.

Матеріал: ілюстрації героїв - хлопчиків (дівчат).

Хід розповіді. Дитині пропонується розповісти про себе як про представника певної статі, обґрунтувати свої думки та судження. Діти висловлюють ставлення до себе, а також до представників протилежної статі, формують їх якості.

Розповідь "Ким я хочу бути? ".

Мета: стимулювати дитину у висловлюваннях про себе у майбутньому як людину та представника певної статі.

Словник: справедливий, дружелюбний, самостійний, активний, відповідальний.

Матеріал: ілюстрації героїв казок, мультфільмів, фахівців.

Хід розповіді. Дитина розповідає про себе у майбутньому: яким він (вона) бачить себе чоловіком (жінкою); якою він (вона) хоче бути людиною (особистістю).

Розповідь "На кого я схожий /а?".

Мета: продовжувати формувати у дитини уявлення про зовнішні статеві відмінності чоловіків та жінок, вчити аргументувати свої судження щодо відповідності статі.

Словник: мамо, тато, рідні (брат, сестра та інші), герой.

Матеріал: фотографії дітей, сімейні фотографії.

Хід розповіді. Дитині пропонується проаналізувати зовнішні відмінності дітей та дорослих, довести свою схожість з батьками та представниками обох статей.

Розповідь "Що вміє хлопчик /дівчинка?".

Мета: продовжувати формувати уявлення у дітей про статево диференціацію, особливості поведінки та діяльності хлопчиків і дівчат у сумісній діяльності.

Словник: поступатися, втішати, допомагати, дружно грати, бути привітливим та необразливим.

Матеріал: картки зі зображенням дітей у проблемних ситуаціях, фотографії дітей у сумісній діяльності.

Хід розповіді. Кожній дитині видається картка та фотографія хлопчика і дівчинки, про яких треба об'єктивно розповісти. У своїй розповіді дитина розкриває конструктивні дії дітей обох статей.

Розповідь "З чого зроблені наші хлопчики, дівчата".

Мета: стимулювати дитину у висловлюваннях, описах основних рис та характерних якостей дітей обох статей.

Словник: сила, пустощі, відважність, ніжність, соромливість, примхи.

Матеріал: ілюстрації героїв - хлопчиків (дівчат).

Хід розповіді. Дитині пропонується розповісти про себе як про представника певної статі, обґрунтувати свої думки та судження. Діти висловлюють ставлення до себе, а також до представників протилежної статі, формулюють їх якості.

Розповідь "Разом жити цікавіше і веселіше".

Мета: формувати вміння знаходити загальне та головне у поведінці хлопчиків та дівчат; стимулювати позитивне ставлення до представників обох статей.

Словник: грати завжди окремо - нецікаво, дівчачі і хлоп'ячі справи.

Матеріал: картки або фотографії дітей у сумісній діяльності.

Хід розповіді. Дитині пропонується розповісти про цікаву, дружну сумісну діяльність хлопчиків і дівчат, довести цю необхідність для існування злагодженого дитячого колективу.

Розповідь "Як би ми виховували своїх батьків?".

Мета: продовжувати формувати уявлення у старших дошкільників про статево-рольові взірці поведінки та соціальні норми.

Словник: навпаки цікаво, слухняні батьки, грати разом.

Матеріал: картки зі зображенням сюжетів сімейно-побутової тематики, фотографії дітей та їх батьків.

Хід розповіді. Кожній дитині запропоновано поміркувати й розповісти про існування позитивного та негативного у системі виховання рідних батьків, рідної сім'ї. Що можливо змінити у разі того, якщо б діти помінялися місця-

ми з батьками та виховували їх.

На другому етапі - діяльнісно-поведінковому - відбувалось занурення дітей в активну комунікативно-мовленнєву та ігрову діяльність. На цьому етапі робота здійснювалася на заняттях з розвитку мовлення, в художньо-мовленнєвій і театральній-ігровій діяльності. Проілюструємо прикладами.

Приклад сценарних ігор.

Сценарна гра "Оленка запрошує Едема на день народження".

Мета: стимулювати ініціативність у комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Словник: активізація формул мовленнєвого етикету в ситуаціях привітання, запрошення, подяки, прощання.

Матеріал: атрибути до ігор

Хід гри. Гра проходить у декілька етапів.

1. Вихователь повідомляє: Едем гуляв вулицею і раптом зустрів Аліну з мамою, яка несла в руках торт. Вони дуже поспішали. Аліна і Едем були хорошими друзями (вони жили в одному домі, але відвідували різні групи дитячого садка) і дуже зраділи, побачивши одне одного. Едем запитав, куди це вони так поспішають. Аліна відповіла, що додому, щоб встигнути підготуватися до приходу гостей. У неї сьогодні день народження. Аліна запросила Едема на свій день народження. Едем подякував і обіцяв прийти. Вони попрощались до вечора.

2. Вихователь уводить готові фрагменти бесіди, дає початок розмови.

- Привіт, Аліна! Дуже радий тебе бачити!

- Привіт, Едем! Я також дуже рада тебе зустріти!

3. Діти колективно складають репліки, спираючись на зміст діалогу. Вихователь допомагає їм.

4. Діти обирають ролі Аліни та Едема, інсценують діалог.

Тематичні ігри-драматизації спрямовані на розвиток вмінь та навичок адекватної статевої поведінки.

Розділ 2. "Взірці дорослих як чоловіка та жінки".

Гра "Святкова сімейна вечеря".

Мета: формувати у дитини навички адекватно вести себе в організації вечері, закріпити вміння у практичній взаємодії з батьками (представниками обох статей).

Матеріал: атрибутика до гри, іграшковий кухонний набір.

Хід гри. Діти сумісними зусиллями розподіляють ролі між собою, надають інструкцію щодо виконання і змісту кожної ролі. Гра проходить у декілька етапів.

1. Вихователь повідомляє: "Сьогодні в нашій родині святкова вечерея, яка присвячується новій посаді мами. Мама і тато робили все разом: купували та обирали продукти, прикрашали стіл та готували улюблені страви (мама, батька, мої). Як господарочка, мама спекла наш сімейний пиріг з рибою, а ми з батьком у той час допомагали їй сервірувати стіл.

2. Вихователь вводить готові фрагменти діалогу, дає початок розмови у грі.
- Мамо, я дуже радію за тебе, тому що ти довго працювала і приклала зусиль для цього! (привітання сина, дочки)

- Тому у нас сьогодні буде святкова вечерея! (привітання батька)

- Мамо, ми з татом почнемо накривати на стіл, поки ти будеш готувати наш улюблений пиріг!

3. Діти колективно складають репліки, спираючись на зміст діалогу. Вихователь допомагає їм, якщо діти цього потребують.

4. Діти обирають ролі батька, мами і дітей, інсценують діалог та гру.

Гра "Обираємо подарунок другу (подрузі)".

Мета: стимулювати ініціативність та творчість дитини в емоційних реакціях, виборі подарунку; довести правильність свого вибору.

Матеріал: іграшки, листівки, олівці.

Хід гри. Створювалась імпровізована ситуація. Обирались діти (за бажанням кожної дитини), які виконуватимуть ролі одержувача подарунка та того, хто буде його вибирати та дарувати. Діти грали у парах: хлопчик - хлопчик, хлопчик - дівчинка.

При кожній ситуації представник певної статевої та етнічної групи пояснював свій вибір, його правильність.

Розділ 3. Сюжетно - рольові ігри за тематикою:

"Армія" ("Міліція"), "Лікарня", "В офісі", "Сім'я на відпочинку", "Зірка і охоронець".

Розділ 4. Створення в дитячому колективі "Клубу справжніх чоловіків", "Клубу справжніх жінок".

1 етап - вибір необхідних якостей представникам певної статі. Методом оцінювання і аналізу дошкільники обирали ті якості, які специфічні для майбутніх чоловіків і жінок.

2 етап - самооцінювання якостей і входження в клуб за жетонами. Методом експертних оцінок (за фішками) діти якісно оцінюють себе і відносять за рейтинговою шкалою.

З етап - вибори керівника Клубу. Методом голосування діти (хлопчики і дівчата окремо) обирають керівника Клубу.

Як вважає О.Л.Кононко, статеве виховання спрямоване на культивування сім'янина, на відродження в дорослих і на розвиток у дітей шанобливого ставлення до своєї родини, близьких, родоводу. Важливо повернути дитину дошкільного віку обличчям до людини - рідної, близької, незнайомої, збудити в неї інтерес до людського оточення, довіру та відкритість людям, готовність бути приємною і корисною їм, вміння розв'язувати конфлікти, уникати суперечок, налагоджувати стосунки [2, 94].

Свята та розваги, направлені на закріплення знань, умінь та навичок статево-рольової поведінки дітей. Використано: "Свято єдності"; "Свято відкриття клубу"; "Свято нашої маленької родини (групи ДНЗ)"; "Свято мами"; "Татове свято".

Розділ 5. Сімейні конкурси: "Мій знайомий герой", "Моя найкраща героїня".

Саме такі змістові ігрові ситуації, заняття, ігрові та трудові вправи, етюди між хлопчиками та дівчатками старших груп сприяли гармонізації статево-рольової соціалізованості.

З'ясувалося, що в діти старшого дошкільного віку у процесі сумісної діяльності (ігрової, трудової, спілкуванні) дії вербальної та невербальної поведінки більш збігалися, ставали точнішими та упевненішими. Отримані результати у національних групах свідчить про те, що для дитини будь - якого етносу важливим та визначальним у виборі партнера у сумісній діяльності (грі, трудових вправах) були моральні якості партнера, загальна культура та відповідність своїй статевій ролі.

Розроблена методика дала можливість значно розширити та поглибити зміст сумісної діяльності дітей протилежних статей; стимулювати оцінно-контрольні дії в ігровій, трудовій сумісній діяльності; значно підвищити рівні статево-рольової соціалізації дітей старшого дошкільного віку різних етнічних груп.

Література:

1. *Говорун Т.В.*, Кікінеджи О.М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 1999. - 380 с.

2. *Кононко О.Л.* Розвиток статевої свідомості хлопчиків і дівчаток у дошкільний період //Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. Наук.-метод. збір. - К.: ІЗМН, 1996.- С. 91-110.

3. *Ретина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей. - М., 2004. УДК 37.018.3.035.461.041

Передумови готовності педагогів до організації самостійної діяльності молодших школярів

Утвердження в Україні демократичних засад суверенності й ціннісно-правових орієнтирів при виборі суспільних цілей стимулює оптимальний розвиток людського потенціалу, актуалізує складні соціально-економічні та ідейно-політичні чинники розвитку національної системи освіти, вимагає переходу від директивної до особистісно-орієнтованої її моделі. Передусім дійова система виховання, адекватна суспільним цінностям та меті конкретної особистості, може забезпечувати інтеграцію України у світовий культурно-освітній простір. З огляду на це, у сфері виховання відбувається інтенсивний пошук більш досконалих психолого-педагогічних моделей. Вони повинні ґрунтуватися на кращих національних, культурних і виховних традиціях, враховувати уроки історії українського народу, власні ресурси і можливості держави, забезпечувати духовну і професійну творчість педагогічної громадськості. До того ж, на думку вчених, виховання - це не лише соціальний, а й особистісний феномен, який спирається на потреби та інтереси людини, оскільки суспільство існує для людини, а не навпаки, що й зумовлює особливість нинішніх демократичних перетворень.

Першочергового значення у цьому зв'язку набуває проблема формування особистості, якій властиві високі морально-духовні цінності, достатня теоретична і практична підготовка, творча активність та конкурентоспроможність.

Суттєвою ланкою у розв'язанні зазначеної проблеми є початкова школа. Саме в ній розвиваються необхідні якості особистості, формуються базові вміння навчальної роботи та самостійної діяльності. Опанування основами суспільно значущих діяльностей є однією з провідних потреб молодших школярів.

Це вимагає від них набуття вмінь і навичок діяти у психологічному оптимі, реалізувати свій потенціал, досягти гармонійних взаємин з довкіллям. Зрозуміло, що традиційна система формування особистості не спрямовувалася на розкриття сутнісних сил людини в людині, а переважно виконувала соціальне замовлення, що не повністю відповідає природно-історичному розвитку людини і суспільства. При організації навчально-виховного процесу школа вихо-

дила з розуміння людини не як автономної цілісності, а як головної продуктивної сили суспільства, що і зумовило неадекватність існуючих методів навчання і виховання психологічній природі особистості та призвело до розбіжностей між цілями навчання і виховання з урахуванням сучасних поглядів на взаємозв'язок людини і світу. Це й актуалізувало потребу в гуманістично-орієнтованій освіті, де центром навчально-виховного процесу стає дитина.

Сучасна психолого-педагогічна наука має значний доробок у вихованні особистості в різних видах діяльності. Згідно з теоретичними положеннями К.О.Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Б.Ф.Ломова, В.В.Давидова, О.В.Скрипченка діяльність розглядається як основа психічного розвитку та становлення людини як особистості в цілому. При цьому особливою формою діяльності вчені виділяють організоване навчання і виховання.

Наукове осмислення сутності закономірностей та чинників особистісного становлення дитини, в контексті нашого дослідження, значною мірою пов'язане з аналізом відомих зарубіжних теорій розвитку як провісників психології особистості: когнітивної (Ж.Піаже, Л.Колберг), що вивчала проблему мислення, засвоєння дитиною системи знань; гуманістичної (А.Маслоу, К.Роджерс, К.Юнг), що кваліфікує дитину як цілісну унікальну особистість, спрямовану на повну реалізацію "Я".

Зазначені теорії розглядають розвиток як поступові ланки переходів дитини з біологічного на соціальний та індивідуальний рівні.

У молодшому шкільному віці головною особливістю особистісного розвитку є зміна соціальної позиції, дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного колективу, змінюється система стосунків з дорослими, головним авторитетом стає вчитель.

На думку Л.С.Виготського [3], навчання створює зону найближчого розвитку, викликаючи у дитини цілий ряд внутрішніх процесів розвитку, які на початку активізуються у сфері співробітництва із дорослими і товаришами, а потім стають внутрішнім станом дитини. Завдання вчителя сформувати позицію учня, підвести його до розуміння нових обов'язків. У дитини виникають нові стосунки з оточуючими людьми, з'являється ряд нових, пов'язаних зі школою обов'язків.

Отже, ставши школярем, дитина займає новий, порівняно з дошкільником, статус у суспільстві. Разом із новими обов'язками учень отримує і нові права, що дає можливість претендувати на серйозне ставлення з боку дорослих. Як свідчать дані досліджень, протягом молодшого шкільного віку відбувається

зростання самостійності, незалежності та розвиток внутрішніх регуляторних механізмів. За визначенням Г.К.Селевко, "самостійність - це особиста відповідальність, впевненість в собі, потреба оцінювати точку зору інших через свої переконання, свій досвід, уміння надіятися перш за все на себе самого" [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що молодший шкільний вік - це перехід від безпосередніх ставлень дитини до таких, які опосередковуються соціально виробленими напрямками та самоформуванням свого обліку.

В цьому процесі виняткова роль належить педагогу. До проблем, пов'язаних із розбудовою державності України, має відношення поява нового соціального замовлення на сучасного педагога, особистісно зорієнтованого, що має високу педагогічну культуру і володіє різноманітними засобами та методами впливу на учня, позбавленого батьківської опіки. Особливо це стосується вихователя школи-інтернату нового типу, головною метою діяльності якого є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості дитини, формування в неї навичок самостійної життєдіяльності, підтримка та стимуляція до активної життєвої позиції в подальшому житті.

Особливу значущість має обґрунтування чинників та умов стимуляції особистісного розвитку у молодшому шкільному віці. Адже саме цей період становлення особистості є, на думку багатьох вчених, найбільш сприятливим для морального розвитку дитини. Це найбільш сензитивний період до засвоєння моральних норм і правил поведінки, до оволодіння засобами систематичного навчання.

За Л.С.Виготським, у цьому віці відбувається перехід від навчання за власною програмою до навчання за програмою, заданою дорослими. Відсутність психологічних криз, поступове зростання довільної поведінки, гетерохронність, сензитивність психічних процесів є класичними атрибутами цього вікового періоду [3]. На фоні зростання самостійності, довільності поведінкових процесів молодший школяр потребує психологічної та педагогічної підтримки, а досить часто і кваліфікованої допомоги у виборі адекватних суспільним цінностям шляхів входження у систему соціальних відносин. Досягти цієї мети дитина може лише орієнтуючись на соціально-значущі критерії зрілості, переборюючи особистісно-деструктивні форми активності.

Як відомо, молодший шкільний вік - це важливий етап у житті людини. Він має визначальне значення до формування у неї морально-ціннісного ставлення до дорослих та ровесників. У цьому віковому періоді соціальні механізми помітно активізуються. На думку І.Д.Бежа, основу цього механізму складає входження молодших школярів до розгалуженої системи взаємовідносин, що утво-

рюють його внутрішній світ [1]. Шкільний вік є сприятливим для виховання у дитини такого фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким виступає здатність цінувати особистість іншої людини. Ця моральна здатність передбачає сформованість у дитини відповідних знань про іншу людину і прагнення до їх реалізації у власній поведінці.

У дітей молодшого шкільного віку відбувається процес адаптації до соціальних умов взагалі та до шкільного життя зокрема. У цей період формуються вміння вчитись і здатність до соціальної взаємодії. Тому, на думку багатьох сучасних психологів та педагогів, молодший шкільний вік є надзвичайно важливим періодом у формуванні соціальної поведінки.

Досліджуючи особливості соціального зростання дитини, слід акцентувати увагу на процесах становлення та розвитку її як особистості. Ці процеси неможливі без відповідних рушіїв, без урахування психологічних механізмів, які є детермінантами її поведінки.

Ознаками вияву мотиваційної готовності педагога до організації самостійної діяльності молодших школярів шкіл-інтернатів нового типу визначено такі: усвідомлення педагогами значущості діяльності організації самостійної діяльності молодших школярів; своєї відповідальності за прийняття педагогічних рішень, соціальної вагомості означеної діяльності; прагнення до самоаналізу, самооцінки, самовдосконалення, а також інтерес до опрацювання психолого-педагогічної літератури; участь у науково-дослідницькій діяльності; активність, наполегливість, цілеспрямованість; здатність до подолання труднощів у досягненні результатів в означеному процесі, бажання створювати, аналізувати, накопичувати продукти професійної діяльності.

Вивчаючи особливості особистісного розвитку молодших школярів, вчені по-різному трактують домінанти цього процесу. Так, оцінюючи період від 7 до 11 років, А.Валлон вважав цей етап розвитку далекосяжним [3]. У цей період, на думку вченого, діяльність та допитливість дитини звернені до навколишнього світу, де продовжується процес навчання життєвій практиці. Але, не дивлячись на відсутність психологічних криз, гетерохронність процесів, у цей період відбувається поступове зростання дитячої самостійності, має місце і поступове накопичення психічних якостей, які згодом призведуть до помітного зрушення її самосвідомості у підлітковому віці.

В.В.Давидов, аналізуючи генезу особистості у молодшому шкільному віці, вважає особистісним новоутворенням дитини її внутрішню позицію, коли вона вже починає себе усвідомлювати соціальним індивідом [4].

Л.І.Божович відносить до особистісного новоутворення молодшого шкіль-

ного віку перетворення його у суб'єкт дій та стосунків, усвідомлення себе соціальним індивідом, що виражається у внутрішній позиції [2]. Це реальне психологічне новоутворення пов'язано з формуванням суб'єкта діяльності, свідомості та самосвідомості.

До моменту закінчення початкової школи первинне усвідомлення себе стає складною і відносно стійкою системою самосприйняття. Дитина усвідомлює себе членом групи. Паростки емпатії та самоконтролю стають основними особистісними рисами.

На думку І.Д.Беха, розвиток процесу самосвідомості індивіда зумовлений формуванням моральних якостей у контексті діяльності. Він вважає, що "зміст того чи іншого морального утворення зумовлюється ставленням індивіда до цілей колективної предметної діяльності, а також, що у цьому процесі кожне утворення оформлюється у самосвідомості індивіда в єдності когнітивного, емоційного та поведінкового аспектів" [1].

Моральний розвиток особистості, як підкреслюється у багатьох дослідженнях, виявляється у відповідній поведінці, зміст якої визначається життєвими цінностями, мотивами, цілями. Мотив діяльності та поведінки, який стабілізується у різноманітних ситуаціях, стає моральною якістю особистості. У процесі формування особистості моральні якості набувають спонукальної функції, виступаючи мотивами дій. У молодшому шкільному віці виникають ті новоутворення (зростання самостійності, довільності регулятивних процесів, перехід до опосередкованих дій, що пов'язані із формуванням внутрішніх умов - інтелектуальних та потребнісно-мотиваційних утворень), які є передумовами для формування моральної поведінки. Це є ознакою того, що тенденція до опосередкованості, до внутрішньої детермінації, поява власне моральної мотивації є джерелом саморозвитку особистості.

Процес особистісного розвитку молодших школярів неможливий без розвитку таких механізмів самосвідомості як здатності всебічно та об'єктивно оцінити себе, власні можливості.

Сприятливими умовами для розвитку адекватної самооцінки є доброзичливе та об'єктивне ставлення до дитини з боку дорослих. І, навпаки, негативна і необ'єктивна оцінка з боку дорослого спричиняє формування у дитини неадекватної самооцінки. Особливо це стосується вихованців шкіл-інтернатів, які є специфічною категорією школярів з притаманними їм проблемами як особистісного, так і між особистісного характеру: відсутність навичок самостійної діяльності, нехтування собою як особистістю, підвищена агресивність, почуття соціальної відчуженості, недостатність спілкування із значущою дорослою

людиною. Враховуючи й те, що школи-інтернати є навчальними закладами закритого і напівзакритого типу, більшість їх випускників не володіють навичками самостійної життєдіяльності в суспільстві, що негативно впливає на їх подальше життя.

Таким чином, виховний процес в школі-інтернаті має спрямовувати учня до самостійної діяльності, пов'язаної з будівництвом своєї особистості, тобто як вважає більшість науковців, виховання має розглядатися як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, які потребують певної зовнішньої ініціації. Воно повинне спрямовувати кожного вихованця до самостійної роботи, пов'язаної з "будівництвом" своєї особистості та самоформуванням свого морального обліку. Вони також вважають, що виховання може розглядатися і як сумісна з учнем діяльність педагога, спрямована на розвиток здібностей розуміти сенс життя.

Література:

1. *Бех І.Д.* Вчинок у морально-духовному розвитку особистості // Початкова школа . - 2006. - №5. - С. 1-5
2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. - М.: Издательство "Институт практической психологии", 1995.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6-ти томах. - М.: Педагогика, 1982.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240с.
5. *Селевко Г.К.* Воспитательные технологии. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - С. 226.

Литовченко О.В.
м. Київ

Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект)

У контексті проблеми творчості як феномену людської діяльності можна говорити про дві тенденції. З одного боку, на сучасному етапі творчість все більше спеціалізується, розвивається в залежності від сфери її застосування, тобто залежить від професії людини. Це означає, що за межами професійної творчості залишається значна кількість людей. З іншого боку, в умовах розвитку нашого суспільства, коли нерідко виникають непередбачувані зміни, людина має володіти здібностями вийти за межі ситуації, вміти поставити власну ціль, знайти нові шляхи подолання проблеми, що, власне, розглядається психологами як відмінні риси креативності.

За таких умов актуальним видається завдання сучасної системи освіти щодо створення умов для розвитку творчої особистості дитини. Водночас, необхідно враховувати специфіку навчання і виховання творчої особистості, що пов'язано з психологічними особливостями, зумовленими розвитком креативності. Отже, психолого-педагогічний аспект проблеми вимагає обґрунтування. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях широко висвітлюються проблеми творчості, їх творчої особистості, творчих здібностей. Водночас, існує точка зору, згідно з якою необхідно розглядати проблему творчих здібностей як проблему творчої особистості: не існує особливих творчих здібностей, а є особистість, якій властиві певні риси і мотивація.

Необхідно сказати також про те, що, за твердженням психологів, високі показники креативності у дітей не гарантують творчих досягнень у майбутньому, а лише збільшують вірогідність їх появи за наявності високої мотивації до творчості й оволодіння необхідними творчими уміньми [1].

Психолого-педагогічні основи виховання й розвитку особистості розглянуто у працях І.Беха, М.Боришевського, О.Кононко та ін.

Проблемам творчості, визначенню поняття "творча особистість" і обґрунтуванню її розвитку у філософській, педагогічній та психологічній літературі присвячено праці Б.Ананьєва, В.Андрєєва, Д.Богоявленської, Л.Виготського, Р.Грановської, В.Моляко, В.Рибалки, С.Сисоевої та ін. Принцип єдності свідомості й діяльності в контексті творчої діяльності особистості представлений в роботах С.Рубінштейна. Актуальними у межах проблеми є підходи до

інтерпретації поняття "креативності" Дж.Гілфорда, С.Медніка, П.Торренса та ін. У контексті проблеми мотивації творчої особистості важливими є дослідження гуманістичних психологів А.Маслоу, К.Роджерса, В.Сатира, Е.Фромма та ін., які розглядали потребу у самоактуалізації як одну з основних потреб людини. Найбільш широко розкрито відношення "потреба - мотив - діяльність" у працях О.Леонтєва.

Метою статті є аналіз теоретичного аспекту питання специфічної мотивації творчої особистості підлітка як одного з аспектів проблеми визначення науково-методичних засад розвитку творчої особистості у позашкільних початкових закладах. У межах статті розглянуто підходи до розуміння сутності поняття "творча особистість", її основні характеристики; основні точки зору щодо мотивації творчої особистості, особливості мотиваційної сфери підлітка.

Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі [4], як особистість, яка характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, творчим потенціалом і схильністю до творчої діяльності [3].

Розуміння сутності категорії "творча особистість" пов'язане з розумінням природи творчості.

У вузькому сенсі, творчість (англ. *creativity*) - людська діяльність, яка породжує щось якісно нове, те, що має суспільно-історичну цінність. Згідно такої точки зору, не кожна (нормальну) людину належить вважати творчою особистістю, оскільки тут береться до уваги цінність нового результату. Він має бути загальнозначущим, хоча масштаб його може бути різним.

У більш широкому сенсі, творчість - це практична або теоретична діяльність людини, у якій виникають нові (суб'єктивно чи об'єктивно) результати (знання, рішення, способи діяльності, матеріальні продукти) [1]. Згідно такої точки зору, творча здібність тією чи іншою мірою властива кожній нормальній людині. Вона так само невід'ємна від людини як здатність мислити, говорити та відчувати. Більш того, реалізація творчого потенціалу незалежно від його масштабів робить людину психічно нормальною.

Творча особистість спрямована на творчу діяльність, що виявляється у високій потребі у творчості. П.Горностаєв говорить про творчу мотивацію (бажання творити заради самого процесу творчості), що переважає над іншими (матеріальні інтереси, честолюбство та ін.), як про суттєву відмінність творчої особистості [3].

Враховуючи основні підходи до розуміння сутності творчої особистості, роз-

глядаємо творчу особистість як особистість, якій властива творча здібність (креативність), специфічна мотивація (бажання творити заради самого процесу творчості). Творча особистість є суб'єктом творчої діяльності. При цьому креативність (англ. creativity) розуміємо як здібність до творчості [2]; творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності [1].

В основу визначення сутності творчої особистості покладено критерії рівнів креативності особистості (див. рис. 1), визначені в межах нашого дослідження на основі праць Дж.Гілфорда, яких виділив конвергентне (логічне, односпрямоване) й дивергентне (таке, що йде у різних напрямках мислення). У даному підході критерієм творчості виступає не якість результату, а характеристики та процеси, які активізують творчу продуктивність.

Високі показники креативності у дитини є лише однією з умов творчих досягнень у майбутньому, іншою важливою умовою більшість дослідників визначає наявність високої мотивації до творчості.

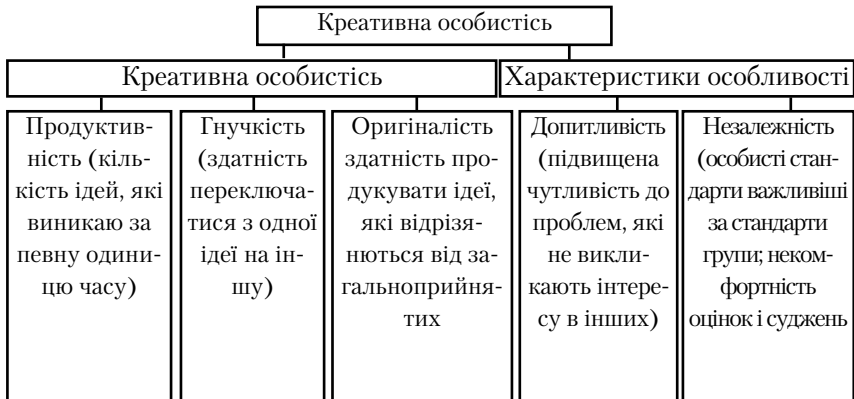


Рис.1 Критерії рівнів креативної особистості

Головну відмінність творчої особистості представники глибокої психології та психоаналізу вбачають у специфічній мотивації. Відмінність полягає лише в тому, яка саме мотивація лежить в основі творчої поведінки. З.Фрейд вважав творчу активність результатом сублимації статевого потягу на іншу сферу діяльності: у творчому продукті виражається у соціально прийнятній формі сексуальна фантазія. А.Адлер вважав творчість засобом компенсації комплексу неповноцінності. Найбільшої уваги феномену творчості приділив К.Юнг, який вбачав у ньому прояв колективного несвідомого. Р.Ассаджиолі

вважав творчість процесом сходу особистості до "ідеального Я", засобом її саморозкриття. Психологи гуманістичного напрямку (Г.Олпорт, А.Маслоу) вважали, що первісним джерелом творчості є мотивація особистісного зростання, яка не підкоряється гомеостатичному принципу задоволення; за А.Маслоу - це потреба у самоактуалізації [7].

Актуальними у межах проблеми є поняття "мотив", "мотивація". За Б.Мещеряковим, В.Зінченко моти (англ. incentive) - матеріальний або ідеальний "предмет", який спонукає й спрямовує на себе діяльність або вчинок, сутність яких полягає в тому, що за допомогою мотиву задовольняються потреби суб'єкта. Приймається також більш широке розуміння мотиву (motive): дещо всередині суб'єкта (потреба, ідея, органічний стан або емоція), що спонукає його до дії. За такого підходу автори пропонують перекладати слово motive як "спонука", "стремління", "мотивація" [1].

Усю сукупність мотивів поведінки й діяльності визначають як мотивацію особистості. Мотивація особистості зумовлена потребами, цілями, рівнем домагань, ідеалами, світоглядом, переконаннями, спрямованістю особистості, крім того, такими суб'єктивними характеристиками, як уміння, знання, здібності, характер. У якості об'єктивних детермінант мотивації виступають умови діяльності. Мотивація виступає як процес, що підтримує психічну активність людини на певному рівні у кожний конкретний момент часу.

Існують різні теорії мотивації. Внутрішньо-особистісні теорії - аналізують структуру потреб і мотивів особистості та їхній прояв. Це теорія ієрархії потреб А.Маслоу, теорія потреб К.Альдерфера, теорія двох факторів Ф.Херцберга. Процесуальні теорії виходять за межі окремого індивіда та вивчають вплив на мотивацію різноманітних факторів середовища. До теорій цього типу належать теорія трудової мотивації Д.Аткінсона, теорія справедливості С.Адамса, теорія мотивації В.Врума та ін. [6].

А.Маслоу створив ієрархічну модель мотивації, виділивши 5 рівнів потреб людини, вважаючи ці потреби природженими і універсальним для кожної людини: 1) фізіологічні (нижчий рівень); 2) потреба у безпеці (у широкому сенсі); 3) потреба у любові, приналежності до певної соціальної групи; 4) потреба у повазі і визнанні; 5) потреба у самоактуалізації (вищий рівень) [1].

Значна кількість дослідників стверджують, що саме потреба у самоактуалізації (від лат. Actualis - дійсний, справжній), тобто потреба у реалізації власних здібностей і талантів, творчих потенцій, у втіленні "себе" [1] є провідним мотивом творчості. У деяких напрямках сучасної західної психології самоактуалізація вважається (на протигагу біхевіоризму й фрейдизму, які вважають,

що поведінку особистості рухають біологічні сили, а її сенс полягає у розрядці створюваного ними напруги й пристосування до середовища) головним мотиваційним фактором. Справжня самоактуалізація передбачає наявність сприятливих соціально-історичних умов.

Існує й інша точка зору щодо мотиваційних характеристик творчої особистості, згідно з якою мотивація креативних людей заснована на прагненні до ризику, до перевірки межі власних можливостей.

Необхідно враховувати також, що, за твердженням психологів, значну роль у творчості відіграють неусвідомлювані психічні процеси. Крім того, людина не завжди здатна ясно уявляти істинні мотивуючі фактори своєї поведінки й діяльності, це стосується і проявів творчості. Таку ситуацію розглядають як ситуацію неусвідомлюваного мотиву [1].

Сила й стійкість мотивації впливає на напрям діяльності та на її успіх. Однак, експериментально доведено, що існує певний оптимум (оптимальний рівень) мотивації, за якого діяльність виконується найкраще (для певної людини, у конкретній ситуації). Наступне підвищення мотивації призводить не до покращення, а до зниження ефективності діяльності. Таким чином, існує певна межа, за якою подальше підвищення мотивації призводить до погіршення результатів [6].

Зупинимось на характеристиці мотиваційної сфери особистості підлітка, зокрема на тих її особливостях, що сприяють прояву творчості. Насамперед, потрібно сказати про провідні потреби підліткового віку - у самоствердженні й спілкуванні з однолітками.

Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни мотиваційної сфери його особистості. Насамперед, це помітно у формуванні нової внутрішньої позиції, виникненні особливих потреб, зокрема підвищенні потреби у самореалізації. Нова внутрішня позиція підлітка виявляється й у виникненні потреби відповідати не тільки вимогам тих, хто його оточує (характерна для молодших школярів), а й власним вимогам та самооцінці. Спілкування з ровесниками, порівняння себе з іншими, інтерес до власної особистості, своїх здібностей, можливостей, їх оцінка зумовлюють значущість потреби знайти і зайняти своє місце у товаристві однолітків, самоствердитись [5]. Щоб задовольнити це прагнення, підлітки стараються потрапити у надзвичайні ситуації, створюють екстремальні умови для самопроявів, що можна співвіднести з мотивацією креативності (одна з точок зору на питання).

У мотиваційній сфері й поведінці підлітка загалом простежуються два протилежні прагнення - до індивідуалізації, емансипації у всіх сферах життя

(особливо у стосунках з батьками) і до підпорядкування інтересам групи ровесників, наслідування (зовнішнього вигляду, інтересів тощо), спільного підкорення моді. Йдеться про прагнення виокремитися, страх знівелювати себе, своє Я, свою індивідуальність і не менш сильне бажання знайти свою референтну групу і стати "одним із", відчутти себе її частиною [5]. Оскільки більшість дослідників пов'язують поняття "творчість" з поняттям "індивідуальність" [8], а саме у підлітковому віці не лише починає яскраво проявлятися індивідуальність особистості, а й цим проявам надається надзвичайно важливе значення з боку особистості підлітка, можемо говорити про значний вплив особливостей мотивації підлітка на можливості розвитку креативності.

З особливостями мотивації підлітків пов'язані й особливості пізнавального розвитку у цьому віці. Зокрема, що стосується творчості. Необхідно сказати про прагнення учнів підліткового віку розв'язувати складні, нестандартні навчальні завдання, водночас демонструючи свої здібності, отримати високу оцінку. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію [5].

У межах проблеми творчості можна говорити про такі особливості розвитку підлітка, як схильність до експериментування, появу широких пізнавальних інтересів, підвищену інтелектуальну активність, розвиток дивергентного мислення (оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відхиляються від звичайних; велика кількість ідей, що виникають за одну одиницю часу та ін.) [5], однак, ми зупинились лише на особливостях мотиваційної сфери.

Отже, сьогодні відсутня єдина точка зору щодо мотиваційних характеристик креативності. Водночас, більшість психологів погоджуються з думкою, що специфічна мотивація є відмінною характеристикою творчої особистості, яка зумовлює можливості реалізації творчих потенцій індивіда, досягнення творчих результатів.

Стаття лише частково висвітлює теоретичний аспект питання специфічної мотивації творчої особистості. З метою організації навчання й виховання творчої особистості учнів у різних освітніх закладах, зокрема, створення умов для оптимальної мотивації творчої діяльності учня, актуальності набуває подальше вивчення проблем креативності, творчої особистості, її особливостей на різних вікових етапах розвитку особистості.

Література:

1. *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 672 с. - (Большая университетская библиотека).
2. *Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология.* - М.: Академический Проект, 2004. - 2-е изд., испр. и доп. - 560 с.
3. *Психологія особистості: Словник-довідник* / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. - К.: Рута, 2001. - 320 с. - Бібліогр.: с. 263-293.
4. *Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник.* - К., ІЗМН, 1996. - 236 с.
5. *Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навч. посібник.* - К.: Академвидав, 2005. - 360 с. - (Альма-матер)
6. *Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.* - М.: Педагогика, 1986. - Т. 1. - С. 33-48.
7. *Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности.* - СПб: Питер, 1997.
8. *Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии, 1997 г. - №4. - С. 20-25.*

Потенціал професійного самовдосконалення особистості

Реформування національної системи освіти в Україні на засадах гуманістичної філософії зумовлює необхідність активізації потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників, що є передумовою реалізації нерозкритих, нереалізованих і внутрішніх за своєю природою джерел розвитку особистості.

Саме тому метою статті є обґрунтування соціально-економічних та психологічних передумов дослідження потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника.

Вивчення еволюції наукового розуміння вченими поняття "потенціал" в психолого-педагогічних дослідженнях дозволило нам дійти висновку, що його запровадження до термінологічного апарату суспільно-гуманітарних наук пов'язане з розробкою проблем модернізації промисловості та комплексної оцінки розвитку виробничих сил у двадцяті роки минулого століття.

Уперше цей термін, як спеціальне позначення наукового об'єкта був використаний вітчизняними дослідниками (В.Вейц, К.Воблий, С.Струмилін) у 1924 році під час обґрунтування стратегії розвитку народного господарства країни і розглядався в площині невикористаних ресурсів її економічного зростання. Саме тоді було наголошено на необхідності дослідження потенціалу виробничих сил, формування якого є домінуючою складовою розвитку потенціалу держави [3; 9].

Зокрема, здійснені під керівництвом С.Струмиліна дослідження значення народної освіти для суспільства були спрямовані на доведення необхідності ліквідації неписьменності переважної частини населення та обґрунтування мінімального терміну загальної та професійної підготовки учнівської молоді, необхідних в ті роки для економічного зростання держави. Для вирішення цієї проблеми вченим було здійснено комплексний аналіз взаємозв'язку фахової майстерності працівника з його віком, професійним стажем та освітою. Вивчення кілька десятків тисяч особових справ фахівців розумової та фізичної праці, а також їх порівняння з дореволюційним аналізом, дозволило С.Струмиліну виявити чітку взаємозалежність між означеними вище факторами і професійною кваліфікацією робітника [9, с. 19-32].

Розгортання наукових досліджень, до предмету яких вченими вводилося поняття "потенціал", відбулося у 50-80 рр. XX століття. Необхідність використання означеної категорії детерминувалася переорієнтацією економіки нашої держави з інтенсивного (розширення кількості суб'єктів господарювання) на екстенсивний напрям розвитку виробництва (запровадження науковомістких технологій) й, за рахунок цього, прискорення економічного розвитку. В таких умовах розуміння потенціалу як сукупності необхідних для функціонування або розвитку системи різних видів ресурсів, які є об'єктивно і не задіяні у певному процесі (Л.Абалкін, В.Архангельський, М.Іванов, Ю.Одогов, Н.Ігнатенко, В.Руденко), не в змозі було вирішити проблему підвищення ефективності виробництва.

В цілому в 50-80 рр. XX ст. в науковій літературі сформувався три напрям досліджень, у яких поняття "потенціал" визначалося як:

- *система невикористаних для її розвитку ресурсів;*
- *сукупність нагромаджених ресурсів (матеріальних та трудових) розвитку певної системи, які потребують удосконалення рівня їх використання;*
- *здатність комплексу ресурсів (зміст, структура і функції) певної системи досягати мети, домінуючою підсистемою якої є потенціал виробничого колективу.*

Зростання кількості досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу людського чинника у виробництві, детерминувалося необхідністю забезпечення високого рівня загальної та фахової підготовки працівників. На думку В.Васильєва, в основі промислового виробництва завжди лежали три компоненти: люди, техніка і технологія та гроші. На ранніх етапах індустріального розвитку головним лімітним чинником формування та розвитку промислових підприємств виступав капітал. Людей же було достатньо, вимоги до їх кваліфікації були мінімальними (мануфактурне виробництво). В епоху технічних революцій домінуючими у розвитку потенціалу виробництва стали техніка і технологія. Якраз машини і технології "вирішували все". Що ж стосується переважної частини робітників, то вони розглядались як "сіра маса", яка потребує мінімальної уваги з боку менеджера. Поступово значущість потенціалу людського чинника зростає, і він уже розглядається як такий же важливий, рівноцінний, як і фінанси та устаткування [2, с. 130-131].

Крім того, у ті часи (60-80 рр. XX ст.) змінився сам характер відтворення робочої сили. Йшлося вже не про формування робочої сили, придатної до виконання певних чітко визначених спеціалізованих трудових операцій, а про відтворення фахівця з розвинутим інтелектом, високою культурою і етикою

трудова діяльність. Це вимагало суттєвих змін у системі шкільного навчання та виховання, вдосконалення системи дошкільного виховання, забезпечення підготовки дітей до навчання у школі, збільшення чисельності молоді, охопленої повною середньою освітою, досягнення вищого світового рівня у викладанні математики, інформатики, природничих наук, оволодіння кожним знаннями та вміннями, які потрібні для реалізації потенціалу конкурентоспроможності держави на світовому ринку [2, с. 130-137].

Свідченням важливості та актуальності досліджень потенціалу виробничих сил, як визначального чинника удосконалення виробництва у 70-80 рр. ХХ ст. стало зростання кількості досліджень в різних галузях наукового знання, об'єктом яких стають поняття: "інтелектуальний потенціал", "кадровий потенціал", "людський потенціал", "особистісний потенціал", "освітній потенціал", "творчий потенціал", "правовий потенціал", "моральний потенціал", "науковий потенціал", "професійний потенціал", "трудова потенціал" тощо.

Отже, розгортання досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу професійного самовдосконалення особистості було спричинене кількома об'єктивними факторами. По-перше, на ті часи запровадження у виробничі процеси досягнень науки та техніки потребувало висококваліфікованих працівників, здатних до оволодіння наукомісткими технологіями. По-друге, невикористані резерви прискорення науково-технічного розвитку держави, на ті часи, дослідники вбачали у питанні удосконалення використання потенціалу виробничих сил. Саме ці об'єктивні вимоги, на нашу думку, стали підґрунтям для розгортання психолого-педагогічних досліджень потенціалу професійного розвитку особистості, розкриття якого передбачало дослідження потенціалу професійного самовдосконалення людини від народження до професійної зрілості. І, по-третє, в галузі наукового знання з педагогіки та психології були сформовані наукові школи (Б.Ананьєва, Л.Виготського, Г.Костюка, А.Леонтьєва, В.Мерліна, В.Мясищева, С.Рубінштейна), фундаментальні праці яких створили наукове поле для поглиблення досліджень проблеми визначення, оцінки та формування потенціалу професійного розвитку особистості.

Для визначення теоретико-методологічних основ формування потенціалу професійного розвитку особистості зупинимося на результатах вивчення нами психолого-педагогічних досліджень, здійснених вітчизняними науковцями у 1930-1980 роках. Головним здобутком яких, на думку К.Платонова, є переорієнтація фундаментальних досліджень розвитку особистості з прихованої двохчленною формули S-R (стимул-реакція) до тричленною схеми, яка включає в собі середню ланку і є домінуючою при визначенні та поясненні

психологічної сутності буття людини [7].

Як відомо, проти такої двочленної схеми, назвавши її "постулатом безпосередності", вперше почав заперечувати Д.Узнадзе, який поставив між стимулом і реакцією поняття "настанови" [10].

У дослідженнях В.Мясищева у означену вище схему вводиться поняття "ставлення", яке з поміж трьох головних категорій психічних явищ (психічні процеси, стани і властивості особистості) є визначальним у суб'єкт-об'єктних взаємовідносинах людини з людиною та людини з навколишнім середовищем [6].

Розробляючи теорію головної життєвої спрямованості людини, Б.Ананьєв доводить, що під час трансформації психічних процесів у психічні стани і від них до психічних властивостей особистості актуальними виявляються дослідження у цьому структурному ланцюгу також і інших ієрархічно пов'язаних складових. До них, на думку дослідника, доцільно віднести психічні функції (сенсорні, мнемічні й ін.) і загальну елементарну мотивацію поведінки (потреби й установки) [1, с. 239-246].

Важливою для розгортання психолого-педагогічних досліджень потенціалу професійного самовдосконалення стала культурно-історична концепція розвитку особистості Л.Виготського. У його працях обґрунтовується поняття "соціальна ситуація розвитку" особистості, яка визначається специфічною для кожного віку системою відносин суб'єкта із соціальною дійсністю. "Вихідним моментом" всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку впродовж певного періоду, і які цілком визначають ті форми і той шлях, прямуючи яким, людина набуває нових властивостей особистості. Така система визначається поєднанням зовнішніх і внутрішніх умов життєдіяльності особистості, віддзеркалена в переживаннях суб'єкта цього процесу і реалізована в діяльності разом з іншими людьми.[4, с. 31].

Взаємозв'язок понять "соціальна ситуація розвитку" та "переживання" визначається Л.Виготським через силу впливу соціальної ситуації, в якій особистість зростає, і яка набуває спрямовуючого значення лише у зв'язку з переживанням. Середовище, стверджує дослідник, визначає розвиток дитини через переживання середовища. За таких умов, на його думку, дитина є частиною соціальної ситуації, а ставлення дитини до середовища і середовища до дитини подається через переживання. Саме це повинно змушувати вихователів до глибокого внутрішнього аналізу переживань дитини, тобто, до вивчення середовища, яке переноситься значною мірою усередину самої дитини, а не зводиться до вивчення зовнішніх обставин її життя [4, с. 283].

Важливою є також запропонована Г.Костюком теорія психологічних ново-

утворень особистості як досягнень певного віку. Згідно з цим положенням, становлення особистості визначається дослідником як детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес "саморуку", що спонукається внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, її "саморуку" від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім середовищем.

Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку. Згідно з позицією вченого, сутність особистості в її індивідуальному розвитку складається в міру того, як формуються внутрішні умови, необхідні для її реалізації. Лише реалізуючи ці умови, стверджує Г.Костюк, можна зрозуміти психічний розвиток особистості не як якийсь інертний процес, котрий підштовхується зовнішньою, чужою для нього силою, а як "саморух", "спонтанійний", внутрішньо необхідний рух. Поряд з цим, як підкреслював Г.Костюк, розуміння розвитку як саморуку не знімає завдань педагогічного керування цим процесом. Аспект виховання розглядався ним як провідна умова розвитку особистості. Лише при "виховній обумовленості" розвитку може існувати духовне зростання особистості дитини, її прагнення до самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання [5, с. 146-147].

Другий напрям в психології розвитку особистості пов'язаний з ім'ям видатного філософа і психолога С.Рубінштейна. Запровадивши до наукових досліджень онтологічний підхід, який традиційно використовується для розкриття онтологічних характеристик сутнього в межах категорій: існування і сутність, причина і наслідок, можливе і дійсне, кількість і міра, якість, порядок, простір, час, форма, рух, розвиток.

Вихідним теоретичним положенням, навколо якого сфокусована концепція С.Рубінштейна є його визначення сутності буття людини як акту і процесу діяння і заповідання, що означає "діяти і піддаватися впливам, бути дійсним, тобто діючим, брати участь у нескінченному процесі взаємодії як процесі самовизначення сутнісних, взаємного визначення одного сутнього іншим. Це нескінченний процес, що відбувається як будь-який процес у просторі і часі як формі існування (співіснування і послідовного існування) різних сутностей". Сутнісне, на його думку, є всезагальним, одиничне в ньому визначається різними формами взаємодії і різними способами буття окремих сутностей. Сутнісне в бутті може розглядатися як безкінечне визначення конкрет-

них одиничних, єдність безкінечної множинності. Безкінечність лежить в площині взаємодії різних сутностей. Структура взаємодії сутнісного це визначення і самовизначення [8, с. 277-278].

Означене С.Рубінштейном, вище положення важливе у питанні "потенційність" буття як онтологічній властивості людського способу існування, тобто властивості, властивій людині по суті даного їй способу буття. Потенційність, на думку вченого, є "позитивна можливість" індивідуального буття людини, людського способу існування як такого. При цьому розвиток особистості є багатовимірне і багаторівневе індивідуальне буття кожної людини, яке одночасно "протікає" як буття біологічної істоти (людського індивіда), як буття соціальної істоти (людської особистості), як буття культурно-історичної істоти (людської індивідуальності). Потенціал одиничного людського буття відбиває інтенційні і власне потенційні характеристики буття людини як самостійної сутності. Інтенційність виявляється в розгортанні людиною у своєму бутті сутнісних властивостей людського способу існування як такого, а потенційність виявляється у вчинених людиною актах здійснення неповторності свого індивідуального буття, реалізації своєї одиничної сутності [8, с. 455-456].

Важливим для розуміння потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників є також положення С.Рубінштейна стосовно розвитку особистості як самодіяльності, як руху до духовного сходження у процесі діалектичної взаємодії суб'єкта і об'єкта, який передбачає одночасність змінювання суб'єктом об'єкта і зворотного впливу цих змін на розвиток суб'єкта. Тому, на думку вченого, суб'єкт діяльності ніколи не може бути зведений до самої діяльності, він завжди багатший, ніж ті конкретні форми, в яких він об'єктивується. Саме це дає розуміння розвитку особистості людини через поняття потенційного, але ще не реалізованого нею, через поняття потенційного, як проблемного, але ще не розкритого людиною [8, с. 14-15].

Отже, у дослідженнях С.Рубінштейна до традиційної системи S-R (стимул-реакція) було введено категорію "самодіяльності", яка характеризується її активністю, інтегрованістю, спрямованістю та індивідуальністю. До того ж потенційність розглядається як властивість саморозвитку особистості. Така позиція С.Рубінштейна стверджує, що соціальні вимоги не проектуються механічно в людину, а опосередковуються внутрішніми умовами, перш за все, власною моральною самодіяльністю вихованця. Тому спрямованість у вихованні і, зокрема, у формуванні потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників, має лежати в площині актуалізації потенційних можливостей самоприйняття особистістю соціальних і моральних вимог.

Підводячи підсумок теоретичного аналізу означених нами вище фундаментальних досліджень наукових шкіл Б.Ананьєва, Л.Виготського, Г.Костюка, А.Леонтьєва, В.Мерліна, В.Мясищева С.Рубінштейна, можна зробити такі висновки:

- джерелом розвитку особистості є сама особистість, її активність, самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність;

- "потенційність" властива будь-якій діяльності особистості і характеризує у її розвитку як наявність чогось, але ще не розкритого і не реалізованого нею.

Ці положення у 70-80- роки ХХ ст. суттєво вплинули на розуміння природи особистості, виявлення механізмів та обґрунтування специфіки формування потенціалу найрізноманітніших суб'єктів діяльності. Саме тому в галузі наукового знання інтенсифікувалися дослідження:

- потенціалу особливостей конкретного носія, яким може бути все людство, певна соціальна або ж професійна група, окрема особистість (суспільний потенціал, людський потенціал, професійний потенціал, особистісний потенціал);

- потенціалу видів людської діяльності (трудової, комунікативної, творчої, інтелектуальної, наукової, професійної та ін.).

На сучасному етапі вітчизняними вченими (К.Альбуханова-Славська, Л.Анциферова, І.Бех, Л.Божович, А.Брушлінський, І.Маноха, Є.Старовойтенко) та представниками гуманістичного напрямку в психології (Г.Ассаджолі, Е.Еріксон, А.Маслоу, Р.Мей, Ж.Піаже, К.Роджерс, Г.Олпорт, В.Франкл) доведено, що потенціал професійного самовдосконалення особистості є рушійною силою зрівноважування досягнутого на певному етапі рівня особистісного розвитку та вимог майбутнього соціально-професійного середовища, яке здійснюється в напрямі самоактуалізації актуального й потенційного в її неперервному визначенні й самовизначенні.

Отже, проведений нами аналіз наукових досліджень проблеми потенціалу професійного самовдосконалення особистості, як предмету вивчення вікової і педагогічної психології, засвідчив, що поняття "потенціал" досить широко почало використовуватися в різних галузях наукового знання у 1960-1980 роках. Розгортання досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу професійного самовдосконалення особистості, детермінувалося в ті часи запровадження у виробничі процеси досягнень науки та техніки, що потребувало висококваліфікованих працівників, здатних до оволодіння наукомісткими технологіями. До того ж невикористані резерви прискорення науково-технічного розвитку держави дослідники вбачали у питанні удосконалення використання потенціалу виробничих сил.

Література:

1. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. - М., Воронеж: Академия пед. и соц. наук, 1996. - 384 с.
2. *Васильев В.В.* Система адаптації робітників до професійної діяльності: Наукове видання. - Дніпропетровськ: ДДУ, 1999. - 300 с.
3. *Вобльей К.* Производительные силы Украины. Техника, экономика и право /Научные записки Института народного хозяйства. - 1924. - № 4-5. - С. 126 - 149.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
5. *Костюк Г.С.* Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1988. - 304 с.
6. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избр. психол. тр. - М.: НПО "МОДЭК", 1995. - 356 с.
7. *Платонов К.К.* Вопросы психологии труда (2-е изд. доп). - М.: Медицина, 1970. - 264 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2001. - 720 с.
9. *Струмилин С.Г.* Хозяйственное значение народного образования /Под ред. С.А. Фалькнера. - Москва - Ленинград: "Экономическая библиотека", 1924. - 64 с.
10. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. - М., 1972. - 238 с.

Мельник О.В.
м. Київ

Теорія та методика професійної орієнтації учнів старшої профільної школи

У сучасних умовах економічної перебудови в Україні динамічно зростають вимоги до виконавців професійних обов'язків на будь-якому робочому місці і в усіх сферах економічного господарювання. Для успішного виконання фахівцем таких зростаючих вимог є правильно обрана майбутня професія дитиною ще зі школи. Розв'язати означену проблему має допомогти професійна орієнтація учнів старшої профільної школи, зміст та педагогічні засоби якої спрямовані на розробку стратегії і тактики побудови майбутньої професійної кар'єри.

Саме тому метою статті є теоретичне обґрунтування змісту та методики його реалізації в умовах профільного навчання старшокласників.

Зазначимо, у вітчизняних дослідженнях напрацьовано вагомий доробок у галузі теорії і практики підготовки молоді до професійного самовизначення, в основі яких лежить особистісно орієнтований підхід. Згідно з головними положеннями такого підходу дослідники (Л.Йовайша, Є.Климов, В.Назімов, В.Рибалко, В.Стявський, Б.Федоришин, С.Чистякова і ін.) наголошують на важливості особистісних аспектів цього процесу, які відіграють домінуюче значення у професійному самовизначенні особистості.

Крім того в останні десятиліття поняття "професійне самовизначення особистості" розуміється вченими (Є.Климов, К.Платонов, Н.Побірченко, М.Пряжніков, В.Рибалко, В.Сидоренко, В.Синявський, С.Чистякова та ін.) як процес формування ставлення особистості до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що передбачає готовність людини до ефективної професійної діяльності та самореалізації в ній, успішної адаптації до вимог ринку праці та за необхідності зміни професії [3; 7; 8; 9].

Кожен працюючий знає з власного досвіду, що шлях до оволодіння секретами професійної майстерності тривалий і складний. Вхідження в професійну діяльність вимагає від людини не лише наполегливих зусиль по оволодінню засобами професійної діяльності, але і значної перебудови свідомості і, передусім, самосвідомості. Така перебудова інколи буває настільки драматична, що призводить до спотворення професійних уявлень, сформованих у роки навчання в школі, і формування різноманітних внутрішніх захистів від негативного впливу неправильно обраної професії (знецінення професії, перене-

сення інтересів на галузь непрофесійних занять, хобі тощо).

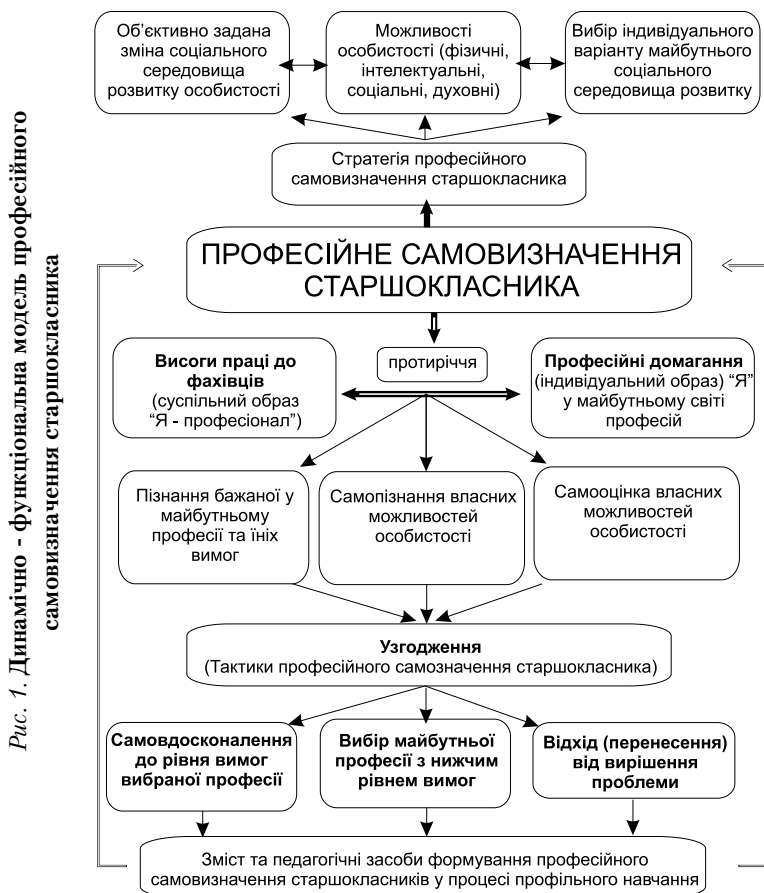
Які ж фактори визначають формування таких спотворених професійних уявлень сучасної молоді? Результати нашого опитування дозволили виділити 11 факторів, які вплинули на вибір майбутнього професійного шляху учнями старшої школи. Серед них: яскраво виражені інтереси і нахили, прагнення допомагати людям, мрії про місіонерство і велике призначення, соціальний престиж професії, престиж учбового закладу, оволодіння знаннями для вирішення особистих проблем, отримання суттєвої матеріальної винагороди та інші. В окремих випадках вибір старшокласниками майбутньої професії здійснювався під впливом рідних, друзів і знайомих, прочитаної книги або побаченого кінофільму, мережі Інтернет. Інколи, абсолютно випадково, інформацію про професію учні отримували "у довіднику про вищі навчальні заклади". І це свідчить про несформованість у переважній частині випускників загальноосвітніх навчальних закладів образу своєї майбутньої професійної діяльності, відсутність адекватних уявлень про специфіку, предмет і засоби майбутньої професійної праці.

Результати дослідження сучасних вчених свідчать, що ціннісне ставлення людини до професії як до покликання породжує яскраву картину майбутнього трудового життя, насичену подіями, масштабними задумами і звершеннями. Така картина життя зберігається тривалий час у тих осіб, які знайшли своє покликання у певній сфері професійної діяльності. У тих, які ж обрали професію не за покликанням, уявна картина майбутнього трудового життя виявляється збідненою подіями, невизначеною і мінливою [6].

Розуміючи під стратегією життя людини здатність самостійно будувати своє життя й усвідомлено його регулювати відповідно до перспективних напрямів суспільного розвитку, К.Абульханова-Славська наголошує на необхідності активного конструювання власного майбутнього. Така стратегія допомагає побачити можливість подальшого розширення життєвих перспектив, зберігати і виявляти послідовність у реалізації життєвої лінії. Стратегічний план життя - своєрідна форма активного усвідомлення і конструктивної організації майбутнього" [1, с. 291].

У такому стратегічному плані професійного становлення, як одному з найважливіших факторів саморегуляції життєдіяльності людини, домінуючою складовою є образ себе в майбутньому, який складається з уявлення особистості про власне майбутнє (цілі і плани, прагнення і надії, устремління і домагання), минуле (фізичні, інтелектуальні, соціальні та духовні можливості) і сьогодення (об'єктивно задана соціального середовища розвитку). При цьому такий образ може отримати спонукальну силу лише після того, як буде детально опрацьований і відтворений в уяві, перетворившись із загальної схеми в яскравий об-

раз. Тобто образ професійного майбутнього має бути сформований ще в ранній юності, тоді він визначатиме стратегію і тактику професійного становлення особистості й досягнення у майбутньому професійної майстерності. Випадковість уявлень про власне майбутнє робить їх в значній мірі нереалістичними і збідненими (фантазії на тему майбутньої професійної діяльності, безпідставні уявлення про власні можливості). Такі старшокласники, зважаючи на специфіку ринку праці в нашій державі, не в змозі усвідомити цінність майбутньої професії, у якій особистість діє і самоздійснюється. Динамічно-функціональну модель професійного самовизначення старшокласника представлено на рисунку 1.



Щоб проект власної освіти і подальшого професійного становлення не перетворився на порожню схему і не залишився лише "на папері", необхідно надати йому спонукальної сили. Не варто говорити, стверджує М.Михеев, сили спонукального мотиву. І ось чому. Категорія "мотив", звичайно, широко використовується в психології: дослідники включають мотиви в пояснювальні схеми поведінки або діяльності. Але, продовжує вчений, у галузі психології праці, "...за мотивами не можна спостерігати безпосередньо, і в цьому сенсі вони не можуть бути представлені як фактори дійсності. ...Вони умовні, які полегшують розуміння, допоміжні конструкти нашого мислення, або, кажучи мовою емпіризму, гіпотетичні конструкти". Більш того, в поняття "мотив", на думку М.Михеева, ми мимоволі вкладаємо якесь біологічне підґрунтя: за ним відчувається підштовхування і невідворотне підтримування біологічних основ життя. Але людина не лише істота біологічна. І навіть не лише душевна, психічна, але й неодмінно духовна. Тому поряд з біологічною причинністю (потреба - мотив - поведінка) ми вибудовуємо два інших: намір - мета - дія і смисл - устремління (домагання) - діяння (або звершення) [4, с. 37].

У процесі професійного самовизначення учнів старшої школи (див. рис.1) змістовно рух до такого результату (стратегічного плану життя) є процесом узгодження учнем знань про світ професій і їх вимоги до людини (Образ "Я - у світі професій") зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ "Я"). Проміжною ланкою (стратегією) між вимогами обраної професії і можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування об'єктивних вимог майбутнього професійного середовища (об'єктивно задана потреба обрати майбутню професію у 10 - 11 класі) та суб'єктивних факторів (майбутні професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Тактиками професійного самовизначення старшокласника є:

- *відхід (перенесення) від вирішення проблеми;*
- *вибір майбутньої професії з нижчим рівнем вимог;*
- *самовдосконалення до рівня вимог обраної професії.*

Результатом реалізації означеної нами вище стратегії і тактики професійного самовизначення старшокласника є вибір майбутньої професії та професійного навчального закладу для продовження освіти й оволодіння бажаною професією.

Зважаючи на такі умови професійного самовизначення особистості у ранній юності, варто звернутися до вчених, які досліджували проблему формування ціннісного ставлення до професійної самореалізації. Серед них, зокре-

ма, А.Адлер довів, що професійна діяльність (поряд з любов'ю и дружною) є найважливішою цінністю особистості. Вона, задовольняючи основні потреби і охоплюючи більшу частину життя працюючої людини, повинна стати однією з його пріоритетних цінностей. Проте, "повинна" ще не означає "є". Для того, щоб трудова діяльність зайняла належне місце в ієрархії особистих цінностей, "вкрай важливо, щоб з ранніх етапів професійного становлення особистість розпочала рефлексію свого смислового простору, побачила його зв'язки з цілями і завданнями обраної професії, а також була включена в спеціально організовану діяльність з розвитку своїх смислових орієнтацій [5].

Для доведення такого припущення звернемося до специфіки реклами як прикладу потужного впливу образів на поведінку людини, що дуже помітно у нашому ефірному просторі в останні роки. При цьому відзначимо, що образи керують нашою поведінкою постійно, а не лише в окремі моменти діяльності. У своєму дослідженні, присвяченому формуванню в студентів образу професійного майбутнього, В.Михеев, спираючись на праці А.Бернштейна, доводить, що за кожною метою завжди в образній формі передбачається результат. Ставлячи перед собою будь-яку мету, ми неодмінно повинні уявити кінцевий результат. Лише в цьому випадку виробляється дія, що відповідає поставленій меті. Саме образ стимулює і направляє її. Недостатньо сказати: "Я хочу зробити щось", потрібно ще забігти уявою вперед і представити це "щось" у його завершеності й досконалісті. Лише тоді виникне напруга душевних сил, спрямованих на здійснення бажаного. Недостатньо заявити: "Я хочу стати професіоналом своєї справи". Потрібно ще уявити собі привабливий образ професіонала, щоб відчувати прагнення стати їм. Потрібно уявити майбутню професійну діяльність у світлі високих смислів, щоб вона набула значущості і цінності у власних очах [4].

Отже, сутність спонукальної і спрямовуючої функції образів полягає в тому, що потрібно спершу яскраво уявити собі що-небудь, щоб відчувати бажання досягнути цього. Методика включення в процес професійного самовизначення старшокласників спонукальної і спрямовуючої функції образів за такого підходу має складатися, як свідчить наш досвід, з чотирьох етапів. На першому етапі у процесі професійної орієнтації відбувається ознайомлення учнів з основними видами професійної діяльності людини, історично й суспільно обумовленим розподілом праці. Результатом такої діяльності учнів є складання узагальненого уявлення про обрану або ж бажану в майбутньому професію.

На другому етапі зміст та педагогічні засоби спрямовуються на формування у старшокласників реального уявлення про специфіку і особливості конкретної

професійної діяльності. Впродовж наступного етапу профорієнтаційна діяльність учнів старшої школи забезпечує формування ціннісних уявлень про майбутню професію (зміст праці, процес і результат діяльності, професійна майстерність і соціальне визнання, матеріальне забезпечення і кар'єрне зростання тощо).

Найважливішим етапом методики професійної орієнтації старшокласників є четвертий, у процесі якого виробляється образ можливої професійної діяльності у майбутньому і образ себе в ній. Для досягнення цієї мети використовуються такі профорієнтаційні заходи, які забезпечують уявне перенесення учнем себе в майбутнє. Результатом такої діяльності є складання образу себе як професіонала. Забезпечує результативність такого процесу активна уява і асоціації (за суміжністю, контрастом, схожістю). При цьому сформований образ себе як професіонала на цьому етапі деталізується достатньо глибоко і має динамічно входити в узагальнений на вищому рівні образ майбутньої сфери професійної діяльності. Такий образ, крім яскравих уявлень і асоціацій, повинен містити також відомі знання про себе, про свої здібності і можливості.

Зважаючи на окреслені нами вище етапи підготовки учнів старшої школи до професійного самовизначення, в основі якої лежить припущення про необхідність формування в них образу себе як майбутнього професіонала, головними складовими змісту професійної орієнтації старшокласників мають бути такі модулі:

- світ професій, що поєднує в собі знання про види професійної діяльності та їх вимоги до людини;
- образ "Я", який поєднує у собі знання про індивідуально-психологічні особливості учня, його можливості і домагання, напрями вимог самовдосконалення до рівня вимог обраної професії;
- технологія побудови кар'єри, яка поєднує у собі знання правил вибору учнем майбутньої професії, його уміння складати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності і уникати усталених помилок.

Обов'язковою умовою підготовки старшокласників до професійного самовизначення мають бути практичні роботи, які забезпечують формування в учнів старших класів образу майбутньої професії, уявлення про зміст, умови і специфіку праці за обраною професією. Головною метою безпосереднього включення учнів у різноманітні види практичної діяльності (профільні і професійні проби, імітаційні і ділові ігри та ін.) забезпечують формування у них, за допомогою механізмів асоціації і уяви, образу "Я - у світі професій". Такий сформований образ забезпечує ставлення особистості до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, здатного до саморозвитку та самовдосконалення.

Крім того у процесі практичних робіт учні досліджують свої професійно-важливі якості, виробляють уміння аналізувати професії та зосереджуватися на самоаналізі. Зібрана у такий спосіб інформація є підґрунтям для самостійного вирішення учнем проблем професійного самовизначення, побудови кар'єри й досягнення в перспективі професійного успіху.

Здатність людини свідомо, в думках передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому, як стверджує К.Абульханова-Славська, лежить в основі побудови особистістю життєвої стратегії. Вона будується, спираючись на віднесення в майбутнє образу себе як професіонала. Цей процес здійснюється в уяві поступово, етап за етапом, "пророщування" образу "сьогодення Я" у напрямку до образу "майбутнього Я". В результаті формується тимчасова перспектива (тобто здатність людини свідомо, в думках, передбачати майбутнє, прогнозувати його, представляти себе в майбутньому") [1].

Тобто, головною зміст методики професійної орієнтації в сучасній профільній школі має бути спрямованим на підготовку учнів 10 - 11 класів до професійного самовизначення, головним конструктом якого є сформованість образу "Я - у майбутньому світі професій". Така мета досягається у процесі вирішення комплексу навчальних і виховних завдань:

- виховання в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху;

- активізація процесів самопізнання, самооцінки та актуалізація потреби у самовдосконаленні;

- формування системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання у майбутньому;

- ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення стратегії професійного зростання у майбутньому.

- формування образу "Я - у майбутньому світі професій" за рахунок активізації механізмів активної уяви і вільних асоціацій за схожістю, суміжністю та контрастом.

Саме така методика, на нашу думку, дозволить сформувати адекватне й усвідомлене професійне самовизначення особистості у ранній юності.

Література:

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991. - 299 с.
2. *Бех І.Д.* Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - Кн. 1. - 280 с.
3. *Климов Е.А.* Путь в профессию. - Л., 1974. - 190 с.
4. *Михеев В.А.* Самофутурирование: путь в профессию // Мир психологии. - 1997. - № 3 (12). - С. 95 - 108.
5. *Йоуменс Т.* Практика психосинтеза // Ассаджолі Роберто. Психосинтез: теория и практика. М., 1994. - 382 с.
6. *Перетятко Л.Г.* Профессиональное призвание личности (психолого-биографический аспект). Атореферат ... канд. психол. наук. М., 1991. - 17 с.
7. *Платонов К.К.* Вопросы психологии труда (2-е изд. доп). - М.: Медицина, 1970. - 264 с.
8. *Професійне самовизначення старшокласників: Методичний посібник* // Д.Закатнов, О.Мельник, О.Осипов, О.Морін, Л.Гуцан, О.Скалько / За ред. Д.Закатнова. - К.: Вид. дім "Шкільний світ": Вид. Л.Галіцина, 2006. - 128 с.
9. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. - К., 1998. - 160 с.

Проблема формування комунікативної компетентності у молодших підлітків: шляхи вирішення

Проблема формування компетентностей особистості набула актуальності у зв'язку з переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, глобалізацією всіх сфер життєдіяльності особистості та суспільства, динамічним, соціальним, технологічним та політичним розвитком. Ці тенденції визначають спрямованість підготовки особистості, яка має володіти навичками пошуку інформації, ефективно спілкуватися, бути мобільною та відповідальною у прийнятті рішень, успішною та конкурентоспроможною, визначати особистісні цілі та пріоритети.

У свою чергу, це потребує переосмислення освітніх стратегій, визначення нового змісту освіти, підходів, шляхів до підготовки особистості, наділеної ключовими компетентностями, які, за думкою О.Овчарук, мають бути "сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови" [8, с. 14].

Багатогранна палітра ключових компетентностей сьогодні є предметом дискусій вітчизняних учених (Н.Бібік, І.Єрмаков, О.Овчарук, Я.Колодюк, О.Локшина, О.Пометун, О.Савченко, Л.Сохань, та ін.), зарубіжних учених Росії (В.Бологов, А.Дахін, І.Зимня, В.Краєвський, В.Серіков, А.Хуторський, Е.Шишов та ін.) та міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів тощо). Переважна більшість дослідників дотримується позиції щодо визначення комунікативної компетентності як окремої у переліку ключових компетентностей, що свідчить про її важливу роль у сутнісній характеристиці особистості, що визначає успіх в особистісному, професійному, суспільному житті.

Проблемі формування комунікативної компетентності прямо чи опосередковано присвячено дослідження Бодальова О., Ємельянова Ю., Заброцького М., Лісіної Л., Панфілова А., Петровської Л., Петрушина С. та ін. У поглядах вчених на зміст та структуру поняття "комунікативна компетентність" відображається певна інтеграція всіх сучасних підходів до визначення цього поняття.

Однак аналіз літератури свідчить про те, що питанням формування комуні-

кативної компетентності у молодших підлітків приділяється недостатньо уваги. Хоча саме у молодшому підлітковому віці, який Божович Л., Боришевський М., Виготський Л., Драгунова Т., Ельконін Д., Кон І., Липкіна А. та ін. вважають періодом загострення суперечок розвитку, діти відчувають гостру потребу у спілкуванні.

Саме в цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, інших людей, відбувається перебудова потреб і мотивів поведінки. В той же час змінюються вимоги суспільства до підлітка. У зв'язку з цим, підлітку необхідно узгоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих і вимогами соціальних норм. Необхідність такого узгодження пов'язана зі значними труднощами, особливо у сфері спілкування, які часто стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка та можуть перебігати в гострій формі, породжувати сильні емоційні переживання, порушення у поведінці підлітків, у їх взаєминах з дорослими та однолітками.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває формування комунікативної компетентності підлітків, що може бути запорукою їх гармонійного розвитку та адекватного формування головних новоутворень у їх психічному розвитку.

Виходячи з того, що сьогодні проблема комунікативної компетентності є актуальною, метою нашого дослідження є розкриття сутності комунікативної компетентності як проблеми молодших підлітків та визначення шляхів її формування.

Досягнення мети вимагає вирішення таких завдань:

- 1) розкрити сутність поняття "комунікативна компетентність";
- 2) визначити особливості розвитку молодших підлітків та значущість проблеми формування комунікативної компетентності в цьому віці;
- 3) окреслити виховні можливості дитячих громадських об'єднань як шляху до вирішення проблеми формування комунікативної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що Васильєв Г., Ємельянов Ю., Жуков Ю., Заброцький М., Петровська Л., Петрушин С., Платонов К. та ін. розглядають комунікативну компетентність як складний феномен, основу якого становлять певні здібності: встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, вміння слухати партнера по спілкуванню, бути зрозумілим іншим, адекватно впливати на партнерів по спілкуванню, робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбуватиметься спілкування, робити правильну оцінку позитивних і негативних

сторін спілкування, здійснювати соціально-психологічне управління процесу спілкування тощо.

Зміст та структуру комунікативної компетентності вчені трактують як:

- "готовність і вміння будувати контакт на різній психологічній дистанції - і відчуженій, і близькій", а також "гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій" [10, с. 152];

- "конгломерат знань, мовних і позамовних умінь і навичок спілкування, набутих людиною в ході природної соціалізації, навчання та виховання" [5, с. 38];

- "систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуації міжособистісної взаємодії" (Ю.Жуков) [6];

- складне утворення, до якого входять такі компоненти: когнітивний як орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності; виконавський, як уміння і навички; емоційний, який визначають соціальні установки, досвід та систему ставлень особистості [11];

- певну інтегральну характеристику спілкування, в якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності [7].

Узагальнюючи різні підходи до поняття "комунікативна компетентність", можна констатувати їх взаємодоповнюваність і переконаність дослідників у тому, що вказане поняття - це складне й багатогранне явище, яке включає три компоненти: 1) когнітивний (пізнавальний) - (наявність необхідних знань у сфері спілкування); 2) поведінковий (регулятивний) - (наявність комунікативних здібностей, вмінь, навичок); 3) емоційно-мотиваційний - (усвідомлення особистісних якостей, необхідних для ефективного спілкування).

Отже, комунікативну компетентність ми розглядаємо як здатність і готовність особистості вирішувати життєві проблеми, що ґрунтуються на знаннях, вміннях та володінні процедурою використання, досвіди, цінностях, які набуті завдяки навчанню і вихованню.

Слід уточнити, що в даному визначенні поняття "здатність" застосоване в значенні потенційної можливості робити будь-які дії, психічні, психофізіологічні особливості людей та задатки особистості, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності, а поняття "готовність" в значенні стану, що являє собою наявність у суб'єкта образу структури певної дії й постійної спрямованості свідомості на його виконання.

Проблема формування комунікативної компетентності одна з найбільш складних і гострих у розвитку і вихованні молодших підлітків, що пов'язано з особливостями їх психічного розвитку, переходом від дитинства до дорослості,

коли всі сторони розвитку підлягають якісній перебудові, виникають і формуються нові психологічні утворення. Цей процес перетворень і визначає головні особливості молодшого підліткового віку, а отже, і специфіку роботи з ним.

З огляду на особливу складність, проблемність підліткового віку та необхідність нагального вирішення прикладних проблем, що виникають у процесі виховання та навчання дітей цього вікового періоду, багато дослідників вивчали психологічні закономірності розвитку підлітка (Божович Л., Боришевський М., Виготський Л., Гаврілова Т., Гроховський В., Гуткіна Н., Драгунова Т., Дубровіна І., Кон І., Краковський А., Лічко А., Масгутова С., Славіна Л., Фельдштейн Д. та ін.).

Так, однією з найважливіших проблем цього періоду є сфера життєдіяльності молодшого підлітка, спілкування з однолітками та дорослими. Всі дослідники психології отрочества так чи інакше визнають виключне значення, яке має для підлітка спілкування з однолітками. Взаємини з товаришами перебувають у центрі життя підлітка, здебільшого визначаючи його поведінку і діяльність. Божович Л. відзначає, що якщо в молодшому шкільному віці основою для об'єднання дітей частіше всього є спільна діяльність, то у підлітків, навпаки, привабливість занять й інтереси в основному визначаються можливістю широкого спілкування з однолітками [2].

На думку Мясіщева В., у підлітків набагато сильніше, ніж у дорослих розвинена потреба у спілкуванні, у зв'язку з чим він вважав, що людина як суспільна істота характеризується тим, що вона не може жити без іншої людини. В результаті взаємодії з іншою людиною вона набуває потребу спілкування з нею [9].

На суб'єктивну значущість для підлітка сфери його спілкування з однолітками, яка часто недооцінюється дорослими, вказує Масгутова С. Це, на її думку, є серйозною проблемою сучасної виховної ситуації, яка відображає нездатність дорослих бачити дійсні переживання підлітка та породжує численні і різноманітні конфлікти підлітка з батьками і учителями, нерозуміння дорослими внутрішнього світу підлітка, їх викривлені або спрощені уявлення про його переживання, мотиви тих чи інших вчинків, прагнень, цінностей тощо [9].

Ельконін Д. відмічає у підлітків наявність, окрім потреби у спілкуванні, потребу в повазі з боку значущого оточення, потребу в довірі, тактовності, визнанні людської гідності і права на певну самостійність. Факт їх існування яскраво проявляється при відсутності бажаного ставлення до себе, і знаходить прояв у різноманітних формах протесту: непогодженні з думкою дорослого, агресивності, грубоцях, протиставленню себе дорослим і одноліткам, в

сутичках і конфліктах [14].

Витоки такої проблемності у підлітковому віці, пов'язані, як зазначають Божович Л., Драгунова Т., Ельконін Д., Фельдштейн Д. та ін., з перетвореннями, що відбуваються у розвитку та формуванні самосвідомості підлітка, з уявленнями підлітка про себе вже не як про дитину, становленням самооцінки, рівня домагань і соціально-психологічних очікувань, розвитком здатності до емпатії тощо. Діяльною стороною уявлення підлітків про себе, відмічає Драгунова Т., є прагнення бути і здаватися дорослим, що є стрижневою особливістю особистості в цей період ... та визначає зміст і спрямованість соціальної активності підлітків, систему його соціальних реакцій і специфічних переживань [4, с. 391].

Таким чином, результати досліджень свідчать про те, що молодші підлітки потребують спеціальної допомоги з боку дорослих щодо формування комунікативної компетентності, яка дасть їм можливість порозумітися з оточуючими, з самим собою та буде запорукою особистісного зростання та самовизначення.

В умовах сучасного розвитку українського суспільства ні сім'я, ні школа повністю не задовольняють усі нагальні потреби молодших підлітків у соціальному та культурному розвитку. Харченко С. підкреслює, що "для нас все більш актуальною постає, виявлена Коном І., одна із макросоціальних тенденцій, яка полягає у зміщенні значущості конкретних агентів соціалізації. Ця тенденція має пряме відношення до всього молодіжного руху. Перебудовчі процеси надали дітям широкі можливості самоствердження не тільки в межах традиційних інститутів соціалізації, але й поза ними. Одним із таких масових проявів цих можливостей самореалізації стали дитячі громадські об'єднання. Їхня роль визначається реальною можливістю реалізації потреби в самоутвердженні, самовизначенні, самостійності особистості" [12, с. 12].

Сьогодні науковці в Україні й близькому зарубіжжі виявляють інтерес до проблем соціального становлення особистості в дитячих громадських об'єднаннях (Алієва Л., Волков А., Григорова В., Заверико Н., Кирпичник А., Кудряшова Ю., Литвака Р., Родіна К., Рожкова М., Тетерский С., Троцько Г. та ін.).

Аналіз досліджень діяльності дитячих осередків виявив, що вчені вважають громадське дитяче об'єднанням співтовариством, співдружністю дітей, добровільним дитячим формуванням, де діти об'єдналися самостійно чи разом із дорослими для задоволення своїх соціальних потреб, інтересів для здійснення пріоритетно значущої та організаторської діяльності, що констатує їх як суб'єктів соціальної дії, яка впливає на становлення особистості дитини.

В Україні нараховується близько п'яти тисяч дитячих і молодіжних громад-

ських об'єднань: фондів, організацій, асоціацій, тощо, різних за цілями, ідеологічними орієнтирами, напрямками, формами та методами роботи. Але незалежно від класифікації, всі вони мають значний виховний потенціал щодо виховання особистості та формування комунікативної компетентності у їх членів.

Цікавою щодо оцінювання ролі громадського дитячого об'єднання у вирішенні підліткових проблем є думка Онищенко Н., яка наголошує на тому, що "дитяче об'єднання бере на себе роль компенсатора відносно підлітків, незадоволених своїм становищем у класі, чи таких, які відчувають психологічний дискомфорт у сім'ї, "...уміння, що формуються в процесі діяльності, дозволяють підліткам взаємодіяти один з одним та дорослими, самостверджуватись у співпраці з однолітками, розвивати свої комунікативні здібності" [3].

Заслуговує на увагу погляд на проблеми підлітків та можливості дитячих осередків у їх вирішенні Чернети С., яка зазначає, що "підліток шукає сферу спілкування, де він може бути особисто помітним, може задовольнити свої потреби й інтереси, ціннісні орієнтації і знаходить її найчастіше в "дворових командах", у різних об'єднаннях і групах позитивної чи негативної соціальної спрямованості. Саме тут відкривається можливість для своєрідного "примірювання" майбутніх соціальних ролей" [13].

Аналізуючи діяльність дитячих об'єднань, можемо зазначити, що Алієва Л., Малков Д., Онищенко Н., особливо виділяють їх комунікативну функцію, яка дає можливість в умовах дитячого осередку розширити знання дітей про сутність спілкування, розвинути уміння та навички встановлювати та підтримувати контакти з співрозмовником, бути комунікабельним, застосовувати стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, вступати в особистісні контакти, діалогічні взаємини, бути відкритим та уважним у спілкуванні тощо.

Серед принципів громадських дитячих об'єднань, Алієва Л., Кирпичник А., Охрімчук Р., Трухачева Т. виділяють: гуманізм, добровільність, рівність, відкритість, зв'язок діяльності з життям, романтику та гру. Вони, на думку вчених, відображають специфіку виховного процесу, спрямованість діяльності осередків на отримання підлітками необхідних життєвих навичок, розвиток комунікативних здібностей, отримання досвіду міжособистісного спілкування та забезпечують формування комунікативної компетентності в молодших підлітків.

Аналізуючи цілі діяльності дитячих об'єднань, можна виділити їх спрямованість на створення соціально-педагогічних умов, за яких підлітки можуть максимально виявити свої потенційні можливості, сформувати комунікативні здібності, отримати досвід спілкування тощо. Основними цілями науковці

визначають: соціально-педагогічний захист підлітків (запобігання міжособистісних конфліктів, формування позитивних відносин між людьми; захист прав підлітків на дозвілля, творчу діяльність, гру); компенсація дефіциту спілкування в школі, родині, у середовищі однолітків тощо.

На переваги діяльності дитячих громадських об'єднань над іншими виховними інститутами щодо формування комунікативної компетентності, вказують Л.Алієва, А.Кирпичник, М.Кульпедінова, Д.Малков, Р.Охрімчук, С.Тетерський та ін., які зазначають, що громадське дитяче об'єднання - та частина життєвого простору дітей, яка пов'язана з задоволенням їх соціальних потреб у спілкуванні та розумінні; визнанні, досягненні; розширенні сфери спілкування учнів та виконанні різноманітних соціальних ролей; розвитку самостійності, ініціативності та стимулюванні прояву лідерських якостей; засвоєнні цінностей в діяльності і спілкуванні з ровесниками; забезпеченні умов для свободи вибору, реалізації власних інтересів та узгодженні їх з діями та інтересами інших; вихованні у них значущих інтересів і захоплень, що зробить їх цікавими співрозмовниками; ознайомленні учнів із правилами спілкування та виховання в підлітків толерантного, доброзичливого ставлення до партнерів по спілкуванню; виробленні практичних навичок та умінь спілкування тощо.

З огляду на вищесказане, можемо зазначити, що запорукою особистісного зростання молодших підлітків є комунікативна компетентність, як заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості до спілкування та готовність розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, уміння розбиратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислювати можливі перешкоди на шляху взаємного порозуміння, володіти технологією та психотехнікою спілкування і т.д.

Громадське дитяче об'єднання є ефективним засобом формування їхньої комунікативної компетентності, а саме: дає можливість врахувати потреби, інтереси вихованців, включає їх в особистісно та соціально значиму діяльність, урізноманітнює рольовий діапазон, навчає будувати стосунки між ровесниками та дорослими на основі рівності, співробітництва, ініціативи, сприяє засвоєнню кращих зразків поведінки та залученню до соціальних норм і цінностей.

Література:

1. *Алиева Л.В.* Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума // Педагогика. - 2000. - №7. - С. 48-58.
2. *Божович Л.И.* Психологические особенности развития личности подростка. - М.: Педагогика, 1979. - 112 с.
3. *Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: Довідник-посібник / Р.М.Охрімчук, Л.В.Шелестова, О.В.Кравченко та ін.* - Луганськ: Альма-матер, 2006. - 256 с.
4. *Драгунова Т.В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1972. - №2.
5. *Семельянов А.Ю.* Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.-168с.
6. *Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растищников П.В.* Диагностика и развитие компетентности в общении.- М.: Изд-во МГУ, 1990. - 104 с.
7. *Заброцький М.М., Максименко С.Д.* Комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування - Київ-Житомир: Волинь, 2000. - 32 с.
8. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - 112 с.
9. *Масгутова С.К.* Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы.: Дис. ...канд. психол. наук. - М., 1988.
10. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. -М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
11. *Петрушин С.В.* Психологический тренинг в многочисленной группе - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 256 с.
12. *Харченко С.Я.* Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями: Автореф. Дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01.-М., 1993. - 32 с.
13. *Чернета С.Ю.* Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях: Дис. канд. пед. наук: 13.00.05. / Інститут проблем виховання АПН України: К., 2006.- 219 с.
14. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте //Вопросы психологии. - 1974. - № 4. - С. 6-20.

Виховання патріотизму у старших підлітків загально-освітньої школи на етапі становлення правової держави

Процес розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної, соціально орієнтованої держави органічно пов'язаний зі становленням громадянського суспільства в Україні. Це суспільство, в якому панує верховенство закону, гуманізм, свобода, справедливість, добробут народу. "Громадянське суспільство - це система самостійних і незалежних від держави громадських інститутів і відносин, які забезпечують умови для реалізації прав людини, її інтересів і потреб, самореалізації окремих індивідів і колективів" [1, с. 6]. Це передбачає значну зміну світоглядних орієнтацій та самосвідомості народу, подолання укорінених стереотипів, які склалися в українській свідомості за роки минулої системи. Процес становлення громадянського суспільства неможливий без розвитку гуманності громадян, виховання їх на засадах патріотизму.

Проблема формування громадянина-патріота, виховання його активної громадянської позиції розглядаються як пріоритетні у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), "Діти України" законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст.", "Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності", "Концепції позашкільної освіти та виховання", "Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді". Вищезгадані документи ставлять перед українським суспільством завдання виховання у старшого підлітка любові до Батьківщини, формування якостей громадянина-патріота України. Важливим орієнтиром загальноосвітньої школи у вихованні в молодого покоління почуття патріотизму є стратегічний рекомендаційний документ "Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді". У ньому підкреслюється, що у становленні правової держави школа виступає могутнім фактором відродження нації, виховання у старшого підлітка патріотизму, формування позиції активного громадянина.

У "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" висвітлюються завдання громадянського виховання. Одним з них є: "формувати в молодого покоління почуття патріотизму, відданість Батьківщині й водночас відчуття належності до світової спільноти" [3, с. 6].

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що першооснови виховання патріотизму були закладені в народній педагогіці, вплив якої подається в роботах О.Любара, В.Мацюка, В.Пугача, М.Стельмаховича, Д.Федоренка.

Серед класиків педагогічної науки до проблем патріотизму зверталися Г.Ващенко, О.Духнович, А.Макаренко, О.Огієнко, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Я.Чепіга та ін. У своїх наукових працях вони висвітлювали актуальні проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як невід'ємної частини національної системи виховання, висували ідею виховання "свідомого" громадянина-патріота своєї рідної Батьківщини.

Фундаментальне значення для дослідження проблеми патріотичного виховання школярів, має спадщина вчених, діячів культури, педагогів, письменників України: М.Драгоманова, М.Коцюбинського, Л.Українки, І.Франка, Т.Шевченка та ін.

Проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як "любов до Батьківщини", "патріотична свідомість", присвячені праці вчених-філософів В.Бичка, О.Забужка, І.Надільного, І.Стогнія, В.Шинкарука та ін. Для розуміння феномену "патріотизму" цінними є роботи сучасних психологів: І.Беха, А.Богуш, М.Боришевського, В.Котирло, Ю.Трофімова, О.Чебикіна та інших.

Велику допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О.Вишневського, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної, Г.Шевченко, Л.Штефан, П.Щербаня, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Значний інтерес представляють нещодавно виконані кандидатські дисертації, що певним чином торкаються виховання патріотизму в позаурочній роботі. Це наукові дослідження Г.Гуменюк, В.Каюкова, В.Кіндратова, О.Красовської, В.Коваль, І.Охрименко, Р.Петронговського, В.Стрельчук тощо.

Разом із тим, аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики свідчить, що виховання патріотизму в сучасній школі здійснюється не на достатньому рівні, оскільки існують серйозні протиріччя між завданнями і реальними відносинами в суспільстві.

Варто зазначити, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування громадянської позиції та гуманістичних цінностей молоді.

Нині виховання молодого покоління в дусі патріотизму великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів, що мають забезпечити усім

громадянам рівні можливості для розвитку і застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої потреби особистості - потреби в самовизначенні та самоствердженні.

В основі системи патріотичного виховання є національна ідея, яка є консолідуючим чинником розвитку громадянського суспільства і нації.

Виховання патріотизму має стати ядром усієї навчально-виховної роботи. Нині школа, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не змогла до кінця подолати негативні риси, притаманні авторитарній системі виховання, поставити особистість у центр виховної системи. У практиці виховання відсутні цілісність та системність в організації патріотичного виховання; в багатьох випадках домінують вербальні методи, епізодично забезпечується принцип особистісного підходу до виховання, не застосовуються технології особистісної орієнтації, мало уваги приділяється розвитку емоційної сфери дітей як передумови та умови становлення та розвитку їх патріотизму, не вирішено завдання ціннісного ставлення дітей до рідної мови, до народних традицій тощо.

Чітко не означені особливості патріотичного виховання в перехідні та кризові періоди становлення держави. Не функціонує система патріотичного виховання дітей. Головна проблема виховного процесу полягає в тому, як зазначається в "Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді", що нинішнє підростаюче покоління дорослішає, востає в життя нового, цілісного невизначеного суспільства [4, с. 6]. Нині молодь не знає, ні при якому суспільстві вона житиме, ні яким шляхом піде наша країна в майбутньому. Ідейні переконання молоді не мають міцного підґрунтя. Сучасне покоління має деформоване уявлення про патріотизм взагалі і скептично ставиться до патріотичного виховання.

Стан невизначеності породжує у підростаючих патріотів непевність в завтрашньому дні, громадянську неповноцінність, психологічний дискомфорт, комплекс меншовартості та зневіру в повноцінне життя в демократичній Україні. А без патріотизму, національної самосвідомості, культури міжнародних стосунків не прийде ні бажана стабілізація в суспільстві, ні його розвиток. Однак українська національна свідомість і самосвідомість, яким завжди був властивий патріотизм, шукають виходу і в сучасних умовах.

Значна частина педагогів переконана, що одвічне поняття "патріотизм" має домінувати в свідомості громадян та у виховному процесі школи, стати могутніми факторами розбудови і утвердження Української держави.

Виховання патріотизму вимагає, перш за все, усвідомлення педагогами сутності цього феномена. Мабуть, жодне поняття не зазнавало скількох тлумачень, інтерпретацій та перекичень, як поняття "патріотизм". Але все ж таки поняття "патріотизм" залишається одним із тих небагатьох понять, які є основоположними, головними у вираженні громадянських почуттів, найвищих засад духовного світу людини.

Вивчення й осмислення літератури (філософської, педагогічної та психологічної), дало змогу сформулювати поняття патріотизму, яке актуальне сьогодні, в умовах розбудови громадського суспільства та правової держави в Україні.

Патріотизм - це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею [4, с. 7].

Виховати свідомого громадянина і патріота означає сформувати в старшого підлітка комплекс особистісних якостей, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки, а саме:

- любов до Батьківщини, свого народу;
- інтерес до минулого, нинішнього і майбутнього України;
- висока правосвідомість, повага до Конституції, знання законів Української держави, прийнятих у ній правових норм, потреба в їх дотриманні; громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність й активність;
- готовність захищати Батьківщину, підносити її міжнародний авторитет;
- досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту;
- повага традицій та звичаїв рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника, спадкоємця й наступника;
- дисциплінованість, працьовитість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію, матеріальні і духовні цінності народу;
- гуманістична моральність, яка включає доброту, чесність, совісність, відповідальність, самоповагу;
- шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, що населяють Україну, висока культура міжетнічного спілкування;
- нетерпиме ставлення до порушників законів України, до аморальних

вчинків, вандалізму, расизму, шовінізму;

- інтерес до діяльності підліткових і юнацьких патріотичних об'єднань;
- прагнення до самовдосконалення своїх патріотичних рис.

У патріотичному вихованні, варто враховувати потреби старших підлітків бути вільними членами суспільства, певними, що їх здоров'я, життя, честь, гідність, права, інтереси будуть надійно захищені за умов їх зацікавленості в підготовці до життя в умовах ринкових відносин, політичного й ідеологічного плюралізму.

Виховання патріотизму старших підлітків також обумовлене потребами держави і суспільства в формуванні свідомих патріотів-громадян, які зможуть забезпечити стабільний демократичний розвиток країни, крім того, потребами навчальних закладів мати науково обґрунтовану модель патріотичного виховання, яка сприяла б забезпеченню результативності даного процесу.

Виховуючи патріотизм, необхідно враховувати вікові психологічні особливості старшого підлітка.

Відомо, що в підлітковому віці інтенсивно розвиваються моральні, духовні і інтелектуальні сили людини, визначаються риси вдачі особистості.

Розвиток дитини в старшому підлітковому шкільному віці відбувається під вирішальним впливом зміни положення учня в сім'ї, школі, в системі суспільних відносин. Починаючи з цього віку, зростає його суспільна відповідальність, а у зв'язку з цим зростає вимогливість до старшого підлітка як учасника колективу, а також і вимогливість до самого себе.

Патріотичне виховання, як і виховання в цілому, припускає включення дитини, підлітка, юнака в систему взаємозв'язаних, генетично змінюючих один одного видів діяльності (навчальна - у молодших школярів, суспільно корисна - у підлітків, учбово-професійна - у старших школярів) [5, с.87-105].

Педагоги мають розуміти, що вікові особливості в процесі патріотичного виховання - це активне цілеспрямоване формування особистості, її патріотичної спрямованості.

Віковий підхід дозволяє здійснювати диференціацію виховання з метою активізації потреб і мотивацій особистості, припускає відбір змісту, форм і методів виховання з урахуванням унікальної неповторності учасників виховного процесу.

У старшому підлітковому віці школяр прагне наслідувати дорослих, бути самостійним, значущим в світі дорослих. Він вже може вийти за рамки учнівських справ через свої зростаючі можливості і явне прагнення до самостійності, утвердити свою соціальну позицію. У цей період важливий вплив на роз-

виток патріотичної позиції надає участь підлітка в суспільно-корисній діяльності (навчальній, трудовій, організаційно-суспільній і т.п.). Вона передбачає вирішення соціально-патріотичних значущих задач і отримання суспільної оцінки.

В результаті участі в суспільно-корисній діяльності підліток оцінює самого себе в системі "Я і колектив", "Я і суспільство"; прагне до самоствердження, визнання реальної значущості як члена колективу, завойовує визнання товаришів; прагне бути корисним, проявляючи соціальну активність.

Особливості психологічного розвитку, властиві підлітку, є сприятливими передумовами для патріотичного виховання. А оскільки у старших підлітків починає активно розвиватися теоретичне мислення, то зароджується потреба аналізувати одержувану інформацію, виробляти власну думку і свою оцінну позицію з питань, що цікавлять.

У старшому підлітковому віці продовжуються формуватися вольові якості (сміливість, рішучість), моральні ідеали і переконання.

Серйозні зміни відбуваються і в рівні розвитку розумових здібностей старших підлітків. Розумова діяльність старших підлітків в цьому віці набирає стійкішої, активнішої позиції. Старший підліток вчиться розширювати свій понятійний апарат, тяжіє до узагальнень, пошуку закономірностей, до теоретичного та критичного мислення.

Старший підлітковий вік є сенситивним періодом моральної зрілості. Старший підліток, рухомий відчуттям дорослості, прагне до спілкування, прагне утвердитися в сім'ї, школі, в класі через різні види діяльності. Він бажає бути цікавим.

Найважливішим завданням виховання є вироблення переконань у учнів. Педагогічний словник так характеризує переконання: "передбачає цілеспрямований вплив на свідомість вихованця з метою формування в нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки. Переконання ґрунтуються на міцних знаннях, які тісно переплітаються з волею, становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення й дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки людини" [2, с. 257].

Переконання, як елемент свідомості, є виробленими людиною погляди, в яких вона упевнена і які готова відстоювати. Переконання охоплюють розум, відчуття і волю; основу ж їх складає свідоме засвоєння матеріалу, застосування знань, умінь і навиків в практичній діяльності, активна розумова діяльність. Для того, щоб знання трансформувалися в переконання, необхідно розвивати

критичне мислення, уміння оцінювати і свою поведінку, і поведінку інших з погляду інтересів і суспільства, і людини. У цьому процесі велику роль відіграє методика виховного процесу.

Оскільки людина живе і реалізує свої життєві позиції в соціумі, цінною якістю особистості є сприйнятливність до зовнішніх впливів, до впливу інших людей, здатність акумулювати цей вплив і втілювати його в конкретній поведінці. Процес цілеспрямованого виховання можливий тільки завдяки цим якостям особи. Важливим завданням патріотичного виховання є формування і розвиток старшого підлітка як особи, яка володіє корисними, позитивними якостями, необхідними їй для життя в громадянському суспільстві, але і для суспільства в цілому. Однією з таких найважливіших якостей особи є патріотизм.

Патріотизм нерозривно пов'язаний з гуманною поведінкою підлітка в колективі, самовихованням, виробленням умінь регулювання власних психічних процесів, вольових якостей і ініціативності.

Патріотизм, не може виховуватися частинами. Він в своїх проявах ситуативний і виступає як результат життя людини, її праці, відпочинку, навчання, всієї системи відносин.

Виховання патріотизму вимагає єдності і цілісності виховної дії на особу старшого підлітка і не може бути реалізоване простою сумою механічно об'єднаних заходів. Патріотизм, передусім, формується в процесі і на основі особистої участі особистості в житті школи, а потім суспільства. Від того, якою буде ця участь, залежатиме рівень сформованості патріотизму старшого підлітка.

Література:

1. *Виховання громадянина, патріота, гуманіста.* Навч. - метод. посібник. / К.І.Чорна - К.:ТОВ "ХІК", 2004. - с. 96.
2. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. К.: Либідь. 1997. - 374 с.
3. *Концепція громадянського виховання особистості в умовах української державності (проект)* //Освіта України. - 2000. - № 32, 9 серпня. - С. 6-7.
4. *Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.* Бех І.Д. Чорна К.І. - К.: Світ виховання, 2007. - с. 31.
5. *Фельдштейн Д.І.* Психологія розвитку особистості в онтогенезі. - М., 1989. - с. 176.

Статеве виховання школярів у навчально-виховному процесі

Шкільна освіта спрямована на виховання всебічно розвиненої та гармонійно сформованої особистості, готової до життя та праці в сучасних умовах. Кінцевою метою виховання є підготовка людини до повноцінного суспільного життя, яке передбачає виконання ролей громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша тощо. Відповідно до цього у виховний процес входять розумове, моральне, естетичне, трудове, фізичне й статеве виховання.

Актуальність статевого виховання учнівської молоді в сучасній школі зумовлена прискореним статевим розвитком школярів (акселерацією), недостатнім рівнем обізнаності неповнолітніх у статевій сфері, статевою розпущістю певної частини неповнолітніх, проституцією та злочинністю на статевій основі, поширенням порнографії, що руйнує психіку неповнолітніх, зростанням кількості абортів та ін. Поглиблення духовної кризи в суспільстві, недоліки статевого виховання, байдужість багатьох державних інститутів до виховання сексуальної культури призвели до значного розповсюдження захворювань, що передаються статевим шляхом, зокрема СНІДу.

Принципове значення для статевого виховання мають наукові праці С.В.Лукашук-Федик, В.В.Безпалька, А.М.Нагорної, А.Г.Хрипкової і Д.В.Колесова та інших учених, проте в них розкриваються переважно фізіологічні основи проблеми. Поєднання фізіологічного та морального аспектів статевого виховання школярів ще потребує ретельного вивчення.

Аналіз навчальних програм загальноосвітніх шкіл свідчить, що найбільше можливостей для методично правильного здійснення статевого виховання має шкільний курс біології.

Мета нашої статті полягає в обґрунтуванні сутності статевого виховання учнів як складової процесу формування морально гармонійної особистості та визначенні можливостей уроків і позакласної роботи з біології для його здійснення.

Статеве виховання - це частина загального виховання людини, але воно відрізняється більшою невизначеністю через закритість теми. Поняття "статеве виховання" у різних дослідників має різне трактування.

Як зазначається в педагогічному словнику С.У.Гончаренка, "статеве виховання - це складова частина виховного процесу, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємин з представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до питань статі" [3, с. 319]. З цією думкою погоджується М.М.Фіцула, вважаючи, що статеве виховання - це складова загального процесу виховної роботи школи і сім'ї, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді [6]. Крім того, автор указує на роль сім'ї у статевому вихованні.

С.В.Лукашук-Федик визначає статеве виховання як "процес, спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, а також установок особистості, які визначають корисне для суспільства ставлення людини до представників протилежної статі" [4, с. 11].

У навчальному посібнику з педагогіки Н.П.Волкова зазначає, що статеве виховання - це "процес засвоєння підростаючим поколінням знань про взаємини статей, формування культури поведінки і потреб керуватися у стосунках з особами протилежної статі нормами моралі" [2, с. 115]. Статеве виховання, на думку автора, полягає у формуванні духовності, високих моральних якостей у юнаків і дівчат, норм поведінки, відповідальності за свої вчинки, культури дружби, кохання, інтимних почуттів.

Проблема статевого виховання - одна з найгостріших проблем сьогодення. Бажають батьки, чи ні, дитина отримує статеве виховання в звичайних життєвих умовах. Вступаючи в життя, вона буде постійно стикатися з проблемами статевих стосунків. Саме тому першими й головними вчителями з цих питань повинні бути батьки. Однак основний тягар лягає на плечі школи.

Статеве виховання учнів передбачене в навчальних програмах з різних предметів. Особлива роль у його здійсненні належить урокам біології, на яких школярі отримують уявлення про розмноження і розвиток живих організмів; органи розмноження; репродуктивну функцію людини; вплив нікотину, алкоголю і наркотиків на спадковість; спадкові захворювання; ембріональний розвиток, гігієну вагітності; вікову періодизацію розвитку дитини; статеве дозрівання і відхилення у статевому розвитку; ранні статеві контакти та їх шкідливі наслідки; статево-гігієну та ін.

Проте проблеми статевого виховання не можна зводити тільки до сфери сексуальних відносин. Необхідно усвідомлювати, що статеве виховання та статева освіта, незважаючи на тісний взаємозв'язок - не тотожні поняття, і нечітка їх диференціація нерідко призводить до непорозумінь і труднощів у вихованні дітей різної статі.

Статеве виховання - це невід'ємна складова загального виховання, яке фактично розпочинається з перших років життя дитини і триває впродовж усіх вікових періодів її становлення як особистості. Діти засвоюють тип поведінки, діяльності своєї статі, особливості взаємин представників різних статей, виконують жіночу або чоловічу роль. Особливо інтенсивна виховна робота проводиться в підлітковому віці.

Статева освіта полягає в повідомленні інформації з питань анатомії та фізіології статі людини, статевого розвитку, статевих взаємин, питань сексуального життя, шлюбу, сімейних відносин подружжя, економічних та юридичних сторін сімейного життя тощо. Зміст і методи інформування мають чітко відповідати віковим особливостям дитини.

Правильне розуміння сутності статевого виховання та статевої освіти має неабияке значення для справи виховання дітей різної статі, забезпечення їх нормального розвитку, оволодіння ними соціальними ролями відповідно до статевої приналежності.

Узагальнивши різні трактування, статеve виховання можна розглядати як невід'ємну частину морального виховання, що включає в себе комплекс виховних і освітніх впливів на дитину, спрямованих на оволодіння нею нормами поведінки, властивими представникам її статі. Це підтверджують слова Г.Ващенко: "...українську молодь треба виховувати в душі статевої чистоти і стриманості,... кожний українець мусить бути моральним у душі української традиційної моралі, заснованій на засадах християнства. Це потрібне і для особи, і для суспільства... Статева розпуста приводить до розпаду родини, а розпад родини - до розпаду держави" [1, с. 30].

Зважаючи на це, роль учителя біології у статевому вихованні учнів є надзвичайно важливою. Ознайомлюючи школярів з біологічними особливостями статі та репродуктивною функцією людини, педагог має приділити велику увагу формуванню моральних основ поведінки хлопців і дівчат. Розглядати статеve виховання слід у контексті формування морально гармонійної особистості. Заміна його статевою освітою неприпустима, бо суто просвітницька робота швидше зашкодить, ніж буде корисною, сприятиме ранньому пробудженню статевих інстинктів і потягу до їх задоволення. Сексуальна освіта виправдана тоді, коли узгоджується з формуванням у школярів високих моральних якостей.

Зокрема, вивчаючи будову статевої системи, мова йде і про статеві стосунки. На цих уроках обов'язково необхідно поспілкуватися з учнями на такі теми: "Кохання й дружба", "Моя кохана людина. Яка вона?", "Скромність і су-

часність" та ін. Це можуть бути дискусії, бесіди, анкетування тощо. На такому уроці діти, висловлюючи свої думки, погляди, готують себе до сприйняття інформації з даної теми. Учитель має повідомити дітям, що лише статеві стосунки з коханою людиною, яка вміє відчувати думки й бажання найближчої їй людини, стосунки, побудовані на взаємній повазі, зроблять життя щасливим і утворять міцну основу майбутньої родини.

Важливою у статевому вихованні учнів є позакласна виховна робота. Позакласні заходи покликані ознайомити із міжстатевими стосунками і шлюбно-сімейними відносинами (бесіди, лекції, диспути, конференції, вечори запитань і відповідей та ін.), формувати правильну поведінку в міжстатевому спілкуванні, виконання властивої статевої ролі в суспільстві (спільна трудова діяльність учнів різної статі, громадські доручення, організація походів, шкільних свят, спільне дозвілля тощо).

Крім того, окремо для хлопчиків і дівчаток мають проводитися бесіди з питань гігієни статі і морально-етичних правил поведінки. В основному такі бесіди проводить шкільний лікар з дівчатками про гігієну дівчаток, а з хлопчиками - про гігієну хлопчиків. При цьому лікар в бесіді з дівчатками торкається і фізіологічних питань перетворення дівчинки на дівчину, і етичної сторони поведінки дівчини. Підкреслюється етична основа кохання як суто людського почуття. Характеризуючи період статевого дозрівання, вказуються особливості фізичного розвитку організму, роль фізичного розвитку, занять фізкультурою і спортом.

Труднощі викликає організація бесід з хлопчиками, оскільки найчастіше шкільні лікарі, вчителі - жінки. Крім того, зміст бесід не розроблений в методичній літературі. Найбільш інтимними в цих бесідах є питання про статевий потяг, шкідливість раннього початку статевого життя, деякі статеві збочення. Бажано запросити лікаря-чоловіка для бесіди з хлопчиками, підкреслити в ній, що взаємини людей регулюються перш за все моральними нормами.

Вчитель (або лікар), не приховуючи біологічної основи статевого потягу, властивого тваринам у формі інстинкту розмноження, підкреслює пріоритет етичного перед біологічним при статевому бажанні. Важливо розкрити причини розриву між фізіологічним дозріванням і моральною зрілістю.

Статеве виховання школярів спрямоване на те, щоб кожен учень із часом став добрим чоловіком чи жінкою, батьком чи матір'ю, а не в розтлумачені питань сексуальних взаємостосунків між чоловіком і жінкою. Необхідно сформувати переконання про те, що справжня любов, зокрема, любов чоловіка до жінки, юнака до дівчини, - це почуття, яке дарує щастя.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел можна сформулювати завдання статевого виховання: навчити молодь керувати статевим інстинктом, підпорядкувати його розумові, моральним принципам; сприяти всебічному гармонійному розвитку особистості, повноцінному формуванню статевої поведінки і репродуктивної функції; прищеплювати гігієнічні навички, що забезпечує нормальне формування статевої системи та функціонування її в зрілому віці; дати знання про психофізіологічні особливості чоловічого й жіночого організмів; формувати ставлення до статевого потягу як невід'ємної складової любові; сприяти зміцненню фізіологічних і етичних основ шлюбу і сім'ї, виховувати відповідальність за гармонійність майбутніх подружніх відносин.

Реалізуючи завдання статевого виховання, необхідно співпрацювати з іншими вчителями-предметниками, широко використовувати міжпредметні зв'язки. Так, при аналізі художніх творів учитель літератури розкриває високі ідеали любові, дружби, вірності. Вчитель фізичного виховання розвиває інтерес учнів до занять фізкультурою і спортом, тим самим сприяючи зміцненню навичок володіння статевим потягом. Учитель біології має розкривати фізіологічну основу фізкультури і спорту, їх значення для розвитку юнацького організму, особливо в період статевого дозрівання. У бесідах з батьками також необхідно включати питання статевої освіти і виховання, щоб підготувати їх до статевого виховання учнів у сім'ї. Все це дозволить ефективно проводити роботу зі статевого виховання школярів.

Отже, статеве освіта передбачає здобуття школярами сексуальних знань, строго диференційованих у віковому статевому аспекті з урахуванням соціальної та моральної зрілості учнів. Статеве виховання спрямоване на оволодіння дитиною нормами поведінки, властивими представникам її статі і є невід'ємною частиною процесу виховання морально гармонійної особистості.

Тривалий час розмова про взаємовідносини статей вважалася порушенням громадської моралі. І чим швидше ми позбавимось від цих помилкових поглядів, тим більш високоморальними виростуть наші діти, тим міцнішими стануть наші сім'ї. Допомогти юнакам і дівчатам уникнути розчарувань, знайти шлях до гармонії, стати щасливими - у цьому й полягає зміст роботи зі статевого виховання, що є предметом для подальших досліджень.

Література:

1. *Ващенко Г.* Виховання статевої чистоти і стриманості // Визвольний шлях. - 1994. - №11. - С. 29-37.
2. *Волкова Н.П.* Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: Видавничий центр "Академія", 2002. - 576 с.
3. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. - К.: Либідь. 1997. - 376 с.
4. *Лукашук-Федик С.В.* Репродуктивна культура особистості: Навчальний посібник. - Тернопіль: Астон, 2004. - 176 с.
5. *Нагорна А.М., Безпалько В.В.* Репродуктивне здоров'я та статеве виховання молоді: Монографія. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. - 407 с.
6. *Фіцула М.М.* Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. - 2-е вид. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. - 192 с.

Горлова А.В.
м. Херсон

Умови педагогічної взаємодії педагога з підлітками

Розвиток сучасного українського суспільства зумовив зміну мети виховання та погляду на взаємодію "педагог - вихованець". Психолого-педагогічна наука вимагає пошуку нових ефективних шляхів формування всебічно розвиненої, духовно досконалої особистості, яка здатна робити свідомий вибір й жити за законами Добра й Справедливості.

Особливого значення в процесі особистісного зростання, набуття ціннісних орієнтацій й саморозвитку набуває спілкування й спільна діяльність вихователя з підлітками. Виокремлення саме цієї вікової групи обумовлено тим, що в молодшому шкільному віці учні ще не здатні глибоко усвідомити ціннісні категорії, які пропонують їм дорослі. А робота з старшокласниками все частіше вимагає корекційних дій педагога, які спрямовані на переосмислення, зміну переконань дитини відносно вже сформованих, нерідко негативних, моральних орієнтацій. Саме в підлітковому віці, найскладнішому періоді становлення особистості, починається світоглядне формування, інтенсивна соціалізація та "перехід до дорослості". Тож від того, наскільки педагог розуміє дитину, визнає її індивідуальні особливості, вміє зробити своїм партнером, залежить успішність виховних впливів.

Питанням нової демократичної парадигми присвятили свої праці А.М.Бойко, В.І.Лозова, О.В.Сухомлинська. Проблеми формування морально-го розвитку підростаючої особистості на засадах гуманістичної педагогіки розв'язуються вченими Ш.А.Амонашвілі, І.Д.Бехом, В.А.Татенко.

Метою нашої статті є аналіз й визначення особливостей підліткового віку, обґрунтування суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі педагогічної взаємодії та визначення ефективних умов її реалізації.

Аналіз теоретичних робіт показує, що підлітковий вік - це один з найважливіших періодів життя людини, який характеризується глибокими якісними й кількісними змінами у біологічній, психологічній, особистісній і соціальній сферах. Підліток відкриває для себе свій внутрішній світ, ідентифікує себе в соціумі; основними для нього стають потреби у самостверженні, самовираженні і самореалізації.

Існує багато наукових уявлень про вікові межі та їх характеристики

(Л.Виготський, В.Петерс, Ж.Піаже, А.Петровський, Г.Костюк, Д.Ельконін, Е.Еріксон, Л.Божович). Але "календарний вік не може бути абсолютною основою вікової періодизації, оскільки тоді нівелюються індивідуальні особливості та соціальні умови життєвого простору, однак він є єдиним орієнтиром, який конкретизує перебіг вікового розвитку та становлення індивідуальності" [6, с. 64]. Ми в своєму дослідженні будемо спиратися на періодизацію дитинства Л.Виготського та його розробки проблем вікових криз [5, с. 114].

Підлітковий вік є етапом дорослішання й триває від 11-12 до 15-16 років. Вибуховий, дуже швидкий характер змін в особистості дитини, руйнування попередніх позицій, поява суб'єктивних труднощів виховання дають підставу називати цей період важким, критичним, перехідним від дитинства до юності.

"Перехідний вік, -- за думкою Л.С.Виготського, -- являє собою сукупність умов, які у вищій мірі сприяють як зовнішнім травматичним втручанням, так і загостренню, прояву внутрішніх конституціональних задатків..., які до того знаходилися в латентному стані" [4, с. 29].

У когнітивній сфері підлітка також відбуваються кількісні та якісні зміни: він швидше й легше, ніж молодший школяр, розв'язує задачі з логічним навантаженням, застосовуючи різні способи; розвивається його мислення, мовлення, увага, пам'ять.

Анатомо-фізіологічні перетворення й статеве дозрівання, яке є доміантою розвитку в цьому віці, призводять до підвищеної зацікавленості підлітка людиною протилежної статі. У цей період відбувається переживання перших романтичних почуттів, першого кохання, перших драматичних ситуацій, причини яких залишаються незрозумілими для дитини [10, с. 11].

На жаль, дорослі далеко не завжди можуть надати допомогу дитині в процесі набуття соціально схваленого статусу чоловіка й жінки. Якщо дитина неодноразово не отримує відповідей на "закриті" питання, згодом вона починає оминати "цікаві теми", приховувати свої знання й уявлення про інтимні стосунки, вже не орієнтуючись на батьків та вихователів як джерел інформації.

Лінії психічного і фізіологічного розвитку непаралельні й межі підліткового періоду дуже варіативні. Одні діти вступають у підлітковий вік раніше, інші - пізніше. Дослідження наукових джерел доводить, що психологія підлітка концентрується в кризі 13 років [6, с. 76]. За Л.Виготським, саме розбіжність періодів органічного, статевого і соціального дозрівання в підлітків зумовлює кризовий перебіг цього етапу. Однією з основних його ознак є перехід від нижчих до вищих форм інтелектуальної діяльності, який супроводжується тимчасовим зниженням працездатності. "...Перетворення дитини з людини в

собі в підлітка - людину для себе - й складає основний зміст кризи перехідно-го віку" [4, с. 99]. Саме ідея Л.Виготського про те, що зміст кризи 13 років міститься в пізніших етапах розвитку, спонукала науковців до її розгляду в особливостях підліткового віку. Допомогти дитині подолати цю кризу, сприяти подальшому гармонійному її розвитку можна виключно за умови розуміння анатомо-фізіологічних перетворень та психологічних закономірностей особистості в підлітковому віці.

Провідним для цього періоду є прагнення підлітка якомога скоріше набутти статусу дорослої людини, бути й вважатися самостійним і незалежним. Почуття дорослості для вчорашнього малюка є соціальною за змістом формою самосвідомості. Як зазначає І.Д.Бех, існує три показника цього почуття [2, с. 117]:

- 1) виникнення у молодших підлітків потреби в ставленні до них, як до дорослих;
- 2) наявність у підлітків прагнення до самостійності й бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих;
- 3) вироблення власної лінії поведінки.

Почуття дорослості не завжди є усвідомленим й проявляється по-різному. Різні види дорослості формуються в процесі діяльності підлітка з оточуючими людьми за зразком стосунків між дорослими та мають різні орієнтири.

Деякі підлітки можуть на одному рівні з дорослими успішно займатися такими видами діяльності, які не потребують спеціальної професійної підготовки. Догляд за молодшими членами родини, виконання домашніх обов'язків, участь у спортивних змаганнях, в музичній, художній, або технічній творчості дають можливість підлітку розширити поле суспільної діяльності й проявити кращі критерії дорослості: відповідальність, наполегливість, силу, доброту, взаємодопомогу, розуміння.

Але більша кількість дітей підліткового віку звертаються до більш діяльних, на їх думку, засобів набуття дорослості - палінню, пияцтву, використанню ненормативної лексики та ін. На думку В.А.Татенко [10, с. 14-15], вони дуже швидко усвідомлюють, як, де і з ким можна застосовувати заборонені прийоми психологічної атаки й захисту, які є в арсеналі дорослих: хитрість, негативізм, виправдовування своїх негативних дій, демонстрацію фізичної сили, агресивність, погрози, шантаж та ін. Такі прояви поведінки спочатку є захисною реакцією на несправедливі звинувачення, втручання в коло внутрішнього світу дитини, приниження гідності. В подальшому методи такого характеру підліток уже використовує для демонстрації активного протесту та прояву опору діям тих педагогів і батьків, які не змогли вчасно замінити виховну мо-

дель "слухняність" на модель "відносно рівноправної взаємодії" [10, с. 13-14].

Бажання діяти як доросла людина, самостійно робити вибір й приймати рішення, з одного боку, а з іншого - малий життєвий досвід, недостатня критичність до себе й підвищена до оточуючих, фінансова залежність від дорослих - основні протиріччя, які призводять до емоційної невірноваженості підлітка, напруги, конфліктного ставлення до оточення, схильності до категоричних оцінок. Усі ці прояви кризового стану викликають певні труднощі у батьків та вихователів. "Значна частина дітей, які переживають критичні періоди свого розвитку, виявляють важковиховуваність, - зазначав Л.С.Виготський. - Діти як би випадають з тієї системи педагогічної взаємодії, яка ще зовсім нещодавно забезпечувала нормальний хід їх виховання й навчання" [5, с. 118].

Підліткова криза - важливий і складний етап розвитку перш за все саме для дитини. Тому дорослим необхідно вчасно побачити і зрозуміти все нове, що з'явилося в неї. Від ступеню довіри та поваги у взаєминах підлітка з дорослими буде залежати ефективність їх педагогічної взаємодії.

На жаль, деякі дорослі не хочуть бачити в дитині рівноправного партнера, який інколи вже здатен діяти самостійно, але ще розраховує на підтримку й допомогу, хоча не визнає цього відкрито. Право домінувати, вважатися розумнішим і сильнішим агресивно захищається такими дорослими. Це веде до пошуків дитиною нових друзів, які поважають її, ставляться як до рівної особистості. В той же час, щоб не поступатися своїми позиціями, бути послідовним в очах дитини, "дуже важливо, щоб зміна ставлення дорослого до підлітка випереджувала вимоги підлітка, а не була лише відповіддю на них" [2, с. 122-123].

Отже, перед педагогом постає завдання: "допомогти підліткам включитися у нову для них фазу взаємин, правильно зрозуміти сутність принципів, що визначають поведінку дорослих. Необхідно дати їм відчуття, наскільки підвищилась їх міра відповідальності за свої дії на даному віковому етапі" [2, с. 128]. Це може зробити тільки розуміюча, відкрита, доброзичлива людина, яка готова прийняти дитину з усіма її проблемами і сподіваннями.

Як показує практика, до найкращих методів виховання підлітків належать такі, які дають можливість проникнути в їх внутрішній світ, демонструють щире бажання дорослого підтримати дитину, показують об'єктивність дій педагога, сприйняття ним критики і готовність допомогти розібратися і в самому собі, і в навколишньому світі. Як стверджує І.Д.Бех, "для більшої ефективності розгортання виховного процесу вихователь має зробити дитину своїм помічником, ... коли вона активно допомагає у створенні самої себе" [2, с. 4]. Справжня майстерність педагога полягає в умінні вибудувати виховний про-

пес так, щоб "дії вихователя і вихованця "переливалися" одна в одну" [1, с. 5]. А це може відбуватися лише тоді, коли дитина повністю довіряє педагогу. "Довіра, - зазначав В.А.Сухомлинський,- найбільш зрозумілий для вихованців ... вираз поваги до їх людської гідності. Не промовляючи ані слова про визнання моральних якостей учня, вихователь, який виказує довіру, не тільки наголошує на цьому визнанні, але й відкриває перед дитиною перспективу подальшого морального розвитку, - він показує впевненість, що людина, яка вже має певні духовні надбання, завтра буде мати нові" [9, с. 40-43]. На відміну від співробітництва у будь-якій діяльності, коли партнерами стають для досягнення певних цілей, у спілкуванні на засадах довіри і поваги головна цінність - сама неповторна особистість. Значущість такого спілкування виявляється в ствердженні почуття гідності й поваги до себе як особистості. "В ході довірливої взаємодії формується відчуття психологічної захищеності, надійності, впевненості у собі, значущості для інших людей... Такі стосунки унікальні, вони повністю поглинають партнерів..." [10, с. 92].

Звичайно, педагог не може розраховувати на повну довіру до нього всіх вихованців, але він повинен працювати в цьому напрямку. Бо тільки за таких умов учитель зможе своєчасно помітити зміни в поведінці підлітка, розібратися в їх причинах й надати школяреві необхідну психолого-педагогічну допомогу.

Вивчення причин важковихованості підлітків однієї зі шкіл м.Херсона дозволило побачити деякі негативні тенденції. Так, 39% учителів 5-9 класів своєю головною метою вважають викладання програмового матеріалу й підтримку на належному рівні дисципліни на уроці; 37% педпрацівників виявили байдужість і песимізм щодо питань виховного процесу; і тільки 24% педагогів показали альтруїстичну спрямованість, зацікавлення кінцевим результатом виховання, бажання завоювати довіру учнів з метою покращання виховної взаємодії.

Відсутність оптимістичної спрямованості на педагогічну працю, небажання співпрацювати з вихованцями перетворюють життя таких учителів і їх учнів у процес марнування часу. Анкетування підлітків цього шкільного колективу виявило, що їх потреби в довірливому спілкуванні з дорослими задовольняються далеко не повністю. Причинами такого становища підлітки називають: зайнятість батьків, їх незацікавленість проблемами дітей, нетактовна поведінка педагога, непослідовність та несправедливість застосування учителем прийомів заохочення й покарання, роздратованість, небажання дорослих бачити в дитині індивідуальність.

В.О.Сухомлинський писав, що гарний учитель - "це перш за все людина, яка любить дітей, знаходить радість в спілкуванні з ними, вірить в те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, приймає близько до серця дитячі радості й негаразди, знає душу дитини, ніколи не забуває, що сама була дитиною" [8, с. 49]. Отже, тільки довіра (хоча це завжди ризик) може допомогти зцілити зневірену душу вихованця й подолати разом з мудрим вихователем певні труднощі й перешкоди. Поетапне формування довірливої взаємодії сприяє значному посиленню виховного потенціалу вчителів, які починають успішно використовувати методи педагогічного переконання та педагогічного умовляння. Слово такого педагога сприймається підлітком без сумнівів, викликає бажання виконувати прохання дорослого, без коливань приймати рішення, які підказує старший товариш. Проведені дослідження показали, що насичений емоційно авторитетно-довірливий канал зв'язку педагога з підлітками дозволяє вихователю в ході переконливих дій більш раціонально використовувати час, висувати свої вимоги без ретельного обґрунтування й примусу, спонукати учнів до прийняття відповідальних рішень через формування в них впевненості у собі, приваблювати підлітків позитивними прикладами [10, с. 108].

Тож, бачимо, що найбільш продуктивними у спілкуванні з підлітками є емоційні виховні дії педагога. На системі таких дій ґрунтується метод педагогічного умовляння, запропонований Бехом І.Д. За твердженням вченого, особливо важливими є вже перші секунди зустрічі педагога з підлітком. Усупереч очікуваним дитиною звинуваченням з боку вчителя, вихователь демонструє своєю поведінкою й відповідними словами стурбованість, смуток щодо негативних дій учня. Другим кроком є висвітлення позитивних моральних якостей та акцентування уваги на минулому підлітка, яке об'єктивно оцінювалося оточуючими людьми як "суспільно значуще, таким, що характеризує його нині (хоча насправді це не так)" [3, с. 3]. За самоздивуванням дитини йде внутрішня оцінювальна діяльність, переживання свого минулого. Перебільшення кращих рис вихованця, возвеличення його як особистості веде до розуміння ним того, "що саме зараз він утратив у своєму морально-духовному зростанні" [3, с. 3]. Після того, як відбулися такі рефлексивно-оцінні процеси в свідомості підлітка, перед ним важливо поставити питання вибору напрямку розвивальної перспективи. Учень починає ретельніше ставитися до оцінки своїх вчинків та їх мотивації, а вихователь отримує можливість більш емоційно реагувати на теперішній стан дитини, вимагати виконання відновлення минулих й створення майбутніх моральних надбань. Ця вимога повин-

на виходити з твердої впевненості педагога в тому, що завдання, які ставить перед собою підліток, цілком реальні. Переживання вихователем емоцій смутку, співчуття, прагнення допомогти та емоційна насиченість мовлення сприяють наближенню вихованця до вчителя і, як наслідок, до формування у дитини бажання змінити себе на краще.

Наведений вище матеріал не вичерпує проблеми педагогічної взаємодії педагога з підлітками. Перспективи наступних досліджень взаємодії педагога та підлітків на засадах партнерства ми бачимо у з'ясуванні сутності переконливої міжособистісної комунікації як головного впливу особистості вихователя на дитину в кризові періоди її розвитку.

Література:

1. *Бех І.Д.* Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. - К.: Либідь, 2006. - 272 с.
2. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
3. *Бех І.Д.* Метод педагогічного умовляння у вихованні особистості // Шк. світ. - 2007, № 34 (402). - С. 2-7
4. *Выготский Л.С.* Педология подростка. - М.: Высш. шк., 1959. - 172 с.
4. *Выготский Л.С.* Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопр. психологии. - 1972, № 2. - С. 114-123
5. *Полищук В.М.* Криза 13 років. - Суми: Університетська книга, 2006. - 188 с.
6. *Рван Л.А.* Психология подростка. - СПб.: Прайм- ЕВРОЗНАК, 2006. - 480 с.
7. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. - К.: Рад. шк., 1985. - 557 с.
8. *Сухомлинский В.А.* Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. - 1967, № 12. - С. 40-43
9. *Татенко В.А.* Трудный подросток: причины и следствия. - К.: Рад. шк., 1985. - 176 с.

Мирончук Н.М.
м. Житомир

Позаурочна діяльність старших підлітків: аналіз стану організації та шляхів оптимізації

Нові пріоритети розвитку системи освіти потребують підвищення якості процесу виховання школярів у загальноосвітніх навчальних закладах. Завдання виховання мають скеровуватися на утвердження людини як найвищої цінності, розкриття її здібностей, розвиток її особистісних і ділових якостей, підвищення культури її взаємин із соціальним оточенням. Розв'язання поставленого завдання істотно залежить від належної організації процесу виховання школярів у позаурочний час: підвищення у них рівня знань, умінь і навичок; розширення сфери їх діяльності, створення умов для самореалізації, розкриття кожним вихованцем своїх можливостей, задоволення їх інтересів та налагодження позитивних взаємин з однолітками.

Відповідно до цього вчені, дослідники скеровують свої наукові пошуки на розкриття змісту, форм і методів організації виховної позаурочної діяльності школярів (В.Білоусова, В.Воронов, І.Кравченко, В.Оржеховська, О.Столяренко, Н.Хамська), віднайдення ефективних форм, методів виховання духовності в підлітків у позаурочній діяльності (К.Журба), ціннісних орієнтацій (В.Шахрай), формування моральних учинків, поведінки (І.Кравченко, Н.Хамська), моральних відносин (І.Романишин), виховання гуманістичних якостей (К.Дорошенко, О.Пархоменко, О.Столяренко). Попри те існує потреба розробки змісту, форм і методів виховання у старших підлітків культури міжособистісних взаємин у позаурочній діяльності.

Мета статті - проаналізувати зміст виховної роботи зі старшими підлітками з формування у них культури міжособистісних взаємин, визначити потреби та виділити недоліки в організації їх позаурочної діяльності, окреслити шляхи оптимізації їхніх взаємин.

Вивчення дослідниками міжособистісних взаємин підлітків (В.Белкіна, І.Гоян, І.Дубровіна, В.Лозовцева, А.Реан, С.Сисун, В.Штифурак, Д.Фельдштейн) і результати аналізу практики виховної роботи у загальноосвітній школі дозволяють стверджувати, що поведінці школярів, і зокрема учнів старшого підліткового віку, властиві егоцентризм, невміння будувати взаємини з оточуючими, низький рівень культури спілкування і поведінки. При-

чини такого стану у вихованні школярів дослідники вбачають у недосконалії організації їх позаурочної діяльності та недостатньому рівневі підготовленості учителів до здійснення виховної діяльності з підлітками.

Оперуючи поняттями "старший підліток", "формування", "позаурочна діяльність", варто з'ясувати їх сутність. Так, підлітковий вік - це період розвитку дітей від 10-11 до 13-15 років, що відповідає сьогодні середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам загальноосвітньої школи. Умовно його прийнято поділяти на молодший (10-12 років) підлітковий вік, який є з'єднуючою ланкою між молодшим шкільним і власне підлітковим віком, та старший (12-15 років) підлітковий вік, який за своїми психологічними характеристиками більше наближений до ранньої юності. Вибір нами категорії "старших підлітків" (учнів 8-9 класів) зумовлений суперечностями між віковими потребами школярів, які посилюють у цьому віці значимість спілкування в групі ровесників, і незадоволеністю даної потреби через несформованість відповідних особистісних якостей школярів, що ускладнює спілкування з однолітками, а також через невміння підлітків реалізувати дану потребу соціально позитивними способами.

Термін "*формування*" у контексті нашого дослідження розуміється як витворення у школяра соціально цінних якостей, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії з іншими суб'єктами соціальної групи, у якій він перебуває. Таким чином, *формування культури міжособистісних взаємин* означає вироблення у старших підлітків стійких знань, умінь і навичок, властивостей, рис характеру, які сприяють вибору оптимальних стратегій взаємодії, розвиток їх здібностей до спілкування, усунення особистісних чинників, які перешкоджають побудові взаємин із іншими.

Дослідження психологів і педагогів В.Білоусової, О.Бодальова, М.Вейта, В.Куніциної, В.М'ясищева, Л.Новикової, Н.Щуркової свідчать, що джерелом розвитку особистості є діяльність, а також ті взаємини, які складаються на її основі. В.М'ясищев, зокрема, вказує на те, що сама по собі діяльність може виявитися нейтральним процесом для формування основних психічних якостей особистості, якщо між її учасниками не організовані взаємини співтворчості, взаємодопомоги, якщо в процесі діяльності не відбувається провокування таких взаємин, які спонукають до моральних учинків [3, с. 97].

У психолого-педагогічній літературі *діяльність* визначається як специфічний вид активності людини, спрямований на творче перетворення й удосконалення дійсності та самої себе. Включення підлітків у діяльність сприяє набуттю ними морального досвіду поведінки у міжособистісних взаєминах, визначенню свого місця в колективі, забезпечує реалізацію конкретних цілей,

зміцнює контакти школярів, сприяє удосконаленню їх взаємин.

Позаурочною діяльністю вважаються організовані, цілеспрямовані заняття з учнями, які проводяться школою у позаурочний час, для розширення і поглиблення їхніх знань, умінь і навичок, розвитку їх самостійності, індивідуальних здібностей, а також з метою задоволення їх інтересів та забезпечення активного і розумного дозвілля [4].

Позаурочна виховна діяльність містить арсенал засобів, методів, прийомів, які забезпечують процес формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків. Імовірно, що у спільній діяльності проявляється певне ставлення школярів до ровесників або ж відповідне ставлення формується у процесі такої діяльності. Включення вихованця у різні види позаурочної діяльності (навчально-пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, організаторської, соціально-комунікативної, трудової, громадсько корисної тощо), що слугує засобом і сферою самоствердження особистості, розвитку її індивідуальності, породження й утвердження у неї почуття самоцінності, значимості, формування поважного ставлення до неї однолітків, педагоги І.Бех, В.Білоусова, М.Вейт, В.Воронов, К.Дорошенко, Н.Заячківська, Т.Зюзіна, С.Карпенчук, В.Киричок, О.Киричук, І.Кравченко, М.Красовицький, В.Лозовцева, Н.Мойсеюк, А.Мудрик, М.Рибакова, О.Столяренко, А.Фоміна, Н.Хамська, І.Харламов, В.Штифурак, Н.Щуркова та інші вважають вагомим чинником у вихованні в школяра позитивного ставлення до себе й до інших, у формуванні етичних умінь, навичок поведінки у взаєминах із іншими.

Особливі виховні можливості, на переконання дослідників, має спільна колективна діяльність, яка повинна бути значимою і привабливою для більшості вихованців, спрямованою на задоволення їхніх потреб, відповідати можливостям включених у неї школярів і передбачати успіх спільної діяльності для всіх учасників і кожного зокрема. Так С.Карпенчук наголошує, що "у процесі різнопланової діяльності школярів закріплюються знання, формуються вміння, навички, звичні норми поведінки, створюються умови для внутрішньокolleктивних відносин, укорінення елементів морального етикету" [1, с. 101].

За переконанням Н.Щуркової, у процесі такої діяльності відбувається оснащення школяра етичним досвідом; набуваються відповідні етичні уміння; формуються стійкі реактивні риси, які складають характер людини; породжується структура особистісних цінностей; формується усвідомлення самоцінності власної особистості [5, с. 19].

Відтак, виходячи із теоретичного аналізу наукових джерел, стверджуватимемо, що *формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків*

передбачає системну діяльність учителів, батьків, школярів, інших суб'єктів виховної діяльності щодо створення у позаурочний час оптимальних умов для задоволення потреби школярів у самореалізації, самоствердженні у взаєминах із іншими, розвитку позитивної самооцінки й оцінки інших, включення їх у активну пізнавальну діяльність із оволодіння знаннями про сутність, способи прояву культури взаємин, вироблення відповідних поглядів, переконань, почуттів, формування умінь, навичок, звичок поведінки, розвиток волевих зусиль щодо дотримання культури взаємин.

Як було зазначено, умовою розвитку особистості є її активність, здатність до свідомого, цілеспрямованого, планомірного перетворення себе, оскільки людська культура, як наголошує А.Лосев, - це "свідома робота духу над своїм власним удосконаленням" [2, с. 314]. Тому вагоме значення у формуванні культури міжособистісних взаємин старших підлітків відіграє їх діяльність, і, зокрема, в позаурочний час.

Разом з тим, здійснений аналіз змісту виховної роботи у загальноосвітніх школах і практика роботи в школі свідчать, що існує суперечність між потребою включення старших підлітків у спільну різнобічну діяльність і відсутністю реального поля діяльності. Так проведене анкетування (452 респонденти), бесіди зі старшими підлітками показують, що їх участь у позаурочних колективних справах носить епізодичний характер: постійно і досить часто беруть участь у позаурочних заходах 33,0% опитаних; не досить часто, рідко - 46,0%, не беруть участі - 18,0% підлітків. Попри те, лише 9,0% старших підлітків не бажають брати участь у спільній діяльності з учнями класу, 6,0% підлітків не дали відповіді й 85,0% хочуть бути включеними у спільні справи із однокласниками.

Старшим підліткам було запропоновано вказати колективну справу, в якій вони мають бажання взяти участь спільно із класом. Характер обраних справ пов'язаний із провідною потребою цього вікового періоду - прагненням спілкуватися із однолітками. Так школярі обирають походи, екскурсії (54,0%), спортивні змагання (16,1%), трудову діяльність (4,4%), добродійні справи (2,9%); виявляють бажання спільно з класом планувати, готувати й брати участь у справах різного характеру (шкільні свята, вечори відпочинку, КВК, воєнки, турніри, конкурси тощо) - 31,5%; прагнуть брати участь у всіх чи у будь-яких справах спільно із класом - 24,5%; дали відповідь "не знаю" - 4,4%; не відповіли - 2,1%. Мотиви вибору колективних справ віддзеркалюють характерні особливості даного віку: бути разом із колективом, у колективі, мати можливість поспілкуватися, прагнення виділитися, підкреслити своє "я".

Однак, як свідчать результати опитування, у багатьох школах, особливо місь-

ких, у позаурочний час старші підлітки надані самим собі: виховні колективні справи проводяться досить рідко. Тому для 40,0% респондентів позаурочний час - це період закінчення уроків, який є цікавим лише у тому сенсі, що це час для розваг, для спілкування з друзями; час, коли немає вчителів. 44,0% респондентів висловили незадоволення організацією позаурочної роботи в школі: підлітки вважають шкільне позаурочне життя нецікавим через відсутність спільних справ. Зазначимо, що така оцінка характерна переважно для тих школярів, які не відвідують жодних гуртків, клубів, секцій (43,8% респондентів).

Даючи характеристику тим видам діяльності, які проводяться в позаурочний час, старші підлітки досить критичні в їх оцінці: вечори відпочинку, свята нетривалі за часом; мало проводиться спільних справ, у яких школярі могли б задовольнити потребу в спілкуванні з ровесниками; справи проводяться інформативно, без залучення дітей до участі у їх проведенні. Такий стан справ свідчить про недостатній рівень організації позаурочної діяльності старших підлітків у загальноосвітніх школах: відсутні колективні спільні справи, в яких учні навчаються нормам співжиття, співбуття, набувають досвіду взаємодії.

Звернення до практики свідчить також і про те, що в школі переважає такий підхід до організації позаурочної діяльності, коли виховні справи нав'язуються вчителем, органами шкільного самоврядування (44,0%), при цьому без залучення школярів до обговорення і планування справи, без урахування їхньої думки, позиції, бажання. Таким чином, школярі включаються в діяльність у репродуктивному статусі, що не сприяє розвитку їх творчості, ініціативності. Старший підліток є виконавцем запланованих заходів, а не ініціатором, співтворцем, він позбавлений можливості приймати власні рішення, внаслідок чого не є активним суб'єктом шкільного життя, а навпаки - або пасивно приймає пропоновані завдання, ролі, або ж узагалі усувається від них.

В окремих випадках учні (такими переважно є активісти класу) самі ініціюють проведення різних справ, однак відмітимо низьку частку участі старших підлітків у їх підготовці через недосконалу організацію, невміння і небажання підлітків-активістів включити в діяльність усіх учнів класу. Такий підхід до організації позаурочного шкільного життя породжує ряд негативних наслідків: спричиняє розлад у міжособистісних взаєминах у класі; формує риси байдужості до справ класу; виробляє в одних учнів невпевненість, небажання, в інших - якості зарозумілості, самозакоханості, погорди.

Вивчення стану виховної практики загальноосвітньої школи вказує також на те, що рівень і якість отримання старшими підлітками знань про культуру міжособистісних взаємин визначається дією ряду чинників, серед яких, зок-

рема, батьки, друзі, власний досвід (див. табл. 1).

Джерела отримання старшими підлітками знань про культуру взаємин

Таблиця 1

№ з/п	Назва джерела	Кількість респондентів		Рангові місця
		Абс.	%	
1.	Виховні бесіди, класні години	42	9,3	5
2.	Взаємини батьків	98	21,7	2
3.	Взаємини вчителів, учителів і учнів	26	5,8	6
4.	Спілкування з товаришами	80	17,7	3
5.	ЗМІ (преса, телебачення)	77	17,0	4
6.	Особистий досвід	105	23,2	1
7.	Опрацювання спеціальної літератури	24	5,3	7
	Усього	452	100	

Такі результати вказують на те, що школа не забезпечує старших підлітків потрібними знаннями на достатньому рівні. Як видно з таблиці, лише 9,3 % школярів знання щодо культури взаємин отримують із класних годин і виховних бесід, для 5,8 % респондентів джерелом етичних знань є взаємини між учителями та вчителями й учнями. 5,3% підлітків намагаються поповнювати власні знання через опрацювання спеціальної етичної літератури. Варто позитивно відзначити, що 21,7% школярів вчать культури взаємин у своїх батьків.

Зауважимо, що відомості про культуру взаємин школярі часто отримують не під час спеціально організованих зустрічей, виховних годин, бесід, а на уроках, під час перерв у формі повчань, моралізаторства, здійснюваного вчителями. Ці словесні форми впливу на вихованців не є ефективними, оскільки розцінюються школярами як професійне безсилля, істеричність учителя, а власна поведінка і поведінка однолітків вважається проявом героїства, сміливості.

Ми проаналізували також 104 індивідуальних плани виховної роботи класних керівників 8-9 класів загальноосвітніх шкіл м. Житомира і Житомирської та Київської областей із напрямку "Моральне виховання", розділів "Організація і проведення позаурочної виховної діяльності", "Основні виховні заходи", "Виховання класного колективу", аби з'ясувати, які форми роботи плануються вчителями задля підвищення рівня етичних знань школя-

рів, організації їхнього спілкування, покращення їхніх взаємин. Відтак було з'ясовано, що у ряді планів така діяльність полягає в тому, щоб "брати участь у акціях милосердя", "взяти участь у проведенні загальношкільного свята ..." (тематика переважно приурочена календарним датам), "відвідувати кінотеатр, виставки", "проводити трудові десанти" (без зазначення конкретних справ). До 32,7% планів виховної роботи включено по дві-три бесіди, класні години, години спілкування, які стосуються формування моральних якостей людини, поведінки у громадських місцях (у тому числі 20% виховних планів містить теми щодо виховання культури спілкування). Відсутні такі форми роботи, як обговорення, диспути, які покликані задовольнити потребу старших підлітків у дискутуванні. Лише в окремих планах указано конкретні колективні справи, зокрема відвідування драмтеатру з подальшим обговоренням вистави, класні збори щодо обговорення шляхів оздоровлення психологічного клімату в колективі.

Узагальнення результатів вивчення стану виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності дозволяє виділити недоліки в організації позаурочної роботи з формування культури міжособистісних взаємин школярів (табл. 2).

Таблиця 2

Недоліки в організації позаурочної діяльності з формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків

Потреби школярів	Ступінь реалізації потреби
Потреба у розширенні знань про культуру взаємин	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність спеціальної роботи з інформування школярів про культуру взаємин; - епізодичний характер проведення виховних бесід із морально-етичної тематики; - подання інформації про культуру взаємин у вигляді моралізаторства, повчань.
Потреба включення у спільну діяльність із однолітками	<ul style="list-style-type: none"> - відсутнє реальне поле діяльності підлітків; - епізодичний характер участі школярів у позаурочних справах; - неохопленість підлітків гуртковою, клубною, секційною роботою.

Прагнення вносити пропозиції, виявляти ініціативу, активність, творчість	- нав'язування справ учителем, активістами класу; - включення підлітків у діяльність у репродуктивному статусі; - розподіл ролей, завдань за статусом, симпатіями, здібностями.
Бажання брати участь у справах, орієнтованих на спілкування, контакти, взаємодію	- інформативний характер виховних справ; - відсутність емоційно-мотиваційного ставлення підлітків до справ, які проводяться; - відсутність позаурочних справ, які сприяють задоволенню потреби підлітків у взаємодії.

Недоліки в організації процесу виховання культури взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності зумовлені також недостатньою підготовленістю вчителів до формування культури міжособистісних взаємин школярів. Результати оцінювання шкільними вчителями (47 респондентів) та студентами магістратури, які поєднують навчання з роботою у загальноосвітніх навчальних закладах (69 респондентів), власних знань щодо специфіки міжособистісних взаємин у підлітковому колективі та ступеня сформованості у них умінь щодо організації взаємодії з вихованцями (табл. 3) вказали переважно на їх теоретичну готовність і недостатню практичну підготовленість.

Респонденти зазначили, що усвідомлюють необхідність побудови довірливих взаємин із вихованцями, однак відчувають недостатню озброєність методиками вивчення взаємин у підлітковому колективі й технологіями роботи з вихованцями, а це, у свою чергу, актуалізує потребу підвищення компетентності вчителя і рівня його виховної майстерності.

Таблиця 3

Результати оцінювання вчителями і студентами власної готовності щодо здійснення виховної діяльності з підлітками

Рівень готовності	Знання, % (абс.)		Практична підготовка, % (абс.)	
	Студенти	Учителі	Студенти	Учителі
Достатній	52% (36)	47% (22)	20% (14)	15% (7)
Середній	33% (23)	45% (21)	38% (29)	55% (26)
Недостатній	15% (10)	8% (4)	39% (27)	30% (14)
Усього	100% (69)	100% (47)	100% (69)	100% (47)

Відсутність також спеціальної роботи у школі з розвитку взаємин батьків і підлітків (аналіз розділу "Робота з батьками" виховних планів класних керівників 8-9 класів вказує на відсутність спільних справ дітей і батьків, невизначення тематики батьківських зборів, невключення до змісту зустрічей із батьками бесід щодо особливостей особистісного розвитку дітей-підлітків, шляхів ефективного розв'язання проблем взаємин, зорієнтованість взаємодії вчителя із батьками на покращення успішності дитини) зумовлюють необхідність створення дієвої методики, спрямованої на підвищення рівня педагогічної культури батьків щодо виховання культури взаємин у своїх дітей.

Зважаючи на вище вказане, ми надавали вагомому значення переорганізації позаурочної діяльності в напрямку розвитку особистості старшого підлітка, визнання його повноцінним суб'єктом, а не пасивним об'єктом виховання, створення умов для самореалізації, розвитку ініціативності, побудови процесу взаємодії на основі співпраці, співучасті, діалогу. Формування культури міжособистісних взаємин передбачало реальну оцінку, аналіз й урахування ситуацій взаємодії, які складаються у кожному конкретному підлітковому колективі, потребувало активізації внутрішніх сил школяра, залучення його до цього процесу в ролі активного свідомого суб'єкта-творця власної етичної поведінки у взаєминах із іншими, а також об'єднання виховних впливів педагогів і батьків, упровадження у практику роботи загальноосвітніх шкіл нових ефективних форм роботи (зокрема, факультативного курсу для учнів 8-9 класів "Культура взаємин", семінару-практикуму для вчителів "Оптимізація міжособистісних взаємин у підлітковому колективі", педагогічного практикуму для батьків "Батьки і дитина: гармонізація взаємин").

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що оцінка реального стану організації позаурочної діяльності старших підлітків та вивчення рівнів сформованості у них культури міжособистісних взаємин дозволили визначити цілі, завдання, підібрати зміст, форми, методи роботи в напрямку підвищення і зміцнення культури їхніх взаємин, які ми схарактеризуємо у наступних роботах.

Література:

1. *Карпенчук С.Г.* Теорія і методика виховання: Навч. посіб. - К.: Вища шк., 1997. - 304 с.
2. *Лосев А.Ф.* Дерзание духа. - М.: Политиздат, 1988. - 366 с.
3. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалева. - М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. - 356 с.
4. *Психолого-педагогический словарь:* Для учит. и руковод. общеобраз. уч-режд. / Автор-составитель: В.А.Мижериков; Под ред. П.И.Подкасистого. - Ростов на Дону: Изд-во "Феникс", 1998. - 544 с.
5. *Шуркова Н.Е.* Этика школьной жизни. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 192 с.

Пілотажне дослідження сформованості базових компетентностей учнів старшої школи засобами зарубіжного мистецтва

Визначивши базові компетентності учнів старшої школи засобами зарубіжної художньої культури в системі інтегративної мистецької освіти [3], при розробці діагностичних засобів виявлення стану сформованості базових компетентностей ми дотримувалися основних вимог до пілотажного дослідження: економічність (мінімум часових зусиль) та інформативність (результати діагностування мають охопити не вузьке коло проблем).

Пілотажне дослідження мало за основну мету визначення напрямку, змісту і методики подальшого експерименту.

На початку учням було запропоновано відповісти на запитання, що стосуються першої групи компетентностей, пов'язаної з елементарними знаннями в галузі зарубіжного мистецтва як специфічним засобом естетичного освоєння дійсності - інваріантним ракурсом компетентностей. Поставлені питання розраховані на інформованість та пам'ять старшокласників, оскільки стосуються матеріалу, який вони мають знати з початкової та основної школи, наприклад:

Розгляньте репродукцію "Джоконди" Леонардо да Вінчі. Чи знаєте ви цей твір? Хто його написав? Чому весь світ захоплюється цим твором?

Відповіді - позитивні, учні знають цей шедевр світового живопису, відзначають "погляд, який приваблює", "чарівність образу", "в ньому вперше використано елемент пейзажу" тощо.

Наступне питання торкалось рівня поінформованості старшокласників щодо митців - українців за походженням, відомих в усьому світі. Тут відповіді були різні. Окрім знакових фігур Т.Шевченка, М.Лисенка, Г. Сковороди, Л.Українки, було дуже багато прізвищ сучасних естрадних співаків (Руслана, Ані Лорак, Верка Сердючка, гурт "Краматорські хлопці і дівчата", Ель Кравчук, Олександр Пономарьов, Наталія Могилевська, Світлана Лобода... перелік можна продовжувати і продовжувати), не всі з яких є відомими за межами України. У цьому ж ряду наводилися прізвища видатних людей - не митців, напр. В.Лобановський.

Цікаво, що учні називають творців як широко відомих, так і "не дуже", на жаль, майже не зупиняючись на вихідцях зі своєї малої Батьківщини. Так, дослідження, проведене у Донецькій області, засвідчило, що тільки в одній школі з чотирьох правильно назвали ім'я А.Куїнджі. Залишились осторонь композитор С.Прокоф'єв, "слов'янський сокіл", уродженець м.Слов'янська Донецької області, український поет-романтик ХІХ ст., автор слів дійсно народної пісні "Дивлюсь я на небо, та й думку гадаю" Михайло Петренко та ін.

Наступне завдання було дещо ускладнене. Учням було запропоновано визначити професію відомих вітчизняних митців Олександра Архипенка, Соломії Крушельницької, Богдана Ступки, Руслани Лижичко, Анатолія Солов'яненка, Івана Марчука, Дмитра Бортнянського, Сержа Лифаря.

Відповіді засвідчили, що учні знають сучасних митців, а часів віддалених - ні: О.Архипенка називають архітектором, не вказують професії Д.Бортнянського.

Це примусило нас ще зупинитися на українській культурі аби виявити рівень володіння учнями загалом фоновими знаннями - знаковими для українського суспільства:

"Назвіть твори літератури (живопису, скульптури, архітектури, кінематографу, театрального мистецтва), в яких яскраво відображено український національний характер".

Учні вказали такі літературні твори: І.Нечуй-Левицький. "Кайдашева сім'я", М.Гоголь. "Тарас Бульба", Т.Шевченко. "Гайдамаки", М.Котляревський. "Наталка Полтавка", М.Куліш. "Чорна рада".

Більшість старшокласників мали утруднення з визначенням творів, в яких яскраво виражено український національний характер у галузі живопису, скульптури, кінематографа, а твори українського театрального мистецтва 81% учнів загалом не знали. Ці "енциклопедичні" помилки свідчать про недооцінку ролі мистецтва у вихованні. І оскільки уроки літератури (як української, так і зарубіжної) на сьогодні є єдиними з мистецького циклу, що вивчаються з 1 по 11 класи, учням було запропоновано розділити за жанрами літератури твори відомих зарубіжних письменників.

Відповіді продемонстрували досить поверхове знання теорії літератури, нечітке уявлення про сутність класифікації жанрів. Їх можна розподілити у такий спосіб:

- у жанрі "біографія"- 23% учнів вказали твір Дж.Лондона "Мартін Іден";
- "детектив" - 50% назвали А.Крісті, А.Конан-Дойля;
- "гумор" - 46% назвали оповідання О'Генрі і М.Твена;

- "роман" - 40% назвали Дж.Остін, В.Скотта і Дж.Лондона ;
- "наукова фантастика" - 38% учнів назвали Р.Бредбері.

Такі сучасні жанри, як "трилер", "фентезі", "містика" відносно літературних творів викликали подив учнів, оскільки вони звикли вважати їх кінематографічними. І тут ними справедливо було названо імена американських кінорежисерів А.Хічкока і С.Спілберга.

Беручи до уваги той факт, що для сучасних школярів, подобається нам це чи ні, найулюбленишим з видів мистецтва є кіно, їм було запропоновано назвати відомі жанри кіномистецтва.

"Переможцями" вийшли:

- 1 місце - комедія;
- 2 місце - трилер;
- 3 місце - бойовик;
- 4 місце - мелодрама;
- 5 місце - фантастика.

Дуже мало голосів набрали драма, детектив, документальне кіно, історичний жанр;по одному голосу - пригодницький та еротика.

Це дає підстави для висновку, що мистецтво кіно, незважаючи на сьогоднішню "кінематографічну гіпертрофію", не розкриває перед старшокласниками величезний культурно-інформаційний потенціал, не актуалізує і не систематизує їхні знання.

Отже, щодо першої групи базових компетентностей можна сказати, що у межах шкільних програм старшокласники володіють певними знаннями, вміннями та навичками, але їхні знання не глибокі, відчувається дуже елементарне володіння художньою інформацією і недостатнє розуміння художнього образу як неповторного. І це, враховуючи той факт, що ми розуміємо дуже приблизну точність подібних колективних письмових опитувань, особливо, якщо вони проводяться "силами" рідної школи. Відповіді - абсолютно однакові, помилки - теж. Враховуючи, що знання - це результат не просто процесу пізнання дійсності, а й важливий орієнтир соціальної поведінки людини, потрібно поступово просувати учнів до більш різноманітних знань, що слугують необхідною умовою перетворювальної діяльності людини.

Завдання пілотажного дослідження щодо сформованості онтогенетичного рівня компетентностей полягали у перевірці розвиненості модальності учнів - їх здатності виявити своє ставлення до певного мистецького явища, висловити думки. Старшокласникам було запропоновано поміркувати над темою: "Чому люди танцюють?".

Треба відзначити, що у даному завданні відповіді дещо відрізнялись одна від одної, хоча й не були багатослівними. Висувалися такі пропозиції, як "отримання насолоди від рухів", "можливість виявити свої почуття там, де слова безсилі", "виплиск емоції", "це - поклик душі" - тобто "емоційна" група відповідей; "можливість тримати тіло у тонусі", "пластика тіла", "зміцнення здоров'я", "релаксація" - "оздоровча" група відповідей; "люди відчувають себе вільними", "розвивається смак" - групи відповідей з відносно розвиненою естетичною свідомістю.

З цих же позицій було проведено аналіз деяких шкільних програм та підручників з предметів гуманітарного циклу.

Так, у курсі всесвітньої історії в окремих параграфах досить повно відбито історію країн Європи (Велика Британія, Німеччина, Франція), США або Росія [1].

На сторінках підручника знайшли місце події, що відбувалися в Азії, Латинській Америці, Африці. Але викладені вони занадто стисло - учням важко сформулювати уявлення про неперервність світового процесу. До історії цих регіонів звертаються рідко, тому уривчастість повідомлень не зберігається в пам'яті, мінає повз увагу учнів. Як наслідок - учні не завжди можуть збагнути, як всезагальні уявлення оригінально оформлюються в мораль різних народів, у чому специфіка естетичних національних систем, як співвідносяться загальнолюдське і національне.

Курс "Людина і суспільство" безпосередньо пов'язаний з гармонізацією людських відносин [5]. Реалізації цієї мети сприяє вивчення таких тем, як "Декларація прав людини", "Цінність і краса людини", "Мова як засіб спілкування", "Духовний світ людини".

Наприклад, вивчаючи тему "Сутність і багатоманітність культур" (III розділ. Культура. Тема 17), учні оволодівають такими базисними поняттями і принципами: багатоманітність культур, загальнолюдські цінності і їх місце у культурному розвитку людства, національна культура, національна самосвідомість, національний характер, національне та загальнолюдське в культурі, полікультурне суспільство і взаємодія культур, збереження національної своєрідності культур [5, с. 7].

Однак, для сформованості базових компетентностей старшокласників вивчення тем тільки одного курсу є необхідним, але недостатнім.

Аналізуючи програми з мов, ми виявили інтерес до того, наскільки чітко програми орієнтують як на пізнання національних особливостей рідної культури, так і на формування інтеркультурної компетентності, завдяки якій до-

сягається взаєморозуміння в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Одне з основних завдань курсу рідної мови є залучення учнів через вивчення рідної мови до культурних цінностей свого народу і людства. У 10 класі лінгвокультурологічна змістова лінія відбиває питання духовної, етнічної культури українського народу, а в 11 - зосереджується на таких питаннях, як "Україна в Європі і світовому співтоваристві", "Загальнолюдські етичні орієнтири та їх роль у житті людини" [6].

Програма з англійської мови, що передбачає певний рівень сформованості комунікативної компетенції, включає вміння обирати і використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікації у конкретних ситуаціях, уміння враховувати культурні особливості тощо. Вчитель має надати можливість учням вивчати іноземну мову як "скарбницю культури і соціокультурної інформації, як основний засіб міжкультурного спілкування" [4, с. 4].

Базові підручники (В.Плахотник, Р.Мартінова) для загальноосвітніх шкіл не повною мірою реалізують цю мету. Використання тем, не пов'язаних одна з одною, неаутентичність і не зовсім вдала адаптація текстів, недостатність культурологічної інформації не сприяють набуванню базових компетентностей у галузі мистецької культури.

Навчальний предмет "Зарубіжна література" передбачає закріплення національної неповторності різних народів у свідомості учня не тільки через художній текст, а й через музику, художньо-декоративне мистецтво, театр, кіно, архітектуру, скульптуру. Вивчаючи у 10 класі поезію Уолта Уїтмена, використовуються міжпредметні зв'язки з історією і країнознавством, а виток творчості Ф.Г.Лорки (11 клас) шукають у взірцях андалузької музики і музики фламенко [2].

Отже, проведений нами (за участю А.Солодкої) аналіз програм та посібників показав певну наявність матеріалу для сформованості базових компетентностей старшокласників у галузі мистецької культури, але його вагома частка потребує уточнень та переосмислень з погляду можливих шляхів його більш ефективної реалізації і введення в актив навчально-виховного процесу.

Пілотажне дослідження, хоча й проходило в режимі "бліц", засвідчило, що стан сформованості базових компетентностей старшокласників засобами мистецтва потребує суттєвого покращення: зміст гуманітарних предметів має відбивати гуманістичні ідеї, знайомити з унікальними етнічними самобутніми явищами як культури свого народу, так і культури народів світу, прилучати учнів до світової культури через переживання її феноменів. Лишився поза увагою перформативний рівень компетентностей, який має презентувати лю-

дину з притаманним їй яскраво вираженим особистісним началом.

На IV Люблінському форумі "Мистецтво - Освіта" (жовтень 2007 р.), учасником якого був автор даної статті, знаний польський естетик, професор Ірена Войнар, підкреслюючи, що в XXI ст. гасло "учитися, щоб знати" змінюється на гасло "учитися, щоб жити спільно", запропонувала формулу "Ми та інші Я", в якій людина є понад усе в цьому різномірному світі, але вона має самовиражатися у співзвучності із соціумом, вибудовуючи себе і будуючи спільне.

Маючи розвиненими такі компетентності, особистість буде здатною до міжлюдської комунікації, яка базуватиметься на обізнаності з титульними феноменами національно - культурних багатств країн і вмінням їх адекватно використовувати в ситуаціях спілкування. Ми передбачаємо акцентування мистецько-культурного фону, який включає: мистецькі домінанти та їх конотацію (напр., історичні або стилістичні елементи, що накладаються на ці домінанти і створюють додатковий експресивно-емоційний або оцінний відтінок). Це допоможе виокремити не тільки національний, а й універсальний аспект художнього образу, навчить сприймати не просто твір у контексті, а сформує контекстне мислення учня щодо явищ навколишнього, "розгерметизує" його шаблонне сприймання.

Література:

1. *Бураков Ю., Кипаренко Г., Мовчан С.* Всесвітня історія. 11 клас. - К.: Генеза, 1998. - 289 с.
2. Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи // Зарубіжна література. - 2001. - № 34-45. - С. 3-42.
3. *Миропольська Н.Є.* До проблеми формування базових компетентностей учнів старшої школи засобами зарубіжної художньої культури в системі інтегративної мистецької освіти // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. - 36. наук. праць. - Вип.9. - К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. - С. 227-231.
4. *Програма* для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2 - 12 класи // Англійська мова та культура. - Тижневик для вчителів та всіх, хто вивчає мову. - 2001. - № 29-30 (78-79). - С. 2-26.
5. *Програма* для загальноосвітніх навчальних закладів. Людина і суспільство. 11 клас // Історія в школах України. - 2001. - № 5-6. - С. 16-21.
6. *Програма* для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи // Українська мова та література. - 2001. - № 36 (246). - С. 3-76.

Основні етапи проведення та аналізу результатів профільних проб учнів 8-9 класів

У Концепції профільного навчання окреслені підходи до організації профільної освіти в старшій загальноосвітній школі, які створюють сприятливі умови для реалізації принципу особистісно-орієнтованого навчання та виховання, дозволяють враховувати індивідуальні особливості, інтереси і потреби учнів та закладає підґрунтя їхньої майбутньої професійної траєкторії. Як зазначено у Концепції, допрофільна підготовка повинна здійснюватися у 8-9 класах. Її головна мета полягає у сприянні учням основної школи здійснити реалістичний, свідомий та обґрунтований вибір навчального профілю.

Методологічну основу допрофільної підготовки складають наукові праці, які формують психолого-педагогічні та методичні основи теорії змісту освіти (В.Гінецинський, Л.Зоріна, І.Козловська, В.Ледньов, І.Лернер, І.Підласий, Ю.Самарін, М.Скаткін), теорії та практики навчання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін (П.Атутов, Ю.Зінковський, В.Сидоренко, Д.Тхоржевський, Ю.Тюніков, Б.Федоришин, В.Шапкін), профілізації навчального процесу у старшій школі (Г.Балл, Н.Бібік, О.Бугайова, М.Бурда, М.Гузик, О.Корсакової, В.Мадзігон, Н.Ничкало, Н.Шиян), міжпредметних зв'язків і професійної спрямованості навчання (Л.Вороніна, Ю.Мальований, В.Максимова, Л.Савельєва, Л.Хромова), особистісно-зорієнтованого підходу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (І.Бех, О.Киричук, О.Коберник, Г.Костюк, К.Платонов, В.Сухомлинський, М.Ярмаченко).

Наукові дослідження таких вчених ближнього зарубіжжя як С.Броневщук, Г.Бунтовська, В.Ворошилов, М.Губанова, В.Гузєєв, В.Монахов, Н.Огурцов, В.Орлов, Л.Рожина, С.Рягін, І.Унт, В.Фірсов, Н.Циркун, С.Чистякова здійснюють вагомий теоретичний внесок у питання організації системи профільного навчання і допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл.

Форми реалізації допрофільної підготовки можуть бути різноманітними. Це поглиблене вивчення окремих предметів, курси за вибором, факультативи, предметні гуртки, наукові товариства учнів, Мала академія наук, предметні олімпіади, професійна діагностика та профконсультація.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що останнім часом ба-

гатьма дослідниками і педагогами-практиками ґрунтовно розглянуті питання організації та проведення курсів за вибором (А.Волобуєва, Г.Гайдак, Л.Заболотня, Л.Ліпчевський, О.Первак, Л.Поварова, В.Ребрина, В.Рудніцький, Л.Чашечникова, В.Швець, Л.Шмалыга, Н.Юракова, А.Ясинська), факультативних курсів (А.Аміршадян, О.Афанасьєва, Я.Бродський, М.Бурда, Т.Вороненко, Л.Золотова, В.Кизенко, М.Кононенко, О.Оперчук, Л.Расіна, О.Темченко, Л.Торяник), організації учнівської науково-дослідницької діяльності та роботи Малої академії наук України (С.Алексєєв, І.Єгорова, М.Конобрицький, О.Приймаков, О.Скиба), організації та проведенню шкільних олімпіад (Н.Бєскова, В.Борисова, Л.Ващенко, С.Гончаренко, Т.Гордієнко, О.Данилова, О.Жемеров, М.Задорожний, А.Зільберман, Б.Кремінський, І.Маркелова, І.Мітельман, І.Пархоменко, О.Решетняк, В.Тєслєнко, Ю.Холін), питанням профорієнтації і профконсультації як основи допрофільної підготовки (В.Андрієвська, Ю.Барабані, О.Вітковська, Г.Євдокимова, Д.Закатнов, В.Кавецький, В.Кардані, С.Кисєльов, Н.Кондратова, Л.Куліненко, О.Мельник, Т.Пазюченко, В.Сидоренко, В.Синявський, Б.Степанишин, І.Чорна, М.Янцур).

Якщо вести мову про класи з поглибленим вивченням окремих предметів, то вони створюються з урахуванням нахилів, здібностей і побажань учнів за умови наявності у освітньому закладі відповідного навчально-методичного забезпечення. Зарахування учнів до такого класу здійснюється відповідно до їхнього рівня навчальних досягнень, з урахуванням рекомендацій вчителів та психологів навчального закладу. Класи з поглибленим вивченням предметів працюють за навчальними планами, розробленими на основі Типових навчальних планів 12-річної школи (затвержені наказом МОН України від 07.05.2007 № 357). У інваріантній складовій цих планів визначено обсяг часу на вивчення усіх обов'язкових навчальних предметів на рівні Державного стандарту загальної середньої освіти. Варіативна складова передбачає додатковий час на проведення спеціальних курсів та курсів за вибором, які удосконалюють і доповнюють зміст предметів, що вивчаються за поглибленою навчальною програмою.

Ефективність допрофільної підготовки вимагає налагодження дієвої системи контролю рівня навчальних досягнень учнів та впровадження різноманітних форм профільно-консультаційної діагностики. На нашу думку, однією з таких форм є проведення профільних проб.

Під терміном "профільна проба" розуміють таку форму навчально-практичної діяльності учнів, в процесі виконання якої перед ними виникає необхід-

ність застосування знань відповідного циклу споріднених навчальних предметів, а результатом стає обов'язкове створення матеріального чи інформаційного продукту, який має прикладне значення і спрямований на його практичне застосування у навчальному процесі. Якісні характеристики цього продукту і рівень навчальних досягнень учня в процесі урочної та позаурочної навчально-практичної діяльності свідчать про його готовність до опанування тим чи іншим навчальним профілем.

Таким чином, основне завдання профільної проби - дати учням 8-9 класів чіткі уявлення про предметну галузь відповідного напрямку профільного навчання у старшій школі з метою їхньої профільної орієнтації. Однак аналіз накопиченого науково-теоретичного та педагогічного досвіду проведення профільних проб, дозволяє стверджувати, що це питання розглянуто недостатньо та вимагає подальшого ґрунтовного дослідження як у теоретичному, так і у практичному аспектах.

Все означене вище визначило мету запропонованої статті - окреслення підходів до організації, проведення та аналізу результатів профільних проб учнів 8-9 класів.

Ми вважаємо, що основою для проведення профільних проб може бути дослідницька, проектна чи проектно-дослідницька діяльність учнів [7].

Дослідницька діяльність пов'язана з вирішенням учнями творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим результатом. Така діяльність побудована на принципах, характерних для досліджень у науковій сфері: постановка проблеми, вивчення теорії, добір методик дослідження, збирання, аналіз і узагальнення інформації, його науковий коментар, власні висновки.

Проектна діяльність - це спільна навчально-пізнавальна або творча діяльність учнів, що має заздалегідь окреслені контури її кінцевого продукту. Етапи проектної діяльності доволі чіткі: формулювання концепції, визначення завдань проекту, форм діяльності, складання плану реалізації проекту, його осмислення й оформлення результатів.

Проектно-дослідницька діяльність передбачає організацію учнями власного дослідження, що складається з визначення мети, добору методик та необхідних ресурсів, планування етапів, оцінка очікуваних і отриманих результатів [7].

Відмінності між дослідницькою, проектною й проектно-дослідницькою діяльністю полягають у тому, що головним результатом першої є інтелектуальний продукт, який встановлює істину в результаті процедури дослідження, друга є засобом встановлення істини способом пізнання, а третя поєднує риси двох попередніх.

На нашу думку, найбільш оптимальною формою для проведення профільних проб є добре зарекомендований метод проектів. За своїм змістом цей метод зорієнтований на самостійну діяльність учнів, що носить комплексний характер та виконується протягом певного проміжку часу (від терміну окремого заняття до кількох місяців) [4].

Створення проектів, підготовку і проведення їх захисту варто перенести на позаурочний час. Позаурочна діяльність, у всіх її формах, дозволяє створити обставини для стимулювання ініціативи й самостійності учнів, розвитку їхніх особистих інтересів, схильностей та здібностей, залучення до активної участі у різних видах навчально-практичної діяльності [5]. Найхарактернішими її особливостями є невимушене, неформальне спілкування між вчителями і учнями, надання дітям можливостей для вільного самовираження, самостійного вибору та використання на свій розсуд різноманітних форм і засобів діяльності.

На жаль, термін "позаурочна навчально-практична діяльність" поки недостатньо закріплений у рамках понятійного апарату педагогічної науки. Основу її структури складають як суспільні форми педагогічно організованого навчання учнів (гурткові та факультативні заняття, суспільно-корисна праця, дослідницька робота тощо) у стінах школи, чи за її межами, так і їхня самостійна діяльність [2]. Вона підпорядкована навчально-виховним завданням загальноосвітньої школи, являючись по суті, органічною частиною та нерозривним продовженням урочної, виступає важливим чинником поглиблення і розширення потенціалу навчання загалом.

У процесі підготовки до участі у профільних пробах учням необхідно протягом кількох місяців (бажано, починаючи з вересня-жовтня) розробити п'ять проектів, відповідно до кожного напрямку профільного навчання (суспільно-гуманітарного, природничо-математичного, технологічного, художньо-естетичного та спортивного).

Педагогічна практика засвідчує, що проведення профільних проб нерідко вимагає від учнів значної напруги сил і витрат часу. Вони починають працювати над створенням проектів не під тиском обставин чи примусом педагогів, батьків, а за власним бажанням внаслідок виниклого стійкого інтересу до розробки тієї або іншої теми. Маючи можливість вільно виявляти ініціативу, діти з інтересом і захопленням беруться за справу, нерідко демонструючи значно більшу активність та самостійність, ніж на уроках [5].

Проекти, що створюються, спрямовані на розв'язання конкретної проблеми, яка передбачає використання різноманітних засобів та інтегрування

знань, умінь із різних галузей науки, техніки і технологій. Змістовна частина проекту повинна бути чітко структурована, оформлена певним чином і у результаті представлена предметними об'єктами (матеріальним чи інформаційним продуктом). При цьому обов'язковою вимогою є те, що учень, розпочинаючи роботу над проектом, повинен мати необхідні сформовані базові знання та вміння, а тематика проекту обирається за його власною ініціативою.

Підготовка до профільних проб повинна відбуватися під керівництвом вчителів-предметників. Їх мета полягає у організації індивідуальної чи колективної (у групах невеликої чисельності) роботи учнів вдома, визначенні місця проекту в навчальному процесі (де можна використовувати накопичений під час реалізації проекту матеріал), доборі відповідного кожному навчальному профілю переліку спеціальної літератури, наданні рекомендацій стосовно джерел пошуку інформації у мережі Інтернет, ознайомленні з основними етапами створення проекту тощо.

Ключовими етапами створення проекту мають бути:

1. Визначення проблеми, мети та практичного значення її розв'язання.
2. Вибір команди для здійснення проекту, розподіл обов'язків, мотивація учасників.
3. Обговорення й обґрунтування шляхів та засобів розв'язання обраної проблеми, змісту окремих складових частин проекту.
4. Пошук джерел інформації, її збирання та аналіз.
5. Окреслення проблем, що не знайшли розв'язання у даному проекті.
6. Оформлення результатів.
7. Підготовка проекту до захисту.

Ми вважаємо, що організацію проведення та оцінку результатів профільних проб доцільно проводити у три стадії.

Перша стадія призначена для захисту учнями створених проектів та аналізу кожного з них. Захист складається з безпосередньої демонстрації проекту, доповіді та відповідей на питання. Тривалість демонстрації і доповіді може бути в межах 10 хвилин, а відповіді на питання 5 хвилин.

При демонстрації проекту враховується оригінальність ідеї, оформлення і використання наочних засобів. Якість доповіді визначаються культурою мови, манерою поведінки та почуттям часу. Після презентації проекту авторам ставляться питання. Впевнені відповіді повинні характеризуватися повнотою, аргументованістю та переконливістю. Орієнтовне коло питань може стосуватися послідовності роботи над проектом, окресленням джерел отримання інформації, наданням переліку програмного забезпечення та засобів комп'ютерної тех-

ніки, які використовувалися, формулюванням актуальності роботи тощо. Відповіді на питання можна оцінювати за повнотою, аргументованістю, переконаністю. Таким чином, загалом проект оцінюється за дев'ятьма наведеними вище критеріями (максимально дванадцять балів за критерій). Одержавши результати кожного із критеріїв, визначається середній бал за кожен напрям, тобто за демонстрацію, доповідь і відповіді на питання.

Виходячи з того, що максимальна кількість балів за проект 36, можна встановити наступні рівні якості проекту: низький (0-18 балів), середній (19-27 балів), високий (28-36 балів). Оцінювання може проводитися вчителем і тими учнями, які не приймали участь у даному проекті.

На другій стадії для оцінювання результатів профільних проб учнів необхідно проаналізувати рівень досягнень з предметів, які є основою певного профілю та ступінь їхньої навчальної активності у позаурочний час (відвідування факультативів, гуртків, курсів за вибором, наукових товариств, Малої академії наук, а також участі в олімпіадах).

Освітній рейтинг можна визначати у такій послідовності.

Спочатку знаходимо середнє арифметичне рівнів навчальних досягнень з основних навчальних предметів для певного профілю (наприклад, для природничо-математичного - це українська мова та література, алгебра, геометрія, інформатика, фізика, трудове навчання).

Потім враховуємо, чи вивчав учень поглиблено предмети, що складають основу визначеного напрямку профільного навчання в старшій школі. Далі оцінюємо його участь у роботі факультативів (1 бал), гуртків (1 бал), наукових товариств (по 2 бали за кожне), Малої академії наук (по 2 бали), конкурсах і змаганнях у системі шкільних і позашкільних закладів (брав участь-1 бал, призер-3 бали, переможець-5 балів), всеукраїнських і міжнародних олімпіадах (брав участь у I етапі-1 бал, призер I етапу-3 бали, переможець I етапу-5 балів, брав участь у II етапі-2 бали, призер II етапу-4 бали, переможець II етапу-6 балів, брав участь у III етапі-3 бали, призер III етапу-5 балів, переможець III етапу-7 балів, брав участь у IV етапі-5 балів, призер IV етапу-7 бали, переможець IV етапу 9 балів, брав участь у міжнародній олімпіаді 7 балів, призер міжнародної олімпіади 9 балів, переможець міжнародної олімпіади-11 балів) [6].

Підсумовуємо результати. Отримане число відповідає освітньому рейтингу учня. Рекомендуємо встановити наступні рівні освітнього рейтингу: низький (менше чи дорівнює 10 балів), середній (від 10 до 15 балів), високий (більше 15 балів).

На третій стадії для підведення підсумків профільних проб необхідно про-

аналізувати профільний рейтинг кожного учня. Для розрахунків слід виходити з того, що кожен з рівнів захисту проекту та освітнього рейтингу дають відповідно низький-1 бал, середній-2 бали, високий-3 бали, а тому їх сума вказує відповідно на низький профільний рейтинг, якщо вона становить 2 бали, середній 3-4 бали, високий 5-6 балів.

Таким чином, профільний рейтинг учня показує рівень його готовності до опанування тим, чи іншим напрямом профільного навчання у старшій школі.

Слід зазначити, що у процесі підготовки та проведення профільних проб значну роль відіграє педагог. Він повинен зайняти позицію не стільки арбітра чи експерта, скільки організатора, консультанта та повноправного партнера, який допомагає учням своїми порадами та рекомендаціями, стимулює їхню самостійну активність, кмітливість і творчу фантазію. У цьому випадку підготовка учня до вибору профілю подальшого навчання з формально-абстрактного акту перетворюється на дієву форму навчально-практичної діяльності, що має велику педагогічну цінність.

Як свідчить педагогічна практика, результативність допрофільної підготовки безпосередньо залежить від налагодження ефективної профільно-консультаційної діагностики учнів з метою визначення їхніх профільних інтересів і схильностей. Це дозволяє диференціювати учнів у процесі утворення профільних груп і класів. Вагомий внесок у зміст і характер такої діагностики надає проведення профільних проб учнів за основними напрямками профільного навчання.

У підсумку необхідно наголосити, що на нашу думку, реалізація запропонованих вище основних етапів проведення профільних проб дозволяє доповнити та поглибити зміст навчання в цілому і сприяє більш реалістичному, свідомому та обґрунтованому вибору учнями 8-9 класів майбутнього профілю навчання.

Література:

1. *Авраменко М.М.* Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. - К., 2007. - 20 с.
2. *Мельничук В.П.* Формування техніко-конструкторських знань і вмінь учнів сільської школи в позаурочний час: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2005. - 20 с.
3. *Моргул В.Ф.* Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - Полтава, 1997. - 15 с.

4. *Морзе Н.В.* Метод проектів та підготовка вчителів до його використання // Збірка конспектів уроків за методиками розвитку критичного мислення та наукових статей з проблем сучасної, освіти. Ч.2 / Харк. Держ. Ун-т ім. Г.С. Сковороди. - Харків, 2002. - С. 56 - 59.

5. *Техническое* творчество учащихся: Учеб. пособие для студентов пединститутов и учащихся педучилищ по индустр. - пед. спец. / Ю.С.Столяров, Д.М.Комский, В.Г.Гетта и др.; Под ред. Ю.С.Стоярова, Д.М.Комского. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.

6. *Цели*, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы / Рекомендации директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием России. - М.: Высшая школа экономики. - 2003. - 27 с.

7. *Сирватко О.* Психологічне забезпечення профільної освіти // Психолог. - 2006, - №40 (232). - С. 5-6.

Шинкарюк В.А.
м. Кам'янець-Подільський

Формування мотивації до фізичного і морального вдосконалення старшокласників у виховному процесі

Джерелом психофізичної активності людини є її потреби. Під потребою суб'єкта розуміють його стан, який віддзеркалює залежність людини від конкретних умов існування і породжує активність щодо цих умов життєдіяльності: "Спонування до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб, в яких проявляється активність суб'єкта і визначається його спрямованість, називаються мотивами. Якщо відношення між потребою і мотивами розглядати більшою мірою з функціонального боку, ніж генетично, то рух від потреби до мотиву виступає як рух від можливості до дійсності" [9, с. 165]. Задовольнити більшість своїх потреб людина спроможна, тільки проявляючи психомоторну активність і взаємодіючи з навколишнім природним і соціальним середовищем. Це вимагає володіння різноманітними навичками і передбачає прояв таких фізичних якостей як сила, швидкість, витривалість, спритність і гнучкість, тобто задоволення потреб, об'єктивації мотивів пов'язаних з фізичною активністю.

Водночас фізичні якості не можуть проявлятися самі по собі поза руховими діями, а останні поза своїм соціальним сенсом. Іншими словами, всі рухові дії людини мають моторний склад і смислову структуру, а розгортання їх у конкретній соціокультурній ситуації може бути оцінене щодо свого морального змісту. Отже, проблема оптимізації фізичного виховання не може розв'язуватися суспільством поза інститутом моралі, а пошук засобів формування мотивів до фізичного і морального вдосконалення в їх єдності є важливим науковим і практичним завданням.

Розв'язання означеної проблеми започатковане в працях С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонт'єва, О.В.Запорожця, І.Д.Беха. Засадою всіх свідомих дій людини, наголошував С.Л.Рубінштейн, є спонукальне переживання їх сенсу для індивіда, тобто мотиви [8]. Питання про сенс власних дій і вчинків для людини є завжди питанням про мотив, зауважував О.М.Леонт'єв [5].

Дослідження О.В.Запорожця дають змогу стверджувати, що розвиток мотивів здійснюється через розширення змісту діяльності з перетворення предметної дійсності на засадах суспільно зумовлених цінностей, інтересів та іде-

алів. Ці мотиви виконують функцію сенсоутворення, яка пов'язана з функцією контролю, що реалізується мотивом не безпосередньо, а завдяки корекції поведінки емоціями [3].

Згідно з сучасними дослідженнями проблем теорії і практики морального виховання [2], мораль як одна з форм суспільної свідомості виконує функцію керування поведінкою людини у всіх сферах суспільного життя, а також і в спортивній діяльності. Моралі властивий специфічний спосіб обґрунтування і забезпечення своїх вимог. Потреби та інтереси соціуму в моралі виявляються як сформовані й суспільно узгоджені та загальноприйняті системи вимог до поведінки та її оцінок. І.Д.Бех зазначає, що поряд із суспільною свідомістю для забезпечення функціонування соціального інституту моралі значна роль відводиться індивідуальній свідомості та самосвідомості. Особистість, котра засвоїла в процесі виховання вироблені суспільством моральні уявлення, спроможна сама доходити висновків про моральне значення того, що відбувається в навколишньому середовищі та з її поведінкою. Отже, в моралі людина одночасно є і об'єктом, і суб'єктом соціального контролю [1; 2].

Водночас залишається нез'ясованим питання формування у старшокласників спроможності робити висновки про моральне значення застосування своїх фізичних якостей і рухових навичок.

Завдання нашого дослідження - розробити підходи до виховання у старшокласників мотивації до фізичного та морального вдосконалення в їх єдності.

Для цього було проведено анкетне опитування 238 учнів старших класів середніх загальноосвітніх шкіл м. Кам'янця-Подільського і сільських шкіл Хмельницької області (юнаків). У першій анкеті ставилося три запитання:

- 1) Чи займаєтесь Ви фізичною культурою і спортом?
- 2) Де Ви займаєтесь фізичною культурою і спортом?
- 3) З якою метою Ви займаєтесь фізичною культурою і спортом?

Можливих варіантів відповідей не пропонувалось, тож респонденти самостійно вписували свої варіанти (довільні відповіді).

Після відповідей на першу анкету старшокласникам пропонувалася друга анкета, яка містила сім запитань:

- 1) Які фізичні якості є найважливішими для людини?
- 2) Які фізичні якості є найважливішими для Вас?
- 3) Чи задоволені Ви рівнем розвитку своєї витривалості?
- 4) Чи задоволені Ви рівнем розвитку своєї гнучкості?
- 5) Чи задоволені Ви рівнем розвитку своєї сили?
- 6) Чи задоволені Ви рівнем розвитку своєї спритності?
- 7) Чи задоволені Ви рівнем розвитку своєї швидкості?

У першому та другому запитаннях пропонувалося п'ять варіантів відповідей: а) витривалість; б) гнучкість; в) сила; г) спритність; д) швидкість. У третьому--сьомому запитаннях пропонувалося по дві відповіді - а) так; б) ні. І перша, і друга анкети лінійні за своєю структурою, тому всі респонденти дотримувались послідовності, відповідаючи на запитання. Анкетне опитування було груповим, очним і анонімним.

Отримані результати анкетного опитування (перша анкета) дають змогу стверджувати, що основними мотивами занять фізичною культурою і спортом у ранньому юнацькому віці є прагматичні бажання впевнено почуватися в соціальному середовищі, завдяки добре розвиненим фізичним якостям і волі (58%). Друга група мотивів за поширеністю також може розглядатися як прагматичні бажання - підвищити свою фізичну та розумову працездатність і зміцнити здоров'я (24%). Третя група мотивів ґрунтується на почутті задоволення, яке отримує людина від фізичної активності як такої ("м'язова радість") та від досягнених спортивних результатів (15%). Інші мотиви - 3%.

Отримані особливості функціонування мотивації до занять фізичною культурою і спортом у юнаків є динамічним показником.

У змісті мотиву міститься як щось специфічне, таке, що визначається конкретно неповторною ситуацією, так і щось стійке. Цей стійкий предметний зміст характеризує вже більшою мірою особистість, що має цю потребу, ніж сам предмет потреби. Отже, для предметного змісту мотиву притаманна узагальненість - специфічність. С.Л.Рубінштейн (1973), наголошуючи на узагальненому змісті мотиву, писав, що "... якості характеру зрештою і є тенденцією, спонуканням, мотивом, який закономірно з'являється у певної людини в однорідних умовах". Подібні погляди на диференціацію мотивів щодо диспозиційних і функціональних змінних та їх взаємозв'язку неодноразово розглядають у психологічній літературі" [9, с. 165].

У старшокласників спонукою до фізичного вдосконалення є насамперед диспозиційні зміни. "Узагальнені мотиви, що характеризуються порівняно стійким предметним змістом, на відміну від "конкретних мотивів", для яких предметний зміст є вузькоспецифічним, набувають стійкого значення в структурі особистості. Водночас вони є динамічними утвореннями й активізуються в процесі взаємодії з ситуаційними детермінантами. Актуалізація мотиву створює певну тенденцію дії - розгортається мотиваційний процес, спрямований на реалізацію певного мотиваційного ставлення до навколишньої дійсності" [9, с. 165].

Результати анкетного опитування (друга анкета) дають змогу уточнити іє-

пархію значень конкретних фізичних якостей для особистості та вивчити закономірності її функціонування в учнів старших класів. З'ясовано, що 41,5% опитаних найважливішою фізичною якістю для людини вважають силу, 31,7% - витривалість, 19,5% - спритність, 4,9% - швидкість, а 2,4% - гнучкість. Для себе найважливішою фізичною якістю 43,9% юнаків вважають силу, 31,8% - витривалість, 9,8% - спритність, 9,6% - швидкість, а 4,9% - гнучкість. Водночас 48,8% респондентів задоволені рівнем розвитку своєї витривалості, 53,7% - гнучкості, 41,5% - сили, 70,7% - спритності, 61% - швидкості.

Уявлення старшокласників про свої фізичні якості можуть бути засадою для формування потреб у їх удосконаленні. Усвідомлення потреб і їх емоційного забарвлення спонукають людину до дій, які спрямовані на задоволення цих потреб. "За формою відтворення змісту цих потреб як мотив можуть виступати почуття, уявлення, думки, поняття, ідеї, моральні ідеали, інтереси, переживання тощо" [7, с. 97].

Безперечно, займаючись фізичною культурою і спортом як видами діяльності, старшокласники насамперед удосконалюють свій фізичний розвиток, фізичну підготовленість, координаційні можливості. Водночас, виконуючи значні за обсягом та інтенсивністю фізичні навантаження, беручи участь у спортивних змаганнях, вони залучають до керування руховою активністю і значні емоційно-вольові, інтелектуальні та інші зусилля, що формують особистість. Проте фізичне виховання і спорт впливають на становлення особистості не однозначно. Самі по собі рухові навички і фізичні якості не містять чітко виділеного морального забарвлення, тому по різному осмислюються юнаками в конкретних умовах діяльності.

Мораль є складним суспільним утворенням і передбачає моральну діяльність, якій властиві власний зміст і мотиви; моральні ставлення (проявляються в таких вимогах до людини як моральні норми, відповідальність, обов'язок, гідність, сумління); моральну свідомість, що відображає зазначені вище ставлення у вигляді уявлень про добро і зло тощо. Всі форми моральної свідомості, складаючи систему, дають змогу мотивувати і оцінювати моральні дії.

У різних сферах суспільної діяльності мораль формує певні специфічні правила. Є вони і в фізичній культурі та спорті, і їх треба пояснювати учням.

Цілі й мотиви діяльності пов'язані між собою, але вони не тотожні (хоча можуть і збігатися). Мотив є причиною постановки цілі. Одна й та сама діяльність із розвитку фізичних якостей може зумовлюватися різними мотивами. Діяльність здебільшого спонукається низкою мотивів, між якими складається певна субординація. Тобто діяльність із розвитку фізичних якостей може ма-

ти, і зазвичай має одразу кілька мотивів. Іншими словами, вона є полімотивованою, а це означає, водночас, що така діяльність покликана задовольнити одночасно кілька потреб людини.

Мотивом діяльності насамперед стає те, що найбільшою мірою відповідає актуальним потребам людини.

Звісно, діяльність визначається не лише актуальними потребами, а також ситуацією, яка сприяє суб'єкту активності в реалізації його мотивів, або перешкоджає. До того ж у деяких випадках ситуація може і нав'язувати людині вибір мотиву. Вчитель фізичної культури, тренер можуть створювати такі педагогічні ситуації, в яких проявлявся б моральний бік впливу фізичних якостей і застосування рухових навичок, а отже, накопичувався власний досвід учня із переживання моральних почуттів.

За "Психологічним словником": "... мотив окрім функції спонукання і спрямування діяльності, виконує також сенсоутворюючу функцію, надаючи певний особистісний смисл цілям, структурним одиницям діяльності...". А ще: "Мотивація також визначає характер пізнавальних процесів і структурує зміст сприймання, пам'яті, мислення і ін." [6, с. 204].

Отже, важливо, щоб сенсоутворююча функція мотиву розгорталася через усвідомлення сутності моральності й разом із переживанням моральних почуттів стимулювала прояви вольових зусиль. Накопичення власного досвіду, прояв вольових зусиль задля відповідності своїх моторних дій моральному смислу є необхідною умовою і фізичного, і морального виховання.

Доцільно також визнати, що не можна говорити про цілісне виховання морально гармонійної особистості поза руховою складовою дій, діяльностей і вчинків, у яких ця моральність і формується, і проявляється.

Р.М.Макаров пише: "Встановлено, що високі особистісні якості, що характеризують морально-психологічний портрет фахівця (цілеспрямованість, сміливість, рішучість, активність, сила волі та ін.), психофізіологічні якості, що визначають стійкість організму до стресу й матеріалізують професійні знання, навички і уміння в параметри надійності, а також динамічне здоров'я і професійне довголіття, найбільш ефективно формуються засобами фізичної підготовки. Сьогодні можна з упевненістю констатувати, що тільки в інтегрованій єдності всіх видів професійної підготовки з фізичною підготовкою можна розв'язати глобальні проблеми людського фактора. Іншого шляху немає" [9, с. 14-15].

Суспільна думка стосується всіх, і водночас ніхто з конкретних людей не може вважатись автором ідейного обґрунтування уявлень про те, як людина має жити, які дії та вчинки має робити. Дотримання моральних вимог також

контролюється всім суспільством, яке схвалює або осуджує вчинки людини. Зазначені форми духовного впливу (суспільної оцінки) характеризуються тим, що їм притаманна значна роль свідомості, більша, ніж в інших формах соціального контролю. Фізична культура та спорт особливо потребують цієї суспільної оцінки і підвищення ролі свідомості. Розвиток фізичних якостей є найбільш ефективним тоді, коли це не лише розвиток відповідних моторних здібностей, а й залучення всіх механізмів виховання особистості і насамперед духовно-моральних.

Отже, мотив у психологічній науці тлумачиться неоднозначно [1; 4; 10]. Його можуть розуміти і як усвідомлену потребу, і як предмет потреби, і як потребу. Найпоширенішим є розуміння мотиву, запропоноване О.М.Леонтьєвим [5], як реального або уявного мислимого предмета потреби, який і спрямовує на себе діяльність. Проте у всіх варіантах розуміння мотивів беззаперечним фактом залишається те, що вони нероздільно взаємопов'язані з функціонуванням структури особистості, а отже, і з її вихованням. Зміни у структурі особистості змінюють і її мотивацію, яка є динамічним утворенням.

На кожному етапі розвитку людини в онтогенезі також формуються нові мотиви і деактуалізуються старі відповідно до соціальної ситуації розвитку і провідного виду діяльності. Це необхідно враховувати як у фізичному, так і в моральному вихованні особистості в їх єдності, яка зумовлюється тим, що моторні дії без морального компоненту їх смислу психологічно є неповністю забезпеченими, а моральні якості людини без рухового складу її активності не можуть бути повноцінно об'єктивованими. Тобто, в цьому разі вони не стануть фактом досвіду особистості.

Духовно-моральний досвід раннього юнацького віку багато значить для визначення особистістю свого життєвого шляху та побудови стратегії життя, а фізична підготовленість є одним із важливих факторів, що забезпечує її реалізацію.

У подальших дослідженнях особливу увагу доцільно звернути на виховання мотивації до фізичного і морального вдосконалення в їх єдності. До занять у спортивних секціях у учнів старших класів є значно більша вмотивованість, ніж до занять на уроках фізичної культури. Це проявляється в ініціативності, старанності, відповідальності. Причини цього феномену, насамперед, містяться в тому, що учні самі можуть обрати вид спорту, в якому вони хочуть вдосконалюватися.

У підсумку хочемо відзначити:

1. Навчання рухових навичок і розвиток фізичних якостей мають пробуджувати прагнення в кожного старшокласника усвідомити сутність мораль-

ності, критерії оцінки добра і зла (на основі відповідних прикладів).

2. Уроки фізичної культури і заняття у спортивних секціях мають сприяти формуванню власного досвіду переживання моральних почуттів.

3. У відповідності з власним сенсом життя, який формується з урахуванням усвідомлення сутності моральності та переживання моральних почуттів, виховується воля у процесі фізичного вдосконалення.

4. Позитивний власний досвід подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод переживання моральних почуттів і досягнень у фізичній підготовленості є засадою виховання самоповаги і поваги до інших людей.

Література:

1. *Бех І.Д.* Від волі до особистості. - К.: Україна-Віта, 1995. - 202 с.
2. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтованне виховання: Науково-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
3. *Запорожець А.В.* Избр. психол. труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 2. - 296 с.
4. *Ковальов В.И.* Мотивы поведения и деятельности. - М.: Наука, 1988. - 192 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 302 с.
6. *Психологический словарь* / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика - Пресс, 1998. - 440 с.
7. *Психологичний словник* / За ред. В.І.Войтка. - К.: Вища школа, 1982. - 216 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
9. *Фізична підготовленість та здоров'я населення: Зб. матеріалів Міжнар. наук. симпоз.* / Загальний уклад. і наук. ред. проф. Р.Т.Раєвський. - Одеса, 1998. - 260 с.
10. *Хеккаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 1. - 408 с.

Гендерні особливості профільного самовизначення сучасних підлітків

Сучасна Україна знаходиться на перехідному етапі економічного розвитку. Тому в суспільстві спостерігаються такі негативні явища як безробіття, втрата сенсу життя, переживання соціальної самотності. З одного боку збільшилася кількість вищих навчальних закладів, які готують фахівців з різноманітних спеціальностей, але з іншого їх працевлаштування утруднене. В той же час не вистачає фахівців з робітничих професій та працівників сфери інженерно - технічного спрямування, тому що через низьку оплату праці ця сфера не користується популярністю серед молоді. В такій ситуації сучасній молоді дуже складно зробити правильний професійний вибір. Відомо, що на професійне самовизначення особистості впливають не лише економічні умови, а й інші соціальні фактори, присутні у суспільстві. Одним з цих факторів виступає існуючий в суспільстві соціальний розподіл праці між чоловіками та жінками. В Україні спостерігається гендерна асиметрія щодо самореалізації чоловіків в виховній та господарсько-побутових сферах, а жінки займають другорядну роль у сфері політики, бізнесу, управління. Тобто відбувається відтворення гендерно-рольових стереотипів, які існували за радянських часів. Відомо, що гендерні стереотипи негативно впливають на розвиток особистості, обмежують можливість самореалізації, вибору видів професійної діяльності та кар'єрного просування. Тому метою нашого дослідження є вивчення гендерних особливостей профільного самовизначення сучасних підлітків.

Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення особистості є її здатність знаходити особливе значення в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально обирати професійну спеціальність і місце роботи. Професійне самовизначення - це не просто вибір професії або альтернативних сценаріїв професійного життя, а своєрідний творчий процес розвитку особистості. Професійне самовизначення особистості досліджувало багато вітчизняних науковців, серед них Є.О.Климов, І.С.Кон, В.Ф.Моргун, Є.М.Павлютенков, А.В.Петровський, М.С.Пряжников, В.В.Рибалко, Б.А.Федоришин, П.І.Шавір М.Г.Ярошевський та ін. Вони розглядають професійне самовизначення як

процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами та потребами системи розподілу праці в суспільстві та як процес формування індивідуального стилю життя, значною часткою якого є професійна діяльність. Н.С.Пряжников підкреслює нерозривний зв'язок професійного самовизначення з самореалізацією людини в інших важливих сферах життя людини. П.Г.Щедровицький розглядає самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність [4-6; 8].

Отже, професійне самовизначення - це самостійне та усвідомлене узгодження професійно-психологічних можливостей людини з змістом та вимогами професійної діяльності, вибіркове відношення індивіда до світу професій, процес формування ставлення особистості до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а також знаходження особистісного смислу в праці [3].

Детально аналізуючи професійне самовизначення, Є.О.Климов розуміє його як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника співтовариства "діячів" чогось корисного, співтовариства професіоналів. Тобто професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки по обраній спеціальності, воно продовжується протягом всього професійного життя. Самовизначення може бути адекватним професійно важливій проблемі - і тоді відбувається розвиток особистості, а може бути і неадекватним - тоді воно породжує внутрішній конфлікт [5].

Актуалізація професійного самовизначення особистості раніше ініціювалася різного роду подіями, такими як закінчення загальноосвітньої школи, закінчення професійного учбового закладу, підвищення кваліфікації, звільнення з роботи та ін. Зараз ситуація змінилася у зв'язку з майбутньою профілізацією навчання у старшій школі. Профільне самовизначення розглядається як вибір майбутньої сфери професійної діяльності і є найпершим етапом у професійному самовизначенні особистості. У більшості країн світу у старшій школі здійснюється профільна диференціація навчання. Традиційна непрофільна підготовка старшокласників в загальноосвітніх школах України призвела до появи негативних явищ, таких як порушення наступності між школою і вузом, поява великої кількості підготовчих відділень вузів, репетиторства та ін. Крім цього профілізація навчання відповідає структурі освітніх та життєвих установок більшості старшокласників.

Профільне навчання передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно

до їх професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання. Основними завданнями профільного навчання є: створення умов для врахування і розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їх загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; набуття навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних і соціальних якостей, прагнення до саморозвитку і самоосвіти. Одним із завдань профільного навчання є розширення можливостей соціалізації учнів, забезпечення наступності між загальною та професійною освітою, більш ефективна підготовка випускників шкіл до засвоєння програм у вищій школі [3].

Особливого значення професійне самовизначення набуває в підлітковому віці. Адже саме в цей час учні мають обирати майбутній профіль навчання. Крім цього, підлітковий вік є джерелом для всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля. В підлітковому віці відбувається специфічний розвиток фізичних, розумових, моральних і соціальних боків особистості. В цей час устанавлюються нові зразки і цінності, формуються нові взаємини з дорослими і друзями. В підлітковому віці актуальною є проблема розвитку самосвідомості, оскільки підліток замислюється над проблемою сенсу життя. Тому освоєння життєвого простору у всій його повноті та цілісності - це одна з нагальних потреб підліткового віку. Важливою стороною самосвідомості підлітка виступає потреба у самостверженні. Сутність самоствердження підлітка пов'язана з відчуттям своєї "самості" та "відокремленості" від інших; з прагненням до рольового самовизначення; з потребою бути самоцінним, визнаним, незалежним; "показати" себе, стати предметом уваги інших; відстояти особистісну гідність; досягнути переваг; мати владу над собою та іншими; набути впевненості у собі.

Активно розвивається "Я-концепція" підлітка, що визначається намаганням зрозуміти себе, свої можливості та особливості. На процес самоствердження підлітка сильно впливає його самооцінка. Особливості самооцінки впливають на всі сторони життя підлітка: на емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, на розвиток творчих здібностей і на успіхи в навчанні. Однак, в період дорослішання будь-яка самооцінка має нестійкий характер.

Ця обставина робить підлітка мало захищеним від зовнішніх умов. Самооцінка підлітка формується під впливом думки оточуючих та уяви підлітка про себе. Саме це новоутворення визначає провідні потреби підліткового віку - потребу в самопізнанні, самоствердженні та самовизначенні в соціумі. Результатом цього є суттєва зміна поведінки підлітка, він прагне утвердити свою самостійність, незалежність, особисту автономію. При цьому підліток вже володіє навичками вольової саморегуляції, які виявляються в тому, що підліток проявляє незалежність у плануванні свого часу і прийнятті рішень, він здатний самостійно відстоювати свої погляди і переконання.

Непростим завданням на даному періоді стає пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком тотожності самого себе, безперервність у часі власної особистості. Розвиток "Я" та ідентифікація виступають як взаємозалежні процеси, які доповнюють один одного. Головною особливістю набуття особистісної ідентичності у підлітковому віці стає поглиблене вивчення самого себе. Відбувається це завдяки особистісній рефлексії. Вивчаючи свої особливості, розмірковуючи про самого себе в минулому, теперішньому й майбутньому, аналізуючи свої домагання, підліток реалізує свою потребу в самоідентифікації. На основі особистої рефлексії підлітки вперше починають прагнути пізнати власну індивідуальність як таку. Відчуття самоцінності в підлітковому віці тісно пов'язане із ставленням дорослих до підлітка, а також є результатом самопізнання.

У підлітковому віці з'являється таке новоутворення як почуття дорослості. Підліток відчуває, що він вже не дитина і вимагає від дорослого визнання цього. В першу чергу почуття дорослості проявляється в тому, що підліток прагне мати рівні права з оточуючими дорослими. Тому в цей час підлітки активно засвоюють цінності, установки, норми, які притаманні оточуючим дорослим. Важлива сторона почуття дорослості - прагнення робити щось корисне, соціально значиме [1; 6; 7; 10].

У цьому віці закладаються основи морального відношення до різноманітних видів праці, відбувається формування системи особистісних цінностей, які визначають вибіркове ставлення підлітків до різноманітних професій. Відтворення зовнішніх форм поведінки дорослих призводить до того, що хлопчики-підлітки орієнтуються на романтичні професії "справжніх чоловіків", а дівчатка починають орієнтуватися на професії "справжніх жінок". Відбувається диференціація ставлення до різних навчальних предметів, що сприяє появі нових професійно - орієнтованих мотивів навчання [3].

Але при цьому позитивне ставлення до певних предметів може бути

пов'язана не з інтересами та можливостями учня, а з негативним чи позитивним ставленням до вчителя, який викладає цей предмет, або з певними стереотипами, що стосуються поділу навчальних дисциплін на ті, які підходять для дівчат і хлопців, та браку математичних здібностей у "слабкої" статі. Наприклад: "Математика не є жіночою професією", та "Дівчата краще вивчають гуманітарні науки, а хлопці фізико-математичні".

Ми вирішили дослідити вплив гендерних стереотипів на вибір майбутнього профілю навчання. Дослідження проводилось в одній з столичних гімназій, оскільки в гімназії є розподіл на математичні та гуманітарні класи. В дослідженні брало участь 52 учні 8-х класів. Цікавим є той факт, що в досліджуваному нами математичному та гуманітарному класах навчається приблизно 50% хлопців, 50% дівчат. Тобто ми можемо зробити припущення, що батьки цих учнів подолали гендерні стереотипи.

Нам було цікаво дізнатися, наскільки гімназисти засвоїли гендерні ролі, які існують в нашому суспільстві, як ставляться до традиційного і партнерського їх розподілу. Для цього учням пропонували відповіді на питання: "Кому легше в житті, дівчатам чи хлопцям?" Нами були отримані результати, які представлені в таблиці 1

Як засвідчують статистичні данні гімназисти (як хлопці, так і дівчата) вважають, що хлопцям жити легше, тому що: "Жінки народжують дітей і виховують їх"; "Жінки займаються домашнім господарством"; "Жінки повинні багато приділяти уваги зовнішньому вигляду"; "На жінці лежить більше відповідальності"; "Жінка серйозніше ставиться до кохання"; "Жінка берегиня домашнього вогнища". Чоловікам жити важче вважають тому, що: "Вони повинні заробляти гроші та забезпечувати сім'ю"; "На жінці лежить менше відповідальності і обов'язків.

Таблиця 1

Статевий розподіл відповідей на питання

Респонденти	Судження					
	Жінкам		Чоловікам		Нема різниці	
	гуманітарн. клас	матем. клас	гуманітарн. клас	матем. клас	гуманітарн. клас	Сматем. клас
Дівчата	10%	10%	44%	24%	6%	6%
Хлопці	5%	30%	25%	25%	10%	5%

Аналіз відповідей учнів засвідчує, що судження підлітків опосередковані традиційними стереотипами. Майже у всіх відповідях простежується розподіл ролей на стереотипно жіночі і чоловічі. Такий розподіл характерний як для гуманітарного, так і математичного класів. При цьому цікавим є те, що підлітки орієнтувались на свої майбутні гендерні ролі (мати, батько, берегиня, годувальник сім'ї), а не сьогодення (учень, учениця, донька, син). Таким чином відповіді віддзеркалюють наявність у гімназистів (як дівчат, так і хлопців) стійких традиційних гендерних стереотипів, щодо професійної ролі жінок та чоловіків; поляризацію сімейних ролей, соціальних очікувань та психологічних властивостей, пов'язаних з виконанням сімейних та соціальних видів діяльності.

Гендерні стереотипи виражають сприйняття, оцінку людини як представника певної статі через поширення характеристик певної статеві групи на всіх її представників без критичного усвідомлення можливих індивідуальних відмінностей. Отже, гендерні стереотипи є набором загальноприйнятих норм і суджень про становище чоловіків і жінок, норм їхньої поведінки, мотивів, потреб. Вони часто диктують, приписують чоловікам і жінкам певні психологічні якості, норми поведінки, рід занять, професії тощо. Велику групу складають стереотипи, пов'язані з відмінностями у змісті праці. Сферою жінок вважається емоційна, експресивна діяльність, у якій визначальним є опікуючий, виконавчий та обслуговуючий компоненти. Інструментальну сферу діяльності, яку характеризує творча, керівна, результативна праця, приписують чоловікам. Головними соціальними ролями жінок вважають сімейні, а чоловіків-професійні. Чоловіків оцінюють за професійними успіхами, соціальним статусом, а жінок - за господарськими вміннями, наявністю сім'ї та дітей [2].

Гендерні стереотипи є перепорою на шляху реалізації рівних прав та можливостей людини. Засвоєння гендерних стереотипів відбувається перш за все в процесі взаємодії дитини зі значущим дорослим. Гендерні стереотипи відчутно впливають на масову свідомість, стають підсвідомим мірилом вимог соціального очікування, а отже суттєво обмежують поведінку людини. Вони чинять психологічний тиск на особистість, значно ускладнюють професійне та особистісне зростання та самовизначення [2, с. 9].

Для того, щоб дослідити, які взірці гендерної поведінки вже засвоєні підлітками, ми використали опитувальник С.Бем, у результаті чого виявився розподіл даних за статевотипізованими та андрогенними властивостями. Результати тестування представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Схильність до проявів стаетовитипізованої поведінки

Стать	Поведінка		
	Маскулінність	Фемінність	Андрогінність
Дівчата	-	6%	94%
Хлопці	15%	-	85%

З результатів видно, що 90% підлітків мають найбільш сприятливе поєднання чоловічих та жіночих рис для подальшого розвитку особистості. Тобто андрогенний тип поведінки є найбільш сприятливим для гармонійного розвитку особистості і зумовлює гнучкість стаетоворової поведінки [2]. Відомо, що підлітковий вік - це перехідний етап, сприятливий для того, щоб позбавитись негативних надбань дитинства, а отже позбутися гендерних стереотипів. Важливим також є і той факт, що саме в підлітковому віці складається чітке уявлення про те, яким формам та стилям поведінки соціального очікування діти мають надати перевагу, а які відхилити, усвідомлюючи їх регресивну роль по відношенню до їх статі.

Саме в підлітковому віці у свідомості дитини відбувається складна робота щодо визначення соціальних ролей, пов'язаних з її стаетовою належністю, які вона могли б грати у житті. Виходячи з досліджень, видно, що в свідомості підлітка формується конфлікт між тим як він уявляє собі своє майбутнє, і тим, яку соціальну роль нав'язують йому оточуючі. Не випадково Е.Еріксон назвав цей стан кризою ідентичності, суть якої полягає в зіткненні самопочуття підлітка, його бажання бути самостійним у виборі цілей життя, з необхідністю рахуватися з інтересами соціального оточення, а отже і гендерними стереотипами [2].

Провідне значення в профільному самовизначенні належить самій особі, її активності, відповідальності. Реалізація ідеї профільності у старшій школі ставить дитину перед необхідністю здійснення відповідального вибору - попереднього самовизначення щодо профільного напрямку власної діяльності. Тому важливим є виховання асертивної особистості, яка у процесі свого професійного і життєвого самовизначення була б нечутлива до негативного впливу зовнішніх факторів, таких як стереотипи, думки оточуючих, негативні економічні умови. Отже, уже зараз постає необхідність створення педагогічного

середовища, яке буде сприяти актуалізації психологічного потенціалу особистості, формуванню ціннісного відношення до професійної діяльності, відповідальності за своє професійне становлення.

Література:

1. *Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник /*О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. - К.: Просвіта, 2001. - С.175 -232.
2. *Говоруни Т.В., Кікінежди О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник.* - К.: видавничий центр "Академія", 2004. - 308 с.
3. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовников Н.О.* Профорієнтована: Теорія і практика. М.: Академічний Проект, 2006. - 192 с.
4. *Карпиловська С.Я., Мітельман Р.Я., Синявський В.В., Федоришин Б.О.* Основи професіографії: Навч. посібник.-К.:МАУП, 1997. - 148 с.
5. *Климов Е.А.* Как выбрать профессию: Кн. для учащихся старших классов.- М.:Просвещение, 1990.- 158с.
6. *Кои И.* Психология ранней юности: Книга для учителя.-М.: Просвещение, 1989. - С. 213-233.
7. *Практическая психология образования: Учебник для вузов высших и средних учебных заведений / под ред. Дубровиной.*-М.: ТЦ "Сфера", 1997.- С. 283-312.
8. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996. - 176 с.
9. *Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. / за ред.С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової.*- К.: Міленіум, 2004. - 264 с.
10. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. - 188 с.

Формування професійних ціннісних орієнтацій у старшокласників як створення смислової основи основи їхнього професійного самовизначення

Становлення й розвиток України як самостійної держави з ринковою економікою поставило перед загальноосвітньою школою ряд принципово нових завдань, обумовлених необхідністю підготовки підростаючого покоління до життя й професійної діяльності в змінених соціально-економічних умовах. Вирішення складних соціально економічних завдань, ефективна євроінтеграція значною мірою залежать від професіоналізму українських громадян, який починається з успішного вибору професії, в основі якого лежить відповідність особистих якостей людини та потреб професії. Успішне розв'язання цих завдань, передбачає активізацію розробки теоретичних і практичних аспектів проблеми вибору професії старшокласниками, технологію виховання особистих смислів в їхньому професійному самовизначенні. Особисті смисли характеризуються системою цінностей, які людина усвідомлює. Усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, які в свою чергу активізують поведінку і створюють ціннісні орієнтації. Професійні ціннісні орієнтації показують ступінь активності індивіда в його особистісному та професійному самовизначенні.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій особистості є предметом вивчення ряду суспільних наук. При чому для кожної з наук притаманні різні підходи до їх вивчення.

Педагогічний аспект ціннісних орієнтацій розкрито в роботах І.Беха, П.Блонського, А.Макаренка, Є.Потапової, О.Сухомлинської, С.Шатського у зв'язку з розглядом цілей і цінностей, що формуються в учнів у різних видах їх діяльності, а також надають особистий смисл діяльності та вчинкам особистості. Питання формування ціннісних орієнтацій в учнів знайшли своє відображення в дослідженнях Ю.Білова, І.Беха, Б.Бушелевої, Е.Варнакового, П.Васильєва, С.Бершловського, Л.Воловича, І.Дубровіної, В.Круглова, Т.Мальковської, Л.Радіної та інших в аспекті підготовки учнівської молоді до вибору професії.

Процес формування професійних ціннісних орієнтацій учнівської молоді

досліджено в роботах П.Ігнатенко, Г.Прозументової, В.Корсунова, З.Павлютенкової, проте основну увагу вони приділяють мотиваційній сфері особистості. У межах проблеми професійного самовизначення аспект цінностей, ціннісних орієнтацій особистості висвітлювався зарубіжними вченими в контексті дослідження професійного "Я-образу" (К.Роджерс), моделей розвитку особистості в професійному самовизначенні (Д.Сьюппер) та вітчизняними психологами в контексті ставлення людини до цінностей, і ціннісного самовизначення (В.Брожик, С.Василюк), мотивації діяльності (В.Асеев, О.Леонтьєв) професійного самовизначення (Є.Борисова, Д.Закатнова, Є.Клімова, О.Мельника, М.Пряжнікова) тощо. Дослідження ціннісних орієнтацій в аспекті усвідомлення особистістю ціннісних настанов в професійному виборі, вивчення факторів, які впливають на динаміку та структуру ціннісних орієнтацій особистості професіонала в його шляху до "акме", здійснювалися також при розробці комплексного психолого-акмеологічного підходу (С.Анісімов, А.Деркач, А.Бодальов, В.Зазикін, Л.Катаєва, Н.Кузьміна, В.Пономаренко, І.Семенов, Ю.Сіягин, Е.Яблокова та ін.).

Аналіз літератури показує, що у вирішенні проблем підготовки учнівської молоді до вибору професії недостатньо вивченні питання особистих смислів, які є механізмами усвідомленого особистого та професійного самовизначення. Метою даної статті є розкрити вплив професійних ціннісних орієнтацій на вибір професії старшокласниками. Саме старшокласники знаходяться на етапі особистісного та професійного самовизначення, пошуку особистих смислів та формуванні професійних ціннісних орієнтацій. Процес їхнього професійного самовизначення відбувається іноді стихійно, під впливом випадкових зовнішніх, несамостійних факторів та умов. Це зумовлено, перш за все, недостатнім усвідомленням та розумінням старшокласниками власних цілей і цінностей, нездатністю співставляти вимоги професії з власними здібностями та інтересами, а також відсутністю упорядкованих, достатньо широких знань про професії та про цінності професій. Тобто, учнівська молодь, закінчуючи школу, не має базових знань для прийняття рішень щодо майбутньої професійної діяльності, їй бракує саморозуміння в плануванні та виборі майбутньої професії. На думку Б.Ананьєва, І.Беха, Р.Захарченка, П.Ігнатенка, та інших дослідників, саме професійні цінності та професійні ціннісні орієнтації є одним з найважливіших факторів впливу на самостійний, усвідомлений вибір професії.

Стадія вибору професії є найважливішою для стратегії професійного шляху: усвідомлений та самостійний вибір професії визначає стратегію професійного розвитку. В той же час випадковий, неусвідомлений, несамостійний ви-

бір професії визначає модель адаптивної поведінки. Суспільство, в першу чергу система освіти, мають бути зацікавленими в тому, щоб школярі вибирали професію не випадково, а як суб'єкти власної професійної кар'єри і життєвого шляху. Особливого значення при цьому набуває урахування внутрішніх спонукальних сил, потреб молодого людини, її усвідомлених домагань, тощо. Саме за такого підходу з'являється можливість правильно оцінити особистість і збудувати ефективну систему її підготовки до вибору професії через освітньо-виховне середовище.

Підготовка до самостійного вибору професії учнівської молоді є керованим процесом, у ході якого відбувається формування всебічно розвинутої особистості. Професійні ціннісні орієнтації складають ядро цього процесу, і як наслідок, визначають ціннісне ставлення до вибору професії [7, с. 27]. Особистісно орієнтований підхід в аспекті підготовки учнівської молоді до вибору професії передбачає визнання головної рушійної сили саму особистість, її потребу в самоактуалізації свого особистісно-професійного потенціалу. Вирішальним фактором впливу на цей розвиток є взаємодія особистості зі світом професій та людьми, які залучені до професійної діяльності. Особистісно орієнтований підхід зумовлює орієнтацію на саморозвиток та самореалізацію в конкретній професійній діяльності. В якості рушійних механізмів зазначених процесів виступають перспективи професійного росту та осмислене професійне майбутнє особистості. Тому вибір професії, за своєю суттю, характеризує осмислене майбутнє. Вибір конкретної професії (в старшій школі - профільного навчання) призводить до того, що осмислене майбутнє є визначеним. Отже, професійне самовизначення є важливим параметром, який характеризує осмислене майбутнє. Ключовим моментом оптимального професійного самовизначення є свідомий, обґрунтований, ретельно продуманий професійний вибір, який базується на сформованих професійних ціннісних орієнтаціях. Вибір особистістю майбутнього життєвого та професійного шляху пов'язаний з особливостями її життєвих цінностей, які визначають реальну професійну мотивацію.

У психології та педагогіці проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життя. Науковий базис для вивчення психолого-педагогічного аспекту цінностей створено працями психологів і педагогів: Б.Ананьєва, І.Бєха, Р.Захарченко, Б.Кобзаря, В.Лисенко, В.Струманського, О.Сухомлинської, В.Семиченко та інших. На їх думку, цінність, оціночне ставлення, ціннісні орієнтації є соціально-педагогічними категоріями, оскільки вони характеризують процес виховання духовної культури людини, її орієнтуючої позиції в суспільс-

тві [3]. Отже, ціннісна орієнтація з методологічної точки зору є соціальним феноменом, який дає можливість проводити цілісний аналіз типологічних характеристик, цільових настанов, оціночних позицій, мотивів дій і прийнятих рішень. Тобто, через ціннісну орієнтацію розкривається соціально активна позиція особистості, її духовна спрямованість і результат прийнятих рішень. З цього можна зробити висновок, що ціннісну орієнтацію можна вивчати як категоріальне явище, яке має самостійний понятійний апарат, що дає можливість проводити її дослідження з наукових позицій. В якості суб'єкта, який має ціннісні орієнтації, нами виділяється особистість старшокласника. Вона орієнтується на себе, на свій внутрішній світ, вона зайнята підготовкою себе як діяча, активного для суспільства. Перехід від підліткового до юнацького віку є складним та відповідальним періодом формування особистості. Основними психологічними новоутвореннями в цей період є самовизначення особистості, в основі якого створюється професійне самовизначення. У молодій людини активно формуються ідеали, почуття, устремління, соціальні оцінки, інтереси - все, що утворює спрямованість особистості, систему її ціннісних орієнтацій. На думку Т.Ананьева, саме ціннісні орієнтації визначають особливості і характер ставлень особистості до оточення і детермінують особливості її поведінки. Тому процес формування професійних ціннісних орієнтацій є ключовим при підготовці учнівської молоді до вибору професії.

На вибір професії старшокласниками мають вплив фактори, які пов'язані з безпосереднім оточенням (сім'я, школа, друзі, засоби масової інформації, тощо). Вони, згідно з дослідженнями, є провідними, тому що власний досвід ще недостатній, а авторитетним є точка зору найближчої людини. Проте, молодь є активною соціальною силою, здатною до самостійних рішень і відповідальності за них, тому виникає проблема дослідження внутрішніх, суб'єктивних факторів, які забезпечують усвідомлений вибір майбутньої професії старшокласниками.

Як зазначив В.Ядов, в основі ціннісних орієнтацій особистості є відповідна система цінностей, яка сформувалась в процесі знайомства людини з її оточенням. З точки зору виховання, це означає, що сутністю засвоєння необхідного соціального досвіду є усвідомлення і прийняття старшокласником системи існуючих у суспільстві цінностей. Саме цінності представляють таку форму відображення в свідомості людини явищ та предметів, яка розкриває їх можливості для задоволення її потреб та інтересів, котрі лежать в основі активності і спрямованості особистості. Під цінностями ми розуміємо предмети, явища, якості, корисність, значущість, і необхідність яких усвідомлює лю-

дина, проявляючи до них позитивне ставлення. За такого підходу ціннісним називається ставлення, яке формується в результаті оціночної діяльності, котре призводить до усвідомлення індивідом цінностей об'єктів або явищ, а ціннісні орієнтації - це важливий компонент структури особистості, який характеризує її ставлення до різних цінностей, визначає її мотивацію та поведінку.

З прийняттям нової освітньої парадигми, яка вважає особистість найвищою цінністю в навчально-виховному процесі, особистісно орієнтоване виховання впроваджує ідеї гуманізації, природовідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. Реалізація цієї парадигми передбачає застосування ціннісного підходу, спрямованого на взаємодію з учнем як суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення та створення власного життя. Особистісно орієнтований підхід, який покладено в основу нашого дослідження, передбачає орієнтацію на саморозвиток та саморегуляцію в конкретній професійній діяльності. В якості професійних цінностей цього процесу виступають перспективи професійного росту та осмислене професійне майбутнє особистості на основі професійних ціннісних орієнтацій, які формуються в результаті інтеріоризації високих духовних цінностей [3].

Проблема формування цінностей пов'язана з навчально-виховним процесом, який є важливим засобом пізнання та виховання цінностей учнів, спеціально організовані педагогічні умови стимулюють трансформацію об'єктивних цінностей в потреби особистості. Отже, задоволення потреб передбачає наявність відповідних об'єктів (цінностей). До їх числа можуть належати предмети навколишньої дійсності, явища природи і життя, продукти діяльності і виробництва, матеріальні і духовні блага, суспільні процеси, моральні норми, ідеї, ідеали, тощо. Особистість критично оцінює, аналізує і сприймає їх як позитивні чи негативні для себе, корисні чи ні, як такі що задовольнятимуть її конкретні потреби. Якщо в них можуть бути реалізовані ці потреби, вони виступають для людини життєво значущими, цінними.

"Цінності самі по собі не володіють спонукальною силою і енергією, тому вони не здатні прямо підпорядкувати собі мотиви. На відміну від мотиву, який завжди обособлює індивідуальний життєвий світ, цінності є тим, що, навпаки, залучає індивіда до деякої надіндивідуальної спільності і цілісності" [4, с.35]. Тому цінності розглядаються як регулятор більш високого рівня, ніж конкретні цілі дій. Єдність цінностей і цілей полягає в тому, що життєві (термінальні) цілі особистості виступають одночасно її вищими цінностями. Таким чином, мотиви спонукають, цінності притягують, а цілі спрямовують людину. В умо-

вах особистісно орієнтованого виховання велику значущість набувають індивідуальні цінності, а саме самооцінка, самостійність і оригінальність рішень, уміння орієнтуватись в ситуації вибору, робити правильний вибір в неоднозначних умовах [2].

Такі дослідники як І.Бех, О.Бик, П.Ігнатенко доводять, що зміна парадигми в навчально-виховному процесі, а саме перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин потребують усвідомлення особистих цінностей, розкриття їх ролі у саморегуляції суб'єкта. Вони наголошують, що тільки ті смисли, відносно яких суб'єкт самовизначається, стають для нього особистою цінністю. М.Рокич, котрий досліджував цінності в аспекті ціннісно-сміслової сфери особистості, довів, що вплив цінностей відбивається практично у всіх соціальних явищах. Слід зазначити, що професійне самовизначення є тим самим соціальним явищем, в якому цінності виступають механізмом регуляції поведінки особистості у виборі професії, а ціннісні орієнтації визначають професійну перспективу, вектор професійного її розвитку. У теоріях Б.Невіла та Д.Сьюпера професійні цінності класифікують на зовнішньо та внутрішньо орієнтовані. Внутрішньо орієнтовані цінності такі, які властиві певній діяльності, наприклад, особистість вибирає професію вчителя, тому що вона вважає освіту дітей найголовнішою цінністю. А зовнішні професійні цінності, це цінності, які витікають з діяльності людини. Наприклад, індивід хоче відкрити Інтернет-компанію, тому що він цінує гроші та статус перед усім і це є пріоритетними професійними цінностями. Отже, ми знову згадуємо теорію цінностей М.Рокича, який диференціює цінності на цінності-цілі та цінності-засоби. Професійні цінності, це різновид цінностей, які визначають особисту привабливість результату чи благ, котрі надає професія, визначив Д.Зитовський. Саме виховна функція педагогіки і зводиться до формування цінностей-цілей, до надання професійним цінностям особистих смислів самореалізації та самоактуалізації в професії, а не за рахунок професії. Інші вчені, наприклад, Ф.Брем та І.Кокрієл, наголошували, що особистість обирає професію, згідно змістовною частиною професійних цінностей, які узгоджені з особистими цінностями. Ієрархія професійних цінностей безпосередньо впливає на вибір професії. У теорії цінностей Д.Браунса професійні цінності є смисловим стрижнем, на основі якого особистість визначає майбутню професію. Він також зазначив, що цінності дозволяють особистості задовольняти потреби та створювати цілі. Отже, можна зробити припущення про те, що при вихованні у старшокласника потреби обирати професію, саме професійні ціннісні орієнтації стануть вектором цього вибору. Дані положення зокрема підтвердила Л.Радіна, досліджуючи ціннісні орієнтації, які впливають на професійне самовизначення.

Вона показала, що ціннісні орієнтації входять у суб'єктно-професійну структуру особистості, в якій виконують внутрішню регуляцію такої соціальної поведінки як вибір професії. Зазначене вище дає нам підстави стверджувати, що професійні ціннісні орієнтації є механізмом регуляції поведінки старшокласників у процесі усвідомленого вибору професії. У процесі вибору старшокласником майбутньої професії цінністю виступає конкретна професія, з якою особистість пов'язує свої мрії, ідеали, передбачає реалізацію життєвих та професійних планів. Як зазначив А.Донцов, професійні ціннісні орієнтації спрямовують та корегують процес професійного самовизначення особистості. Вони дають підґрунття для вибору або альтернативи дій, цілей, засобів, основу для ієрархії уподобань, відбору та оцінки альтернатив, вони не тільки спрямовують, але й регулюють дії. Дійсно, якщо професія для старшокласника є цінною, особисто значущою, то в нього виробляється зацікавлене, позитивне ставлення до неї, розвивається професійний інтерес, з'являються цілі й ідеали, пов'язані з даною професією, прагнення оволодіти нею, переконання у тому, що результати праці задовольнятимуть його професійні потреби. За допомогою професійних ціннісних орієнтацій здійснюється можливість осмислення свого ціннісного ставлення до майбутньої професії, тому ми вважаємо, що формування професійних ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до майбутньої професії у старшокласників має стати важливим завданням навчально-виховного процесу.

Школа для старшокласників є центром соціуму, в якому він живе та діє у відповідальний період свого життя - період професійного самовизначення, а профільне навчання, спрямоване на психолого-педагогічну підтримку процесу вибору професії, робить процес професійного самовизначення більш керованим та інтенсивним. У навчально-виховному процесі школи формуються професійні ціннісні орієнтації, які сприяють та часто визначають професійний вибір випускника загальноосвітньої школи, а також проявляється характер мотивації до майбутньої професійної діяльності і виховується ціннісне ставлення до праці. Ми вважаємо, що професійний розвиток особистості починається у період навчання в загальноосвітній школі. Подальшого дослідження потребує зміст та методика підготовки учнівської молоді до вибору професії а також спрямованість профільного навчання в загальноосвітній школі.

Література:

1. *Анцыферова Л.К.* Психология личности как развивающейся системы // Психология развития и формирования личности. - М.: Педагогика, 1982. - 325 с.
2. *Асеев В.* Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Прогресс. - 287 с.
3. *Бех І.* Виховання особистості: особистісно-орієнтований підхід. - К.: Либідь, 2003. - Т2. - 263 с.
4. *Бутківська Т.В.* Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія - 1997. - №1. - С. 130-137.
5. *Захаров Н.* Профессиональная ориентация школьников: Уч. пос. для студентов-слушателей фак. общ. профессий. - М.: Просвещение, 1988. - 272 с.
6. *Дубчак Г. Ковалюк Л.* Вивчення ціннісних орієнтацій у психології// Науковий вісник Чернівецького університету. - 2004.- № 221. - С. 35-40
7. *Пробст Л.Є.* Проблемы профессионального самоопределения. Челябинск: 2001. - 47 с.
8. *Цінності освіти та виховання /* За ред. О.В.Сухомлинської. - К.: Педагогика - 1997. - 252 с.

Педагогічні засоби формування у старшокласників професійних домагань у сфері гуманітарних професій

Інноваційний розвиток економіки України та трансформації ринку праці в світовий економічний простір в останні роки різко загострили кадрові проблеми в нашій державі. До таких проблем можна віднести й розбалансування попиту та пропозиції на ринку праці на категорії фахівців сфери інженерно-технічних та гуманітарних професій. Для групи гуманітарних професій суттєвою характеристикою є перевищення пропозиції над вільною кількістю робочих місць, що й визначає актуальність і значущість удосконалення змісту та педагогічних засобів професійної орієнтації старшокласників гуманітарного напрямку профільного навчання.

Саме тому метою даної статті є обґрунтування необхідності формування у старшокласників професійних домагань у сфері гуманітарних професій.

За даними статистичних досліджень, у яких аналізуються вимоги вільних робочих місць до потенційних її споживачів, відзначається, що сучасний ринок праці потребує фахівців, які здатні працювати в колективі та зберігати його виробничу стабільність. Особливо наголошується на вмінні фахівця сформувати "ядро" колективу та залучитися до створення психологічного комфорту у ньому як основи виробничої стабільності суб'єкта господарювання. Важливого значення надається прагненню працівника до підвищення професіоналізму як здорового способу здійснити успішну кар'єру.

У групі вимог до фахової підготовки домінуючими характеристиками потенційного працівника визначено компетентність, творче розкріпачення та бажання підвищувати кваліфікацію. За ранговими показниками на запитання до підприємців: "Що необхідно змінити, щоб підготувати працівників до професійної діяльності в нових вимогах ринку праці?" на першому місці ними відзначається створення умов для кращого розвитку творчого потенціалу особистості. На другому місці - стимулювання розвитку самостійності людини і на третьому, лише, - підвищення професійно-кваліфікаційної структури підготовки людини в період оволодіння професією [6, с. 152-157].

Отже, скорочення кількості робочих місць та зростання пропозиції фахівців, які мають гуманітарну освіту і бажають працювати у цій сфері, поволі ут-

ворили професійне середовище, вимоги якого в останні роки суттєво зросли. Саме тому, на нашу думку, випускник професійного навчального закладу має бути конкурентоспроможним на ринку праці гуманітарних професій і не стати безробітним та змінювати професію. Для цього необхідно удосконалювати зміст та педагогічні засоби професійної орієнтації ще в старшій школі, особливо серед тієї групи старшокласників, які обрали майбутню професію або ж вищий професійний навчальний заклад гуманітарного спрямування. Одним із напрямів такої модернізації традиційної педагогічної роботи є формування в учнів старшої школи обґрунтованих професійних домагань.

Відзначимо, дослідження професійних домагань особистості вже не одне десятиліття перебуває в центрі уваги вітчизняних і закордонних вчених. Зокрема, теоретико-методологічне обґрунтування поняття "соціальні й професійні домагання особистості" здійснено в працях К.Альбуханової-Славської, Б.Ананьева, І.Беха, Л.Божович, Г.Костюка, А.Леонтьєва, В.Мерліна, В.Мясищева, С.Рубинштейна, К.Платонова. Вітчизняними дослідниками доведено, що професійні домагання і їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, які представляють "Я-образ" соціального, життєвого й професійного самовизначення суб'єкта.

Так, зокрема, у дослідженнях Н.Коломинського рівень домагань особистості розглядається як модель власного самоздійснення, як складова прийнятого для себе "Я - образу". Проте, відзначає вчений, узгодження самооцінки й рівня домагань особистості фіксується далеко не в 100% випадків. Домагання здебільшого виявляються значно нижчими, ніж їх вербальна самооцінка [3].

Наголошуючи на самопізнанні, як найголовнішому змісту розвитку дитини старшого шкільного віку, Л.Божович стверджує про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу дитини бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби зниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка [2, с. 176].

На важливості дослідження самооцінки й домагань особистості у її розвитку наголошує відомий фахівець у галузі виховання І.Бех. Зокрема, характеризує особливості підліткового віку, вчений доводить, що підліток обирає для себе "еталон дорослого", через який він сприймає й оцінює себе, але який, однак, не завжди відповідає справжнім його можливостям. В результаті самооцінка підлітка часто коливається, вона нестійка і переважно неадекватна. Під-

літок або недооцінює, або, навпаки, переоцінює себе: рівень його домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень. Поведінка, яка регулюється подібною самооцінкою, може призвести до конфлікту з оточуючими [2, с. 119].

Професійні домагання учнівської молоді вивчаються також сучасними дослідниками проблем шкільної профорієнтації (В.Маркіна, М.Пряжніков, В.Сидоренко, В.Синявський), які розглядають їх у безпосередньому взаємозв'язку із внутрішніми механізмами активізації професійного самовизначення старшокласника (самооцінка, самопізнання та самовдосконалення). Самооцінка й професійні домагання, стверджують науковці, лежить в основі побудови програми входження дитини в майбутнє професійне середовище [4; 5].

Отже, професійні домагання старшокласника та їх відповідна самооцінка є результатом професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці. Їх сформованість є якісною характеристикою здійсненого дитиною усвідомленого вибору майбутньої професії на основі інтересів і потреб особистості і з урахуванням вимог професії та кон'юнктури на ринку праці.

Серед традиційних педагогічних засобів формування професійних домагань старшокласників у сфері гуманітарних професій є удосконалення профорієнтаційної роботи у структурі методичних об'єднань педагогів. Зазначимо, науково-методичне забезпечення профорієнтаційної роботи у роботі методичних об'єднань педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів має здійснюватися шляхом обговорення змістовних, організаційних та методичних аспектів формування у старшокласників професійного самовизначення. Результати такого обговорення, як свідчить наш досвід, фокусуються у формулюванні річної теми науково-методичної роботи педагогів та погодження її із загальношкільною темою.

Під час проведення нами експерименту тему було запропоновано для обговорення на засіданні учасників методичного об'єднання у такому формулюванні: "Особистісно зорієнтований підхід у професійному самовизначенні старшокласників". Визначена тема була складовою загальношкільної теми: "Всебічний розвиток особистості у навчально-виховному процесі школи". Означена вище тема після її обговорення та внесення певних пропозицій до індивідуальних тем учасників методичного об'єднання педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів була запропонована керівництву навчального закладу до внесення її як складової теми науково-методичної роботи школи на рік. Згодом план роботи методичного об'єднання педагогів та річний план засідань були схвалені учасниками об'єднання і затверджені керівництвом школи.

Висвітливо орієнтовний річний план засідань методичного об'єднання педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів та перелік тем, запропонованих нами для обговорення.

Засідання 1. Професійне самовизначення старшокласників, тематичне і календарне планування профорієнтаційної роботи у процесі вивчення профільних предметів:

- підведення підсумків роботи методичного об'єднання за попередній навчальний рік;
- організація профорієнтаційної роботи в 10-11 профільних класах;
- методичне забезпечення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками у наступному навчальному році;
- планування профорієнтаційних заходів (назва і термін) на наступний навчальний рік.

Засідання 2. Професійні домагання старшокласників як проблема профорієнтаційної роботи вчителя профільних дисциплін:

- ознайомлення старшокласників з вимогами сучасних професій;
- формування адекватної самооцінки учнів;
- активізація професійного самовизначення дітей старшого шкільного віку й залучення їх до різноманітних видів пізнавально-перетворюючої діяльності.

Засідання 3. Організаційно-методичні засади взаємодії методиста з профорієнтації учнів, педагогів, батьків, психолога, соціального педагога та медичної служби навчального закладу:

- планування загальношкільних та класних профорієнтаційних заходів;
- залучення батьків учнів до організації окремих профорієнтаційних заходів;
- взаємодія вчителів з викладацьким складом вищих навчальних закладів.

Засідання 4. Зміст, форми та методи профорієнтаційної роботи вчителя профільних предметів:

- форми профорієнтаційної роботи;
- методи профорієнтаційної роботи;
- педагогічні прийоми та методики профорієнтаційної роботи;
- актуальні для учнів старших класів в профорієнтаційні теми.

Засідання 5. Педагогічні засади планування профорієнтаційних заходів педагога:

- підготовчий етап;
- розробка плану заходу;
- реалізація профорієнтаційного заходу;
- контроль за якістю виконання профорієнтаційного заходу та узагальнен-

ня результатів ефективності його проведення.

Засідання 6. Підведення підсумків профорієнтаційної роботи вчителя профільних предметів, звіт за проведену профорієнтаційну роботу:

- узагальнення результатів реалізації плану профорієнтаційної роботи;
- досягнення у формуванні професійних домагань учнів 10 та 11 класів;
- напрями вдосконалення профорієнтаційної роботи на наступний рік;
- організаційні перешкоди для реалізації профорієнтаційних заходів та напями їх усунення;
- пропозиції та рекомендації для наступного плану профорієнтаційної роботи в старшій школі.

Отже, впродовж року було заплановано провести шість засідань методичного об'єднання педагогів. Їх планування мало на меті логічно вибудувати обговорення актуальних проблем здійснення профорієнтаційної роботи у процесі вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу та вчасно уточнити змістовне наповнення кожного його етапу.

Крім того, запропоновані учасникам методичного об'єднання для обговорення теми засідань передбачали на початку навчального року висвітлити організаційно-методичні проблеми профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, а згодом перейти до обговорення вікових особливостей професійного самовизначення дитини у старшому шкільному віці. Такі вікові особливості, під час проведеного експерименту, розглядалися у площині:

- ознайомлення старшокласників з вимогами сучасних професій гуманітарної сфери;
- формування професійних домагань та адекватної самооцінки дітей старшого шкільного віку;
- залучення старшокласників до різноманітних видів пізнавально-перетворюючої діяльності гуманітарного спрямування.

Зазначимо, в кінці першого півріччя було обговорено на засіданні методичного об'єднання питання організаційно-методичних засад взаємодії методистів з професійної орієнтації учнів, педагогів, батьків, психолога, соціального педагога та медичної служби навчального закладу з метою залучення суб'єктів виховного впливу до організації окремих профорієнтаційних заходів.

Також на засіданнях розглядалися питання форм та методів профорієнтаційної роботи, які після проведення виявилися досить ефективними, і їх пропонувалося використати в інших класах. До того ж вчителі обговорювали конкретні теми, які актуальні для учнів, і в такий спосіб обмінювалися досвідом. Зазначимо, що у процесі експерименту учасники методичного об'єднання не лише об-

говорювали конкретні профорієнтаційні заходи а й відвідували їх, ділилися власним досвідом та запозичали його у своїх колег.

Накопичуючи досвід проведення профорієнтаційної роботи, педагоги на окремому засіданні обговорювали змістовне наповнення кожного із розроблених профорієнтаційних заходів, уточнювали необхідні організаційно-методичні питання тощо.

Закінчувалася робота методичного об'єднання педагогів на засіданні, присвяченому підведенню підсумків профорієнтаційної роботи впродовж року. На цьому засіданні:

- узагальнювалися результати реалізації плану профорієнтаційної роботи кожного учасника методичного об'єднання педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів;
- обговорювалися досягнення у формуванні професійних домагань учнів 10 та 11 класів;
- уточнювалися напрями усунення перешкод реалізації профорієнтаційних заходів;
- формулювалися пропозиції та рекомендації для наступного плану профорієнтаційної роботи в старшій школі у структурі науково-методичної об'єднання педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів.

Закономірно, що організація науково-методичної роботи педагогів передбачала ведення обов'язкової документації. Така документація використовувалася для затвердження плану роботи на рік та для звітування в кінці навчального року. Пропонуємо орієнтовний зміст структури ведення плану роботи методичного об'єднання педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів:

- методична тема школи;
- тема методичного об'єднання;
- план засідань методичного об'єднання (200_ -200_ навч./рік), який вміщує у собі детальний опис заходів та тему виступу відповідального за повідомлення актуальної проблеми для обговорення всіма учасниками об'єднання;
- склад методичного об'єднання вчителів профільних предметів (кваліфікація, стаж, атестація тощо).

Змістовно план роботи методичного об'єднання педагогів профільних предметів містив у собі три групи профорієнтаційних заходів, які передбачали:

- формування у старшокласників образу "Я";
- формування у старшокласників образу "Я у світі професій";
- спонукання особистості до самооцінки, самопізнання та самовдосконалення до рівня вимог обраної професії.

Методичні аспекти реалізації профорієнтаційної роботи у виховній роботі педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів були вирішені шляхом розробки методичних рекомендацій проведення профорієнтаційної роботи та необхідних діагностичних методик дослідження розвитку особистості старшокласника. До початку реалізації означеної вище методики вчителі були ознайомлені з розробленою методикою та уточнені окремі процедурні моменти її реалізації. Такий напрям роботи вирішувався шляхом укладення угоди з фахівцями, які досліджують проблеми професійного самовизначення учнівської молоді.

В цілому, висвітлена нами вище форма організації профорієнтаційної роботи зі старшокласниками у процесі вивчення профільних предметів мала на меті:

- повідомлення профорієнтаційної інформації (професійне інформування) старшокласникам про попит на ринку праці фахівців гуманітарного спрямування;
- виховання у школярів відповідального і активного ставлення професійного самовизначення;
- розвиток пізнавальної активності, наполегливості, ініціативності, самостійності, творчості, спостережливості;
- стимулювання особистості до самоосвіти, самооцінки, самопізнання та самовдосконалення;
- включення учнів у різноманітні види діяльності, які створюють умови для формування необхідних в майбутньому професійно важливих якостей особистості.

Отже, інноваційний розвиток економіки України та трансформації ринку праці в світовий економічний простір, під впливом якого відбулося в останні роки розбалансування попиту та пропозиції ринку праці на категорії фахівців сфери гуманітарних професій, сформували професійне середовище з надзвичайно високими вимогами до рівня загальної і професійної підготовки, особистісних і професійно-важливих якостей. У таких жорстких умовах конкуренції на ринку праці гуманітарних професій значна частина фахівців отримує статус безробітного і змушена змінювати професію. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми є удосконалення змісту та педагогічних засобів професійної орієнтації старшокласників у процесі вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу. Професіографічне наповнення таких навчальних предметів має здійснюватися через систему роботи методичних об'єднань педагогів гуманітарного циклу навчальних предметів на пряму профільного навчання.

Література:

1. *Бех І.Д.* Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - Кн. 1. - 280 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). - М.: Просвещение, 1968. - 452 с.
3. *Коломинский Н.Л.* Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательных школ в учебной деятельности и межличностных отношениях: Автореф. дис. канд. психолог. наук - Минск, 1972. - 21с.
4. *Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Метод. посібник /За ред. М.П.Тименка.* - К.: Інститут проблем виховання АПН України. - 1999. - 153 с.
5. *Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи: Навч.-мет. пос. /За ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки.* - К.: Науково думка, 2000. - 188 с.
6. *Праця в Україні 2002: Статистичний збірник.* - К.: Держкомстат, 2003. - 413 с.

Учнівський проект у професійному самовизначенні старшокласників

Інтеграція України в європейське співтовариство, зростання темпів науково-технічного прогресу, впровадження ринкових форм господарювання вимагають підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів, здатних ефективно працювати у новій соціально-економічній ситуації. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є дієва і ефективна професійна орієнтація учнівської молоді, яка має забезпечити обґрунтоване і усвідомлене професійне самовизначення.

Професійне самовизначення особистості є основою самоствердження людини в суспільстві, у системі її соціальних, економічних і виробничих відносин. При цьому вибір професії визначає для людини надзвичайно багато, а саме: ким бути, яким бути, до якої соціально-професійної групи належати, де і з ким працювати, який спосіб життя обрати тощо. За результатами вивчення економічної ефективності підготовки особистості до професійного самовизначення американськими вченими доведено, що правильний вибір професії людиною ще у шкільному віці в 2-2,5 рази зменшує плинність кадрів у сфері виробництва товарів і послуг, на 10-15 % підвищується продуктивність праці і в 1,5-2 рази знижується вартість професійної підготовки фахівців.

Незважаючи на таку соціальну та економічну значущість професійного самовизначення особистості, сучасні старшокласники мають суттєві проблеми у її вирішенні. Такі проблеми, передусім, виникають у двох групах учнів. До першої групи належать ті, які до закінчення загальноосвітньої середньої школи не відшукали своєї улюбленої справи й не зацікавилися жодним видом діяльності. Так трапилось, що педагогам не вдалося сформуванати у них інтерес до певного навчального предмету, а професійне покликання не виявилось у жодній діяльності. Старшокласники цієї групи успішно навчаються, при цьому ні чим не захоплюються, життя їхнє доволі монотонне і емоційно не привабливе. Саме тому, у тих видах діяльності, які їх оточують, і у яких вони беруть участь, вони не в змозі визначитися, оскільки жоден з них не є привабливим і цікавим. Крім того така активність обмежує їхній вибір, адже вони по-верхово орієнтуються у мережі сучасних професій.

До другої групи належать учні, які активні в навчанні, в позакласній і позашкільній роботі, суспільній і громадській діяльності. Для них цікаве все, вони відвідують одночасно кілька гуртків, факультативів і спортивних секцій. Більш того, вони досягають у кожному з видів діяльності достатньо високих результатів. Напевно варто згадати народну мудрість, у якій стверджується про те, що якщо людина талановита, то вона талановита у всьому і у всьому досягає успіху. Проте учні цієї групи також не в змозі визначити, що їм подобається найбільше, якій справі віддати перевагу. Саме тому до вирішення питання "Що робити?" для них додається ще одне і надзвичайно важливе "Ким бути?".

Мета статті - розкрити профорієнтаційні можливості учнівських проєктів, за допомогою яких на уроках освітньої галузі "Технології" здійснюється обґрунтоване і усвідомлене професійне самовизначення старшокласників у сфері інженерно-технічних професій і спеціальностей.

Актуальність і необхідність вирішення цієї проблеми, а саме підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення у сфері інженерно-технічних спеціальностей, визначена нормативними документами держави, у яких стратегічний курс економічного і соціального розвитку України ґрунтується на структурній перебудові галузей народного господарства, технологічному оновленні промисловості, широкому використанні досягнень науки і техніки й науково-технічному потенціалі, здатному забезпечити економічний прогрес держави [1, с. 37].

Проте в сучасних умовах ринок праці перебуває у кризовому стані. С одного боку, в країні достатньо високий рівень безробіття, а з іншого - працедавці не в змозі відшукати кваліфікованих спеціалістів. Причиною цього є розбалансування співвідношення попиту та пропозиції на ринку праці, підготовка фахівців без урахування попиту на певні категорії фахівців у перспективі. Наприклад, в Автономній Республіці Крим сьогодні найбільш затребуваною є професія інженера-спеціаліста. Якщо десять - двадцять років тому слово "інженер" практично означало безробітний, то на даний час ситуація змінилась на протилежну. Великі промислові підприємства і приватні структури Криму відчують гострий дефіцит у висококваліфікованих працівниках виробничої сфери. Особливо в автономії не вистачає вузькопрофільних спеціалістів: інженерів-технологів, інженерів-будівельників, теплотехніків, інженерів із теплового і газового забезпечення, вентиляційних систем тощо. Надзвичайно важливим є й те, що в сучасних умовах однією з найголовніших вимог до менеджера з продажів промислових товарів, а тим більше до керівників вищої і

середньої ланки управління виробництвом є диплом про закінчення вищого технічного закладу.

Охарактеризований нами сучасний стан ринку праці в Автономній Республіці Крим актуалізує проблему професійного самовизначення учнівської молоді у сфері інженерно-технічних спеціальностей. Крім того, за результатами нашого дослідження, значна частина сучасних випускників має творчі технічні здібності, але не має уявлення про те, де і у який спосіб їх використати. Вирішити таку проблему має профілізація старшої школи.

Відзначимо, останні роки в Україні формується певна нормативна база, яка дозволяє розгорнути профорієнтаційну роботу в системі шкільної освіти і значно активізувати професійне самовизначення учнівської молоді. Така нормативна база відповідає сучасним тенденціям розвитку світового і, зокрема, європейського освітнього простору, для якої є характерною орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти. Поглиблена диференціація навчання у більшості країн світу здійснюється за рахунок профільної спеціалізації.

У нашій державі, згідно з нормативними документами у сфері освіти, старша школа є профільною. З поміж інших напрямів профільного навчання старшокласників є напрям "технологічний". Саме тому, нам вбачається, цей напрям має широкі профорієнтаційні можливості для вирішення проблеми формування професійного самовизначення старшокласників у сфері інженерно-технічних професій і спеціальностей у напрямі профорієнтаційного наповнення змісту освітньої галузі "Технологія".

Освітня галузь "Технологія" (згідно з затвердженою стандартом) виконує завдання загальної середньої освіти з опорою на культурно-історичний та практичний досвід людства, що знайшов відображення в одному з найпотужніших пластів цивілізації - виробництві; формує технічну, технологічну і комп'ютерну підготовленість особистості, забезпечує підготовку її до трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Галузь забезпечує професійну орієнтацію учнів, за їх бажанням здійснює допрофесійну та професійну підготовку, сприяє професійному самовизначенню учнів, розвиває здібності до творчої діяльності, прищеплює їм навички культури праці тощо.

Освітня галузь "Технологія" передбачає набуття учнями загальнотрудових компетенцій, формування технологічної і комп'ютерної грамотної особистості, узагальнення відомостей про наукові основи сучасного виробництва. Ця освітня галузь сприяє професійному самовизначенню школярів, надає їм

можливість набувати допрофесійну і початкову професійну підготовку (із залученням навчальних годин інваріантної та варіативної складової).

Для того, щоб уточнити сутність технологічної профільної підготовки старшокласників, розкриємо зміст поняття "технологія". Технологія (від. грецьк. *techne* - мистецтво, ремесло, майстерність, вміння та *logos* - слово, наука, знання, вчення) - наука про ремесло.

Технологія, у широкому розумінні, є сукупністю знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. Промислова технологія - це сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій. Технології за своєю функцією поділяються на інформаційні та промислові. Промислові, за цією ж ознакою, розподіляються на чотири види: видобувні технології, технології збагачення, технології переробки і технології обробки, які призначені для переробки матеріальних ресурсів на певний продукт. Будь-яка промислова технологія існує в рамках виробничого процесу. При цьому виробничий процес - це складна система взаємопов'язаних процесів праці, а іноді і природних процесів, внаслідок яких вихідні матеріали і напівфабрикати перетворюються на готову продукцію [1, с. 22-48].

Найважливішою складовою частиною виробничого процесу є технологічний процес. Згідно з ДСТУ 2391-94, технологічний процес - частина виробничого процесу, яка містить у собі дії, спрямовані на змінення і подальше визначення стану предмета виробництва. Сучасний виробничий процес здійснюється за допомогою засобів виробництва. До них належать технологічне обладнання і технологічне оснащення [1, с. 49].

У системі розробки, виробництва і обслуговування техніки провідне значення відводиться інженеру. Саме від його професійної діяльності залежить якість і надійність функціонування окремих механізмів виробничих машин і всього технічного обладнання в цілому. Відзначимо, результатом праці інженера є різноманітні будівлі, заводи, мости, автомобілі, літаки тощо.

Які ж головні особливості цієї професії? Розрізняють дві складові інженерної діяльності: конструкторську і технологічну. Інженери-конструктори, які володіють певними знаннями і рівнем підготовки, придумують певний виріб (обладнання, об'єкт, предмет) а технологи вирішують проблему як його виготовити. Отже, інженер-конструктор розробляє креслення, схеми і т.д. будь-якого виробу, спираючись на так звану Єдину Систему Конструкторської Документації (ЄСКД). Інженер-технолог розробляє технологічний процес виготовлення цього виробу, спираючись на Єдину Систему Техноло-

гічної Документації (ЄСТД).

Для ознайомлення старшокласників із специфікою професійної діяльності фахівців сфери інженерно-технічної праці нами було розроблено завдання, які передбачали включення учнів до проектної діяльності. У межах запропонованого нами проекту учень мав розробити технологічний процес механічної обробки (виготовлення) певної деталі із сталі. Передбачалося, що така діяльність учнів не лише виконуватиме функцію професіографічного забезпечення професійного самовизначення старшокласників, а й дозволить випробувати себе у безпосередньому виробництві продукту інженерно-технічної праці.

До початку виконання такого проекту передбачалося, що старшокласники (на уроках "Технології" в середній школі) ознайомлені з різноманітними видами матеріалів (деревина, сталь, чавун, кольорові метали, резина, пластмаса і т.д.), їхньою класифікацією, особливостями та маркуванням. Також такі учні володіли початковими навичками з основ креслення і різними видами ручної (розмітка, вирубання, вирізування, пиляння, шліфування і т. д.) і механічної (токарна, фрезерна, свердлильна, шліфувальна і т.д.) обробки матеріалів. Ознайомлення з основами промислової технології та основами виробничого і технологічного процесів було здійснено нами до початку виконання проекту на уроках освітньої галузі "Технології" у старшій школі, а лише згодом старшокласники були залучені до проектної діяльності. Нижче представимо структуру і зміст проектної діяльності старшокласника на тему: "Розробка технологічного процесу механічної обробки деталі "Вісь".

Тема: Розробка технологічного процесу механічної обробки деталі "Вісь".

Початкові дані для виконання проекту: креслення деталі; річна програма виготовлення деталей (20000 штук у рік); 2-х змінний режим роботи підприємства (кількість змін за добу).

Структура проекту: аналіз технологічної складової конструкції деталі; визначення типу виробництва; вибір методу отримання заготовки; розробка технологічного процесу обробки деталі, уточнення вимог професії до професійно-важливих якостей інженера-технолога.

1. Аналіз технологічної складової конструкції деталі.

Деталь згідно з класифікатором є типовим представником деталей типу "Вісь" і належить до групи тіл, які обертаються. Конструкція деталі недостатньо технологічна, оскільки переважає ступенева конструкція осей і валів, яка передбачає збільшення діаметрів виробу з одного у бік іншого кінця. Для цієї деталі характерним є достатньо висока жорсткість, адже співвідношення її

довжини до діаметру не перевищує 1:15, що забезпечує вільний доступ інструмента до оброблюваних поверхонь. Такі характеристики деталі "Вісь" дозволяють використовувати високопродуктивні режими різання.

Деталь "Вісь" виготовляється із сталі марки М45, яка має високі механічні і технологічні властивості, зручна в обробці. Сталь М45 (ГОСТ 1060-86) має такий хімічний склад: "С" (вуглець) - 0,4...0,5%; "Si" (кремній) - 0.17...0.37%; "Mn" (марганець) - 0,5...0,8%; "S" (сірка) до 0,045%; "Ni" (нікель) - 0,3%.

2. Визначення типу виробництва.

Залежно від розмірів виробничої програми, особливостей виробу, технічних і економічних умов, виробничий процес умовно поділяють на три основні типи: одиничне, серійне, масове. Крім того серійне виробництво поділяється ще й на дрібносерійне, середньосерійне і багатосерійне (ГОСТ 3.1121 - 84) [2, с. 9].

Для одиничного виробництва характерним є виготовлення малих об'ємів однакових виробів, повторне виготовлення яких, як правило, не передбачається. Під час такого виробництва виробничі операції виконуються без періодичного повторення на універсальному технічному обладнанні з використанням уніфікованих пристроїв (лещата для кріплення деталей, кутники, різці, свердла, фрези, вимірювальні прилади і т.д.)

Для серійного виробництва характерним є виготовлення (відновлення) виробів періодично повторювальними партіями. Такий тип виробництва є основним у машинобудуванні. Понад 80% всієї продукції машинобудування країни здійснюється на заводах серійного виробництва (станки, преси, насоси, вентилятори і т. д.).

Масове виробництво призначене для виготовлення деталей у великій кількості, які безперервно виготовляються (ремонтуються) впродовж тривалого часу. Для такого виробництва характерним є те, що на переважній більшості робочих місць виконується одна і та ж робоча операція. У такому типі виробництва використовується високопродуктивне обладнання, спеціалізовані агрегати, автоматизовані станки і інструменти. Типовим прикладом масового виробництва є підприємства з випуску автомобілів, тракторів, мотоциклів, велосипедів, швейних машин тощо. Специфічною особливістю багатосерійного виробництва є те, що у виробничому процесі використовуються різноманітні види станків (універсальні, спеціальні, спеціалізовані), спеціальні пристосування і стандартний інструмент.

3. Вибір метода отримання заготовки.

Заготовка є предметом виробництва, з якого за рахунок зміни форми, роз-

мірів і його властивостей виготовляють деталі або ж нероз'ємну складальну одиницю виробу. Матеріал, розмір і форма деталі та тип виробництва визначає спосіб отримання заготовки. Для деталі "Вісь" таким способом є отримання заготовки із прокату, гарячої штамповки і лиття. Вибір заготовки здійснюється залежно від її вартості.

Визначимо таку вартість для деталі "Вісь" із заготовки прокату і гарячої штамповки:

- маса деталі - 0,28 кг.;
- маса заготовки з прокату - 0,577 кг.;
- маса заготовки з гарячої штамповки - 0,33 кг.

Зважаючи на те, що для виготовлення деталі необхідно і достатньо одного об'єму механічної обробки, за допомогою формули 1 визначаємо вартість заготовок, отриманих різними способами.

$$S = \frac{Ci}{1000} Qk - (Q - q) \frac{25}{1000} \quad (1)$$

де:

C_i - базова вартість 1 тони заготовок (для гарячої штамповки - 3100 грн., для прокату - 1800 грн.);

Q - маса заготовки;

q - маса відходів;

$S_{відх}$ - ціна відходів за одну тону (293 грн.).

Використавши формулу 1, визначаємо кінцеву вартість деталі "Вісь".

Для гарячої штамповки вона становить:

$$S = \frac{3100}{1000} 0,33 - 0,05 \frac{293}{1000} = 1,022 \text{ грн.}$$

$$\text{Для прокату } S = \frac{1800}{1000} 0,577 - 0,297 \frac{293}{1000} = 1,038 \text{ грн.}$$

Такі розрахунки дали можливість прийти до висновку про доцільність використання в якості заготовки гарячу штамповку.

4. Розробка технологічного процесу обробки деталі.

Технологічний процес виготовлення деталі "Вісь" складається із таких чотирьох операцій: фрезерно-центрувальна, токарна, фрезерна, свердлильна і шліфувальна. Для виконання виробничих операцій необхідно такі обладнання і інструменти: станки (фрезерно-центрувальний МР-75, токарно-гвинторізний 16А16, горизонтально-фрезерний 6Н82, вертикально-свердлильний

2Н112, круглошліфувальний 3М131), пристосування (рифлений центр, кондуктор), інструменти для обробки (фреза торцева 2210-0061 ГОСТ 9304, фреза В-5 В-12 ГОСТ 3755-78, різець 2241-0174 ГОСТ 3755-78, круг шліфувальний ГОСТ 2424-75) і вимірювальні інструменти (штангенциркуль ШЦ 1 ГОСТ 166-88, скоби, шаблони, свердло, розвертка, пробка)

5. Уточнення вимог професії до професійно-важливих якостей інженера-технолога. У процесі розробки технологічного процесу виготовлення деталі "Вісь" і безпосереднього виконання учнями практичних робіт розкрилися можливості для професіографічної діяльності старшокласників й уточнення вимог професії інженерно-технічного напрямку. Результатом такої діяльності стало складання учнями професіограми професії за заданим нами зразком.

Отже, організаційно-педагогічні можливості для вирішення проблеми підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення у сфері професій інженерно-технічного напрямку має освітня галузь "Технологія", структура змісту, форми та методи технологічної підготовки. Запропонована методика проєктної діяльності учнів старшої школи є однією із форм професійних проб, в процесі яких старшокласники ознайомлюються з особливостями і специфікою інженерно-технічних професій, їхніми вимогами до рівня загальної і фахової підготовки, особистісних якостей, які забезпечують усвідомлене і обґрунтоване професійне самовизначення особистості. Крім того, така методика є достатньо дієвою для розгортання процесів самопізнання, самооцінки та самовдосконалення, розвитку професійно важливих якостей, які у майбутньому забезпечать досягнення високого рівня професійної майстерності.

Література:

1. *Желібо Є.П.* та ін. Основи технологій виробництва в галузях народного господарства. Навчальний посібник. - Київ: Кондор, 2005 - 715с.
2. *Мосталыгин Г.П., Толмачевский Н.Н.* Технология машиностроения. - М.: Машиностроение, 1990 - 288с.
3. *Побудова кар'єри: Програма для 10 - 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів //І.Д.Бех (науковий консультант), О.В.Мельник та ін. - К.: Мегапринт, 2007. - 34 с.*

Професійна орієнтація старшокласників на етапі закінчення загальноосвітнього навчального закладу

Сучасне середовище професійного розвитку людини відбувається в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці. Рівень такої конкуренції задається високою напруженістю інтелектуальної складової сучасного виробництва товарів і послуг, що потребує ґрунтовної фахової підготовки фахівців та наявності у них комплексу особистісних характеристик, які у своїй сукупності забезпечують їхню мобільність та конкурентоспроможність.

Загострення цього протиріччя в останній час пов'язане також із швидким зростанням темпів науково-технічного прогресу, ускладненням виробництва, запровадженням сучасних форм господарювання та переорієнтацією економіки України на світовий ринок. Означені процеси суттєво вплинули на зміст і характер трудової діяльності людини в напрямі посилення вимог до рівня підготовки спеціалістів, які в майбутньому будуть здатні ефективно працювати в нових соціально-економічних умовах. Саме тому в таких умовах побудова молоддю динамічного уявлення про себе як майбутнього професіонала детермінується зростаючими вимогами сучасного професійного середовища до фахівців і визначається позитивною мотивацією особистості до самовдосконалення на кожному етапі реалізації професійної кар'єри.

Означені об'єктивні вимоги сучасного професійного середовища розвитку особистості передбачають відновлення діяльності державної системи професійної орієнтації і, перш за все, професійної орієнтації учнівської молоді на завершальному етапі навчання у загальноосвітньому навчальному закладі, модернізації змісту, форм та методів педагогічної роботи у профільній старшій школі. Тому дослідження проблеми формування у старшокласників образу "Я - майбутній професіонал" є необхідними.

Зважаючи на означене вище, метою статті є обґрунтування змісту професійної орієнтації учнів старшої школи на етапі закінчення загальноосвітнього навчального закладу, профільна спеціалізація якої покликана забезпечити сформованість у випускника образу "Я - майбутній професіонал".

Дослідження психолого-педагогічних умов професійного самовизначення учнівської молоді, визначальною метою формування якого у молодшому юнацькому віці є сформований у дитини образ "Я - майбутній професіонал", займає чільне місце в сучасній теорії та методиці профорієнтаційної роботи. Однак актуальність вирішення цієї проблеми в теоретичному і практичному аспектах зумовлена вимогами сучасного освітнього простору та нормативними документами у галузі освіти. Серед них Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), Закон України "Про загальну середню освіту", Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717 "Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання", Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі, Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. У означених вище нормативних документах виділено як одну з найактуальніших у суспільстві проблему підготовки підростаючого покоління до свідомого й адекватного професійного самовизначення, до майбутньої творчої і продуктивної праці.

Отже, актуальність проблеми підготовки учнівської молоді визначається такими об'єктивно заданими вимогами. До них ми можемо віднести:

- перехід загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання та необхідність уточнення змісту і психолого-педагогічних засобів профорієнтаційної роботи на кожному етапі професійного самовизначення школярів і, передусім, на етапі закінчення старшокласниками загальноосвітньої середньої школи;
- запровадження профільного навчання в старшій школі та гостра потреба в розробці змісту, форм та методів професійної орієнтації учнів в профільних класах, узагальнюючою метою модернізації яких є спрямованість на формування у старшокласників образу "Я - майбутній професіонал";
- зростання вимог сучасного професійного середовища до фахівців на ринку праці і, перш за все, до морально-етичних, мотиваційно-ціннісних і соціально-психологічних характеристик професіонала, та гостра потреба практиків у методах та методиках професійного самовизначення особистості.

Розкриємо сутність поняття образ "Я - майбутній професіонал". Теоретико-методологічне обґрунтування поняття "професіоналізму" здійснено в працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, А. Брушлінського, Л. Виготського, Г. Костюка, А. Леонтьєва, В. Мерліна, В. Мясіщева, С.Рубінштейна, К.Платонова. Професійний розвиток особистості є об'єктом досліджень також і зарубіжних вчених (Г. Ассаджолі, Є. Еріксон, А. Маслоу, Р. Мей, Ж. Піаже, К. Роджерс, Олпорт, В.Франкл).

У переважній більшості досліджень переконливо доведено необхідність виявлення вікових та індивідуальних особливостей розвитку індивіда як суб'єкта професійного самозростання протягом усього життя людини. При цьому, наголошується вченими, професійне зростання розглядається як домінуючий аспект загального розвитку особистості, який має ряд етапів та стадій професійного становлення особистості.

Провідні детермінантами, що впливають на особливості професійного самовизначення особистості в сучасних умовах, на нашу думку, визначаються загальними психологічними тенденціями, які притаманні певному віковому періоду. Так, для учнів молодших та середніх класів результат зовнішнього профорієнтаційного впливу (цілеспрямованого та стихійного) фокусується в певній профорієнтаційній інформації, яка визначає ставлення школяра до навчально-трудої діяльності.

У старшому шкільному віці проблема вибору життєвого шляху починає вирішуватися на основі аналізу та обмірковування сукупності умов, що впливають на успішність професійної діяльності. Актуалізація для учнів старшої школи вирішення проблеми професійного майбутнього обумовлюється внутрішніми та зовнішніми чинниками. До зовнішніх факторів ми можемо віднести зміну соціального статусу (наближається закінчення навчання в школі), яка детермінує зрушення у внутрішній позиції особистості.

Зміни у внутрішній позиції школяра молодшого юнацького віку розпочинаються з усвідомлення свого місця в майбутньому, під впливом якого формується системи поглядів і переконань дитини про явища і події об'єктивного світу. Забезпечується це початком розвитку теоретичного мислення. Тому уявлення дитини про власне "Я" - реальне стають більш стійкими й адекватними, які характеризують особистість як цілісну індивідуальність, що відрізняється від інших. У дітей цього віку виникає якісно вища форма самосвідомості, яка характеризується її узагальненим характером.

Саме тому вибір у молодшому юнацькому віці майбутнього життєвого шляху переростає в проблему самовизначення. Погляди в майбутнє впливають на формування в юнаків стійкої уяви про своє "Я" - реальне та місце в суспільному житті. Пошук сенсу життя, вибір життєвого шляху, визначення свого місця в суспільстві, активне формування світогляду й становлення характеру, орієнтація на майбутнє визначають індивідуальні особливості стійкості й дієвості образу "Я - майбутній професіонал" в учнів старшого шкільного віку.

Таким чином, до закінчення загальноосвітньої школи в старшокласників під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників формується система об-

разів, які визначають активність особистості у вирішенні професійного майбутнього. При цьому віра у свої професійні можливості здобувається дитиною поступово і саме система образів визначає активність особистості у вирішенні професійного майбутнього. Така система, на нашу думку, фокусується в образі "Я - майбутній професіонал", що вміщує в собі: "Я" - реальне, "Я" - майбутнє, "Я" - ідеальне. "Я" - реальне відображає те, як бачить старшокласник себе в даний час, як ставиться до самого себе. Ідеальне "Я" містить бачення себе у відповідності з нормами й вимогами бажаної майбутньої професії. Саме це, на нашу думку, є рушійна сила реалізації професійних намірів, окреслення шляхів для досягнення мети. Наше "Я" - майбутнє та "Я" - ідеальне складають уявне "Я". У свою чергу "Я" - уявне є проєкцією "Я" - реального на "Я" - майбутнє. Окреслена нами структура визначає динаміку професійного самовизначення особистості в старшому підлітковому та юнацькому віці.

Розкриємо сутність поняття "професіонал" і "професіоналізм". Вивчення літератури засвідчило, що поняття "професіонал" і "професіоналізм", незважаючи на своє досить широке вживання тривалий час, не отримали належного наукового обґрунтування і частіше використовувались у повсякденному розумінні. Проте на початку 90-х років минулого століття, через загострення проблем кадрового забезпечення сучасного високотехнологічного виробництва і пов'язаного з цим відтворення і збереження інтелектуального, духовного і науково-технічного потенціалу суспільства, значно активізувались дослідження цих феноменів. Унаслідок відповідних наукових розробок означені поняття були включені до категоріально-термінологічного апарату таких галузей знання, як психологія праці, професійна орієнтація, теорія і методика виховання, професійна педагогіка і психологія та ін..

На даному етапі розвитку педагогіки і психології поняття "професіонал" і "професіоналізм" використовуються переважно як синоніми поняттям "спеціаліст" і "майстер" (Ю.Бабанський), "новатор" і "творчість" (І.Ф.Харламов), "майстер" (Л.Мнацаканян) та ін. Крім того у переважній більшості наукових досліджень і, зокрема, у психологічних і педагогічних словниках поняття "професіонал" і "професіоналізм" не розглядаються взагалі або ж лише частково під час характеристики певних особливостей професійної діяльності людини.

Так, зокрема, в енциклопедичному словнику поняття "професіонал" визначається як "людина, яка обрала певне заняття своєю професією" [3], "фахівець своєї справи" [6].

У психологічному словнику професіоналізмом позначається ступінь опанування індивідом професійними навичками, а професіоналом - індивід, основне заняття якого є його професією, який має відповідну підготовку і кваліфікацію [6, с. 354]. Лише наведені нами окремі тлумачення цих термінів свідчать про розуміння їхньої сутності лише на рівні характеристики фахівця, який належить до певної професійної групи.

Більш глибоке визначення поняття "професіонал" знаходимо у працях О.Бодальова. На думку вченого, професіоналом є суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або такими психічними властивостями, які складають сталу структуру, дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, якою він зарекомендував себе як великий фахівець" [2].

Важливим є й те, що О.Бодальов пов'язує формування і розвиток професіоналізму, насамперед, з яскравим проявом здібностей, глибокими й широкими знаннями в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм виявляється, із нестандартним володінням уміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності. На його думку "...дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною і сталою мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату". Підставою для досягнення людиною вищого рівня професіоналізму О.Бодальов вважає як її спеціальні здібності, які за своїм змістом і формою щільно "притерті" до вимог конкретної професійної діяльності, так і відповідні знання й уміння. Крім того, вчений одним із показників професіоналізму вважає моральну вихованість спеціаліста як особистісну здатність до трансформації загальнолюдських цінностей у свої власні [2, с. 78].

Означене вище свідчить, що досягнення людиною професіоналізму пов'язано не тільки з оволодінням професійною майстерністю, але й зі становленням системи особистісно-професійних стандартів, які орієнтують особистість на високу якість виконання діяльності та неперервний прогресивний саморозвиток найважливіших інтелектуальних, ділових, особистісно-професійних якостей (цілеспрямованості, ініціативності, організованості тощо), рис характеру (завзятості, наполегливості, послідовності та їхнім моральним удосконаленням. Тому становлення справжнього професіонала та його професіоналізму завжди пов'язане з особистісно-професійним розвитком і саморозвитком, які розглядаються в діалектичній єдності цих процесів.

Аналогічні висновки, як підкреслює Б.В.Зейгарник, були отримані й американським дослідником з проблем професіоналізму особистості М.Читсент-

міхайї. Його погляд полягає в тому, що оптимальним станом для діяльності й особистості професіонала, є стан насолоди, яку було позначено терміном "потік". При цьому, за його спостереженнями, стан "поток" переважно відчували саме професіонали високого класу.

Саме тому в професійній орієнтації сучасними науковцями (В.Маркіна, Є.Павлютенков, К.Платонов, М.Пряжніков, В.Сидоренко, М.Тименко, Б.Федоришин, С.Чистякова та ін.) переконливо доведено не лише необхідність активізації професійного самовизначення школярів, а й окреслено напрямки удосконалення профорієнтаційної роботи зі школярами в сучасній загальноосвітній середній школі. Одним із напрямів підвищення ефективності професійного самовизначення учнів старшої школи, на нашу думку, є запровадження методики профорієнтаційної роботи у навчально-виховний процес, спрямованої на формування в старшому шкільному віці образу "Я - майбутній професіонал". Така методика є динамічною виховною стратегією активізації самодіяльності особистості у професійному самовизначенні.

Запропонована нами методика професійної орієнтації старшокласника на етапі закінчення загальноосвітнього навчального закладу передбачає реалізацію курсу "Я - майбутній професіонал", структура змісту якого розроблена з урахуванням специфіки формування у старшокласника образу майбутньої професії й стратегії та тактики досягнення у майбутньому високого рівня професіоналізму. При цьому головним фактором, що діяв при конструюванні змісту розробленої нами методики, є суспільні запити на якість підготовки фахівця.

Метою означеного вище курсу є формування в учнів на теоретичних і практичних заняттях образу "Я" - майбутній професіонал", як спонукальної сили до самопізнання та самовдосконалення. Означене вище й стало основою для конкретизації мети, яка реалізується у процесі вирішення комплексу таких навчальних і виховних завдань:

- виховання в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні найвищого рівня професіоналізму;
- формування у старшокласників образу "Я - майбутній професіонал" на основі активізації процесів самопізнання, самооцінки та самовдосконалення;
- розвиток системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці;
- ознайомлення старшокласників із стратегією і тактикою реалізації визначених напрямів досягнення професійного успіху;

- забезпечення учнів старшої школи практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення сформованого у них образу "Я - майбутній професіонал".

Програма передбачає реалізацію змісту в обсязі однієї години на тиждень у 11 класі за рахунок часу, який відводиться для факультативних занять або курсів на вибір. Змістове наповнення модулів курсу "Я - майбутній професіонал" та зміни у погодинному розподілі вивчення окремих тем може бути уточнене навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, типу закладу та індивідуальних освітніх потреб учня в межах 20% від загальної кількості виділених годин.

В процесі вивчення відповідних розділів необхідно:

- сформувані у старшокласників загальне уявлення про особистість, її структуру та індивідуальні особливості;
- дати знання про особливості вибору майбутньої професії;
- виробити вміння аналізувати свої індивідуальні особливості (пам'ять, увага, мислення та ін.) та зіставляти їх з вимогами професії;
- показати значення в життєдіяльності людини загальнолюдських цінностей, моральних принципів та професійних етичних норм;
- сформувані адекватну самооцінку та виробити шляхи самовдосконалення до рівня вимог обраної професії.

Віділення мети та завдань ґрунтувалося на положенні, згідно з яким особистість для вчасного та обґрунтованого вибору майбутньої професії ще з ранніх етапів професійного самовизначення осмислювала власний ціннісний простір, побачила його взаємозв'язок з цілями і завданнями обраної професії, а також включилася у спеціально організовану діяльність із самопізнання та самовдосконалення.

Отже, проблема професійного зростання учнівської молоді, на нашу думку, має розпочинатися з формування в школярів молодшого та середнього шкільного віку відповідного ставлення до різноманітних видів навчально-трудової діяльності. Згодом поступово переходити до формування у старшокласників образу "Я" - майбутній професіонал, який здатний досягнути вершини професійного зростання. При цьому наголосимо, що у професійному навчальному закладі має реалізуватися концепція творчого самовдосконалення особистості у обраній професії, тоді ж як в старшій школі на етапі закінчення загальноосвітнього навчального закладу її метою має стати достатній рівень сформованості образу "Я - майбутній професіонал".

Література:

1. *Бех І.Д.* Образ "Я" як мета формування і розвитку особистості. // Педагогіка і психологія. - 1998. - №2. - 30 - 41 с.
2. *Бодалёв А.А.* О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии. - М., 1995. - №3.
3. *Большой психологический словарь (2-е изд.)*. /Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - СПб.: Прайм- Еврознак; М.: Олма-Прес, 2003. - 666 с.
4. *Климов Е.А., Носкова О.Г.* История психологии труда в России: Учебн. пособие. - М.: МГУ, 1992. - 221 с.
5. *Моргуи В.Ф., Ткачева Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. - М.: МГУ, 1981, - 84 с.
6. *Общая психология. Словарь* /Под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 251 с.
7. *Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навч. мет. мос.* /За ред. Г.О. Бала, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалка. - К.: Наукова думка, 2000. - 188 с.
8. *Blount C., Glenwick D.* A developmental model of supervision. Part of a symposium: Psychotherapy supervision: Expanding conceptual models and clinical practices. A. P. A. Convention. - Washington, D.C. August, 1982.
9. *Hess A.* Theories and models in clinical psychology. In A. Hess Psychotherapy supervision: Theory, research and practice. - New York: John Wiley, 1980.
10. *Kaslow F.* Supervision and training. Models, dilemmas, and challenges. - New York: Haworth, 1986.

Особливості організації позакласної роботи як засобу розвитку творчих здібностей підлітків

На сучасному етапі розвитку суспільства питання про організацію позакласної роботи як засобу розвитку творчих здібностей підлітків привертає увагу вчителів, соціальних педагогів, вихователів загальноосвітніх навчальних закладів та спонукає їх до пошуку й створення необхідних сприятливих умов успішного розвитку творчих здібностей у процесі позакласної роботи.

Аналізуючи роботу загальноосвітніх шкіл, ми виявили, що недостатньо досліджені особливості організації позакласної роботи з підлітками, щодо формування в них творчих здібностей.

Аналіз анкетування, яке проводилось у загальноосвітніх школах м. Хмельницького, виявив основні проблеми позакласної роботи школи, показав недоліки та підтвердив необхідність розробки, систематизації та наукового обґрунтування інструментарію для формування творчих здібностей підлітків.

Так, більшість учителів та соціальних педагогів відзначали недостатнє педагогічне забезпечення розвитку творчих здібностей підлітків, відсутність методичних розробок, програм, відповідних навчальних посібників та недостатньою готовністю працівників до реалізації такого напрямку педагогічної діяльності. Аналіз навчально-виховних програм шкіл (програм факультативних занять різних напрямів, планів позакласних та позаурочних виховних заходів) дав змогу виявити особливості характеру виховного процесу та зробити висновок, що позакласна робота в школі потребує інноваційних методів для розвитку творчих здібностей школярів.

Метою статті є аналіз особливостей позакласної роботи для виявлення основних проблем розвитку творчих здібностей підлітків, вдосконалення організаційних форм позакласної роботи з учнями для формування їхніх творчих здібностей.

В "Українському педагогічному словнику" (С.У.Гончаренко, 1997 р.) позакласна робота визначається як діяльність, яка організовується і проводиться в школі в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і за тактовного керівництва з боку педагогічного колективу, зокрема класних керівників, учителів, організаторів позакласної і позашкільної роботи [2, с. 263].

У психолого-педагогічній літературі зміст поняття "позакласна робота", "позакласна діяльність", "позаурочна діяльність" досліджували: Л.Р.Болотіна, М.І.Бушканець, М.К.Вайновська, І.А.Винниченко, Н.П.Волкова, Т.Н.Калечич, З.А.Кейліна, Б.С.Кобзар, І.І.Колесник, Є.Г.Костяшкіна, В.О.Кут'єв, Д.І.Латишкіна, Е.М.Марієнгоф, Л.П.Марченко та ін.

В.О.Кут'єв вважає, що позакласна діяльність - це система занять в процесі взаємодії учнів у школі після уроків [3].

На думку Н.П.Волкової, позакласна робота є формою організації вільного часу школярів. Вона проводиться у вигляді семінарів, практикумів, факультативів, екскурсій, індивідуальних або групових додаткових занять, предметних гуртків тощо.

Сучасний дослідник М.К.Вайновська переконана, що особливістю педагогічного процесу в позакласній сфері є яскраво виражена специфіка взаємин та взаємодії його суб'єктів порівняно з навчальним процесом. Йому властива певна автономність у розвитку й саморозвитку внутрішнього світу учнів, їхньої свідомості та самостворення, самоутвердження під час дозвілля, усвідомлення самостійного вибору не тільки змісту, а й способів діяльності. Також особливого значення набувають у позакласній роботі гнучкість і мобільність, урізноманітнення цілей, методів і форм роботи, доцільність та ефективність добору певного класу педагогічних завдань, що можуть оперативно змінюватися, перероблятися з урахуванням запитів та творчих можливостей підлітків, стимулювання їх розвитку [1, с. 145].

Позакласна робота має містити не жорстко організовані факультативні заняття, гуртки, а бути роботою, яка б сприяла вихованню обдарованих учнів. Система позаурочної роботи повинна ефективно використовувати навчальний час, приміщення навчального закладу та навчальні програми. Вона орієнтує учительський склад на максимально уважне ставлення до кожної дитини.

Позакласна роботи дає можливість формувати пошукові вміння та навички у процесі вирішення творчих завдань. Структура таких занять має на меті: постановку завдання, обґрунтування його актуальності, практичного значення, обговорення дискусійних питань тощо.

У системі позакласної роботи головна увага концентрується на індивідуальній дослідницькій діяльності. Діти самі можуть визначати інтенсивність та тривалість занять (програми з виховної роботи мають рекомендаційний характер), вільно планувати свій час, обираючи предмети вивчення відповідно до власних захоплень [5].

Учитель у процесі позакласних занять будує навчально-виховну діяльність

таким чином, щоб заохочувати ініціативу дитини, незалежність, готовність до ризику, проникливість, гнучкість, винахідливість та творчі здібності, тобто саме ті якості, які притаманні творчій особистості.

Керівництво навчально-виховною діяльністю учнів здійснюється на індивідуальних чи групових заняттях, у гуртках, клубах за інтересами, секціях, творчих конкурсах, творчих змаганнях, творчих дискусіях не тільки вчителем, але й вчителем разом зі своїми учнями. Вчитель повинен допомогти дитині не тільки набути необхідних теоретичних та практичних навичок, а і розвинути творчі здібності.

Неформальний, нетрадиційний підхід до занять відкриває перед творчою особистістю можливість вибору сфери діяльності у відповідності зі своїми вподобаннями, схильностями, здібностями. Діти в процесі такої роботи не обмежені віковими рамками (наприклад, гурток хорового співу охоплює дітей різного віку) та традиційною програмою.

Учитель в процесі позакласної роботи має змогу нестандартно використовувати навчальний час, навчальну програму та залучити до роботи своїх колег: педагога-організатора, соціального педагога, методистів та ін.

Заняття у процесі позакласної роботи не обмежуються суворим розкладом. Під час занять учень може вільно пересуватися по класу, займатися обраною ним справою. Учитель, в цей час, уважно спостерігає за дітьми, проводить з ним обговорення певних завдань. В потрібний момент допомагає дітям порадою, відповідає на запитання, спрямовує їх діяльність в більш конструктивне русло. На такому занятті учитель дає учням змогу закінчити розпочату роботу.

Перевагою проведення занять є і те, що у вчителя є час для глибокого ознайомлення з кожною дитиною окремо. Уважно, але ненав'язливо спостерігаючи за дітьми та приймаючи безпосередню участь в їх заняттях, педагог може вивчати та оцінювати характерні особливості і здібності кожної дитини.

Побудова занять в процесі позакласної роботи сприяє вибудовуванню індивідуального і реалістичного підходу до визначення задач з розвитку загальних розумових та спеціальних творчих здібностей. Важливим фактором є те, що обдаровані діти мають час для взаємообміну та взаємозбагачення знаннями в процесі навчально-виховної діяльності. Весь час, який вони проводять разом, учні знаходяться в тісному творчому контакті один з одним, діляться ідеями, відчуттями, досвідом, фантазіями, уміннями.

Позакласна робота може містити різні види діяльності, які здійснюються у гуртках: літературному, математичному, природничо-науковому, музичному, образотворчого мистецтва тощо. Але кожен такий гурток повинен бути осна-

щений спеціальними матеріалами, наочністю, стендами, роздатковим матеріалом і обладнанням, які мають знаходитися в повному розпорядженні дітей.

В процесі гурткових занять має бути відсутній дух педантичності, так як зайва вимогливість обмежує та стримує активність дітей [6]. Меблі в класі мають бути такі, щоб їх можна було розставляти в різних формах в залежності від виду занять. Довільна просторова організація класу, на думку фахівців, сприяє виникненню творчого імпульсу, вносить елемент новизни в навчальний процес, робить його багатобічним [4, с. 207-216].

У процесі позакласної роботи, діти мають змогу оформлювати у вигляді книг свої власні твори. Класи можна оснастити допоміжними матеріалами. Такими матеріалами можуть бути предмети, що використовуються у домашньому побуті, доробки дітей або вчителів. Подібна широка маса учбового матеріалу розвиває природну допитливість дітей, стимулює в них пошук оригінальних шляхів в процесі пізнання.

Діяльність учителя теж має носити творчий характер. Адже тільки творчий учитель може виховати творчого учня. Учитель, спостерігаючи за дітьми, прислуховуючись до них, отримує загальну картину про їх розвиток. При роботі з дітьми вчитель передовсім звертає увагу на те, яким чином діти включаються в процес пізнання. Неформальне спостереження, результати тестування, а також інформація, яка отримується від батьків, допомагають педагогу створити обставини, які дозволять підвищувати розвиток творчих здібностей кожного окремого учня.

Учні, обдаровані від природи, сильно відрізняються один від одного життєвим досвідом, здібностями та умовами розвитку. Одні можуть виконувати завдання швидко і самостійно, іншим потрібна допомога. Тому завдання педагога на позакласному занятті полягає у готовності до гнучкої зміни спрямованості процесу навчання і виховання в залежності від інтересів та запитів дитини.

Отже, наявність організаторських здібностей є обов'язковою якістю педагога в процесі організації позакласної роботи. Він повинен планувати заняття, готувати матеріали, створювати атмосферу в класі, яка б стимулювала розвиток творчих здібностей, заохочувала творчу ініціативу та самостійність дітей.

Вагомим для розвитку творчих здібностей учнів є диференційований підхід до складання навчально-виховної програми позакласної роботи.

Дж.Рензулі та Л.Сміт, описуючи якісні особливості розвитку обдарованих дітей, наголошували, що програма позакласної роботи має:

- виходити за рамки загальноприйнятої програми;

- враховувати специфіку інтересів учнів;
- відповідати їх стилю засвоєння знань;
- не обмежувати прагнення дитини глибоко вникати в сутність тієї чи іншої теми, що вивчається [9].

Указані вчені також описують розроблену ними стратегію роботи з талановитими дітьми, яку вони назвали "зрощенням навчальної програми". Вони запропонували систематизований, компактний та лаконічний план раціоналізації навчально-виховної діяльності. Для раціонального зрощення навчальної програми необхідне виконання двох умов: ретельна діагностика та досконалі знання змісту і цілей викладання. Ретельний діагноз дає можливість обдарованим дітям більш ефективно і економно використовувати навчальний час та займатися тим, до чого в них більше схильностей [9].

С.Марленд вважає, що для розвитку творчих здібностей безумовно потрібні спеціальні програми на засадах практичного досвіду. Розробка чітко диференційованої програми, на думку вченого, створить умови для підвищення якості творчої діяльності [7].

А.Пассов пропонує шість принципів спеціалізації програм для розвитку обдарованих і талановитих дітей різного віку, а саме:

- у зміст навчально-виховної програми має входити ретельне та глибоке вивчення найбільш важливих проблем, ідей, тем, які інтегрують знання та структури мислення;
- передбачати розвиток продуктивного мислення, що дозволить учням переосмислити старі та генерувати нові знання;
- давати можливість залучати дітей до нової інформації яка постійно змінюється;
- передбачати присутність та вільне використання відповідних джерел;
- заохочувати ініціативу та самостійність творчих і талановитих учнів;
- сприяти розвитку їх свідомості та самосвідомості, розумінню зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо.

На думку А.Пассова, програма для обдарованих учнів повинна бути наповнена принципово новим змістом. Вона не є ні продовженням, ні розширенням матеріалів загальноприйнятої програми [8].

Отже, вказані принципи звертають та спрямовують увагу вчителів на оптимальне використання позакласних занять у розвитку творчих здібностей.

Г.Бурменська та В.Слуцький вважають, що навчально-виховна програма для талановитих учнів не повинна бути уніфікована. Звичайно, при складанні програми слід брати до уваги ті обставини, що обдарована дитина унікаль-

на. Тому, на думку вчених, конкретний план має враховувати інтереси та індивідуальні особливості дитини, пізнавальні здібності та навички (володіння великим об'ємом інформації, великий словарний запас, перенос засвоєного на новий матеріал, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, вміння робити висновки, вміння інтегрувати та синтезувати інформацію, участь у вирішенні складних проблем, вміння вловлювати складні ідеї, вміння помічати тонкі відмінності, чутливість до суперечностей, використання альтернативних засобів пошуку інформації, аналіз ситуації, побудова гіпотез, критичність мислення, висока допитливість), творчі здібності (здатність до ризику, дивергентне мислення, гнучкість в мисленні та діях, швидкість мислення, здатність висловлювати оригінальні ідеї, багата уява, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвинута інтуїція), особливості емоційної сфери (реалістична "Я-концепція", повага до інших, емпатійне ставлення до людей, схильність до самоаналізу, терпимість до критики, наполегливість у виконанні завдань, незалежність мислення та поведінки, відчуття гумору, впевненість в власних силах та здібностях, внутрішня мотивація), творче педагогічне спілкування та професійні якості вчителя. Школярі можуть мати видатні здібності (наприклад, високу творчу обдарованість у музиці), але не мати навичок спілкування і у випадку недостатньої стимуляції їхньої обдарованості так ніколи і не розкрити своїх творчих здібностей [4, с. 261-267].

Для розвитку творчих здібностей дітям надається можливість вільного вибору різних видів занять, навчатися по розширеному плану, відчувати індивідуальну турботу та увагу з боку вчителя. Позакласна діяльність сприяє розвитку проблемно-пошукового аспекту в процесі навчально-виховної діяльності. Акцент при цьому робиться не на тому, що вивчати, а як вивчати. Якщо учень має змогу не поспішати з виконанням завдання, то він найкращим способом виявить зв'язок між явищами та навчиться практично використовувати свої відкриття. На заняттях такого типу, діти та вчитель мають вдосталь часу для того, щоб виконувати дослідження, висувати гіпотези, експериментувати та роздумувати. Необмежені можливості аналізувати висловлені ідеї та пропозиції, глибоко вникати в сутність проблеми, сприяють прояву природної зацікавленості та допитливості творчого учня, розвитку його асоціативного та перцептивного мислення. У свою чергу вчитель може стимулювати та спрямовувати природну допитливість, винахідливість, самостійність інтелектуальні та творчі здібності дитини.

Література:

1. *Вайновська М.К.* Формування творчої особистості підлітка в навчально-виховному процесі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Запорізький обласний ін-т післядипломної педагогічного освіти. - Запоріжжя, 2004. - 214 с.
2. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
3. *Колесник І.І.* Позакласна робота старшокласників. - К.: Знання, 1967. - 48 с.
4. *Кутъев В.О.* Внеурочная деятельность. - М.: Просвещение, 1983. - 220 с.;
5. *Одаренные дети:* Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. - С. 207-216.
6. *Харченко Л.П.* Формування у старшокласників морально-етичних основ культури спілкування у позакласній роботі. - Харків, 1992. - 20 с.
7. *Featherstone, J.* Schools where children learn. New York: Live-right, 1971.
8. *Marland, S., Jr.* Education of the gifted and talented (Vol. 1) Washington DC: U. S. Government Printing Office, 1971.
9. *Passov, A.* Differentiated curricula for the gifted / talented. Ventyra CA: National / State Leadership Training Institute on the Gifted and the Talented, 1982.
10. *Renzylli, J., Smith, L.* Developing defensible programs for the gifted and talented. Journal of creative Behavior, 1978, 12 (1), p. 21-30.

Самовиховання як умова формування екологічно-доцільної поведінки підлітків і старшокласників

На сьогодні у сфері екологічного виховання школярів залишається актуальною проблема невідповідності екологічних знань учнів їхній поведінці у природі.

Спираючись на попередні дослідження з проблеми формування ціннісного ставлення до природи, екологічної компетентності школярів, враховуючи положення Концепції екологічної освіти України, Порядку денного на XXI століття, Стратегії Європейської Економічної Комісії ООН (березень 2005, м. Вільнюс), що вимагають від особистості узгоджувати свою діяльність із законами природи, самообмежувати потреби, долати споживацьке ставлення до природи, створювати екологічно безпечний простір власної життєдіяльності, вважаємо за необхідне спрямувати процес екологічного виховання школярів на формування екологічно доцільної поведінки. Адже, будь-яка діяльність людини безпосередньо або опосередковано впливає на стан природного середовища.

Метою статті є визначення сутності понять "екологічно доцільна поведінка" та "самовиховання", з'ясування головної змістової лінії у формуванні екологічно доцільної поведінки засобом самовиховання.

З огляду на обрану тематику розкриємо сутність понять: "доцільність", "екологічна доцільність", "поведінка" та "екологічно доцільна поведінка".

У більшості джерел доцільність визначається як спрямованість на певну ціль (мету), підпорядкування процесу діяльності його цільовій, кінцевій стадії. Цільова обумовленість дії протистоїть її причинному поясненню. Приміром, цільове пояснення дії - це внаслідок чого відбувається дія, причинна обумовленість - це засобом чого вона відбувається [1].

Як стверджує Рудольф Штайнер доцільність виникає у людських вчинках лише тоді, коли наслідки дії впливають на її причину, тобто більш пізніше впливає на попереднє [2].

Отже, з'ясуємо, яку діяльність можна назвати екологічно доцільною. Із наукових джерел бачимо, що діяльність - це специфічна форма активного ставлення людини до навколишнього світу, зміст якої спрямований на доцільну

зміну цього світу [1; 3]. Для прикладу візьмемо висаджування дерев.

Ми ставимо перед собою ціль відновити екосистему лісу на вирубці. Для цього необхідно усвідомити наслідки майбутньої діяльності. Наслідком буде новий ліс на місці вирубки. Отже, маючи ціль, усвідомлюючи наслідки, ми організуємо діяльність з висаджування дерев. Таким чином, причиною діяльності є бажання посадити дерева, наслідком - відновлений ліс, а цільовим поясненням - відновлення екосистеми лісу. Як бачимо, заздалегідь передбачуваний наслідок дії, що виник в результаті цільової обумовленості впливає на причину дії - бажання висадити дерева. Вочевидь, що таку діяльність можна назвати доцільною. А оскільки в її основі покладено ціль екологічного характеру, то ця діяльність є екологічно доцільною.

Систему взаємопов'язаних дій людини у взаємодії з природою, соціумом, що регулюється завчасно поставленою метою називають поведінкою [1; 3]. Отже, за визначенням наукових джерел, і діяльність, і поведінка людини спрямовані на перетворення, зміну навколишнього світу залежно від мети.

За С. Л. Рубінштейном, "одиницею" поведінки є вчинок, а "одиницею" діяльності взагалі - дія. Вчинком вважається лише така дія людини, у якій головне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до норм суспільної моралі [4].

Таким чином, поведінку розглядаємо як систему дій і вчинків людини з пристосування до умов зовнішнього середовища.

Психологічним підґрунтям формування доцільної поведінки є роботи К.О. Абульханової-Славської, І.Д. Беха, Л.І. Божович, О.М.Леонт'єва, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна та інших, де обґрунтовується, що основою поведінки є вчинки, у яких формуються й виявляються позиція та моральні переконання особистості.

З огляду на аналіз наукових джерел та характеристику понять "доцільність" та "поведінка" вважаємо, що доцільна поведінка - це система свідомих дій та вчинків, обумовлених певною ціллю (метою), в яких виявляються позиція та моральні переконання особистості.

Екологічною поведінкою вважаємо таку, підґрунтям якої є дії та вчинки, що не порушують природну рівновагу у довкіллі та сприяють відтворенню природних ресурсів.

Таким чином, екологічно доцільна поведінка школярів у дослідженні розглядається як система соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, метою якої є узгодження потреб особистості з вимогами збалансованого розвитку суспільства.

Спрямованість поведінки на екологічну доцільність, тобто екологічну ціль ненанесення шкоди об'єктам природи та власному здоров'ю, має поступово стати нормою, яку необхідно підтримувати та укріплювати у суспільстві. Саме екологічна доцільність - це механізм, який сприяє регулюванню поведінки людини з метою збереження світу природи. Л.І. Божович, Л.С. Славіна довели наявність мотивів, які збуджують дитину до дії не безпосередньо, а через задалегідь поставлену ціль або прийнятий намір. Вони встановили, що цілі та наміри набувають збуджувальної сили від потреб, у задоволенні яких беруть участь [5].

Отже, цілі є проміжною ланкою, у задоволенні певної потреби особистості. На визначення цілі у структурі екологічної доцільності впливає потреба, а ціль, в свою чергу, обумовлює мотив. Потреба не завжди є продуктом свідомості, усвідомлення потреб відбувається поетапно, проходячи чуттєвий та раціональний рівні. Щоб стати силою, що спонукає до діяльності, потреба повинна актуалізуватися, внутрішньо пов'язатися з реальним об'єктом. Цілі та мотиви діяльності, навпаки, завжди є усвідомленими.

Вивчаючи потреби та цілі екологічного характеру, необхідно врахувати функції потреб: спонукальну, пізнавальну, оцінну, світоглядну [6].

Спонукальна функція виступає рушійною силою у збереженні об'єктів природи, екологічній діяльності учнів, реалізації поставленої мети.

Пізнавальна функція спонукає до пізнання об'єктів природи, аналізу свого ставлення до цих об'єктів, знаходження альтернатив у вирішенні протиріч, що виникають в учнів у взаємодії з природою.

Оцінна функція спричинює індивідуальну оцінку об'єктів та явищ природи, спонукає рефлексію власної діяльності у природі.

Світоглядна функція забезпечує реалізацію системи особистісних цінностей та переконань у ставленні до природи. Якщо потреби мають екоцентричну спрямованість, то ця функція виявляється у суб'єкт-суб'єктній взаємодії особистості з об'єктами природи, поширенні моральних норм та правил на цю взаємодію.

Зазначені функції стосуються також цілей екологічної діяльності, оскільки вони детермінуються потребами.

Вочевидь, що провідним завданням формування екологічно доцільної поведінки школярів є вплив на потреби, а звідси і на цілі, які ставить перед собою особистість у організації власної діяльності.

Оскільки потреби, цілі, мотиви, поведінка - це детермінанти не тільки зовнішніх впливів на людину, а й внутрішньої роботи над собою, то в процесі

формування екологічно доцільної поведінки учнів варто звернути увагу на самовиховання. За твердженням психологів, поведінка залежить від вільного вибору та самостійного прийняття рішень особистості. Вона пов'язана з мовою та іншими смисловими системами, які створюють передумови для інтеріоризації її зовнішніх рухових компонентів. Завдяки цьому формується здібність людини будувати у свідомості образ майбутнього, здійснювати самооцінку, самоконтроль [3].

Про вирішальну роль самовиховання як складової виховного процесу зазначають Сухомлинський В.О., Бернс Р., Фрідман Л.М., Карпенчук С.Г.

Сухомлинський В.О., Бернс Р. акцентують увагу на необхідності розвивати в учнів самосвідомість та самооцінку власної діяльності, Фрідман Л.М. і Карпенчук С.Г. вбачають самовиховання у самопізнанні.

Оржеховська В.М. зазначає, що самовиховання актуалізує потребу особистості працювати над собою. Воно відбувається завдяки переосмисленню своїх здібностей та можливостей у взаємодії з природою.

Який зміст вкладається у поняття "самовиховання"? Самовиховання у наукових джерелах розглядається як діяльність людини, спрямована на зміну, удосконалення, розвиток своєї особистості [7].

Це поняття включає у себе різні стани самості, різні механізми і форми її прояву. В проблему самовиховання входить усе, що стосується пізнання світу і себе, спілкування, діяльність, поведінка тощо [8].

Зазначається велика роль рефлексії у самовихованні особистості. Кон І.С. вказує на трьохступеневий процес самовиховання. Спочатку особистість активізує самосвідомість - стає спостерігачем своїх думок, вчинків. В результаті цього процесу активізується внутрішній діалог, що перетворює самопізнання на самовиховання. А самовиховання призводить до усвідомленого формування та закріплення нових, бажаних елементів поведінки [9].

У процесі зростання діти усе більше орієнтуються на самооцінку та менше звертають увагу на оцінку інших. Таким чином збільшується роль самооцінки як регулятора поведінки. Утім орієнтація на самооцінку не нівелює остаточно значення оцінки з боку інших [5].

Процес самовиховання школяра можливий за умови самоусвідомлення себе як особистості. Інтенсивний розвиток самосвідомості, тобто функції свідомості, пов'язаної із аналізом, контролем над собою характерний для підлітково-юнацького віку. Протягом цього вікового періоду розвиваються такі якості як вимогливість до себе, до правил, норм поведінки, принципів життя [10]. Підлітковий вік характеризується як період оптимального розвитку самоо-

цінки. Підлітки, аналізуючи свої вчинки, виокремлюють ті чи інші внутрішні якості, порівнюючи себе з усвідомленим ідеалом. Вони намагаються формувати себе, порівнюючи чужі та свої вчинки. Для старшокласників властива біль-менш стійка внутрішня позиція. Самооцінка у цьому віці залежить від засвоєних переконань, моральних норм, це вік становлення світогляду особистості [11; 12].

Поняття про себе, свою справжню сутність, за визначенням С.Г. Карпенчук, значною мірою впливає на весь лад психіки, світосприйняття в цілому, зумовлює головну лінію поведінки людини. Самоусвідомлення являє собою єдність трьох складових компонентів: пізнавального, емоційно-оцінювального та дієво-вольового. На цій основі ґрунтується система самоформування.

Таким чином, самопізнання, самоставлення та самовдосконалення - головні компоненти процесу самовиховання. Самовиховання може відбуватися як спрямована діяльність, якщо в людині виникає внутрішнє бажання вдосколювати себе.

Б.Г.Ананьєв зауважує, що розібратися у власному характері можна тільки через усвідомлення своїх вчинків, через оцінку їх іншими людьми. Спочатку самооцінка виникає на основі оцінювання іншими людьми, потім вона сама впливає на оцінні судження стосовно інших. У такому процесі важлива роль належить волі. Воля забезпечує усвідомлення людиною власних почуттів, оволодінню своїми емоціями та темпераментом [13].

З огляду на аналіз наукових джерел, вважаємо, що процес самовиховання має таку структуру: самоспостереження - самооцінка - самовплив - самовдосконалення.

Самовиховання розглядаємо як внутрішню роботу над собою, яка інтегрує уявлення про себе, розуміння власного "Я" та бажання самовдосколюватися.

Отже, поведінка особистості значною мірою залежить від самовиховання, яке в свою чергу є великою рушійною силою удосконалення та розвитку особистості.

Самовиховання може набувати великої значущості у процесі екологічного виховання, оскільки природа здатна спонукати сильні емоції та переживання стосовно своїх об'єктів, а отже, є значним стимулятором (рушійною силою) самоаналізу, рефлексії особистості. У процесі взаємодії особистості з природою відбувається аналіз своїх емоційних реакцій, поведінки по відношенню до об'єктів природи. А.В. Гагарін стверджує, що таким чином відбувається моральний самоконтроль особистості, і пропонує термін "екологічна совість", як

такий що змушує людину самостійно формулювати для себе моральні зобов'язання, здійснювати самооцінку вчинків стосовно об'єктів природи [9].

Процес формування екологічно доцільної поведінки підлітків і старшокласників засобом самовиховання варто організувати у контексті повсякденної діяльності. Для учнів найбільш актуальним є те, чим вони живуть, що роблять щодня. Саме та інформація, що стосується сфери власної діяльності, особистого впливу, протиріч, з якими вони стикаються щодня у взаємодії з природою, викликає у них найбільший інтерес. Важливо, щоб школярі усвідомили ті реальні дії покращання стану навколишнього середовища та власного здоров'я, які можуть виконувати самі. Це і буде першою сходинкою на шляху формування екологічно доцільної поведінки особистості.

У якості основних засобів самовиховання виділяють самозобов'язання та самоконтроль [13]. Самозобов'язання у формуванні екологічно доцільної поведінки підлітків і старшокласників виявляється в:

- усвідомленні та прийнятті своєї свободи у ставленні до природних об'єктів та відповідальності перед своїм "Я" за її реалізацію;
- наявності стійкої внутрішньої позиції, що сприяє збереженню природи та власного здоров'я.

Самоконтроль характеризується наявністю:

- конструктивної зміни характеру власної взаємодії з природою, гнучкістю, здатністю до вирішення протиріч у взаємодії з природою;
- адекватної самооцінки власного ставлення до об'єктів природи, зближення "Я-реального" та "Я-ідеального".

Враховуючи те, що побут є невід'ємною частиною повсякденного життя кожної людини, а отже, і одним із найважливіших чинників впливу на її здоров'я, вважаємо, що на побутові звички варто найперше звернути увагу вчителям у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів. Адже, побутова поведінка здебільшого відбувається автоматично на рівні звичних дій. У педагогічному словнику читаємо: "Звички - особлива форма поведінки, здійснення якої в певній ситуації набуває для особистості характеру потреби... внаслідок багаторазового повторення вони поступово автоматизуються та відбуваються майже механічно, без роздумів..." [1, с. 135].

Психологи зазначають, що людина цінує свої звички і важко від них відмовляється, оскільки звичні дії та умови забезпечують їй спокій і рівновагу у соціальному просторі.

Отже, формування екологічно доцільної поведінки є необхідним і актуальним спрямуванням процесу екологічного виховання, що сприятиме підпо-

рядкуванню поведінки та вчинків учнів у природі екологічним цілям. А самовиховання як умова формування екологічно доцільної поведінки у природі в підлітковому та юнацькому віці забезпечить переосмислення внутрішньої позиції, гнучкість у взаємодії з природою з метою непорушення природної рівноваги.

Подальші дослідження за цією темою будуть спрямовуватися на визначення цілей екологічного характеру, які варто ставити перед підлітками і старшокласниками та з'ясування методик, що спонукатимуть самостереження, самооцінку та самовдосконалення у взаємодії з природою.

Література:

1. *Философский* энциклопедический словарь. - М.: ИНФРА-М., 2005.
2. *Штайнер Р.* Философия свободы. - Ереван: Ной, 1993.
3. *Философский* энциклопед. словарь / Редкол: С.С. Аверинцев и др. - 2-е изд. - М.: Сов. Энциклопедия, 1989.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - СПб.: ЗАО "Издательство "Питер", 1999.
5. *Изучение* мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоняжина. - М.: Педагогика, 1972.
6. *Самсин А.И.* Социально-философские проблемы исследования потребностей. - М.: Высшая школа, 1987.
7. *Фридман Л.М.* Психология в современной школе: Для руководителей и работников образования. - М.: Сфера, 2001.
8. *Гагарин А.В.* Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. - М., 2000.
9. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984.
10. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. - М., 1976.
11. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
12. *Рувинский Л.И., Соловьева А.Е.* Психология самовоспитания: Учебн. пос. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1982.
13. *Ананьев Б.Г.* Избр. психол. труды: В 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. - М.: Педагогика, 1980. - Т.2.

Виховання почуття власної гідності молодших підлітків у процесі діалогічної взаємодії

Соціально-психологічні дослідження показали, що основні властивості, якості й характеристики особистості, риси її поведінки і діяльності у значній мірі формуються в процесі діалогізації взаємодії з іншими людьми.

Цілісна організація виховання почуття власної гідності можлива лише у межах діалогічної природи виховання (М.Бубер), яка, на наш погляд, знаходить опори у педагогіці співробітництва, саморозвитку, особистісно-орієнтованій педагогіці, ідеях фасилітуційного виховання, з іншого боку, співробітництво, співтворчість, орієнтація на особистість вихованця та його саморозвиток можливі лише в умовах діалогізації взаємодії.

У педагогічній науці склались лише загальні підходи розуміння гідності особистості. Гідність інтерпретується як результат духовно-морального, натхненного, фасилітаційного, діалогічного виховання, яке обумовлює формування духовності людини (Г.Батищев, В.Безрукава, К.Роджерс та ін.). Поняття "загальнолюдські цінності", де переважною є гідність, у педагогіці підкреслює соціальну функцію, мету, зміст і спрямованість виховання, його методологічний орієнтир (В.Караковський, П.Підласистий, В.Шепель та ін.). Принципи діалогічної взаємодії розроблені рядом дослідників (Д.Белухін, Е.Еріксон, К.Роджерс, В.Сухомлинський).

Метою даної статті є обґрунтування необхідності організації діалогічної взаємодії для оптимізації процесу виховання почуття власної гідності молодших підлітків загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності.

Під час виявлення рівнів діалогічної взаємодії, ми спиралися на виділені А.Кузнецовою рівні педагогічного діалогу [2].

Рівні сформованості педагогічного діалогу:

1. Учасники діалогу упевнені, що існують тільки правильні та неправильні відповіді. На своїй позиції, яку вони уявляють єдино правильною, вони жорстко наполягають, не бажаючи чути партнера.

2. Всі сторони чують один одного, прагнуть більш ясно, прозоро розкрити власну позицію, до взаємодії.

3. Виявляється здібність до сумісного породження нової істини у процесі

міркування, співробітництва, співтворчості у діалозі. На цьому рівні розвитку діалогічності взаємодіють свідомість, цінності партнерів, відбувається єднання душі, духу.

Необхідно виділити нульовий рівень діалогічної взаємодії, для якого характерно відсутність всіх ознак і можливостей діалогу. На цьому рівні реалізується імперативне, авторитарне виховання, засноване на монолозі, покаранні, зовнішньому примусі.

Проаналізувавши теоретичні положення про вплив рівня діалогічної взаємодії на рівень сформованості особистісної гідності у школярів, ми вирішили на основі організації спостереження за педагогічною взаємодією педагога та школярів виявити рівень діалогічної взаємодії у контрольних та експериментальних групах. З цією метою спостерігались позаурочні заходи, проводились опитування й інтерв'ювання.

Аналіз опитування педагогів у контрольних та експериментальних групах показав, що більшість з них мають уявлення про діалог як питально-відповідну систему для навчання школярів готовим знанням. Найголовніше дисципліна, тиша на уроці. Учні повинні відповідати те, що від них чекають. Спостереження за діалогічною взаємодією у педагогічному процесі даних груп свідчить про те, що педагоги практично не використовують принципи побудови діалогу. Знання не мають особистісних змістів і цінностей. Учень працює на "значущого іншого" - учителя, батьків, які мають для нього авторитет.

Відповіді педагогів експериментальних шкіл ми розподілили на чотири групи. До примітивного рівня діалогічної взаємодії ми віднесли висловлювання "діалог використовується для опитування учнів, корекції відповідей" (66,4%). До функціонального рівня діалогічної взаємодії належать відповіді "діалог - це можливість школяру висловити свою точку зору, знайти самостійно відповідь" (24,1%). До духовного рівня діалогічної взаємодії ми віднесли такі висловлювання: "діалог - це постійне духовне спілкування учителя й учнів, без якого неможливе виховання" (9,5%). Відвідування позаурочних заходів дозволяє зробити висновок, що деяких учителів, яких ми за результатами опитування вивели на примітивний рівень діалогу, необхідно віднести до початкового рівня. У роботі цих учителів спостерігались накази, окрики, покарання, обзивання, підтримка покарання, яке використовують батьки.

Результати відповідей і спостереження дозволяють зробити висновок, що більшість педагогів не використовують діалогічну взаємодію у педагогічному процесі. Педагоги, які вийшли на високий рівень діалогічної взаємодії, працюють творчо, використовують нові педагогічні ідеї та технології, метою сво-

єї діяльності вважають цілісну особистість дитини, його гідність.

Е.Шостром [4] запропонував ряд порад педагогам, які намагаються відійти від монологічного спілкування з учнями:

- поважне та бережливе ставлення до всіх питань та змістовних висловлювань учнів, тому що саме в них виявляється інтерес дитини і саме через ці інтереси можна залучити її до активного співробітництва;

- терпляче та повне вислуховування питання;

- більш глибоке висвітлювання питання;

- відповідь не повинна бути поспішною, це ображає та зачіпає того, для кого вона є важливою;

- урахування того, що учень не завжди задає питання, щоб отримати на нього точну відповідь: йому важливо показати своє вміння думати, свої знання; дитина може задати питання, на яке вчора вона вже отримала відповідь від батьків, а тепер хоче похвалитися своїми знаннями; питання може бути задане, розраховуючи на яку-небудь тривалу розмову, яка мало стосується питання.

Для побудови діалогу необхідно знати основні елементи технології діалогічної взаємодії, які включають: визначення рівня сформованості діалогічності у школярів і педагога; їх базових знань, загальнокультурного кругозору, комунікативних здібностей, настанов на повне розкриття своїх позицій та сприйняття інших точок зору; виділення проблемно-конфліктних питань і задач, які можуть стати предметом обговорення.

Проблемність виховного матеріалу супроводжується "загостренням" дискусійних питань, знаходженням їх виходу на загальнолюдські, морально-ціннісні проблеми; визначення зв'язку виховного матеріалу та його проблем з ціннісно-змістовною сферою школярів, тими питаннями та проблемами, які їх хвилюють. Це необхідно для того, щоб форма діалогу, його сценарій, ролі які ми пропонуємо учням, сприяли народженню у них власного змісту сюжету; побудова різних ліній розвитку діалогу, його сюжету; намічання контурів сценарію, способів взаємодії учасників діалогу, можливих ролей, за умови запропонованого сценарію і ролей школярами; припущення, у яких точках розвитку діалог може піти спонтанно, щоб бути готовим до відповіді на непередбачені запитання, до рішення нештатних ситуацій, коректуванню ходу дискусії та її спрямування у русло розмови [2].

Організуючи діалог за цією технологією, потрібно створити умови для розвитку суб'єктивності учня, що є основою його гідності, тому що буде затребувана у процесі діалогу точка зору школяра, її основа, аргументація, прийняття і повага партнера по діалогу.

Ми виходили з того, спираючись на теоретичні положення О.Газмана, В.Слободчикова, Г.Цукерман та ін., що співробітництво, співтворчість відіграє велику роль у розвитку самоцінності дитини, її ініціативності, самостійності, рефлексії як самоцінних форм активності і основи її власної гідності і саморозвитку. За твердженням С.Полякова, цей напрямок у сучасному вихованні можна назвати діалого-діяльним, теорія і практика якого обґрунтовує наступні ідеї: перше, що буде педагог, - це ситуація безпечного діалогу, у якому педагог і школярі можуть пред'явити свої цілі, інтереси та цінності; за певними правилами вони домовляються про сумісні правила спілкування, цілі, дії, у яких би відображувалися на рівних інтереси обох сторін.

Організація діалогічної взаємодії відбувалась по ступеням. Перша ступінь - створення безпечного мікроклімату, дотримання всіх правил психотерапевтичного діалогу. Вирішувались такі завдання: залучити учнів до ігрової творчої діяльності; сформувати у кожного інтерес до однолітків і себе. Рухаючись до вищих форм діалогічності, ми не розраховували на стихійне виникнення ситуацій діалогу. Тут можлива спеціальна організація таких ситуацій. Для цього рекомендується використовувати форми з запропонованими ролями, тому що навчаючись діалогу, легше говорити "заховавшись" за роль. Для цього ми вводили ігри-драматизації, рольові ігри.

Основи діалогічної взаємодії закладаються у родині, тому ми поставили перед собою завдання - вивчити рівень діалогічної взаємодії батьків і підлітків. На відміну від інших соціальних інститутів сім'я має майже необмежені можливості у формуванні особистісних якостей підлітків.

У сім'ях, де батьки вимагають від дитини "сліпої" слухняності, повної залежності від дорослих у повсякденному житті, безконфліктної взаємодії з однолітками, діти виростають психологічно надломленими, несамостійними, з недовірою ставляться до оточуючого світу. У такій сім'ї, як правило, не буває конфліктів з дітьми, вони виростають слухняними, але говорити про наявність почуття власної гідності у них не доводиться.

Тільки у сім'ях, де панує атмосфера взаємної довіри, поваги, любові, де діти включені у домашні справи як відповідальні особи, підлітки виростають незалежними, самостійними, комунікабельними, впевненими і поважаючими себе. Почуття власної гідності у цих підлітків породжує упевненість у своїй правоті і сміливість у висловлюванні переконань.

Дослідження, які проводились з батьками експериментальних груп, дозволили зробити висновок: більшість батьків (42%) відповідають функціональному рівню взаємодії - надають дитині можливість висловити свою думку,

знайти самостійне рішення.

Ми запропонували класним керівникам експериментальних груп Програму роботи з батьками, яка включала лекційні заняття та соціально-психологічний тренінг (адаптована методика Г.Слепухіної). Метою соціально-психологічного тренінгу з батьками було підвищення психолого-педагогічної компетентності та оволодіння новими моделями поведінки у взаєминах з своїми дітьми та учителями.

Важливим досягненням роботи у групі можна вважати набуття батьками навичок аналізу поведінки своєї дитини, уміння визначати свій стан, усвідомлювати, які особистісні якості та особливості поведінки призводять до порушення взаємовідношень, а також розуміння різниці проблем дорослих і підростаючих дітей.

На відміну від тренінгу, психолого-педагогічна освіта батьків школярів є традиційним напрямком роботи. Батьки підлітків, звернувшись до учителів, намагаються обмежитися отриманням рекомендацій і стимулювати зміни у поведінці своїх дітей, часто не замислюючись про можливості власних змін. Накопичення психолого-педагогічних знань батьків повинно бути пов'язано з розвитком їх педагогічного мислення, практичних умінь і навичок у галузі виховання. Тематика зустрічей з батьками частіше всього стосується безпосередніх взаємин з дітьми. Для активізації уваги та інтересу батьків під час зустрічі ми використовували приклади з педагогічної практики, стимулювали батьків висловлювати свою точку зору, відповідати на питання, які виникають під час розмови.

Важливим педагогічним інструментарієм у роботі класного керівника є батьківські збори. Батьківські збори - форма аналізу, усвідомлення на основі даних педагогічної науки досвіду виховання (Н.Дик). На них обговорюються завдання навчально-виховної роботи класу, планування виховної роботи у класі, намічаються шляхи найбільш тісного співробітництва родини зі школою, підводяться підсумки навчально-виховної роботи. Класні батьківські збори ефективні лише тоді, коли на них не тільки підводяться підсумки успішності, але й розглядаються актуальні педагогічні проблеми. Проблеми взаємин батьків і дітей були присвячені батьківських збори "Батьки і молодші підлітки", "Діалогічна взаємодія з дітьми-школярами", "Що робити, щоб краще зрозуміти свою дитину", які ми проводили з батьками експериментальних шкіл. Обговорення проблеми взаємин батьків і дітей викликало гострий інтерес у присутніх. Батьки висловили щире вдячність за корисну інформацію і можливість усвідомити свої взаємини з дітьми.

Для підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків ми провели для них лекції "Засоби спілкування батьків з молодшими підлітками", "Як підвищити самоповагу молодшого підлітка і допомогти йому зробити правильний вибір?". У батьків відмічався високий інтерес до інформації, яка стосувалась побудови взаємин з власною дитиною, проблем, вирішенням яких вони займаються на даному віковому етапі. Під час цієї лекції відбувався діалог зацікавлених однодумців, невимушена розмова. Батьки пропонували правила свого сімейного виховання, обмінювались досвідом виховання молодших підлітків. У підлітковому віці відбувається формування особистості, становлення характеру. І від того, як складеться цей період у житті людини, у значній мірі залежить його особистісна позиція у ставленні до оточуючого світу. Головну роль у цьому відіграє сім'я.

Проведення лекційно-практичних занять для батьків дозволило розвинути їх рефлексію, емпатію, терпимість до думок і поглядів, відмінних від власних, навички саморегуляції, вміння ефективно використовувати методичні прийоми, які сприяють конструктивній взаємодії з дітьми. Таким чином, ефективна взаємодія учнів, батьків і педагогів сприяла створенню формуючого середовища, яке є умовою виховання почуття власної гідності школярів.

Перевіривши вплив високого рівня взаємодії діалогічності на школярів, де був діагностований певний рівень, ми дійшли висновку, використавши діагностичні методики, що для 22,3% школярів характерна активна гідність, для 37,6% достатня, 28,7% учнів проявляють пасивну гідність і 11,4% негативну.

Прояви активної і достатньої гідності школярів - результат декількох умов: висока діалогічність виховання (взаєморозуміння, емпатія, безцінне сприйняття, довіра) у школі та вдома; інтерес до учня, надання йому свободи: розширення можливостей, розвиток здібностей. Ці діти вже до школи мали додаткові інтереси, захоплення та розвинені здібності: спорт, музика, іноземна мова, малювання, танець. Помічені вчасно батьками інтереси, перетворилися у серйозні захоплення дітей як результат їх вільного вибору.

У школярів з активною та достатньою гідністю позитивна самооцінка, статус учня для всіх є комфортним, діти з задоволенням відвідують школу. Педагог намагається розкрити здібності і можливості учнів: діалогічна взаємодія створює можливості для особистісного зростання кожного. В сім'ях також діалогічна взаємодія: емпатія, взаєморозуміння та довіра, що створює основу для "базової довіри" дитини до себе та інших.

Наявність школярів з пасивною та негативною гідністю свідчить про нерозвиненість діалогічності виховання у сім'ї, відсутність належної довіри, взаємо-

розуміння, безоцінного сприйняття. В даних сім'ях завищені очікування від дитини, реалізується спрямованість на оцінки (плата за високі оцінки), що веде до залежності самоповаги від зовнішніх умов. Обмежена свобода вибору, дитина не має додаткових інтересів, відсутня особистісна значущість навчання, переважає зубріння, страх помилки. В сім'ях мають місце фізичні покарання.

У процесі діалогічної взаємодії педагог має сформувати у вихованця ставлення до себе як до значущої особистості. Якщо вихователь сприймає підлітка як особистість, яка перебуває в процесі становлення, то він обов'язково прагне її утвердити, зробити її потенціали реальністю. З іншого боку, і сам підліток, розуміючи власні можливості, прагне взаємодіяти так, щоб підтвердити сподівання того, хто в нього вірить. Таким чином, емпатійне розуміння вихователем підлітка утверджує його як особистість, яка здатна до творчого розвитку власного внутрішнього світу.

Отже, діалогічність взаємодії вихователя і вихованця як фактора виховання почуття власної гідності стає ефективною за таких педагогічних умов:

1. Наявність у вихователя достатньої психолого-педагогічної культури, знань, високий рівень вихованості:

- вихователь знає вікові особливості вихованця, за зовнішніми проявами вірно оцінює його психічний стан, обирає спосіб спілкування, який відповідає особливостям того, з ким спілкується. Моральні переконання вихователя виключають ворожечу й насилля над особистістю вихованця, визначають ставлення до нього;

- вихователь володіє основами культури поведінки, умінням поводити себе в різних ситуаціях, керувати емоціями, дотримуватись норми професійно-педагогічного етикету;

вихователь володіє навичками та умінями психодіагностики.

2. Суб'єктно-суб'єктний, особистісний стиль взаємодії зацікавлених одна в одній особистостей збагачує духовно. Переважає неформальне спілкування. Вихованець аналізує свої дії і співвідносить їх з порадами вихователя, намагається бути кращим і для цього самоудосконалюється.

3. Визнання почуття власної гідності вихованця в процесі діалогічності взаємодії. Вихователь поважає особистість вихованця, самостійність його поглядів і вчинків, вчасно пропонує свою допомогу, орієнтується на кращі якості особистості підлітка, дотримується принципу рівності під час спілкування.

4. Педагогічний такт як основа техніки взаємодії. Вихователь уміє бути виваженим, вимогливим, розумно суворим, уникати конфлікту. Вихователь не намагається продемонструвати свою перевагу, вищість, здатний прийняти по-

зицію вихованця.

5. Гуманістичний характер діалогічності взаємодії. Добросовісність, щирість, людяність - риси особистості вихователя, які здатні формувати у підлітків позитивне ставлення до вихователя, довіру до його слів і вчинків. Така взаємодія формує у підлітка віру в людей, повагу до інших і себе. Вихователь припиняє будь-які спроби приниження почуття власної гідності школяра.

6. Творчий підхід до організації діалогічності взаємодії. Творчість у взаємодії - це вміння знаходити оригінальні рішення у нестандартних ситуаціях. Творчість в організації діалогічного спілкування дозволяє уникнути прямого впливу на вихованця, що сприяє формуванню його почуття власної гідності та стимулює роботу над собою.

У контексті проблеми дослідження актуальності набуває подальше вивчення і наукове обґрунтування наступних організаційно-педагогічних умов процесу виховання почуття власної гідності молодших підлітків загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності.

Література:

1. *Дик Н.Ф.* Воспитательная работа со старшеклассниками / Дик Н.Ф. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 352 с.

2. *Кузнецова А.Г.* Совершенствование процесса обучения на основе личностноориентированного подхода / Кузнецова А.Г. - М.: Педагогика, 1996. - 134 с.

3. *Слепухина Г.В.* Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе / Слепухина Г.В. - М.: Моск. психолого-социальный институт, 2006. - 188с.

4. *Шостром Э.* Анти-карнеги или человек-манипулятор / Шостром Э. - М: Наука, 1994. - 128с.

Груша Л.О.
м. Київ

Виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку

Пріоритетами державної політики в розвитку початкової освіти стають особистісна орієнтація, формування гуманістичних цінностей, забезпечення фізичного, психічного та морального здоров'я дитини. Завдання початкової освіти та виховання - створити належні сприятливі умови для реалізації дитиною свого природного потенціалу, формувати її загальну культуру та емоційну культуру зокрема, орієнтувати на загальнолюдські цінності.

Розвиток емоційної сфери особистості у поєднанні з розвитком інтелектуальної та діяльнісної має принципово важливе значення для формування дитини як особистості, що є різнобічно розвинутою, чутливою, відкритою та має оптимістичне світосприйняття. Ідея виховання емоційної культури, сформованість якої засвідчує розвиток духовної культури, в останні роки активно проникає в теорію і методику виховання.

Дослідженнями емоційної культури, її змісту, сутності, визначенням складових компонентів займались Кондрашова Л., Ольшаннікова А., Поплужний В., Потиліко Г., Сбітнева Л., Соколова Л., Якобсон П. Аспекти її формування та становлення у студентів та вчителів розкриті в працях Анненкової І., Гапійчук І., Могилей І., Якубовської О. Емоційна культура розглядалася багатьма вченими як певний рівень психічного розвитку, що забезпечує здатність особистості адекватно проявляти особисті емоції і реагувати на емоції інших, керувати емоційним станом та емоційними реакціями на зовнішні та внутрішні впливи [5].

Враховуючи наукові дослідження з проблеми формування і виховання емоційної культури особистості, їх безумовну важливість, вважаємо недостатнім ступінь висвітлення механізмів та закономірностей формування, визначення аспектів виховання, зокрема розробки педагогічних умов, форм, методів, що забезпечують ефективність виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку. Потреба подальшого всебічного аналізу питання призвела до спрямованості нашого наукового дослідження на пошук, визначення та апробацію ефективності педагогічних умов виховання емоційної культури дітей зазначеного віку.

На етапі констатувального експерименту за допомогою методів спостереження, анкетування, бесід, моделювання експериментальних ситуацій, було встановлено рівні та типи сформованості емоційної культури дітей молодшого шкільного віку, характер уявлень дітей про сутність емоційної культури людини, взаємозв'язок сформованості емоційної культури учнів та виховних впливів з боку дорослих, зроблені припущення щодо причин, які негативно впливають на рівень сформованості емоційної культури вихованців.

У ході констатувального етапу дослідження були виявлені утруднення із визначенням понять "емоція", "огида", "міміка", "пантоміміка", плутанина із визначенням понять "емоція" та "почуття", базового поняття "емоційна культура". Спостерігалися недостатність, неґрунтовність знань, відсутність у більшості дітей будь-якої їх системності. Констатувалася нечіткість, поверховість, іноді повна відсутність уявлень молодших школярів про загально визнані та схвалювані суспільством норми поведінки та невідповідність емоційних реакцій, дій, вчинків молодших школярів еталонам суспільної поведінки. Результати даного етапу засвідчили відсутність у деяких учнів уміння керувати своїми емоціями, регулювати їх прояви, а також, недостатню сформованість відповідних вмінь, що ставало причиною виникнення психологічних конфліктів.

Таким чином, було зроблено припущення, що недоліки спричинені недостатньою обізнаністю дітей, недостатньою мірою усвідомлення, неповним, частковим визнанням, або невизнанням значущості емоцій та необхідності орієнтування на норму, недостатнім ступенем сформованості вмінь та навичок реагування адекватним способом та регулювання поведінки. бідністю особистісного емоційного досвіду. Вірогідно, це пов'язано із недоліками сімейного і шкільного виховання: неусвідомленням педагогами і батьками в повній мірі важливості емоційного аспекту виховання, недостатньою увагою дорослих до емоційної сфери дитини, відсутністю систематичної роботи з виховання емоційної культури, або її однобічністю, епізодичністю.

Виявлені в ході констатувального етапу недоліки у вихованні емоційної культури дітей молодшого шкільного віку зумовили необхідність проведення формульованого етапу дослідження, програма якого передбачала у своїй основі цілеспрямовану і систематичну діяльність з формування емоційної культури учнів початкової школи. Метою і завданнями виховання емоційної культури дітей було:

- засвоєння системи знань стосовно емоційного аспекту життя людини;
- засвоєння основ загально визнаних суспільством норм поведінки;
- розвиток сприйнятливості;

- оволодіння системою вмінь сприймати, розпізнавати, аналізувати, адекватно емоційно реагувати;
- формування ціннісного ставлення до емоцій, адекватності емоційного реагування;
- оволодіння основами регуляції емоційних проявів, дій, вчинків.

Педагогічною наукою визначено, що реалізація виховного потенціалу стає можливою за умов дотримання цілісного підходу, що передбачає поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів та урахування наступних принципів виховання (за Концепцією національного виховання): єдність навчання і виховання; особистісно орієнтований підхід у вихованні, діалогічний підхід, культуро-відповідність виховання, принцип включення особистості в діяльність, природо-відповідність виховання.

Процес навчання, процес виховання і процеси розвитку індивідуальних особливостей учнів, тобто їх здібностей, нахилів, інтересів, складають загальний педагогічний процес: та єдність навчання і виховання, згідно з Концепцією національного виховання, становить один з базових принципів.

Спрямованість на особистісно-орієнтований підхід, основні положення якого розроблені та розкриті в роботах Беха І., Білоусової В., Вишневецького О., Зязюна І., Сухомлинської О., призвела до змін у ставленні до особистості дитини як до суб'єкта виховного процесу. Особистість - найвища цінність, особистісно-зорієнтоване виховання - "утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні цінності" [1]. Дослідження Бондаревської О., Горбатюк Н., Рибалки В., Якиманської І. та інших вчених підтверджують важливість та цінність особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає створення у навчанні та вихованні умов для природного процесу саморозвитку і становлення особистості, спрямовує роботу вихователя на розвиток здатності до спілкування, самосвідомості, досвіду як системи життєво-необхідних знань, умінь, навичок, рис характеру тощо.

Принцип діалогічного підходу реалізується через встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємини між дорослим та дитиною. Навчаючи та виховуючи, педагоги, вихователі, члени родини допомагають та підтримують, стимулюють дитину, формують її мотиви до саморозвитку, створюючи умови для розвитку особистості. У сфері сімейного виховання умовою не просто осмисленого засвоєння інформації дитиною, але її становлення, розвитку, зміни, збагачення ціннісно-сміслових ставлень і настанов стає освітній діалог. Його потенціал зумовлений діалогічним характером стосунків учасників освітньої програми, взаємодією цілісної особистості зі світом культури, в якому відбувається

ся з'ясування, навіть перегляд своїх цінностей, пошук шляхів саморозвитку і, водночас, активно розвивається рефлексивна функція особистості [8].

Згідно з принципом культуро-відповідності виховання дитина з народження оточена досвідом попередніх поколінь, вираженим у культурі, соціокультурних цінностях. Розвиваючись, особистість засвоює цей досвід та паралельно сама створює матеріальні та духовні цінності. За філософським визначенням, цінність вказує на людське, соціальне та культурне значення певних явищ дійсності, предметів та суспільних відносин, уся різноманітність яких може оцінюватися стосовно добра та зла, краси та потворності, допустимого та забороненого, справедливого та несправедливого тощо. Тобто, йдеться про наявність ознак і властивостей, що відображають їх значущість для суспільства чи людини у певних предметах і явищах [10].

Задля того, щоб соціокультурні цінності були засвоєні особистістю, стали об'єктом її потреб, набули спонукальної сили мотивів діяльності, має спрацювати механізм інтеріоризації, тобто переведення цінностей у внутрішній світ. Найбільш досконалі цінності людства мають "мов би знову народитися в досвіді особистості, інакше вони не можуть бути нею адекватно присвоєні, тобто знайти особистісне значення", - вважає Серіков В. [9]. У педагогічному аспекті інтеріоризація соціокультурних цінностей забезпечується через організацію педагогічно доцільного середовища: суспільної думки, традиції, колективної справи, події тощо. Системний підхід дозволяє організувати середовище у виховний простір, підвищуючи ступінь єдності виховних впливів [2]. Цінності, що усвідомлюються і сприймаються як ціннісні орієнтації, детермінують діяльність особистості та її поведінку.

Численні дослідження показують, що "переведення у внутрішній план" загальнолюдських цінностей і вироблення власних ціннісних орієнтацій неможливі лише на рівні усвідомлення, у цьому процесі активну роль відіграють емоції [7]. Цінності виражають значення об'єкта для суб'єкта, не безособові, засвоюються переживанням, а нелогічним розумінням та запам'ятовуванням [4]. Без емоційно-ціннісного ставлення неможливі внутрішній зв'язок людини зі світом. Саме через емоції відбувається переробка цінностей у смисл діяльності і життя людини.

Відповідно до принципу включення в діяльність, особистість та будь-які її якості пізнаються та формуються саме в діяльності, що є основою, засобом та умовою розвитку. За Рубінштейном С., психіка функціонує, виявляється, змінюється і формується у діяльності [8]. Вчені Давидов В., Костюк Г., Леонтьєв О., Рубінштейн С. вивчали зв'язок між поведінкою, діяльністю та

особистістю і вважали, що завдяки діяльності, особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності, а її формування здійснюється через систему діяльностей різного типу.

Навчально-виховний процес будується на основі навчальної діяльності, що включає формування умінь та навичок на уроці; мовленнєвої діяльності, що передбачає бесіди, читання художніх творів; пізнавально-пошукової діяльності, що включає спостереження, вправи, творчі завдання, пошук шляхів вирішення проблемних ситуацій; ігрової діяльності - творчі, рухливі ігри, ігри-змагання; зображувальної діяльності, яка реалізується малюванням. Усі вони організуються і здійснюються відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів початкової школи.

Діяльнісний принцип віддає пріоритет активній позиції дитини, яка дозволяє повністю проявити себе, виразити свої емоції, ставлення, почуття тощо. Тому діяльність, будь - то граб , урок, спілкування, праця, художня творчість, має бути цікавою, емоційно забарвленою. Принципи природо-відповідності вимагає врахування фізіологічних, генетичних, психологічних, вікових особливостей особистості, тобто цілісної природи дитини. Вихователь має враховувати вікові життєві ритми дітей, сенситивні періоди у навчанні.

Виховання емоційної культури в контексті цілеспрямованого процесу формування особистості, здійснюється шляхом створення педагогічних умов, підбору та використання певних форм та методів, що складають експериментально-виховну роботу. Вибір та застосування різноманітних форм і методів відповідав віковим та індивідуальним особливостям учнів, меті і завданням виховання. Також враховувалося те, що формування емоційної культури особистості дитини здійснюється безперервно, як у навчально-виховному закладі, під час навчально-виховного процесу, так і поза ним.

Експериментально-виховна робота була організована поетапно, за трьома основними напрямками: з батьками, педагогами, дітьми та ґрунтувалася на активних методах, індивідуальних і групових формах виховання, що дозволили реалізувати на практиці створення і підтримання оптимально-сприятливої емоційної атмосфери, дотримання суб'єкт - суб'єктних взаємин вихователів та вихованців, забезпечення умов для самопізнання, емоційного самовираження, саморозвитку кожної дитини, формування та закріплення прийомів, засобів регулювання поведінки відповідно загальноновизнаним суспільством нормам поведінки.

Експериментально-виховна робота складалася з моделювання емоційних ситуацій, різноманітних видів пізнавальних завдань-вправ (аналітичних,

творчих, дослідницьких), що вирізнялися різним ступенем складності. Змістова сторона роботи передбачала: оволодіння дітьми системою знань щодо емоційної сфери людини, зокрема її емоційної культури, відпрацювання прийомів емоційної саморегуляції, збудження та підтримання інтересу до емоційної сфери людини, формування мотивації, закріплення вмій адекватних емоційних реагувань і регуляції емоційних проявів, дій, вчинків.

Дослідно-експериментальна робота з виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку включала сучасні методики провідних психологів та педагогів: Дубчак Г., Калініної Р., Рудюк Н., Фопеля К, Чистякової М. та авторські методики. До неї увійшли: індивідуальні бесіди-консультації з батьками, педагогами, дітьми; групові дискусії з батьками, вчителями; групові бесіди з батьками, педагогами, дітьми; ознайомлення батьків, педагогів з тематичною літературою та проведення семінарів. Використовувалися ігри, ігри-змагання, психогімнастичні вправи, пантомімічні етюди. Було розроблено та впроваджено декілька тематичних уроків, застосовано методи арттерапії - малювання і музика, авторські методики "календар настроїв" та "емоційне спостереження".

Робота організувалася поетапно та включала групові, індивідуальні, поурочні та позаурочні форми. При підборі форм і методів експериментально-виховної роботи враховувалася приналежність кожного учня початкової школи до певної групи дітей, що відповідала визначеному констатувальним етапом дослідження типу сформованості емоційної культури.

Комплексне цілеспрямоване застосування сучасних форм, методів сприяло розвитку сприйнятливості дітей молодшого шкільного віку подій, явищ життя, переживань, настроїв, емоційних станів, вчинків інших людей, усвідомленню ними значущості емоцій, значущості і необхідності адекватних емоційних реагувань і регуляції своєї поведінки, стимулювало їх самопізнання та самовдосконалення.

Застосування різноманітних методів виховної роботи із дітьми, а саме, уроків, бесід, ігор, малювання, музикотерапії тощо, виконання творчих завдань, - вдосконалювали вміння та навички помічати і розуміти зовнішню форму вияву емоцій: міміку, пантоміміку, жести, пози, інтонацію, тембр голосу, звертати увагу на особливості їх прояву різними людьми, формувати доречний обставинам емоційний відгук, встановлювати причини виникнення певних емоцій, переживань і передбачати наслідки їх прояву, в тому числі і особистих. Вихованці поступово закріплювали прийоми та засоби адекватного емоційного реагування та регуляції емоційних проявів, дій, вчинки, згідно з загально-

визнаними суспільними нормами поведінки).

Таким чином, результати нашого дослідження засвідчили, що виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку вимагає застосування різноманітних форм та методів виховної роботи, їх цілеспрямованості і системності.

Література:

1. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
2. *Борытко Н.М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К.Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2000. - 225 с.
3. Державна національна програма "Освіта": Україна XXI ст. - К.: - 1994.
4. *Каган М.С.* Мир общения. - М.: Политиздат, 1988. - 319с.
5. *Кондрашова Л.В. Соколова Л.Е.* Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса. - Кривой Рог, 1994. - 85 с.
6. *Мойсеюк Н.Є.* Педагогіка. Навчальний посібник. - К., 2003. - 615 с.
7. *Радчук Г.К.* Освітній діалог як засіб розвитку компетентності майбутніх педагогів у сфері сімейного виховання. Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір. / Матеріали регіонального науково-практичного семінару. - Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка. - 2007. - 177 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. - М., 1973.
9. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издат. корпорация "Логос", 1999. - 272 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ильичев, П.Федосеев, С. Ковалев.- М.: Сов. Энциклопедия, 1989. - 840 с.

Стан виховання основ етнічної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливого значення набуває виховання етичної культури, що знайшло втілення у державних національних програмах "Освіта (Україна ХХІ століття)", "Діти України"; "Концепції виховання гуманістичних цінностей" та інших законодавчих актах, що стосуються виховання молодших школярів у сучасних умовах.

Аналіз стану дослідженості питань етичної культури молодших школярів свідчить про постійну увагу таких вчених як І.Бех, В.Киричок, Л.Хоружа, К.Чорна до проблеми моралі на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Наша стаття ставить за мету дослідити стан виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі.

З метою виявлення стану сформованості основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі було проведено констатувальний експеримент, який охоплював 445 учнів 1-4 класів, 218 батьків і 68 вчителів.

З метою розв'язання завдань констатувального експерименту використовувався комплекс взаємодоповнюючих діагностувальних методів: бесіди, опитування, анкетування, інтерв'ювання, спостереження, незалежні характеристики, аналіз життєвих і проблемних ситуацій, творчих завдань, вивчення документів і матеріалів навчально-виховної роботи вчителів 1-4 класів, що забезпечило достовірність і об'єктивність показників констатувального експерименту.

Педагогічна діагностика констатувального експерименту опиралась на критерії, які були визначені нами, виходячи із структури етичної культури молодших школярів:

- когнітивний критерій, показниками якого є знання і уявлення молодших школярів про етику і етичну культуру, етичні цінності, уміння розрізняти добро і зло, характеризувати основні етичні категорії, уміння аналізувати і оцінювати життєві явища і події з точки зору етики і етичної культури;
- емоційно-рефлексивний критерій, що характеризує сформованість емоційної сфери, здатність до рефлексії, внутрішня потреба поводитись відпо-

відно етичних вимог, визначає мотиви: егоїстичний, гуманістичний, конформістський, яким керується особистість у власній поведінці.

- діяльнісний критерій, який включає готовність послуговуватися морально-етичними знаннями та цінностями у власній поведінці, уміння мобілізувати знання і досвід для вирішення етичних проблем у конкретних обставинах.

Одне із завдань першого етапу передбачало вивчення дітей молодшого шкільного віку з метою діагностики рівнів сформованості у них основ етичної культури, що зумовило необхідність виявлення наявності (відсутності) певних знань і уявлень, а також співвіднесення їх з реальною поведінкою і мотивацією вчинків.

Так, у ході бесіди з учнями 1-4-х класів, після проведеної попередньої підготовчої роботи, були запропоновані такі запитання: "Які знання є найбільш цінними для людства?", "Яку роль у житті людей займають знання про мораль?".

Відповіді дітей на перше запитання можна поділити на умовні групи. До першої з них (26,9%) були віднесені ті, які свідчать про пріоритетність моральних і етичних знань. Як правило, діти цієї групи вказували у своїх відповідях на роль етики і моралі, значущість знань про добро і зло, совість, цінність життя, чуйність, доброту тощо.

Другу групу, найбільшу (54,2%), склали відповіді, в яких вказуються різні наукові напрямки (історія, астрономія, фізика, хімія, право, література). Цікаво, що учні 1-х класів називали також і ті предмети, які вони вивчають на даний момент (письмо, читання, математика), тоді як учні 3-4-х класів називали предмети, які вони будуть вивчати у середніх і старших класах.

У відповідях третьої групи (12,8%) прослідковується зорієнтованість респондентів на ті знання, які приносять їм задоволення чи користь (спорт, танці, музика). Більшу частину цих відповідей зробили учні 2-х класів.

До четвертої групи увійшли відповіді (6,1%), респонденти якої не замислювались або не зрозуміли сутність питання ("всі знання", "які ми маємо").

Зовсім не відповіли на поставлене питання 7,4% молодших школярів. Всього було опитано 444 учня.

Що стосується другого запитання, то на думку молодших школярів, знання про мораль відіграють важливу роль (37,3%), є пріоритетними (10,6%), орієнтують людей на те, щоб вони були вихованими, ввічливими (5,5%), чесними (2,3%), порядними (2,3%), уміли поводитись у громадських місцях (2,3%), добрими (1,7%), охайними (1,7%). На думку дітей, мораль визначає

поведінку людини в суспільстві (1,7%), унормує її (1,7%), допомагає здійснити моральний вибір (1,7%), підказує, як вчинити в тій чи іншій ситуації (1,7%), вчить спілкуватись з людьми (1,1%) і будувати з ними стосунки (1,1%), поважати інших (1,1%), бути культурним (1,1%), слухняним (1,1%), дотримуватись правил етикету (1,1%), працювати (1,1%), берегти шкільне майно (1,1%), не бігати по школі (1,1%). Мораль потрібна для того, щоб згуртувати людей (0,6%), здружити їх (0,6%), навчити їх співчуття (0,6%), доброзичливості (0,6%), гарних манер (0,6%), уникати зла (0,6%). Якщо в основному діти визначають мораль як основу людських стосунків (0,6%), мотивуючи це тим, що мораль допомагає стати людині стати людиною (0,6%), без моралі було б складно жити (1,1%), без неї в країні був би безлад (0,6%) тощо. Типовими були відповіді такого змісту: "Знання про мораль дає можливість бути вихованою, ввічливою та культурною", "Мораль виконує об'єднуючу, виховну роль у суспільстві", "Мораль визначає внутрішній світ людини". У відповідях дітей 4-х класів прослідковується песимізм: "Мораль повинна бути на першому місці, але це буває не завжди" (0,6%). Мораль відіграє другорядну роль (1,1%), люди все рівно не будуть ввічливими (0,6%). Ще 0,6% учнів 1-х класів плутають мораль з моралізаторством та 9,5% - не відповіли на поставлене запитання.

Наступне запитання ставило за мету в'яснити наскільки знання молодших школярів про мораль і норми поведінки відповідають їхній реальній поведінці. Результати відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Відповідність знань молодших школярів про мораль їхній поведінці

№	Відповіді	К-сть	У %
1	Не завжди відповідають	171	37,4
2	Повна відповідність знань поведінці	123	26,9
3	Бувають окремі випадки, коли знання і поведінка не співпадають	57	12,5
4	Зовсім не співпадають	45	9,9
5	Майже співпадають	24	5,3
6	Намагаюся змінитися на краще	12	2,7
7	Не відповіли	24	5,3
	Всього:	456	100

Цікавими є висловлювання дітей, отримані у ході бесіди : "Бездоганних людей не має, але потрібно прагнути бути таким. І я намагаюсь таким бути" (Олег, 2 клас), "Я намагаюсь бути бездоганною" (Юля, 1 клас), "Я дуже прагну бути порядною людиною, але буває, що в мене не виходить" (Славко, 3 клас), "Мої моральні знання і поведінка не завжди співпадають, бо інколи бувають ситуації, коли не тільки я, але й інші забувають про моральні норми" (Віктор, 4 клас), "Не відповідають, але я дуже хочу, щоб відповідали" (Настя, 4 клас). На відміну від учнів 1-2 класів, які більш сумлінно дотримуються прийнятих норм і приписів, учні 3-4 класів є більш спостережливими і критично оцінюють власну поведінку і оточуючих людей відповідно до моральних норм.

Роздумуючи над тим , що відрізняє культурну людину від некультурної, діти звернули увагу на ряд важливих якостей, які наводяться в таблиці 2.

№	Культурну людину характеризують	К-сть	%	Некультурна людина	К-сть	%
1	Культура поведінки	41	19,6	Неохайна	20	16,5
2	Ввічливість	26	12,5	Зла	12	9,9
3	Доброта	13	6,2	Лається	10	8,4
4	Вихованість	12	5,7	Нечемна	9	7,5
5	Зовнішній вигляд	11	5,2	Невихована	8	6,7
6	Чесність	10	4,7	Груба	8	6,7
7	Охайність	9	4,3	Здатна заподіяти зло	7	5,9
8	Доброчинність	8	3,8	Брехлива	7	5,9
9	Вміння поводитись за столом	6	2,8	Не вміє поводитись за столом	4	3,3
10	Ставлення до оточуючих	5	2,4	Припускається життєвих помилок	3	2,5
11	Тактовність	5	2,4	Жадібна	3	2,5
12	Вміння спілкуватись	4	1,9	Діє з позиції сили	3	2,5
13	Щедрість	4	1,9	Заздрісна	2	1,6
14	Чемність	4	1,9	Робить все навпаки	2	1,6

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

№	Культурну людину характеризують	К-сть	%	Некультурна людина	К-сть	%
15	Ставлення до товаришів	3	1,4	Ігнорує правила життя у суспільстві	2	1,6
16	Поведінка у громадському транспорті	3	1,4	Погано поводитьсь	2	1,6
17	Гідна поведінка навіть на самоті	3	1,4	Нечесна	1	0,8
18	Порядність	3	1,4	Заважає іншим	1	0,8
19	Здатність до самоконтролю	3	1,4	Недальноглядна	1	0,8
20	Уміння вести себе в гостях	2	0,9	Не поважає дорослих	1	0,8
21	Готовність допомагати іншим	2	0,9	Втручається у розмову	1	0,8
22	Гарні манери	2	0,9	Відсутня об'єктивна самооцінка	1	0,8
23	Адаптованість до життя у соціумі	2	0,9	Неуважна	1	0,8
24	Щирість	2	0,9	Нав'язлива	1	0,8
25	Привітність	1	0,5	Песимістично налаштована	1	0,8
26	Легідність	1	0,5	Егоїстична	1	0,8
27	Виваженість	1	0,5	Нахабна	1	0,8
28	Скромність	1	0,5	Нікому не допомагає	1	0,8
29	Вміє радіти	1	0,5	Докучає іншим своїми проблемами	1	0,8
30	Мовленнєва культура	1	0,5	Не любить себе	1	0,8
31	Вживання "чарівних слів"	1	0,5	Не береже природу	1	0,8
32	Гарні думки	1	0,5			
33	Знання правил етики і моралі	1	0,5			

№	Культурну людину характеризують	К-сть	%	Некультурна людина	К-сть	%
33	Знання правил етики і моралі	1	0,5			
34	Не показує поганого настрою	1	0,5			
35	Користується повагою	1	0,5			
36	Шанує батьків	1	0,5			
37	Вміє поводитись на вулиці	1	0,5			
38	Не заважає іншим	1	0,5			
39	Не має шкідливих звичок	1	0,5			
40	Не розмовляє голосно	1	0,5			
41	Не відповіли	11	5,2	Не відповіли	4	3,3
42	Всього:	210	100		121	100

Отримані данні свідчать про те, що для молодших школярів у засвоєнні інформації морального і етичного змісту авторитетними являються найближчі дорослі батьки, дідусі і бабусі, старші братики і сестрички. З особливою повагою діти ставляться і до думки вчителя. І хоча діти послуговуються моральними принципами, взятими з різних інформаційних джерел, у них поки що недостатньо розвинуті навички самостійної роботи, що відображає одну з проблем цього віку.

Проведене опитування і наступне ранжування відповідей, засвідчило, що батьки, на думку дітей, намагаються їх виховати добрими 31,1 %, чесними 28,4%, працьовитими 26,4%, розумними 22,9%, ввічливими 22,9%, привченими до порядку 15,5 %, сформованою культурою поведінки 13,5%, шанобливим ставленням до старших 12,9%, охайними 10,2%, старанними 8,8%, готовими прийти на допомогу 8,1%, не агресивними 7,4%, правдивими 7,4%, слухняними 6,1%, вихованими 5,4%, порядними 4,7%, чемними 4,1%, щедрими 4,1%, не схильними до зла 3,4%, відповідальними 3,4%, доброзичливими 2,7%, стриманими 2,7%, турботливими по відношенню до старших, і молодших 2,1%, з гарними манерами 2,1%, впевненими у собі 1,4%, уважними 1,4%, милосердними 1,4%, комунікативними 1,4%, цілеспрямованими 1,4%, вдячними 1,4%, гречними 1,4%, здійснювали б добрі вчинки 0,6%, були б оптимістами 0,6%, людьми 0,6%, співчутливими 0,6%, терплячими 0,6%, бережливими 0,6%, обережними 0,6%, дотримуватись режиму дня 0,6%, слідували б за поставою 0,6%, любили б природу 0,6%, Батьківщину 0,6%, рідну мову 0,6%, книгу 0,6%. Молодші школярі також відмічають, що батьки намагаються їх вчити на влас-

них помилках 0,6% і забороняють їм кричати 0,6%, розмовляти на уроках 0,6%, штовхатися 0,6%, плюватися 0,6%, бути нахабними 0,6%, лінливими 0,6%. Учні також скаржаться, що батьки на ці теми часто моралізують (3,4%) і часто вдаються до заборон і обмежень (0,6%). Всього було проаналізовано 1290 висловлювань учнів 1-4 класів.

Також виявилось, що молодші школярі найбільше цінують в людях доброту (53,9%), чесність (38,0%), ввічливість (19,6%), добро (12,8%), щирість (12,8%), щедрість (9,8%), чемність (9,2%), культуру поведінки (9,2%), інтелект (9,2%), порядність (7,9%), вміння дружити (5,5%), правдивість (5,5%), вихованість (4,9%), доброзичливість (4,9%), охайність (4,9%), справедливість (4,3%), шанобливе ставлення до інших (3,6%), працьовитість (3,6%), лагідність (3,6%), сміливість (3,1%), мудрість (2,4%), любов (2,4%), моральність (1,8%), взаємопорозуміння (1,8%), співчуття (1,8%), відповідальність (1,2%), організованість (1,2%), турботливість (1,2%), вміння поступатися (1,2%), дотримуватись слова (1,2%), готовність допомагати (1,2%), старанність (1,2%), відданість (1,2%), стриманість (1,2%), любов до себе (0,6%), внутрішнє багатство (0,6%), совість (0,6%), вірність (0,6%), злагоду (0,6%), миролюбність (0,6%), люб'язність (0,6%), життєрадісність (0,6%), інтерес до життя (0,6%), культуру мови (0,6%), наполегливість (0,6%), скромність (0,6%), вміння слухати (0,6%), толерантність (0,6%), самостійність (0,6%), добродійність (0,6%), здоров'я (0,6%). У відповідях окремої групи дітей простежується конформістське ставлення до оточуючих, про що свідчить вибір таких якостей як кмітливість (1,2%), хитрощі (0,6%), байдужість (0,6%), хвалькуватість (0,6%) та зорієнтованість лише на зовнішній ефект - крутизна (0,6%), краса (0,6%).

Отриманні дані у ході проведеної нами діагностики, що ґрунтувалась на характеристичних параметрах етичної культури, дозволили визначити рівні сформованості етичної культури у молодших школярів на основі зіставлення реальної поведінки з визначеними нами критеріями і показниками. У визначенні рівнів нами також враховувалися мотиваційний аспект поведінки та наявність і якість знань про базові етичні категорії.

Високому рівню сформованості у молодших школярів етичної культури (7,8%) властиві повні знання про базові етичні категорії, осмислені і достатньо глибокі етичні судження. Діти цієї групи усвідомлюють значимість морально-етичних цінностей у реальному житті. Моральні вчинки дітей визначаються гуманістичними та альтруїстичними мотивами. Знання про морально-етичні цінності адекватні мотивам і поведінці. У своєму житті діти керуються принципами добра і намагаються протистояти злу. В них добре розви-

нене почуття власної гідності, самоповаги. Поведінка дітей цього віку відповідає моральним нормам і характеризується такими добре розвиненими моральними якостями як справедливість, совість, честь, гідність, обов'язок, відповідальність,.

Для дітей з середнім рівнем (29,5%) характерні добре розвинені моральні якості справедливості, вдячності, обов'язковості, відповідальності, товариськості, хоча знання про базові етичні категорії є несистематичними і неповними. Діти називають лише окремі характеристики, але не можуть дати повного визначення поняття. Ставлення до оточуючих є позитивним. Моральні переживання і емоції - стійкими. Правильну загалом поведінку можна пояснити звичкою і привченістю дітей до моральних дій. Мотиви поведінки дітей можуть змінюватись і бути як егоїстичним (конформістськими), так і альтруїстичними (гуманістичними). Хоча діти і виявлять ініціативу, вияви доброти, справедливості, совісності, відповідальності у їхніх ставленнях можуть носити вибірковий характер. Діти відчувають вину і сором за проступки. Стосунки з оточуючими будуються на основі симпатії, поваги і довіри.

Молодші школярі з достатнім рівнем (39,9%), як правило, дають неповні і односторонні визначення етичним категоріям. Їхні знання є уривчастими, а поведінка - ситуативною і часто суперечить моральним нормам. У дітей цієї групи є проблеми з самооцінкою і самоповагою. У стосунках з оточуючими вони демонструють зухвалість, нетерпимість, непоступливість. Байдужі до чужих проблем. Не завжди усвідомлюють свою провину. Можуть нехтувати обов'язками. Мотиви поведінки - в основному егоїстичні. Моральна поведінка пояснюється швидше прагненням завоювати увагу, заслужити похвалу чи уникнути покарання, аніж свідомим вибором чи переконаннями.

Низький рівень сформованості у молодших школярів (22,8%) морально-етичних цінностей визначається обмеженими чи невірними знаннями про базові етичні категорії. У своїх моральних діях діти керуються інтуїцією або імпульсами. Деформований і недостатній розвиток мотиваційної сфери спричиняє неадекватну поведінку молодших школярів, перекручування чи невірне розуміння моральних норм. Ставлення до інших, як правило, зухвале, байдуже, часто зле. Моральні вчинки здійснюють під тиском оточуючих. Діти цієї групи безвідповідальні, нехтують своїми обов'язками, але можуть бути вимогливими до інших, прагнуть примусити когось виконувати свою роботу. Не виявляють бажання покращити і змінити себе.

Таким чином, аналіз отриманих даних на констатувальному етапі експерименту засвідчив недостатню роботу початкової школи у плані виховання

етичної культури учнів 1-4 класів, що обумовлює потребу у відповідних виховних методиках і технологіях.

Література:

1. *Бех І.Д.* Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук.видання.- К.:Либідь, 2006. - 272 с.
2. *Бех І.Д., Ганнусенко Н.І., Чорна К.І.* Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу "Основи гуманістичної моралі" //Шкільний світ, 2005, №45 (317).- С. 4-11.
3. *Виховання моральності підростаючого покоління:* Наук.-метод. посіб. / К.І.Чорна, В.О.Білоусова, Н.І.Ганнусенко, В.А.Киричок, Л.П.Осьмак, В.О.Павленчик, О.Л.Феокістова, С.Д.Циганок.- К.:Богдана, 2005. - 288 с.
4. *Соловьева Н.Н.* Формирование базовой культуры личности // Школа. - 2002. - №5. - С. 25-28.
5. *Хоружа Л.Л.* Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія.- К.: Преса України, 2003. - 319 с.
6. *Шемшурина А.И.* Система воспитания этической культуры школьников: Дисс.... в виде научного доклада на соиск. уч. степени д-ра пед. наук. - М., 1998. - 234 с.
7. *Шемшурина А.И.* Основы этической культуры: Книга для учителя.- М.: ВЛАДОС, 1999. - 112 с.
8. *Щуркова Н.Е.* Этика школьной жизни. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 48 с.
9. *Щуркова Н.Е.* Программа воспитания школьников. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - 48 с.
10. *Щуркова Н.Е.* Новое воспитание. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 128 с.

Особливості статевого виховання дітей молодшого шкільного віку

Становлення в Україні якісно нової системи освіти здійснюється в умовах різкого загострення виховних проблем, посилення негативних явищ у шкільному середовищі. Причини цього містяться, перш за все, в економічній нестабільності і духовному розладі в суспільстві, зниженні життєвого рівня більшої частини населення.

Як свідчать соціологічні та психолого-педагогічні дослідження, у значній частині молоді спостерігається світоглядна індиферентність, пасивність, втрата ідеалів, песимістичне сприйняття життя, відчуження від світу дорослих. Зараз відбувається перебудова звичних форм взаємодії людини з соціальним середовищем, зміна системи цінностей, розмивання соціально-рольової структури суспільства. Тому перед педагогами постає низка нових завдань, пов'язаних з осмисленням проблеми людини в умовах соціальної нестабільності. Одним з таких завдань є проблема статевого виховання школярів.

Статеве виховання школярів має важливе значення для подальшого розвитку людини. Саме від таких установок, які зможуть дати їй батьки та вчителі, залежить її майбутнє сімейне життя, відношення до шлюбу, до протилежної статі й її поведінка в сексуальних стосунках.

Проблема статевого виховання дуже складна і багатогранна. Саме тому статеве виховання повинно вестися на різних вікових періодах поетапно та послідовно. Починати статеве виховання потрібно з дошкільного та молодшого шкільного віку. Діти цього віку (6-10 років) найкраще піддаються вихованню (В.Сухомлинський), оскільки в цей час закладаються основи особистості, її майбутнього характеру, надається спрямованість її розумового, морального та естетичного розвитку. Знання та вміння, накопичені дитиною в цьому віці, пізніше стають основою для формування стійких моральних звичок і переконань, високих життєвих ідеалів. Науковець І.Підласий зазначає, що піддатливість школярів, "їхня довірливість, схильність до наслідування, великий авторитет, який у них має учитель, створюють сприятливі умови для формування високоморальної особистості" [8, с. 73].

Мета даної статі полягає у визначенні особливостей статевого виховання

дітей молодшого шкільного віку.

Статеве виховання в молодшому шкільному віці має свою специфіку. На думку А.Гречишкіної, Д.Демехіної, статеве виховання дітей молодшого шкільного віку пов'язане з віковими і статевими особливостями цього вікового періоду [2]. Тому, в процесі статевого виховання дітей молодшого шкільного віку повинні враховуватися, перш за все, фізіологічні та психологічні особливості.

У молодшому шкільному віці відбувається самоусвідомлення дітьми своєї статевої приналежності, закладаються психологічна та емоційна основи сексуальності - сором'язливість чи розв'язність, різкість чи м'якість, ласкавість чи грубість, доброта чи злість, щедрість чи скупість тощо. Еротична чутливість виявляється через внутрішню рецепцію (зона геніталій). У цьому віці діти активно засвоюють принципи спілкування людей різної статі. Більшість молодших школярів ще шукають розгадки секрету дітонародження, таємниці материнства.

Молодший шкільний вік у психоаналізі розглядався як латентний період. Вік 9-10 років - це період статевої гомогенізації: наслідування та прихильності хлопчиків до батька, а дівчаток до матері, внаслідок чого клас розбивається на два табори - хлопчиків і дівчаток, а зрада своєму табору засуджується. Хлопчики грають у військові ігри, наслідують героям, лицарям. Вони більше тягнуться до батька, а при його відсутності - до чоловіків взагалі, виявляють стійкий інтерес до "чоловічої" праці. Дівчатка в своєму колі обговорюють перших романтичних героїв, моду, ведення господарства, надають перевагу ліричній літературі, особливо зближуються з матір'ю та за сприятливих відносин повіряють їй свої таємниці. Для хлопчиків і дівчаток це період формування оцінки себе як представника певної статі. Статева поляризація - природна закономірність розвитку, яка нерідко виявляється зовні діями агресивного та оборонного порядку, що відображають внутрішній інтерес до іншої статі (В.Богословський). За останніх часів у дівчаток цього віку спостерігається хлопчачий агресивний стиль поведінки, що раніше виявлялося лише в пубертатному періоді. На наш погляд, це зумовлено акселерацією, зміщенням статевих ролей та уявлень про маскуліність - фемінність у сучасному суспільстві і сім'ї.

По мірі дорослішання поряд з поляризацією з'являються перші ознаки потягу до протилежної статі, перші ознаки сексуальності. Діти відчувають симпатію одне до одного, що часто призводить до початку дружніх стосунків між хлопчиком і дівчинкою. Ця дружба, якої бояться батьки, дає дітям досвід

спілкування з особами протилежної статі, що буде важливим у більш зрілому віці. У дівчаток цей потяг носить романтичний характер, у хлопчиків часто виражається в грубій формі.

Зі вступом до школи дитина по-новому оцінює себе й інших, набуває навичок спілкування з дітьми й дорослими різної статі, накопичує досвід статевого поведінки. У школі змінюються стихійно складені життєві уявлення дитини про чоловіка й жінку. Освоєння статевої ролі здійснюється через взаємини з батьками й педагогами, однокласниками й однокласницями, з якими доводиться стикатися в процесі предметно-практичної діяльності [5, с. 168].

Взаємодіючи з одностатевими ровесниками, порівнюючи власну поведінку з поведінкою інших дітей своєї статі, дитина формує уявлення про себе як про хлопчика/дівчинку, самостверджується.

Дітей молодшого шкільного віку надзвичайно цікавлять питання про відмінності статей, про появу дитини на світ, про сексуальні взаємини дорослих. Якщо дитина доросла до подібного питання, то вона достатньо доросла й для відповіді. Основна наукова інформація, як правило, задовольняє дитячу допитливість. Правдиві й уміло подані відомості про стать і сексуальність необхідні дитині для її загальнопсихологічного розвитку й статевого становлення [3, с. 74-82].

За даними В.Кагана, третина дітей уперше дізнались про розбіжності статей у молодшому шкільному віці, 80% з яких отримали відомості подібного роду від ровесників. 30% хлопчиків і 19% дівчаток дізнались про те, що таке статевий акт з власних спостережень, 65% хлопчиків і 68% дівчаток - з літератури. Багато дітей сприйняли ці відомості дуже емоційно й навіть з огидою. 27% хлопчиків і 43% дівчаток чули інформацію про стать і сексуальність у формі медичних термінів; 52% хлопчиків і 42% дівчаток - у формі обивательських виразів; 26% хлопчиків і 2% дівчаток - у формі цинічних і лайливих виразів; 3% хлопчиків і 5% дівчаток - у формі "дитячих" виразів [4, с. 132-133].

Не отримуючи від дорослих найнеобхідніших знань з питань, що їх цікавлять, діти засвоюють інформацію з вулиці, яка не завжди позитивно впливає на їх статево-рольову соціалізацію.

Нормальний психосексуальний розвиток дитини передбачає її поступове дозрівання, яке не порушується еротизуючими стимулами середовища. Л.Столярчук виділила кілька чинників, які викликають передчасний статевий потяг у дітей молодшого шкільного віку: педагогічно непрофесійне статеве просвітництво; засоби масової комунікації, які пропагують порнографію; несприятливі житлові умови, які дозволяють дітям спостерігати за статевим

життям дорослих; дитяча проституція, сексуальна експлуатація, наркоманія, сексуальна деструктивність неповнолітніх; безнаглядність дітей, яка відкриває можливість для різноманітних спокус [9, с. 63].

Статеворольова соціалізація молодших школярів багато в чому залежить від поведінки батька та матері. Формування статевої поведінки дитини відбувається постійно під впливом спілкування батьків, виконання ними сімейних обов'язків тощо. Адже, як слушно стверджує І.Петрище, повсякденна поведінка батьків у сфері побутових взаємовідносин повинна бути зразком для дитини, тому що ніщо так не виховує, як особистий приклад батька і матері [7, с. 104]. Особливий вплив на формування особистісних якостей дитини справляє атмосфера в сім'ї.

Турботливе й уважне ставлення батьків до дітей, щира любов до них і довіра сприяють позитивній стеворольовій соціалізації. У сім'ях з партнерськими, щирими й поважливими взаєминами діти ростуть добрими, справедливими, турботливими, вони розуміють самоцінність і неповторність кожної людини й свою власну, стають повноцінними чоловіками й жінками.

Неуважне ставлення до дітей або їх надмірна опіка, сімейні сварки, розлучення, неповна сім'я, відсутність батька, неповага почуттів дитини, критика чоловічих/жіночих достоїнств, вульгарні установки дорослих з питань статі негативно впливають на стеворольову соціалізацію хлопчиків і дівчаток.

Для дітей молодшого шкільного віку батьки стають представниками статі. 7-річні хлопчики сприймають батька як чоловіка, співвідносять себе з батьком і чоловіками взагалі, хоча матір ще не ототожнюють з уявленнями про жінку. У 8 років картина змінюється. У цьому віці хлопчики більше орієнтовані на матір, їй відводять провідну роль у взаєминах з батьками, а батька не сприймають як чоловіка. 9-річні хлопчики вже досить добре пов'язують уявлення про батьків з людьми тієї самої статі. Разом з тим, у взаєминах дитини з батьком чи матір'ю спостерігається емоційна віддаленість. У хлопчиків 10 років зберігається дистанція з батьком, якого сприймають у відриві від уявлень про статі. Дівчатка 7-8 років чітко співвідносять сприйняття батьків зі статтю: мама - жінка, тато - чоловік. У 7 років у свої стосунки вони включають в основному матір і жінок, з 8 років - чоловіків. У 9-10 років дівчатка знову емоційно віддаляються від чоловіків [4, с. 122].

Відсутність батька чи чоловіків у сім'ї негативно впливає на стеворольову соціалізацію дітей. Дівчатка з таких сімей часто несміливі й невпевнені. Спілкування з протилежною статтю й вибір партнера для них становить деяку складність. Поведінка хлопчиків, які ростуть без батька, менш диференці-

йована й маскулінна. Одинокa мати має більш виражену настанову на виховання дітей, ніж мати в повній сім'ї. Своєю надмірною турботою й любов'ю вона прагне компенсувати відсутність батька, що може сприяти формуванню несамостійної й безініціативної особистості. Ще гірше, коли дитина стає свідком сімейних конфліктів і розлучення. Прив'язаність до батька, що зберігається при ворожому ставленні до нього матері, може стати причиною серйозних порушень психіки дитини.

Великий вплив на статево-рольову соціалізацію хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку справляють педагоги. Причому авторитет учителя для дітей цього віку більш значимий, ніж авторитет батьків та інших дорослих. Завдання педагога - своєчасно, у відповідному віку обсязі й напрямі здійснювати статево-рольове виховання.

Характерні особливості молодшого школяра - підвищена сприйнятливність, вразливість, довірливе підкорення вчителю. Навіть незначні педагогічні зусилля на цьому етапі розвитку дитини можуть дати в подальшому гарні результати. Схвалення чи покарання педагога дуже значимі для школяра, особливо першокласника. Незаслужені звинувачення, підозри, байдужість і неважливе ставлення з боку вчителя на цьому етапі адаптації до "нового життя" діти переносять болісно. У цьому віці проявляється прагнення дитини до дорослості. Тому у педагогічній діяльності вчителю необхідно обдумувати всі свої слова й дії, з повагою ставитись до кожної дитини, бути справедливим і тактовним. Шкільна обстановка й навчальна діяльність активізують самостійність, підвищують відповідальність за свої дії, посилюють роль самооцінки [5, с. 38-44].

У молодшому шкільному віці продовжують закладатися основи моральної поведінки та свідомості. Для молодших школярів властиве наслідування (І.Аршавський, Л.Захарова, О.Тищенко). Так, дівчинка копіює старшу подругу чи героїню фільму, прагне не тільки відтворити те, що сподобалося, але й переймає ставлення до зовнішнього вигляду, протилежної статі. Хлопчик може не тільки нарощувати силу, прагнучи походити на свого героя, але й перейняти у нього риси грубості.

У сім - десять років у свідомості дитини закріплюються моральні основи статевої поведінки, перший моральний досвід міжстатевого спілкування. Як зазначають психологи (Л.Божович, Л.Славіна), у молодших школярів симпатія і дружба зав'язуються на основі конкретних видів діяльності - спільних занять і спільних ігор [1].

Саме тому необхідно звернути увагу на те, як поведуться хлопчики й дівчат-

ка, які взаємини складаються між ними. У поведінці дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку спостерігається сором'язливість, удавана грубість, презирливість, відчуженість, велика стриманість у прояві товариських і дружніх почуттів, а в поодиноких випадках навпаки - дитячий флірт. Хлопчики по відношенню до дівчаток часто поводяться грубо, нетактовно, розв'язно, з погордою, відмовляються грати й навчатися разом з ними. Така поведінка пояснюється відсутністю в школярів елементарних навичок спілкування з протилежною статтю. Якщо в молодших класах не звертати належної уваги на взаємини хлопчиків і дівчаток, то в підлітковому віці в дітей можуть виникнути труднощі в спілкуванні з представниками іншої статі.

Ю.Мітіна вважає, що виховувати культуру стосунків статей можна за допомогою формування гуманних взаємин молодших школярів з урахуванням диференціації статі. "Гуманні взаємини хлопчиків і дівчаток характеризуються вмінням відчувати, розпізнавати й передбачати емоційні стани інших, виражати своє співчуття в діях, спрямованих на посилення благополуччя партнера по спілкуванню, наявності чутливості до норм поведінки, схвалюваних колективом". Основними показниками гуманних взаємин у молодших класах є симпатія, товариськість і дружба між дітьми різної статі [6, с. 84].

У процесі статевого виховання слід також враховувати вікові й індивідуальні особливості хлопчиків і дівчаток, оскільки ми вважаємо, що поведінка дитини молодшого шкільного віку залежить від її темпераменту, рівня вихованості, отриманого до школи, і від її статевої приналежності. Так, 8-10-річні хлопчики порівняно з дівчатками більш незалежні, безтурботні, напористі, хоробрі, безвідповідальні, недобросовісні, драгітєливі, практичні. Дівчатка ж більш слухняні, поступливі, стримані, обережні, добросовісні, відповідальні, ніжні, чутливі, спокійні. У фемінінних і маскулінінних дівчаток значних відмінностей немає. Маскулініні хлопчики, на відміну від фемінінінних, більш рішучі, соціально сміливі, невимушені, оптимістичні, спокійні, тоді як фемінініні - сором'язливі, несміливі, тривожні, недовірливі [9, с. 129-132].

У процесі статевого виховання у дітей молодшого шкільного віку має бути сформований моральний ідеал родини, розуміння її цінності і необхідності для людини. Родина є основою життєвого благополуччя, тому що вона сприяє збереженню здоров'я, полегшує перенесення життєвих труднощів. Статеве виховання варто здійснювати з використанням усіх традиційних методів педагогічного впливу, не зводячи його в ранг особливого, спеціального, таємничого. Варто враховувати, що виховання базується на інфор-

мації, яку одержує дитина, що може мати словесну чи наочно-образну форму - особистий приклад, визначена ситуація, в якій дитина є діючою особою чи спостерігачем. До засобів виховного впливу при статевому вихованні належать: правильна і своєчасна реакція дорослих на ті чи інші особливості поведінки, взаємовідносини дітей з однолітками протилежної статі, емоційна оцінка цих особливостей; правильна реакція на ті чи інші прояви сексуального розвитку, заснована на твердому знанні того, що є нормативним, а що відхиленням від норми; приклади правильного ставлення дорослих до представників іншої статі.

Слід зазначити, що молодші школярі не здатні до високопродуктивних темпів роботи, концентрації уваги, швидко стомлюються. Однак молодші школярі, насамперед дівчатка, дуже сприйнятливі до виховних процесів: авторитет учителя для них дуже високий. У цьому віці чітко виявляється характер ставлення до однолітків іншої статі. Дівчатка, зазвичай, швидше і легше, адаптуються до нових умов, чому певною мірою сприяє і той факт, що за рівнем "біологічної" зрілості вони помітно (на 1-1,5 року) випереджають хлопчиків. Зміст статевого виховання в молодших класах включає такі питання, як поняття родини, місце родини в суспільстві, права й обов'язки членів родини, сімейні традиції, статеві розходження в природі й у людському суспільстві. Необхідно розглянути питання про розподіл професій у суспільстві на чоловічі і жіночі, заснований на схильностях чоловіків і жінок до визначеного роду діяльності і найкращої здатності виконувати означену роботу, а також на тому, що однією з важливих задач суспільства є збереження здоров'я жінок, їхньої здатності бути матерями і виховувати дітей. З цього випливає, що найбільш небезпечними для здоров'я жінок є чоловічі професії. При розгляді питання про статеві розходження варто враховувати, що у статевих питаннях молодші школярі виявляють пізнавальний інтерес.

Таким чином, при здійсненні статевого виховання молодших школярів необхідно враховувати статево належність дитини, вікові та індивідуальні особливості, врахування яких є важливою вимогою до організації виховного процесу та однією з умов підвищення його ефективності. А результати виховного процесу значною мірою залежать саме від того, наскільки в ньому враховані ці особливості.

Література:

1. *Божович Л.И., Славина Л.С.* Психическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979. - С. 21-30.
2. *Гречишкіна А.П., Демехіна Д.Б.* Морально-статеве виховання молодших школярів // Актуальні питання підготовки спеціалістів в педвузі. Зб. тез наук. повід. - Бердянськ: Вид-во БДПІ, 1992. - Вип.ІІІ - С. 24-26.
3. *Исаев Д.Н., Каган В.Е.* Половое воспитание детей. - Л.: Медицина, 1988. - 156 с.
4. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. - М.: Педагогика, 1991. - 256 с.
5. *Мир детства. Младший школьник* / Под ред. А.Г.Хрипковой. Отв. ред. В.В.Давыдов. - 2-е изд., доп. - М.: Педагогика, 1988. - 272 с.
6. *Митина Ю.С.* Формирование гуманных отношений между мальчиками и девочками в начальной школе // Образование. - 2000. - № 6. - С. 83-89.
7. *Петрище И.П.* О половом воспитании детей и подростков. - Мн.: Народная асвета, 1990. - 160 с.
8. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов. В 2 кн. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 576 с.
9. *Столярчук Л.И.* Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: Монография. - Волгоград: Перемена, 1999. - 275 с.

Особливості прояву самостійності молодших школярів у групах продовженого дня

У період радикальних змін, які охопили всі сфери життя українського суспільства, особливо зростає інтерес до дослідження проблеми реалізації особистістю свого потенціалу, її здатності самовизначатися у різноманітних життєвих ситуаціях. Саме тому в сучасному педагогічному просторі особливої значущості набуває проблема виховання ініціативної, творчої особистості, з високим рівнем сформованості самостійності, яка сприяє її успішній соціалізації у соціумі.

Актуальність нашого дослідження зумовлена переходом сучасної загальної середньої освіти на новий зміст та структуру. Це вимагає перегляду підходів до організації роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Одним з пріоритетних напрямів є розробка проблеми їхньої самостійності та її комплексне вивчення у процесі соціалізації в групах подовженого дня.

Створення оптимальних умов для розвитку самостійності, закономірностей і механізмів її прояву є найважливішим завданням педагогічної науки. У цьому напрямі активно здійснювалися ґрунтовні наукові дослідження щодо дитини молодшого шкільного віку в різноманітних видах діяльності, зокрема навчальної (Є.Белкін, В.Красєвський), предметно-практичної (І.Лернер, М.Скаткін), ігрової (Л.Кувіко), художньої (Н.Рентюк), комунікативної (Ш.Ганелін).

Самостійність у цих дослідженнях розглядається як певна діяльність, яка є багатостороннім, поліфункціональним явищем. Вона має не тільки навчальне, особистісне, а й суспільне значення. Виступаючи складним та багатовимірним явищем, самостійність термінологічно одностайно не визначена, хоча її зміст інтерпретується всіма дослідниками і практиками як цілеспрямована, активна, відносно вільна діяльність учнів.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел нами було розроблено робоче визначення поняття "самостійність". Ми розглядаємо її як провідну властивість особистості, що виявляється в умінні ставити перед собою певну мету, досягати її власними зусиллями; це відповідальне ставлення дитини до власних вчинків, здатність діяти усвідомлено за будь-яких умов, приймаючи іноді нетрадиційні рішення. Структурний зміст поняття включає наступні ком-

поненти: ініціативність, незалежність, самоорганізацію, прогностичність, відповідальність. Провідним, на нашу думку, є саме ініціативність, яку К.Абульханова-Славська розглядає як прояв особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності; це зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі власної діяльності [1].

Молодший шкільний вік має певні тенденції та закономірності. У цьому віці змінюються сприймання власного місця у системі відносин і соціальна ситуація власного розвитку, набувають інтенсивного формування нові соціальні ролі (період народження соціального "Я"). Усе, що стосується самостійної діяльності, є особливо важливим, хоча й те, що стосується ігрової - залишається не менш значимим, оскільки має велике значення для задоволення пізнавальних потреб і дозвілля. В ігровій ситуації молодші школярі проживають майбутні соціальні ролі, набувають досвіду взаємодії у групі, поведіння у змодельованих соціальних ситуаціях.

Як відомо, серйозні зміни відбуваються у взаємостосунках дітей з педагогами та ровесниками. Незважаючи на те, що в стосунках з педагогами їх моральний авторитет продовжує відігравати провідну роль, зростає самостійність дитини, що проявляється у самооцінці та саморегуляції власної поведінки з позицій не тільки авторитету дорослого, але й засвоєних нею моральних і соціальних норм. Значно проявляється також її прагнення включитися у спільну діяльність та спілкування. Зростає поміркованість і організованість у власній емоційній поведінці. Діти вчать виконувати індивідуальні завдання та працювати разом у групі подовженого дня (тобто, беруть безпосередню участь у діях, що виконуються спільно). Вони встановлюють певні стосунки з учителями, ровесниками, проявляють інтерес до реальних життєвих і ситуативних ролей, які виникають в умовах навчального закладу.

У процесі становлення класного колективу в початковій школі збільшується відносна стабільність складу мікрогруп класу. Закладаються групові норми, які, в окремих випадках, входять у деяку суперечність з вимогами правил поведінки, що нерідко розгортається до рівня конфлікту.

У цьому віці формуються також передумови для виникнення самостійності. Формується правильність моральної оцінки, зростає рівень її аргументованості та відповідності певному зразку. З'являються нові "усуспільнені переживання" дитини. Невдачі, відсутність певних успіхів чи навпаки, знання шкільних предметів, комфортне становище у класному колективі призводять до відчуття певного приниження або власної значущості, виключності. Всі події переломлюються у свідомості дитини в емоційні переживання, що згодом

переходять у різні відгуки на ті або інші оцінки за певні навчальні досягнення. У цьому віці дитина переходить від споглядацько-образного до словесно-логічного сприйняття навколишньої дійсності, у неї розвивається певна логіка у висловлюванні власних думок.

Як показують дослідження Л.Виготського та О.Леонтьєва [2; 3], самостійність здійснюється через ставлення дитини до себе, своїх обов'язків, у самооцінці. Однак, до 7-8 років значення самооцінки для неї ще не є соціально необхідною. Спостереження за молодшими школярами свідчать, що першокласник розглядає поставлену йому педагогом оцінку як оцінення своєї особистості. У цьому відображається недиференційованість власної самооцінки, яку прийнято вважати одним з провідних новоутворень молодшого шкільного віку. Не менш важливою на цьому віковому етапі виступає відповідальність, яка забезпечує поведінкову діяльність дитини, створює необхідні умови для продуктивної самостійності. При цьому сфера прилучення вольових зусиль особистості відносно вузька. Вольові якості та вчинки існують поряд з імпульсивними, бо ще досить великим залишається ситуативний вплив, який відчуває дитина з боку батьків, вихователів та інших дітей. Разом з тим, у цьому віці вже досить чітко виявляються спроби самоконтролю, саморегуляції, які забезпечують передумови для сприйняття дитиною певних педагогічних впливів, спрямованих на виховання в неї самостійності.

Завдяки самостійності дитина спроможна ставити певну мету, виокремлювати певні завдання та обирати шляхи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за правильністю виконання поставленого завдання, вносити корективи у самостійну роботу, виправляти її недоліки, аналізувати загальний підсумок власної роботи, порівнювати результати, прогнозувати наступні кроки у своїй подальшій самостійній діяльності.

Досить часто молодший школяр виявляє прагнення бути самостійним, але недостатній рівень розвитку його волі, імпульсивність, схильність до дій під безпосереднім впливом різноманітних примушувань та емоцій, не дозволяє йому здійснити бажане. При цьому не менш важливе значення відіграють індивідуальні особливості дитини, які, в свою чергу, активізують, або гальмують, утруднюють прояв її самостійності. Так, наприклад, невпевненість у власних силах та можливостях стримують самостійність, чи навпаки, розгортають, бо сміливість, рішучість допомагають дитині висловлювати власну думку, братися за певні справи, які є новими для неї.

Виходячи з вищезазначеного, нами була розроблена методика констатувального експерименту, метою якої було виявлення особливостей прояву са-

мостійності молодших школярів у групах подовженого дня.

Експериментальна робота здійснювалась у ліцеї "Голосіївський" №241 м. Києва та Плосківській загальноосвітній школі I-III ступенів Броварського району Київської області. Дослідження охоплювало 138 молодших школяра і 7 вихователів груп подовженого дня.

У цій методиці нами використовувався комплекс різноманітних взаємодіючих методів: теоретичних (вивчення шкільної документації, календарних навчально-виховних планів роботи груп подовженого дня, особових справ молодших школярів); емпіричних (спостереження, опитування, анкетування, ситуативні завдання, аналіз ігрової діяльності та її результатів).

Провідним методом було обрано спостереження, оскільки нами відслідковувалося виховання самостійності молодших школярів не тільки у спеціально створених експериментальних ситуаціях, а також і в повсякденному навчально-виховному процесі школи. Підводячи підсумок його результатів, робимо висновок, що учні молодших класів відрізняються сумлінним виконанням домашніх завдань, але пропонувані певні доручення виконують тільки після нагадування з боку вихователя групи подовженого дня. Тобто, завжди виникає потреба у стимулюванні їхньої ініціативності.

Аналіз шкільної документації сприяв виявленню ставлення вихователів груп подовженого дня та адміністрації навчальних закладів до досліджуваної нами проблеми. Протоколи методичних об'єднань учителів початкової школи, педагогічних рад, журналів та планів роботи груп подовженого дня достовірно доповнили дані констатувального експерименту під час його проведення.

Анкетування вихователів групи подовженого дня допомогло виявити існуючий спектр проблем у вихованні самостійності молодшого школяра. Вони відчують труднощі у вихованні цієї якості, оцінюючи загальний її стан у своїй групі як середній. Загалом їм відомо, як планувати виховання самостійності, але вони не спроможні організувати, корегувати цей процес, бо він не виокремлюється як важливий напрям їхньої навчально-виховної роботи, яка досить часто розпорошена і губиться серед інших.

Ми погоджумось з дослідником М.Парфьоновим, який пропонує вихователю використання особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи дітей, що виявляється в:

- усвідомленні необхідності особистісних самозмін, соціального й особистісного статусу;
- оволодінні різними формами самостійної роботи, необмежені кола ситуацій вибору, авансуванні успіху для активного самовираження дітей;

- утвердженні нової позиції у виборі форм спілкування (не рольової, а особистісної), співтворчості та духовної взаємодії [4, с. 10].

Адаптована нами до умов груп подовженого дня методика О.Матвієнко "Характеристика" мала за мету з'ясувати якісну та кількісну оцінку особливостей самостійності учнів за п'ятьма напрямками: участі школяра в громадських справах, у наданні товаришам допомоги на самопідготовці та у громадських справах, визначенні ступеня самокритичності школяра, його відповідальності стосовно дорученої справи. Її результати показали, що молодші школярі загалом беруть участь у громадських справах, але не з власної ініціативи (36,2%) або час від часу (20,2%); 12,4% опитаних взагалі не беруть участі в жодних громадських справах школи або групи, бо це їм зовсім не цікаво. На самопідготовці товаришам ніколи не допомагають 13,2% учнів; систематично, за власною ініціативою лише 18,1%. У громадських справах завжди приходять на допомогу товаришам 20,2% дітей; допомагають не часто і тільки обраним 21,7% опитаних. Ніколи не сприймають критику 21,7%; інколи - 14,4%; самокритичні до себе - 20,2% дітей. Щодо відповідальності стосовно дорученої справи, то виступають ініціатором у їх виконанні, доводять справу до кінця лише 17,3% дітей, але частка тих, кому можна завжди давати доручення, бо їх діти завжди виконують сумлінно, складає 13,7% опитаних; ніколи не можна доручити відповідальну справу 17,3% дітей.

Використання модифікованої методики "Завдання-ситуації" О.Голуб у вигляді опитувальника для учнів допомогло визначити проблеми, що існують у вихованні їхньої самостійності. Анонімність припускала відвертість відповідей на поставлені запитання. Аналіз його результатів свідчить про те, що загалом діти, якщо їм не подобається певне доручення, але його виконання необхідне групі подовженого дня, прохають виконати його однокласника, щоб не робити це самому (50,7%), але 42,0% дітей відповіло, що його сумлінно виконають, бо "все одно їх змусять це зробити" і лише 7,3% попрохають допомоги в учнів, які відвідують групу подовженого дня.

Методика А.Щербакова "Що важливіше?" допомогла виявити спектр самостійних якостей дітей молодшого шкільного віку в групі подовженого дня. З переліку 15 цих якостей вони обрали: дисциплінованість (14,4%), вихованість (3,0%), самоорганізацію навчальної праці (38,4%), ініціативність (20,2%).

Отримані результати констатації засвідчили існування наступних проблем у вихованні самостійності молодших школярів: значну суперечливість між судженнями дитини "Я хочу" та її реальною поведінкою ("Я вмію"), тобто наяв-

ність заниженої самооцінки дитини щодо результатів власної самостійної діяльності; недостатність роботи вихователя групи подовженого дня з проблеми виховання самостійності учнів; недостатню роботу батьків у цьому напрямку.

Згідно з отриманими даними нами було визначено структурні компоненти самостійності молодших школярів у групах подовженого дня. Ними виступають: емоційно-мотиваційний (переживання морального задоволення чи незадоволення самостійно виконаною роботою, наявність мотивів співчуття, співпереживання), когнітивний (усвідомлення значущості та необхідності самостійної діяльності), діяльно-практичний (уміння, навички, дії щодо реалізації певних самостійних дій на практиці). Проведене дослідження дозволило виявити три рівні самостійності молодших школярів.

Перший рівень (високий) характеризується досягненням дітьми мети власними зусиллями, без сторонньої допомоги ззовні, що супроводжується організованістю, активністю, ініціативністю, проявом самоконтролю, самокритичності у свідомому ставленні до самостійної діяльності, наявністю відповідальності. Учні виявляють вміння висувати інноваційні ідеї, пропонують нові несподівані рішення, позитивно і адекватно оцінюють себе та інших, впевнені в успіху під час вирішення проблемних завдань, застосовують знання, вміння і навички для перенесення іншого способу вирішення проблеми у нові, нестандартні ситуації. Їм також притаманна стійкість ініціативних дій і творча пізнавальна діяльність.

Другий рівень (середній) характеризується епізодичністю у прагненні до самостійності, певною незалежністю у діях при досягненні поставленої мети, зверненні за допомогою ззовні. У дітей не завжди наявні активність, творчість у діях, відповідальність за здійснені вчинки, інколи вони не сприймають критики. Прослідковуються окремі випадки вияву ініціативи, на певному етапі діти потребують "поштовху" до дій, лише тоді вони самостійно виконують завдання. Інколи пропонують оригінальні ідеї, проте знань та вмінь інколи недостатньо, щоб реалізувати їх у практичній діяльності.

Третій рівень (низький) виявляється у здатності дітей здійснювати діяльність безпосередньо з допомогою вихователя. У них спостерігаються досить висока зовнішня імпульсивність та підвищена емоційність, невпевненість у власних силах, деструктивність активності, уникнення прояву власної ініціативи, творчості, занижена самооцінка, несприймання критики за свої здійснені вчинки. Відсутні ініціатива та прагнення самостійно діяти. Охоче користуються підказкою ззовні. Діти байдужі до пізнання нового, демонструють негативне ставлення до самостійної діяльності.

За результатами констатувального експерименту до високого рівня віднесено 21,0% молодших школярів, середнього - 55,1%, до низького - 23,9%.

Таким чином, можемо говорити, що у більшості дітей молодшого шкільного віку самостійність була сформована недостатньо. Основними причинами низького рівня самостійності вважаємо: відсутність належної уваги в педагогічному процесі початкової школи до виховання самостійності як умови успішного розвитку особистості молодшого школяра; традиційна система освіти не забезпечує повноту вирішення завдань, спрямованих на розвиток самостійності, відсутні педагогічно обґрунтовані педагогічні умови оптимізації виховання самостійності у процесі соціалізації молодших школярів у групах подовженого дня сучасного загальноосвітнього навчального закладу. Всі ці висновки враховувалися нами при підготовці методики формувального етапу.

Формувальний експеримент здійснювався за наступними обраними напрямками: перший передбачав уточнення знань дітей про самостійність, визначення її місця у власній навчально-виховній діяльності. Другий напрямок був спрямований на оволодіння дітьми необхідними самостійними вміннями у процесі виконання різноманітних завдань, включення їх у різноманітні ігрові ситуації. Третій - спрямовувався на створення відповідних педагогічних умов для самостійного застосування умінь, навичок у практичній діяльності.

Всі вони, зазвичай, передбачали (цілеспрямовану актуалізацію учнівських знань, умінь та навичок; навчання учнів раціональних) способів самостійної діяльності; озброєння прийомами самостійної роботи; застосування певної системи диференційованих вправ, що забезпечить виховання навичок самостійності у процесі соціалізації у групах подовженого дня сучасної школи. На цьому етапі використовувалися наступні методики: "Роздуми про особистий життєвий досвід"; ігрові заняття на розвиток незалежності, ініціативи та прогностичності Л.Глазунової, А.Панченко, О.Балицького, які розподілялися на пізнавальні, рухливі та ігри малої рухливості, що допомагали виявити згуртованість дітей, вміння приходити на допомогу іншим; проводилися виховні заняття "Такий лише я один", "Навіщо себе оцінювати?", "Який (яка) я?", "Як повірити у свої сили?", "Як ставитися до невдач?", "Мій настрій", "Я бачу, я розумію тебе".

На наш погляд, розроблена нами методика має позитивно вплинути на рівні самостійності молодших школярів у групах подовженого дня. Ефективність її перевіримо після проведення і обробки даних контрольного етапу експерименту.

Література:

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 336 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-т / Под ред. Д.Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - Т.4. - 432 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
4. *Парфьонов М.П.* Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Центральний інститут післядипломної освіти АПН України. - К., 2006. - 23 с.

Зміст та структура моральної вихованості молодшого школяра

Проблема морального виховання підростаючого покоління набуває останнім часом все більшої актуальності, оскільки озлобленість, агресивність, грубість, байдужість, ненависть до ближнього, до людей іншої національності є, на жаль, ознаками поведінки досить значної частини сучасної молоді.

Успішне розв'язання завдань морального виховання неможливе без усвідомлення змісту і визначення структурних компонентів моральної вихованості особистості. Саме тому велика кількість наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів присвячена розв'язанню цієї проблеми. Вагомий внесок у дослідження проблем морального виховання особистості здійснили І.Бех, М.Боришевський, М.Болдирєв, Д.Водзінський, А.Кондратюк, С.Максименко, А.Шемшуріна та ін. Питанням з'ясування змісту поняття "моральна вихованість", а також визначення його структурних компонентів значну увагу приділяли О.Богданова, М.Болдирєв, І.Каїров, О.Матвієнко, Л.Рувінський, О.Сідлецька, І.Харламов та ін. Проблеми формування моральних переконань розглядаються у роботах М.Болдирєва, М.Боришевського, Л.Рувінського, Л.Шульги. Питання формування моральної свідомості особистості знайшли відображення у працях Т.Авксентьевої, О.Богданової, А.Бойко, Б.Братуся, В.Гуріна, І.Зязюна, І.Конна, І.Мар'єнко, В.Плахтій А.Шемшуріної та ін. Окремі аспекти формування моральної поведінки відображені у роботах М.Болдирєва, Н.Виноградової, А.Кондратюк, О.Кошелівської, А.Ліпкіної та ін. Проблеми розвитку моральних почуттів досліджені Т.Гавриловою, А.Кондратюк, О.Матвієнко та ін.

Метою даної статті є уточнення змісту та визначення структурних компонентів моральної вихованості особистості молодшого школяра.

Необхідно зауважити, що у педагогічній літературі поряд із терміном "моральна вихованість" вживаються також "моральність", "моральна культура", "морально розвинена особистість", "гуманність".

У роботах М.Болдирєва зустрічається термін "моральна вихованість особистості", під якою він розуміє наявність у неї знань про мораль, сформованість навичок, умінь та звичок моральної поведінки. Він підкреслює, що для

того, щоб визначити рівень моральної вихованості учня, необхідно з'ясувати чи відповідає його свідомість і поведінка основним нормам, прийнятим у суспільстві. Вчений звертає увагу на те, що про моральну вихованість особистості можна скласти думку не за зовнішніми ознаками, а за результатами діяльності, за ставленням до інших людей. Досить часто зовнішня поведінка особи суперечить її внутрішнім переживанням, тому важливим є виявлення мотивів вчинків. М.Болдирев зазначає, що розробка показників моральної вихованості є одним із найголовніших завдань педагогічної науки, однак головним і найбільш загальним показником він вважає єдність слова і дії, активну участь у суспільно корисній діяльності. У структурі моральної вихованості особистості вчений виділяє два основних компоненти: моральну свідомість і моральну поведінку [2, с. 190-191].

І.Каїров та О.Богданова вживають термін "моральний розвиток дитини", під яким розуміють стійкість її моральної поведінки у звичайних і складних ситуаціях, відносно незалежність поведінки від здійснення контролю дорослими, вміння передбачати моральні наслідки своїх вчинків, появу власного внутрішнього контролю - совісті, осмислення вчинків з моральної точки зору, а самого себе як носія моральності. Особливу увагу вчені звертають на те, що моральний розвиток є результатом системи виховання, основним критерієм виховної роботи. Велику увагу у своїх працях науковці приділяють особливостям молодшого шкільного віку [1, с. 6-8].

І.Коберник називає морально розвинутою ту особистість, для якої загальноприйнятими є духовні пріоритети, що набувають глибокого життєвого сенсу й суб'єктивної цінності, виступають дієвими регуляторами моральної поведінки. [4, с. 42-44]

Н.Мойсеюк схильна вживати поняття "моральна культура особистості", під яким вона розуміє засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних норм особистої поведінки. У структурі моральної особистості педагог виділяє такі складові: моральні знання, відношення та моральна поведінка. Вона підкреслює, що зміст морального виховання учнів передбачає утвердження принципів загальнолюдської моралі - правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей на національному ґрунті. В Україні здавна висували надзвичайно високі вимоги до морального ставлення людини до себе - порядність, чесність, совісність, правдивість, справедливість, гідність, честь та інше; до інших людей - повага до старших, свого родоводу, тактовність, толерантність, ствердження гуманних стосунків,

гостинність; до праці - повага, любов до вільної праці, чесна праця, шана праці, побожне ставлення до хліба, відданість отчій землі [8, с. 431].

Поняття "моральність" зустрічається у роботах В.Кукушкіна, О.Матвієнко, Л.Рувінського, О.Сідлецької. І.Харламов трактує "моральність людини" як сукупність її свідомості та навичок і звичок поведінки, пов'язаних з реальним дотриманням моральних норм, правил та вимог. За І.Харламовим, моральною можна вважати таку людину, для якої норми, правила та вимоги моралі стали її власними поглядами і переконаннями, глибоко осмисленими і звичними формами поведінки [9, с. 186]. Він особливо підкреслює, що моральність особистості органічно пов'язана з її моральними почуттями, з її совістю, з постійною самооцінкою своєї поведінки і прагненням щирого каяття у тих випадках, коли допущені порушення моральних принципів [10, с. 382]. Учений звертає увагу на те, що моральні норми і принципи стають внутрішніми мотивами поведінки особистості і визначають її звичні форми, утворюючи моральні якості особистості. Однак, щоб сформувати якості особистості, необхідно формувати в учнів відповідну мотиваційну сферу, включати їх у морально-пізнавальну діяльність з оволодіння нормами і правилами моралі, розвивати їх погляди і переконання, формувати навички і звички поведінки, зміцнювати волюві якості [10, с. 383-384].

І.Харламов, як і Н.Мойсеюк, звертає увагу на те, що успішне здійснення морального виховання можливе за умов усвідомлення змісту тих відносин, на яких ґрунтується формування відповідних якостей особистості. Він, зокрема, виділяє такі: ставлення до політики держави, до Батьківщини, інших країн і національностей - патріотизм, повага до інших країн і націй; ставлення до праці - працелюбність, дисципліна праці; ставлення до матеріальних цінностей і природи - ощадливість, екологічна культура; ставлення до людей - колективізм, гуманність, взаємоповага, товариськість; ставлення до себе - чесність, скромність, принциповість [10, с. 382].

В.Кукушкін зазначає, що ще І. Кант стверджував: щоб бути моральним у відносинах з іншими людьми, наші особисті цілі і бажання повинні підкорятися вимогам "абсолютного морального закону". Іншими словами, ми повинні завжди оцінювати свої вчинки з точки зору інших людей. Моральними є лише ті вчинки, які викликані відповідною мотивацією [6, с. 220]. З цією думкою погоджується і О.Сідлецька. Вона наголошує, що моральність починається з усвідомлення особистістю обов'язку, з власного рішення поступатись своїми інтересами заради іншої людини.

Цікавими є погляди О.Матвієнко на структуру моральної вихованості особис-

тості. Вона вважає, що моральні норми, принципи стають поштовхом до певної поведінки, лише пройшовши крізь призму почуттів, емоцій та переконань, тобто коли знання перетворюються на переконання. Моральну особистість вирізняє саме глибоко усвідомлене прийняття моральних норм як норм власної поведінки, формування в собі таких якостей, як обов'язок, честь, совість [7, с. 52].

В.Галузяк, М.Сметанський, В.Шахов у моральній структурі особистості виділяють моральну свідомість, моральні почуття і переконання, звички моральної поведінки. Одним із основних завдань морального виховання вони вважають виховання гуманності - сукупності моральних якостей особистості, що виражають ставлення до людини як найвищої цінності [3, с. 68-69].

Такі ж структурні елементи виділяють і Д.Водзінський та А. Кондратюк. У роботах цих науковців звертається увага на те, що моральне виховання починається з формування чуттєвої сфери і моральної поведінки, а в процесі дорослішання дитини все більше уваги приділяється роз'ясненню моральних норм. Ступінь моральної вихованості учня слід розглядати як відображення єдності моральної свідомості, почуттів і поведінки [5, с. 6].

На основі аналізу опрацьованих наукових джерел нами було виділено наступні структурні компоненти моральної вихованості особистості: моральну свідомість, моральні почуття, моральну поведінку та моральні якості особистості.

Однією зі стрижневих складових моральної вихованості молодших школярів є їхня моральна свідомість, що є однією зі сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відношення і регулює моральний бік діяльності людини.

Моральна свідомість ґрунтується на знанні особистістю моральних норм і правил, прийнятих у суспільстві, тобто формування моральної свідомості передбачає оволодіння особою певною системою моральних знань. Моральні знання мають об'єктивну і суб'єктивну сторони. Об'єктивна сторона - це знання моральних принципів і норм суспільства. Суб'єктивна сторона відображає особистісні уявлення про моральні принципи та норми, на яких будуються взаємини людей і моральні цінності, якими керуються люди у житті.

Результати психологічних досліджень доводять, що молодший шкільний вік характеризується підвищеним рівнем сприймання зовнішніх впливів, вірою в істинність всього, чого навчають, що говорять, у безумовність і необхідність моральних норм; діти у цьому віці вирізняються безкомпромісністю моральних вимог до інших, безпосередністю у поведінці. Саме у цей період виникають великі можливості для здійснення морального виховання [1, с. 6].

Своєрідною особливістю процесу засвоєння моральних знань молодшими

школярами є те, що саме на період навчання у початковій школі припадає перший етап активного оволодіння істотними ознаками понять, відбувається перехід від моральних уявлень до моральних понять [6, с. 7].

Однак озброєння учнів знаннями моральних норм і принципів не вирішує проблем морального виховання. Знання стають спонуками до певної поведінки, лише пройшовши крізь призму почуттів, емоцій, переживань дитини. Моральні почуття відображають певне ставлення людини до навколишньої дійсності та її проявів. Керуючись ними, людина реагує на ситуацію невимушено, актуалізуючи узагальнений попередній досвід моральної взаємодії з людьми. Глибокі моральні почуття являють собою не лише необхідний внутрішній стимул до вибору правильного рішення, але й спонукають до активних дій.

Молодший шкільний вік характеризується сконцентрованістю дитини на власних переживаннях, рівень її психічного розвитку не дає змоги вийти за межі своєї життєвої ситуації, прийняти точку зору інших людей. Однак, цей вік є періодом інтенсивного накопичення дитиною емоційного досвіду, який в майбутньому стане основою для розвитку гуманістичних переживань. Саме тому дуже важливим є створення ситуацій, у яких дитина змогла б пройти школу емпатійної взаємодії з іншими людьми, де вона могла б поспівчувати невдачам і порадіти за успіхи своїх товаришів. Розвиток моральних почуттів є необхідною умовою формування у молодших школярів моральних переконань.

Моральні переконання складають ядро моральної свідомості особистості, вони являють собою емоційно прийняті особою знання і характеризуються органічним зв'язком інтелекту і почуттів. М.Боришевський зазначає, що до складу моральних переконань входять три основних компоненти: раціональний, емоційний і вольовий. Раціональний компонент виступає як розуміння особою питань добра і зла у навколишньому світі, а також у собі самій, знання моральних норм і принципів, усвідомлення моральних цілей, засобів їх досягнення. Емоційний компонент є своєрідним внутрішнім мірилом моральної сприйнятливості особи, її здатності переживати глибоке задоволення від поведінки інших людей і своєї власної, в якій реалізуються певні моральні норми, або ж відчувати невдоволення, докори сумління у випадках їх порушення. Глибоке усвідомлення сутності моральних норм у поєднанні з переживанням їх істинності спричиняє виникнення у людини суб'єктивної готовності неухильно керуватися цими нормами у своїй поведінці. Такий стан суб'єктивної готовності діяти відповідно до засвоєних через розум і почуття моральних норм характеризує третій - вольовий компонент морального переконання.

Важливим етапом виникнення моральних переконань є молодший шкіль-

ний вік, під час якого істотно змінюється соціальне становище дитини, ставлення до неї оточуючих і самої дитини до себе. Вона починає розуміти, що необхідно обмірковувати свої дії та вчинки, думати про те, як позначатимуться вони на оточуючих; їй доводиться стримувати свої бажання, які суперечать інтересам колективу класу. Цей вік характеризується поступовим зростанням можливостей дитини у самостійному здійсненні морального вибору. Важливу роль в останньому відіграє розвиток понятійного мислення, аналітико-синтетичної діяльності, яка особливо активізується наприкінці молодшого шкільного віку. І хоча в учнів початкової школи моральні переконання як цілісні структурно-функціональні утворення не виробляються, моральні знання, волява регуляція поведінки, які вже з'явилися у дитини, є необхідною базою для формування переконань.

Важливою складовою моральної свідомості особистості є моральні ідеали. Ідеал - це емоційно забарвлений, внутрішньо сприйнятий особистістю образ, який стає регулятором її власної поведінки та критерієм поведінки інших людей.

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування в дитини потреби в моральному ідеалі. Специфіка морального ідеалу у молодших школярів полягає в тому, що, поданий дорослими людьми, батьками, вчителями, він сприймається дитиною як еталон, взірець для наслідування.

Важливими характеристиками вихованої особистості є моральні мотиви, відношення, які проявляються у вчинках та поведінці людини. Поведінка визнається моральною лише тоді, коли вчинки відповідають загальнолюдським принципам і нормам взаємовідносин людей, що спрямовані на задоволення не лише особистих, але й суспільних потреб.

Окрім моральних переконань та почуттів, внутрішніми регуляторами поведінки людини є моральні звички. Під моральною звичкою розуміють здатність і вміння виконувати дію без спонукань, контролю, а виходячи з потреби у певній дії.

Моральні вчинки учнів початкової школи мають характер наслідування або викликаються внутрішнім спонуканням, що виникає імпульсивно. Це важливо враховувати у процесі виховання. Необхідно вміло використовувати права у моральній поведінці для вироблення і закріплення у дітей стійких форм поведінки.

Л.Рувінський зазначає, що інтелектуальні і емоційні властивості особистості, її потреби й звички у своїй сукупності являють собою моральні якості, ядро моральної вихованості особистості. Органічний зв'язок між свідомістю особи і її почуттями, емоційне прийняття мети діяльності є базою волевої

поведінки. Моральні якості являють собою інтегровані, найбільш узагальнені і стійкі властивості особистості.

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблеми морального виховання є центральними у сучасній педагогічній науці. Їх вивченню присвячений цілий ряд психолого-педагогічних досліджень, в яких аналізується зміст, структурні компоненти, вікові особливості формування моральної вихованості особистості, здійснюються спроби їх систематизації. Це спонукає нас до визначення навчально-виховної ефективності виділених структурних компонентів моральної вихованості, формування моделі морального виховання особистості молодшого школяра, врахування особливостей взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу.

Перспективою дослідження є аналіз експериментальної перевірки морального виховання молодших школярів у процесі взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї.

Література:

1. *Азбука* нравственного воспитания: Пособ. для учителя / Подгот. О.С.Богдановой, В.И. Петровой, В.С. Ханчиним и др.; Под ред. И.А. Каирова и О.С. Богдановой. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1979. - 318с. - (Б-ка учителя нач. кл.)
2. *Болдырев Н.И.* Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории. - М.: Педагогика, 1979. - 224 с.
3. *Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І.* Педагогіка: Навч. посіб. - 2-е вид., випр. і доп. - Вінниця: "Книга - Вега", 2003. - 416 с.
4. *Коберник І.* Моральне виховання: традиції, проблеми, інновації// Рідна школа. - 2002. - №5. - С. 42-44.
5. *Кондратьюк А.П.* Школа и нравственное воспитание подрастающего поколения. - К.: Знание, 1983. - 48с.
6. *Кукушкин В.С.* Теория и методика воспитательной работы: Учеб. пособ./ В.С. Кукушкин. - Ростов н/Д: МарТ, 2002. - 320 с.
7. *Матвієнко О.В.* Основи морального виховання молодшого школяра: Посіб. для викладачів і студ. пед. навч. закладів. - К.: Стило, 1999. - 154 с.
8. *Мойсеюк Н.Є.* Педагогіка. Навч. посібн. - 5-е вид., доп. і перероб. - К., 2007. - 656с.
9. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Краткий курс: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов/ И.Ф. Харламов. - 3-е изд. - Минск: Вышэйш. школа, 2005. - 272с.
10. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособ. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Гардарики, 1999. - 519 с.

УДК 373.31: 37.013

Заредінова Е.Р., Бостанжієва Е.Р.
м. Сімферополь

Народна рухлива гра як засіб фізичного виховання молодших школярів на уроках фізичної культури

В умовах сучасної цивілізації у зв'язку з погіршенням загального стану здоров'я, зниженням рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості, рухової активності людей підвищився інтерес до соціальних аспектів здоров'я і здорового способу життя. Це зумовлює необхідність розвитку фізичної культури, посилення ролі систематичних занять фізичними вправами, у тому числі й рухливими іграми.

Успішність фізкультурних заходів у системі фізичного виховання підростаючого покоління багато в чому забезпечується врахуванням індивідуальних потреб та інтересів дітей, національних особливостей, національного досвіду і традицій фізичного виховання, регіональних особливостей місця проживання.

Ідеї про необхідність використання народного досвіду у вихованні та навчанні дітей у школах висловлювалися в працях Г.Н.Волкова, В.Н.Іванова, Я.А.Коменського, А.С.Макаренка, Й.Г.Песталоцці, В.О.Сухомлинського, Л.М.Толстого, К.Д.Ушинського, І.Я.Яковлева та ін.

Універсальним засобом фізичного виховання молодого покоління є народні рухливі ігри.

Вивченням теорії і розробкою методик виховання дитини в грі займалися багато педагогів і психологів минулого, такі як Ш.О.Амонашвілі, Л.С.Виготський, Ж.Піаже, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.

Розкриттю суті, структури і значення гри в розвитку молодших школярів присвячені роботи В.Г.Асєєва, П.Я.Гальперіна, Т.В.Лаврентєвої, В.С.Мухіної, Р.С.Немова та ін.

Методика проведення рухливих ігор знайшла своє відображення у роботах Е.А.Аркіна, В.В.Горіневського, М.М. Конторович, Н.А.Метлова, Л.І.Михайлової, Т.І.Осокиної, Е.А.Тимофєєвої та ін.

Враховуючи соціокультурні особливості Криму, доцільно використовувати в процесі фізичного виховання молодших школярів українські, російські і кримськотатарські народні рухливі ігри.

Вивченням українських рухливих народних ігор займалися А.В.Богданович, С.Н.Ісасвич, А.І.Колесніненко, І.М.Кравцов, П.П.Чубинський, Ю.В.Шанін та ін.; російських - П.А.Бессонов, В.І.Даль, В.Ф.Кудрявцев, Е.А.Покровський,

І.М.Снегірьов, А.В.Терещенко, В.П.Шейн та ін.; кримськотатарських - В.А.Гордлевський, Н.А.Самойлович, В.І.Філоненко та ін.

Мета нашої роботи полягає в тому, щоб розкрити суть і значення народних рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів, а також висвітлити методичні особливості їх використання на уроках фізичної культури.

Гра - це історично складене суспільне явище, самостійний вид діяльності, який властивий людині. Ігри є скарбницею людської культури. Вони займають важливе місце в житті, вихованні і навчанні підростаючих поколінь. Одним з видів гри, які ефективно використовуються в навчально-виховному процесі, є рухлива гра.

Рухлива гра - це складна емоційно-рухлива діяльність, зумовлена чітко встановленими правилами, що дають можливість виявити кількісний результат або якісний підсумок. Правила, якими вона обмежується, спрямовані на подолання різних "перешкод" на шляху до досягнення мети (виграти, перемогти, випередити). Перешкодами в грі можуть бути предмети, тактичні прийоми, рухи (перекиди, повороти, стрибки, метання і т.д.). Особливість рухливих ігор - їх змагальний, творчий, колективний характер.

Рухливі ігри діляться на народні і спортивні. Народні рухливі ігри поділяються на власне народні та інтернаціональні.

Виховне значення народних рухливих ігор величезне. К.Д.Ушинський писав, що "виховання, створене самим народом і засноване на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу" [5].

Здавна у різних народів гра органічно вліталася в дозвілля дітей і молоді. Жодне свято не обходилося без рухливих ігор. Проводилися рухливі ігри, як правило, на свіжому повітрі, через що вони були важливим засобом оздоровлення дітей.

Назвемо деякі найбільш відомі і поширені ігри українського, російського і кримськотатарського народів:

- українські - "Кривенька качечка", "Колір", "Мак", "Горобець", "Чапля", "Голочка-ниточка", "Вовк та козенята", "Рушничок", "Перетяжка", "Дзвіночок", "Бджоли", "Квадратик" та ін.;

- російські - "Лапта", "Жмурки", "Салки", "Догонялки", "Качание на суку", "Салки по деревьям", "Городок", "Казакі-разбойники", "Уж мы просо сеяли...", "Лен" та ін.;

- кримськотатарські - "Чыпыр топ" ("М'яч у ямі"), "Кой хачты" ("Село втекло"), "Чальме топ" ("Лапта"), "Учь таш" ("Три камені"), "Айгырчыкъ"

("Жеребчик"), "Къушчыкъ" ("Пташка"), "Анам, экмек" ("Мамо, хліб") та ін.

Доведено, що для поліпшення і вдосконалення фізичної підготовки школярів, розвитку масової фізичної культури необхідно широко використовувати саме народні ігри і самобутні фізичні вправи.

У процесі ігрової діяльності в комплексі вирішуються оздоровчі, виховні, освітні завдання. За своїм змістом народні рухливі ігри доступні і цікаві дітям молодшого шкільного віку. Вони розширюють уявлення дитини про навколишній світ, удосконалюють її психічні процеси.

Народні рухливі ігри сприяють нормальному фізичному розвитку, зміцненню здоров'я, вихованню основних фізичних якостей дитини, таких як сила, швидкість, витривалість, гнучкість, спритність; за допомогою ігор удосконалюються всілякі рухові уміння і навички в основних рухах (бігу, стрибках, метанні, лазанні та ін.).

Різноманітні рухи і дії дітей під час ігор при умілому керівництві ними ефективно впливають на діяльність серцево-судинної і дихальної систем, сприяють зміцненню нервової системи, рухового апарату, поліпшенню обміну речовин, підвищенню діяльності всіх органів і систем організму людини, збуджують апетит і сприяють міцному сну. За допомогою рухливих ігор забезпечується всебічний фізичний розвиток дитини.

Рухливі ігри не лише укріплюють здоров'я і розвивають організм, але вони також є засобом культурно - етичного виховання і залучення людини до суспільства. Національні рухливі ігри прищеплюють дитині культурну спадщину оточуючого його суспільства, готують до виходу у великий світ, позитивно впливають на морально-вольову сферу.

Таким чином, педагогічна цінність ігор полягає в тому, що вони комплексно впливають на всі фізичні і духовні функції людини одночасно.

Недолік гри як засобу і методу фізичного виховання полягає лише в тому, що фізичне навантаження в грі не піддається точному і індивідуальному дозуванню, як це має місце в гімнастиці, легкій атлетиці і т. д. Тому ігри повинні підбиратися з врахуванням фізичної підготовленості і рухового досвіду учнів [4, с. 186].

Народні рухливі ігри дітей молодшого шкільного віку поділяють на два види: сюжетні ігри і ігрові вправи.

Життєвий досвід дитини, її уявлення про навколишній світ (дії людей, тварин, птахів тощо) покладено в основу сюжетно-рольових рухливих ігор. Під час гри діти відтворюють рухи, характерні для того або іншого образу (як ходить ведмідь, дзьобає зерно горобець, ховається від вовка зайчик тощо).

Для ігрових вправ (несюжетних ігор) характерна конкретність рухових зав-

дань відповідно до вікових особливостей і фізичної підготовленості дітей початкової школи. Ці вправи найчастіше використовуються для вдосконалення певних рухів (влучити м'яч у ціль, пролізти в обруч і ін.) [3, с. 8].

Виховне значення народних ігор важко переоцінити, ось чому педагог повинен уміти використовувати їх в навчально-виховному процесі.

Методика проведення рухливих ігор на уроках фізкультури специфічна у зв'язку з їх короткочасністю і необхідністю зберегти відповідну щільність уроку. Якщо вся основна частина уроку присвячена іграм, то рухливіші ігри чергуються в ній з менш рухливими, причому підбираються ігри різні і по характеру рухів.

При організації і виборі ігор необхідно враховувати багато чинників:

1. Вік тих, що грають. Так, для дітей 6-7 років слід обирати найбільш прості ігри, поступово ускладнюючи їх за рахунок введення нових елементів і складніших правил. Починати треба з ігор з пісінним і віршованим супроводом, хороводів, в яких участь педагога обов'язкова, тому що дітям ще важко контролювати свої рухи.

2. Місце для проведення ігор. Ігри можуть проводитися в залі, кімнаті, просторому коридорі, на повітрі. Якщо вони проводяться в приміщенні, то його необхідно заздалегідь провітрити і ретельно прибрати. У невеликому вузькому залі або класній кімнаті можна проводити ігри, рухи дітей в яких не вимагають значного простору. У великому залі, на ігровому майданчику, на полі для спортивних ігор можна проводити ігри будь-якої рухливості: з бігом врозтіч, кидками м'яча на дальність і в ціль.

3. Кількість учасників гри. Не обов'язково проводити ігри відразу з усім класом, особливо якщо приміщення невелике. Можна розділити дітей: хлопчиків і дівчаток, сильних і слабких, граючих і суддів і т. д. Участь у грі має бути цікавою для кожної дитини.

4. Наявність інвентаря для ігор. Для багатьох ігор потрібний інвентар: м'ячі, скакалки, прапорці і т.п. Він має бути підготовлений заздалегідь і в достатній кількості [1, с. 148].

Перш, ніж проводити гру, необхідно добре підготуватися до неї: вивчити зміст, правила, вірші і пісні, які її супроводжують.

Кожна гра має своє ігрове завдання: "наздожени", "злови", "знайди" та ін. Тому важливим моментом в організації рухливих ігор є вміння вчителя захопити нею дітей, зацікавити їх.

Під час пояснення правил гри педагог повинен стати так, щоб усі бачили його, і він бачив усіх. Краще для цього стати в коло разом з дітьми (але не в цен-

трі кола, щоб ні до кого не стояти спиною). Пояснення вчителя має бути виразним, зрозумілим, конкретним, розкривати найголовніше.

Для кращого засвоєння гри, особливо дітьми 6-7 років, рекомендується пояснення найскладніших моментів супроводжувати показом окремих елементів або всього ігрового дійства. Вчитель повинен переконатися в тому, що діти добре засвоїли правила гри. Крім того, правила гри пояснюють докладно у тому випадку, коли вона проводиться вперше, поставивши при цьому дітям декілька питань щодо змісту і правил гри, а при повторенні нагадують лише основний її зміст. Перед початком гри бажано нагадати школярам про те, як треба бігати, стрибати, лазити, кидати м'яч і тощо [3, с. 12].

Важливим моментом у проведенні гри є вибір одного або декількох ведучих. Існують різні способи призначення ведучого. Так, проводячи нову гру, рекомендується призначати ведучим спочатку ту дитину, яка, на думку вчителя і класу, краще за інших впорається з цією роллю, а потім призначати інших дітей за їх власним бажанням; інколи ведучий може самостійно обрати собі заміну; можна також визначити ведучого за допомогою короткої лічилки. Той з гравців, на кого випадає останнє слово лічилки, починає водити. Наведемо приклад дитячої лічилочки:

Котилася торба
З високого горба,
А в тій торбі
Хліб - паляниця -
З ким захочеш,
З тим поділися [1, с. 149].

Пояснивши правила гри, обравши ведучого і відповідно розставивши дітей (у залі або на майданчику), можна переходити до проведення самої гри. Після того, як діти почали гру, вчителю необхідно уважно стежити за її ходом і поведінкою дітей, робити зауваження тим, хто допустив помилки, але робити це так, щоб не порушувати хід гри. Крім того, гру необхідно зупинити лише у тому випадку, коли більшість учасників допускають грубі помилки і потребують додаткового пояснення правил [3, с. 14].

Тривалість гри залежить від мети, яку ставить вчитель, умов, в яких вона проводиться, фізичної підготовленості, віку і чисельності дітей.

Закінчувати гру потрібно своєчасно (оптимальне повторення гри для дітей цього віку - 6-8 разів), коли молодші школярі отримають відповідне навантаження. Передчасне або раптове закінчення гри викличе незадоволення в учнів. Щоб уникнути цього, педагог повинен укластися в час, відведений для гри. Потім підводять підсумки, повідомляючи результати гри, обов'язково

відзначають дітей, які активно грали, точно дотримувалися правил, проявляли творчу ініціативу. Вміле підведення підсумків має велике значення, оскільки викликає у дітей позитивні емоції і стимулює їх бажання неодноразово продовжувати таку ігрову діяльність.

Наведемо методичну розробку української народної гри: "Чапля" [2, с. 83].

Мета гри: розвинути спритність, координацію рухів, швидкість реакції.

Методика організації гри. Грають діти 7-10 років на маленькому майданчику (при 5-10 граючих не більше 10 м в поперечнику). За допомогою лічилки обирають ведучого - "чаплю". Решта - "жабки". Поки "чапля" "спить" (стоїть, нахилившись вперед і спираючись руками на прямі ноги), інші гравці стрибають навпочіпки, прагнучи наслідувати рухам жаби. Раптом "чапля" "пробуджується", видає крик і починає ловити "жаб". Той, кого ввіймали, змінює "чаплю". Грають зазвичай 5-6 разів.

Правила гри:

1. "Чапля" переслідує "жаб" великими кроками, але обов'язково на прямих ногах (не згинаючи колін) і тримаючись (хоч би однією рукою) за гомілки ніг.

2. "Жаби" прагнуть врятуватися від "чаплі", стрибаючи навпочіпки. Хто стане на повний зріст, той стає "чаплею".

3. "Жабка", що вистригнула за межі майданчика, міняється роллю з "чаплею".

Дотримання чітких вказівок щодо технічного виконання гри забезпечує не тільки повноцінне фізичне навантаження дітей, яке сприяє розвитку м'язів рук, ніг, спини, спритності і точності рухів, але й уважність, наполегливість, вміння швидко приймати рішення, доброзичливість до товаришів тощо.

Таким чином, головною умовою ефективності фізичного виховання молодших школярів за допомогою народних рухливих ігор є знання, вільне володіння і використання в процесі навчання вчителями початкових класів народного ігрового репертуару з врахуванням індивідуальних, вікових і національних особливостей учнів, а також володіння методикою проведення ігор.

Література:

1. *Волков Г.Н.* Етнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 168 с. - С. 147-150.

2. *Игры народов СССР.* - М.: Физкультура и спорт, 1985. - 269 с.

3. *Осокина Т. И., Тимофеева Е. А., Фурмина Л. С.* Игры и развлечения детей на воздухе. - М.: Просвещение, 1983. - 329 с.

4. *Холодов Ж.К., Кузнецов В.С.* Теория и методика физического воспитания и спорта. Уч. пособие. - М.: ИЦ Академия, 2007. - 480 с.

5. http://moikompass.ru/compass/podvigniigr_deti.

Естетико-педагогічний потенціал навчального предмета "Іноземна мова"

Вихід української освіти на якісно новий рівень визначив сучасні ідеали виховання, які мають стати основою відтворення морально-духовного потенціалу нації. Один із головних напрямків досягнення належного результату полягає у конструюванні такого виховного процесу, складові якого були б спроможні допомогти молодому поколінню успішно інтегрувати, з одного боку, національний досвід і традиції, що передаються їй у спадок від батьків, старшого покоління в цілому, а з іншого - новітні інформаційні, поведінкові та когнітивні схеми, які надходять від інших етнокультурних та цивілізаційних доменів.

Досліджуючи стандарти вищої професійної освіти за останні роки, слід зазначити збільшений рівень вимог до володіння студентами немовних факультетів іноземною мовою не лише в плані уміння добувати професійну інформацію, але й уміння обмінюватися нею на зрозумілому реципієнтам рівні. При цьому аналіз таких умінь у практичних умовах дозволяє відзначити недостатній рівень сформованості комунікативних навичок. З цього виходить, що назріла необхідність такої організації процесу навчання іноземним мовам, у рамках якого здійснювалася б інтеграція дидактичних, психологічних, лінгвістичних, соціокультурних і методичних засобів, сприяючих успішнішому формуванню уміння спілкування з науковою і художньою літературою, інформаційним фондом, встановленню професійних контактів з колегами інших країн. У зв'язку з цим реформуванню повинен піддатися і самий зміст освіти, а саме: мають бути розроблені способи систематичного оновлення змісту освіти всіх рівнів; укріплені зв'язки професійної освіти з практикою; змінені методи навчання на користь практичних мовних навичок; забезпечена базова підготовка студентів по основних напрямках вживання інформаційних і комунікаційних технологій.

Морально-духовне становлення студентської молоді, її підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності, є найважливішою складовою розвитку суспільства і держави [1]. Орієнтація виховних систем на визнання пріоритету морально-духовного розвитку особистості, виховання здатності підростаючого покоління до ду-

ховного взаєморозуміння - важливе завдання виховання моральної культури особистості в цілому, в тому числі і її морально-ціннісних орієнтацій.

Морально-ціннісні орієнтації - це спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих моральних цінностей; способи диференціації нею об'єктів і явищ за їх значущістю для себе.

Морально-ціннісні орієнтації складають вищий рівень диспозиційної структури особистості, основою якої є ідеали, життєві цілі, світоглядні основи та моральні цінності. Тому очевидно, що виховання морально-ціннісних орієнтацій - одне з першочергових завдань духовно багатій особистості, для якої суспільні ідеали та цінності є смисложиттєвими; це процес оволодіння особистістю гуманістичними моральними цінностями, які становлять стрижень її духовної культури.

Проблему цінностей досліджували філософи, історики, соціологи, психологи, педагоги. Питання національних цінностей порушувалися в працях провідників ідеї української державності В.Винниченка, М.Грушевського, Д.Донцова, В.Липинського, І.Франка. До них зверталися автори історичних досліджень, присвячених вивченню ментальності українців В.Антонович, О.Воропай, В.Іванишин, І.Огієнко, Ю.Римаренко, А.Свідзинський.

Філософські основи ціннісної проблематики в середині та наприкінці ХХ ст. розроблялися С.Анісімовим, О.Дробницьким, М.Каганом, М.Лапіним, М.Мамардашвілі, В.Тугаріновим. У галузі філософії освіти ці питання набули висвітлення в науковому доробку Б.Гершунського, В.Лугай, В.Шадрікова; у галузі філософії виховання - у працях В.Корженко, Д.Ліхачова; у галузі психології - у науковому доробку В.Анненкова, В.Багірова, І.Беха, Л.Божовича, А.Здравомислова, Г.Костюка, С.Карленка, Д.Леонтєва, С.Рубінштейна.

Педагогічний аспект цінностей досліджувався М.Богуславським, М.Боришевським, О.Вишневським, П.Ігнатенком, Є.Помиткіним, З.Равкіним, О.Сухомлинською, Г.Чижаквою, Ж.Юзвак.

Дослідження В.В.Віноградова, В.Г.Костомарова, А.А.Леонтєва, В.В.Сафоновой, С.Г.Термінасової дозволили стверджувати, що іноземна мова може виступати як засіб виховання естетичної культури, оскільки вона: а) припускає діалог культур (естетичний, історичний, художній, громадянський, національний і інтернаціональний), створює певний рівень розвиненості смаку, поглядів, характеру, вчинків, що поєднують широкий діапазон почуттів і об'єм знань; б) як базові орієнтири аналізу і засвоєння виступають прекрасне і потворне, піднесене і низьке, драматичне і трагічне, витончене і елегантне; у) включення студента в інтеркультурну комунікацію, допомагає

кожному з них усвідомити себе як співтворця в "діалозі культур", сприяючи взаєморозумінню і естетичному взаємозбагаченню.

Мета нашого дослідження полягала у вивченні сучасного стану естетико-педагогічного потенціалу вищої школи, зокрема засобами навчального предмету "Іноземна мова".

Важливе місце в змісті національного виховання посідає формування морально-духовних цінностей молодого покоління, тобто набуття ним знань, суспільного досвіду, осягнення суті явищ і фактів об'єктивної дійсності та свого місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського буття.

Відсутність чітко визначених шляхів вирішення даної проблеми у навчально-виховному процесі сучасної вищої школи пов'язане з певними труднощами соціального, психологічного та педагогічного характеру. В умовах сучасного суспільства виникає дуже важлива педагогічна проблема: оточуюче молоду людину соціальне та культурне життя не дає стимулів до виявлення гуманізму, а, навпаки, часто породжує жорстокість, зневіру, нетерпимість. Постає питання: як у негуманних умовах виховати в особистості гуманістичні якості, людяність і поважливе ставлення до всього живого?

Виховні технології, що впроваджуються в загальноосвітніх закладах, мають забезпечувати формування і розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини з урахуванням провідних потреб даного віку [2; 3].

Процес вивчення іноземної мови у вітчизняній вищій школі має забезпечити чотири взаємопов'язані та рівнозначні аспекти, серед яких пізнавальний, або загальноосвітній, що передбачає збагачення духовного світу особистості, набуття та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається. Проект державного загальноосвітнього стандарту з освітньої галузі "Іноземна мова" передбачає набуття студентами у процесі навчання комунікативної компетенції, яка, крім мовної та мовленнєвої, включає в себе і соціокультурну. Знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури поруч із особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови поставлено на один щабель із мовними знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями. Отже, у процесі оволодіння іноземною мовою студентам пропонується засвоїти систему фонових знань, тобто сукупність відомостей культурного та матеріально-історичного, географічного та прагматичного характеру, якими володіє носій мови, уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається.

Діалог культур, як результат соціокультурної спрямованості навчання іно-

земним мовам орієнтує на посилення культурознавчого аспекту у змісті навчання іноземній мові, залучаючи студентів до культури країни мови, що вивчається, допомагаючи їм краще усвідомити культуру своєї власної країни і розвиваючи у них уміння її представляти засобами іноземної мови. Моделювання ситуацій діалогу культур на заняттях іноземної мови дозволяє тим, хто навчається, порівнювати особливості способу життя і стилів життя людей в нашій країні і країнах мови, що вивчається, звичаїв і канонів культури в цих мовних співтовариствах. Реалізація принципу діалогу культур у вузі сприяє формуванню у студентів в умовах іншомовного навчального спілкування таких необхідних для міжкультурного спілкування якостей як:

- культурна неупередженість, толерантність і соціокультурна спостережливість;
- готовність до спілкування і співпраці з людьми в іншокультурному середовищі;
- мовний і соціокультурний такт і ввічливість.

Формування і вдосконалення у студентів соціокультурної компетенції під час навчання у вищих навчальних закладах спрямовані на :

- розвиток здатності орієнтуватися в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей в країнах мови, яка вивчається;
- формування навичок і умінь шукати способи виходу з ситуацій комунікативного збою, викликаних соціокультурними перешкодами під час спілкування;
- поведінкову адаптацію до спілкування в іншомовному середовищі, розуміння необхідності слідувати традиційним канонам ввічливості в країнах мови, яка вивчається, шануючи традиції, ритуали і стиль життя представників іншого культурного співтовариства;
- опанування способів представлення рідної культури в іншокультурному іншомовному середовищі.

Соціокультурна освіта засобами іноземної мови у вищих навчальних закладах закладає основи для: перенесення позитивного досвіду вивчення країн мови, яка вивчається, при наступному самостійному вивченні інших мов і, відповідно, інших культурних співтовариств.

Вивчення естетико-педагогічного потенціалу навчального предмету "Іноземна мова" доцільно проводити з позицій інтегративно-культурологічного підходу, який поєднує особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний та системний підходи.

Інтегративно-культурологічний підхід дозволив: відстежувати зв'язок між

мистецтвом і іноземною мовою; аналізувати стилі і напрями, включати в сферу оточення багато різновидів мистецтва (живопис, музику, театр, кіно, літературу, архітектуру, дизайн), виділяти в першу чергу художньо-естетичну значущість творінь; розглядати ставлення до студента як суб'єкта, здібного до естетичного саморозвитку і самовиховання, до педагога як посередника між студентом і культурою, здатного ввести його в світ культури і надати допомогу особистості в її індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей; до освіти як естетичного процесу, рушійними силами якої є пошук учасниками особистісних сенсів, діалог і співпраця, до вузу як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя молоді, відбуваються культурні події, здійснюються творіння культури і виховання людини культури.

Експериментально доведено, що естетико-педагогічний потенціал навчального предмету "Іноземна мова" сприяє мотивації студента бути всебічно вихованою і культурною людиною; розвиває комунікативні та естетичні здібності, культурний кругозір, пізнавальний інтерес, мовну культуру, культуру поведінки.

Іноземна мова не тільки знайомить з культурою країни мови, що вивчається, але шляхом порівняння відтіняє особливості національної культури, знайомить із загальнолюдськими цінностями, сприяє вихованню естетичної культури особистості. Значення мови в культурі народу важко переоцінити.

"Мовна політика покликана... показувати практичні потреби міжнаціонального спілкування в межах країни і за кордоном". При цьому прагматичний аспект вивчення іноземної мови припускає "не просто знання мови, а вміння використовувати її в реальній комунікації" [6, с. 27].

Таким чином, унаслідок певних характеристик сучасного суспільства незаперечною є практична цінність іноземної мови. Разом з пізнавальною і практичною цінністю іноземна мова являє собою культурно-естетичну цінність.

У сучасному суспільстві для розуміння суті напрямів в педагогічних дослідженнях в галузі навчання іноземної мови ключовими можна вважати слова "пізнання людини через мову". Така позиція стала актуальною і співзвучною в контексті інтеркультурної комунікації, "як реалія відкритого суспільства і як специфічна організація навчального процесу, що моделює спілкування між носіями двох мов і двох культур, у процесі якого досягається не тільки розуміння культури країни мови, що вивчається, але й ідентифікація власної" [7, с. 47].

Вивченню іноземної мови відводиться одне з найважливіших місць, разом з

широким знайомством з культурою різних народів. Саме через вивчення іноземної мови відбувається проникнення в іншу культуру, зіткнення з традиціями і цінностями якої розширюють горизонти формування особистості; освоєння будь-якої мови - рідної, іноземної, мови науки або мистецтва - завжди пов'язане з оволодінням реаліями культури. Таким чином, значення, яке має оволодіння мовою, для виховання естетичної культури важко переоцінити. Отже, чим більше контактує особа зі світовою культурою, тим більші перспективи виховання естетичної культури.

Практична педагогічна діяльність дає підстави на формування наступних висновків: у наш час глобалізації всіх сфер життя, надмірного підкреслення культурних відмінностей, або, навпаки, їх недооцінки, існує небезпека втрати або руйнування співіснування багатьох культур. Для підтримки постійної рівноваги між науками і культурами необхідне постійне виховання в аудиторії і поза нею інтересу і любові до естетичних цінностей як свого, так і інших народів, уміння цінувати і захоплюватися тим кращим, що досягли представники інших націй і народів; взаємопорозуміння, як застави майбутнього миру і процвітання, і безперервного регулювання процесу взаємозбагачення культур.

Література:

1. *Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні* // "Освіта України" № 94. - Київ, 2004.
2. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
3. *Бех І.Д.* Проблема методів виховання в сучасній школі. // Педагогіка і психологія -1996.- № 4-С 136-140.
4. *Корольова Г.І.* Система естетичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах /Г.І. Корольова, Г.А. Петрова. - Казань: Видавництво Казанського університету, 1984. - 182 с.
5. *Каптерев П.Ф.* Про вивчення іноземної мови дітьми /П.Ф. Каптерев // Виховання та навчання. - 1992. - №12. - С. 433-448 .
6. *Гальськова Н.Д.* Сучасна методика навчання іноземним мовам. - М., АРКТІ, 2000. - 88 с.
7. *Сисоєв П.В.* Культурне самовизначення особистості в контексті діалогу культур: монографія /П.В. Сисоєв. - Тамбов: ТДУ ім. Державіна, 2001. - 194 с.

Засименко В.В.
м. Херсон

Виховний потенціал українського та англійського мовного етикету

Аналіз проблеми виховання культури спілкування підлітків засобами українського та англійського мовного етикету дозволив не лише визначити її засади, а й необхідність послідовного та цілеспрямованого її вирішення. Для успішного розв'язання поставленої мети сприяють різноманітні засоби, чинники і методи впливу. Одним із таких засобів є мовний етикет, якому належить важливе місце у формуванні духовної культури особистості взагалі і культури спілкування зокрема. Втілений у систему стійких формул та виразів, він передбачає застосування властивих тій чи іншій нації специфічних норм і правил мовної поведінки. У зв'язку з виходом України на міжнародну арену як незалежної та самостійної держави коло її міжнаціонального спілкування значно збагатилося і розширилося. Тож етикет кожного народу є своєрідним еталоном увічливої мовленнєвої поведінки громадян суспільства, виразником людської гідності й честі.

Національно-культурна специфіка мовленнєвої поведінки окремих народів стала предметом дослідження багатьох учених. Так, у збірнику наукових праць "Національно-культурна специфіка мовної поведінки" опубліковані праці О.Аршавської, присвячені мовному етикету американців (на матеріалі привітань). Великої уваги у своїх працях надавали англійському (американському) мовному етикету вчені: Беляєва О. ("Принцип ввічливості у питальних мовних актах"), В.Карасик ("Етикет і англійська мова"), О.Милосердова ("Як важливо бути ввічливим, говорячи іноземною мовою"), М.Аріян ("Використання виховного потенціалу мовного етикету іноземною мовою"), Е.Поуст ("Американський етикет"), Л.Ступін та К.Ігнат'єв ("Сучасний англійський мовленнєвий етикет").

Український народ створив самобутню систему формул ввічливості у спілкуванні, що відомі й служать нам з найдавніших часів, при цьому враховуються етичні норми і традиції народу. Психолінгвістичні та культурологічні аспекти мовного етикету українців почали розроблятися з другої половини ХХ ст. Вони знайшли своє відображення у працях українських мовознавців: С.Богдан ("Мовний етикет українців: традиції і сучасність"), М.Стельмаховича

("Український мовленнєвий етикет"), Я.Радевича- Винницького ("Етикет і культура спілкування"), М.Білоус ("Український мовленнєвий етикет"), Н.Бугай ("Український етикет"), О.Мельничук ("Український мовленнєвий етикет: синтаксично-стилістичний аспект").

З огляду на це ми зосередили основні зусилля на визначенні ряду завдань нашого дослідження - розкрити сутність поняття "етикет" як педагогічної категорії; довести необхідність більш широкого впровадження у педагогічну практику зразків мовного етикету; окреслити параметри та можливості освоєння етикетної проблематики під час виховання в учнів культури спілкування засобами мовного етикету двох народів.

При цьому ми зважаємо на те, що на виховання культури спілкування впливає не тільки освоєння етикетних конструкцій під час комунікації, а й практика суспільних відносин, реалії життєдіяльності людини, її потреби та інтереси. Тому у поєднанні з іншими чинниками етикет активно сприяє досягненню означеної мети.

Етикет - важлива складова крос-культурної комунікації, що відіграє чи не найголовнішу роль у спілкуванні індивідів у певному соціумі чи соціальному середовищі. Саме тому питання втілення етикетних ситуацій у контексті спілкування між членами суспільства набуває все більшої актуальності.

Слово "етикет" увійшло в міжнародний лексикон за часів правління французького короля Людовика XIV. Проте правила поведінки людей мають довгу історію. Визначалися ці правила не лише королівськими указами, а певними обставинами, серед яких - звичаї і традиції кожного окремого народу, нації, рівень розвиненості країни, зовнішня політика держави, рівень розвитку моралі тощо.

Зважаючи на те, що етикет є однією з норм людської поведінки та відіграє важливу роль у взаєминах між людьми, можна стверджувати, що підвищення інтересу до цього феномену пов'язане з розширенням сфери міжнаціонального спілкування, необхідністю врахування його практичних потреб на сучасному етапі розвитку суспільства.

Враховуючи складність та багатоаспектність поняття "етикет", зупинимось на трактуванні його різними вченими.

Український педагогічний словник визначає: "етикет - зведення норм поведінки, дотримання правил чемності, що склалися в суспільстві" [3, с. 119].

У словнику з етики етикет розглядається як "сукупність правил поведінки, що регулюють зовнішній прояв людських взаємовідносин (поводження з оточуючими, форми звертання та привітання, поведінка у суспільстві, манери й

одяг). Етикет - це складова частина зовнішньої культури людини та суспільства" [7, с. 427].

Далі великий тлумачний словник сучасної української мови подає таке визначення: "етикет - це установлені норми поведінки і правила ввічливості в якому-небудь товаристві" [2, с. 267].

Я.Радевич-Винницький розглядає етикет як "систему словесних форм ввічливості, узвичаєних у певному суспільстві, певній спільноті (етнічній, територіальній, соціальній)" [4, с. 29].

З огляду на непересічне значення мовного етикету та можливості формування на цих засадах кращих якостей особистості ми дійшли висновку, що загальноприйнята трактовка етикету не вичерпує змісту цього поняття. Тому, узагальнивши думки науковців з цього питання, визначаємо етикет як філософсько-педагогічну та морально-суспільну категорію, що у своєму виховному значенні виступає як засіб та результат відтворення в наступних поколіннях кращих духовних і моральних якостей особистості.

Враховуючи вищезазначене визначення, ми й розглядаємо український та англійський мовний етикет як педагогічну категорію. Успіх його впливу на виховання культури спілкування школярів буде ефективним за таких умов: орієнтація учнів на кращі моральні цінності етикету; збагачення морально-етичного тезауруса підлітків, формування моральних потреб і установок; стимулювання та розвиток творчого потенціалу школярів.

Методологічною основою визначення етикету як одного з найбільш ефективних засобів морального впливу є те, що в ньому представлені кращі духовні та моральні еталони поведінки людей. Під час застосування етикетних формул у комунікативних актах видається можливим засвоювати моральні норми мовної поведінки не тільки розумом, а й серцем. Завдяки своїй образній та конкретно-почуттєвій, сфері етикет дозволяє переживати моральні та духовні ідеї, які вміщують в себе етикетні кліше, долучатися до них. Емоційно забарвлений, наділений ознаками моральності та високої духовності, мовний етикет постає перед нами як досвід почуттів людини і тому має здатність активно впливати на ставлення особистості до навколишнього середовища, формує душу, активну життєву позицію і поведінку людини.

Орієнтація учнів на кращі духовні та моральні цінності етикету передбачає активізацію внутрішніх сил дитини (потреби, установки, мотиви, інтереси), мобілізацію мотиваційних ресурсів. Вона має супроводжувати школярів протягом усього процесу освоєння етикетних зразків двох народів: на етапі актуалізації опорних знань - це установка на морально-духовні якості етикету, на

етапі сприймання нового матеріалу - збудження учнівського інтересу до морального аспекту цього явища, на етапі аналізу й осмислення етикетних конструкцій - розкриття виховного потенціалу мовного етикету, на етапі систематизації та застосування набутих знань - виявлення мотиваційної готовності до реалізації духовних та моральних ідеалів українського та англійського мовного етикету.

Неабияку роль у вихованні культури спілкування засобами мовного етикету двох народів відіграє той факт, що під час опрацювання етикетних зразків створюються відповідні умови для розширення кола обізнаності підлітків у сфері морально-етичної культури, формування умінь адекватної оцінки виховного потенціалу мовного етикету.

Як наслідок, у педагогічній практиці набуває великого значення організація інформаційного супроводу їх засвоєння. З цією метою вважаємо доцільним використання вступного слова, розповіді, інструктажу педагога, також різні види спільної пізнавальної діяльності вчителя й учнів (міжособистісна взаємодія, дискусії, обговорення, розв'язання моральних завдань на основі етикетних ситуацій у спілкуванні й життєвого досвіду тощо). Під час такої діяльності в учнів розвивається здатність адекватно оцінювати духовні та моральні ідеї в етикетному спілкуванні, формуються етичні погляди, ідеали, установки.

Проте, взяті окремо ці духовні здобутки навряд чи стануть духовними керівниками школярів. Лише в процесі діяльності, застосування етикетних конструкцій у ситуаціях спілкування може піднести їх до належного рівня вихованості особистості. Але разом з тим далеко не кожна діяльність стає джерелом утвердження рівня вихованості підлітків. Позитивний результат залежить від наполегливої праці, спрямованої на побудову цієї діяльності та від позиції, яку займає в даному випадку учень. Лише у діяльності, що будується за принципом поступового посилення самостійного творчого пошуку дитини, установки, сформовані на основі надання етикетному комунікативному акту виховного значення, спроможні сягнути високого рівня культури спілкування, а отже, визначити реальну поведінку підлітків у сфері учіння, обміну думками, побуту тощо.

Для успішної реалізації завдань виховання культури спілкування школярів важливо поєднати різні види роботи: класну, позакласну та позашкільну, а також залучити до основних ситуацій спілкування етикетні кліше.

Значно ширші перспективи щодо виховання культури спілкування учнів відкриває спільний підхід до етичних надбань вітчизняного та іноземного мовного етикету. Маємо на увазі те, щоб під час виховання культури спілку-

вання школярів у повному обсязі використати переваги, які створює об'єктивно існуючий зв'язок між мовним етикетом народів світу. Адже процес виникнення та поширення меж мовного етикету є спільним для різних народів. Усі вони проходять однакові ступені історичного розвитку, вирішують спільну проблему - підготовку молоді до співжиття та праці у суспільстві, передачу з покоління у покоління досвіду і правил морально-етичної поведінки. Схожість багатьох аспектів етикетного спілкування єднає мовний етикет двох народів. Тому для успішної реалізації моральних ідей та установок важливим виявляється взаємопов'язане їх вивчення та інтенсивний обмін духовними цінностями, що вони в собі несуть.

Так, оволодіння у такий спосіб морально-етичними надбаннями етикету двох народів створює передумови для поступального духовного вдосконалення особистості учнів, що диктується реаліями сьогодення. Розширення кола інтересів у сфері науки і техніки, діловому спілкуванні, культурних контактів, поглиблення процесів глобалізації суспільства вимагають від людини освоєння вартостей не тільки власного мовного етикету, але і входження в розмаїття існуючих у світі інших культур та їх цінностей.

Вважаємо, що такий підхід є досить органічним на фоні освітньо-виховного простору нашої країни, яка інтегрує у світове співтовариство, спрямовує освітні процеси на підготовку дітей та молоді до цілісного сприйняття надбань світової культури крізь призму національної самосвідомості. Досить актуальним в цих умовах залишається питання про адаптацію людини до іншомовного культурно-етичного середовища і організацію поведінки, заснованої на принципах толерантного ставлення до оточуючих, до інших культур.

Збагаченню та наданню більшої результативності процесу пізнання і освоєння морально-етичних цінностей мовного етикету двох народів має допомогти визначення співвідношення між загальнолюдськими й національними його надбаннями. Зважаючи на результати наукового пошуку вчених (А.Байбурін, А.Топорков, В.Трофименко, А.Волгін, Н.Формановська, Л.Ступін, К.Ігнат'єв, Я.Радевич-Винницький, М.Аріян), вважаємо за доцільне розглянути загальнолюдські цінності етикету як набуток світової спільноти, накопичений протягом усього періоду історії розвитку людства. Це невичерпне джерело народної етики і моралі, приклади добра, справедливості, толерантності, рівняння на які відкриває широкі можливості до морального та духовного розвитку й саморозвитку особистості. Тому так чітко і послідовно орієнтують на них набутки мовного етикету різних країн світу. Проте слід відзначити, що загальнолюдські та національні цінності мовного етикету - не альтернативні поняття. Загально-

людське складається з компонентів національного, живиться та збагачується ними. Через це важливо поєднувати національні здобутки етикету із загальнолюдськими для досягнення оптимального результату. Кращі надбання етнічного творення набувають непересічного значення для історії людства лише тоді, коли вони стають загальним скарбом.

Цілком виправданим є той факт, що кожній людині ближчі та дорожчі моральні цінності та етикет власного народу, благотворний вплив яких вона відчуває впродовж усього життя, починаючи з раннього дитинства. Материнська колісанка, ніжні слова батьків - це основа, на якій будувалась система національного українського етикету. У період дорослішання дитини поступово розширюється коло її сприйняття етикетних ситуацій, вона привчається орієнтуватись у людському середовищі, у неї виникають перші уявлення про добро і зло, правила поведінки та співжиття у суспільстві. "Слово чемне кожному приємне", "Красне слово - золотий ключ", "Найвища шляхетність - у Слові". Саме за такими неписаними законами українці виховувались століттями. Саме звідси черпались джерела ввічливого, уважного, толерантного ставлення до співрозмовника, гостинності.

Незважаючи на те, що основні цінності етикету різних народів є загальнолюдськими й вічними, мовний етикет кожного з них відзначається національно-етичною своєрідністю, що зумовлена національними, культурними, природними та іншими особливостями життя народу. Отже, для успішної реалізації виховного потенціалу мовного етикету необхідно враховувати його специфіку і виховувати на цій основі не абстрактну людину, а достойного представника своєї нації.

Важливо відзначити, що у вихованні культури спілкування засобами мовного етикету пріоритетного значення набуває орієнтація на етикетні зразки рідного народу під час комунікації та психологія їх сприйняття. Національна мовна поведінка несе у собі чуттєво-емоційні, близькі та зрозумілі реципієнту образи, вирази, фрази. Це дозволяє йому відчути насолоду від спілкування з урахуванням правил ввічливості, толерантності, прийнятих у даному суспільстві й тим самим досягти позитивного впливу на поведінку людини.

Мовний етикет як універсальна педагогічна категорія увібрала в себе значні й недостатньо залучені резерви виховного впливу на особистість. Вбачаємо їх, як уже зазначалося, у спільному підході до освоєння етикетних зразків мовної поведінки різних народів.

На нашу думку, заслуговує на значну увагу ідея встановлення взаємозв'язку в освоєнні етикетних конструкцій української та англійської мов. Тут пев-

ною мірою відкриваються можливості іноземної мови, яка забезпечує опрацювання етикетного спілкування мовою носія. Одночасно з цим у свідомість учнів потрапляють відомості, що значно розширюють їх уявлення про виховний потенціал мовного етикету, його своєрідність, національну специфіку. Це надає додаткові можливості щодо залучення учнів до загальнолюдської культурної спадщини двох народів.

В.Сафонова, якій належить філософське обґрунтування соціокультурного підходу до мовної освіти, відзначає, що іноземна мова повинна розглядатися не лише як засіб комунікації, а і як важливий інструмент пізнання світової та рідної культур, як спосіб досягнення міжкультурного розуміння [5, с. 4].

Дослідниця вважає необхідним розширити сферу навчально-виховного впливу іноземної мови на особистість, у повному обсязі використати її виховний потенціал для того, щоб вона активно сприяла міжкультурному спілкуванню, встановленню взаєморозуміння народів, національних спільнот, узагальненню досягнень національних культур у розвитку загальнолюдської культури та збагаченні її духовними цінностями, створеними різними народами та людством взагалі [6, с. 20].

Здійснення такого підходу у навчанні іноземної мови і створює всі необхідні передумови для освоєння культури її носіїв. Так, використання духовних та морально-етичних цінностей двох народів та культур вкрай необхідне для того, щоб учні розглядали свою культуру і традиції не як єдино можливий спосіб бачення світу, а розуміли взаємовідношення між культурами різних народів та світу в цілому.

Тому під час навчально-виховного процесу такі предмети, як українська мова та література й англійська мова, на яких розглядаються певні аспекти етикетного спілкування, має поєднувати спільна мета - ввести підлітків у світ ввічливого спілкування на основі правил етикету, прийнятих у суспільстві.

Етикет як феномен культури вимагає від людини певних уявлень про навколишній світ, здатності самостійно мислити, розрізняти добро і зло, вміти поводити себе згідно з моральними принципами суспільства. Взаємоповага, ввічливе ставлення однієї людини до іншої - це основа моралі. Проте повага завжди має певну форму прояву, яка цілком залежить від рівня вихованості людини. Обов'язковою умовою повноцінного життя у суспільстві є взаємна повага людей.

Протягом кількох останніх десятиліть етикет демократизувався. Це дає змогу наголосити на тому, що ввічливі форми спілкування, поведінка у певних ситуаціях набувають статусу невід'ємної частини людського співжиття. Справ-

жня ввічливість й толерантність однієї людини по відношенню до іншої стають своєрідним мірилом культури та рівня її вихованості. "Ніщо не дається нам так дешево і не цінується так дорого, як ввічливість", - писав іспанський письменник Сервантес. У ввічливості проявляється вихованість людини.

Література:

1. *Ариян М.А.* Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке // Иностранные языки в школе. - 1991. - №2. - С. 9-12.
2. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. редактор В.Т.Бусел. - К.; Ірпінь: Перун, 2001. - 1440 с.
3. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
4. *Радевич-Винницький Я.* Етикет і культура спілкування: Навч. посіб. - К.: Знання, 2006. - 291 с.
5. *Сафонова В.В.* Иностранные языки в двуязычном образовании российских школьников // Иностранные языки в школе. - 1977. - №1. - С. 2-7.
6. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. - М.: Высшая школа, 1991. - 311с.
7. *Словарь* по этике / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. - М.: Политиздат, 1989. - 447с.

Педагогічна анімація як предмет наукового дослідження

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні характеризується тим, що, з одного боку, у підлітків зростає запас вільного від навчання часу, а з іншого - зі збільшенням вільного часу підлітки не знають, куди його подіти. Це засвідчує про наявність кризового стану в культурно-дозвіллевій практиці, що потверджується також невідповідністю між дозвіллевими потребами підлітків та реальними можливостями їх задоволення, між ціннісними орієнтаціями, духовними інтересами підлітків та реальним змістом діяльності закладів дозвілля.

За останні десятиріччя спостерігається тенденція зниження культури проведення вільного часу підлітками, що призводить до зростання кількості злочинів, скоєних неповнолітніми, збільшення числа вуличних групових бійок, що носять жорстокий характер, поширення підліткової наркоманії та проституції. Отже, виникає актуальна проблема створення умов для дозвіллевої діяльності підлітків, спрямованих не лише на соціальне становлення особистості, що зменшить поширення негативних явищ у підлітковому та молодіжному середовищі, а й таких, що сприятимуть розкриттю їх творчого потенціалу.

Дозвілля має неабиякий виховний потенціал, використовуючи який можна впливати як на розвиток творчих здібностей, так і на інтелектуальний та фізичний зріст особистості. Але зазвичай підлітки не вміють раціонально використовувати можливості вільного часу, не мають певних інтересів та захоплень, не розвивають свої здібності або й не знають про них, надають перевагу пасивному відпочинку. Тому необхідно навчити їх змістовно проводити дозвілля, створити умови для організації вільного часу з метою саморозвитку, самореалізації, виявленню творчого потенціалу, що є завданням педагогічної анімації.

Дана проблема актуалізується також завданням формування сучасного культурного дозвілля України і подальшого розвитку національної системи культурно-дозвіллевої діяльності підростаючого покоління, які зазначаються у Законі України "Про освіту", Концепції національного виховання та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Анімаційна діяльність вивчалася в роботах В.Квартального, А.Лучанкіна, Л.Сайкіної, А.Сняцького, Б.Стойковича, І.Шульги, Н.Ярошенко та ін.

Проблему професійної підготовки аніматорів вивчали такі російські вчені, як Р.Богоудінова, Д.Генкін, Т.Кисельова, Ю.Красильников, Б.Лихачов, В.Новаторов та ін.

Проблемі соціального виховання у сфері дозвілля та соціально-культурної діяльності присвячено роботи Л.Акімової, С.Дем'яненка, Т.Кисельової, І.Новікової, В.Чижикова та ін.

Вивченню проблеми формування різних аспектів культури в умовах культурно-дозвілєвої діяльності присвячені дослідження І.Барвінок, О.Бездверна-Хомерікі, Т.Гончар, В.Салко, Т.Черніговець та ін.

На жаль, в Україні на сьогодні існує дуже мало робіт по дослідженню педагогічної анімації, вихованню культури дозвілля її засобами, що і спонукало нас більш детально розглянути цю проблему.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що на сьогодні не існує чіткого визначення поняття "педагогічна анімація". Досить часто у вітчизняній літературі зустрічаються терміни "соціокультурна анімація", "анімаційна діяльність", але дуже рідко використовується "педагогічна анімація". Спробуємо на основі аналізу визначити поняття "педагогічна анімація" та її значення у вихованні культури дозвілля підлітків.

Термін "animation" в перекладі з французького означає: оживлення, жвавість, насага. З латинської корінь "anima" перекладається як: життєвий початок, життя, душа, розумний початок, а дієслово "animo" означає: оживляти, одушевляти, запалювати, виховувати характер. Відповідно "animator" з латинської перекладається як той, хто дає життя, виховує характер, а з французької "animateur" - натхненник, керівник, організатор дозвілля тощо.

Вперше в 50-і роки минулого століття термін "соціокультурна анімація" у сфері організованого дозвілля вжив французький соціолог Ж.Дюмазедьє в контексті теорії "цивілізації дозвілля". Спершу він використав термін "соціокультурне лідерство" по відношенню до лідера в організації дозвілля, а пізніше замінив його терміном "соціокультурна анімація".

Пізніше це поняття почали використовувати в Англії, але, якщо у Франції воно носило культурний аспект, то у Великобританії - соціальний. З часом через Європейську раду в Страсбурзі та ЮНЕСКО поняття "соціокультурна анімація" поширилося і в інших країнах Європи [1, с. 229].

У своїх працях Ж.Дюмазедьє визначив два цільові аспекти соціокультурної анімації: один, спрямований на забезпечення умов для вільного розвитку і

творчого самовираження особистості (визвольний), оскільки кожна людина повинна відстоювати своє право на свободу, соціальну включеність; другий - на забезпечення умов для ефективного контролю у сфері культури (регулятивний), тобто сприяння використанню вільного часу для саморозвитку і активної участі особистості у соціальному і політичному життю суспільства [7, с. 196].

Французька дослідниця А.-М.Гурдон наголошує на тому, що предметом анімації є оживлення саме відносин між індивідуумами і соціальними групами. Це означає, що анімація передбачає певні педагогічні технології, які сприяють розвитку взаємостосунків, культури спілкування.

Визначення, яке також передбачає оживлення саме соціальних відносин, пропонує французький вчений М.Симоно, вказуючи, що соціокультурна анімація - це сфера суспільного життя, метою учасників якої є певна зміна поведінки, міжособистісних і колективних відносин шляхом прямих впливів на індивідів. Такі впливи здійснюються через різноманітні види діяльності за допомогою активних методів [9, с. 24].

На думку Н.Ярошенко, соціокультурна анімація - це особливий вид соціально-культурної діяльності суспільних груп та окремих індивідів, що базується на сучасних соціальних, педагогічних, психологічних, культуротворчих та ін. технологіях і забезпечує подолання соціального і культурного відчуження [6].

Розглядати анімацію як професійну діяльність, пов'язану з організацією творчого пошуку у сфері вільного часу, із забезпеченням процесу розвитку організаційної групи і її членів на рівні суспільних стосунків і культурного формування, пропонує В.Бочарова. Думки, що анімація є спеціально організованою культурно-дозвіллевою діяльністю з дітьми, підлітками та молоддю, спрямованою на їх виховання засобами мистецтва, культури, спілкування притримуються А.Лучанкін та А.Сняцький.

Подібну думку висловлює Г.Амман, наголошуючи, що анімація є новою соціальною професією, складовою всієї соціальної діяльності. Він також зазначає, що анімацію слід розуміти як свідому діяльність, спрямовану на розвиток і зміну соціального спілкування людей, суспільних структур і вдосконалення умов для діяльності окремих індивідів і соціальних груп з метою більш повної реалізації потенціалу багатограних можливостей людини. Анімація вбирає в себе всю проблематику вільного часу та проблеми молодіжного руху, спрямованого на створення молодіжних центрів [1, с. 230].

За визначенням І.Шульги анімація - це багатомірна і багатопланова діяльність, що включає сукупність різних видів і форм взаємодії педагога і вихо-

ванців у дозвіллевій сфері, спрямована на активне сприяння гармонічного розвитку особистості, формування мотивації до різних видів самодіяльності, в тому числі пошук нових форм творчого проведення часу [3, с. 43].

Більш широке визначення соціокультурної анімації дає Є.Мамбетов. Воно ґрунтується на узагальненні як теоретичних ідей щодо анімації, так і практичного досвіду організації соціально-культурної діяльності аніматорів у Франції. Так, він визначає анімацію як частину культурної і виховної системи суспільства, а саме як: сукупність елементів, що знаходяться у постійних відносинах (державні структури, установи, організації, добровільні асоціації, аніматори, аудиторія); сукупність занять, видів діяльності й відношень, що відповідають інтересам особистості, виявленим у її культурному житті, особливо у вільний час; своєрідна соціально-педагогічна система, в якій провідну роль відіграють аніматори, професійні й добровільні, які володіють спеціальною підготовкою та використовують методи активної підготовки [2].

Спираючись на дослідження Є.Мамбетова, такої ж думки дотримуються російська дослідниця Л.Сайкіна, соціокультурну анімацію можна розглядати як цілісну соціально-культурну систему, що має відповідну інституційну підсистему, ресурсну базу, специфічний зміст і технології анімаційної діяльності [4, с. 67].

Французький вчений Р.Лабури вважав соціокультурну анімацію одним із видів суспільної терапії. Така терапія зазвичай виявляється або в роботі у громадах, або роботі з групою. Окрім того він виділяв два підходи до визначення суті анімації. Перший - педагогічний, що дозволяє визначати анімацію як певний рівень соціального виховання. При цьому дослідник підкреслює важливість як зовнішнього впливу виховної технології з одного боку, так і тонкого ініціюючого впливу на внутрішньому рівні саморозвитку особистості та групи з іншого. Другий підхід - соціологічний, пов'язаний з основними ідеологічними течіями французької соціології, що впливає на визначення функцій анімації: для одних вони полягають у розблокуванні суспільних зв'язків, встановлення теплих, довірливих відносин, для інших - у відповідності з традиціями французької культури, у вивчанні й оволодінні "мовами" мислення, естетики, поезики, економіки тощо [8, с. 12].

В своєму дослідженні М. Петрова визначає анімацію як засіб соціального виховання, як сукупність соціально значущих дій, спрямованих на інтенсивну усвідомлену взаємодію особистості з оточуючим середовищем і засвоєння соціокультурних цінностей, в процесі задоволення релаксаційно-відновлюваних, культурно-освітніх та культурно-творчих потреб та інтересів [3, с. 45, 47].

Визначення соціально-педагогічної анімації дає Т.Лесіна, наголошуючи, що у педагогічному контексті анімацію слід трактувати як "вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію певних дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, допомоги людям адаптуватися до соціальних змін, сприяння їх інтеграції в соціокультурних простір, спонукання до взаємодії та порозуміння людей у групі" [5, с. 13].

Виходячи з вищенаведених визначень, приходимо до висновку, що більшість з них має педагогічний зміст. Слід зазначити, що перехід у розумінні анімації від категорії соціально-культурної до соціально-педагогічної відбувався поступово. Вже на Першому Національному Конгресі з питань анімації (1966 р.) соціолог Ж.-П.Імоф визначив анімацію як діяльність у групі з групою, колективом, соціальним середовищем, спрямовану на розвиток взаємодії всередині цієї групи з використанням методів прямої участі та інтеграції [5, с. 13].

Саме така педагогічна спрямованість у розумінні анімації дозволяє дати визначення педагогічної анімації.

Таким чином, педагогічну анімацію ми розуміємо як вид педагогічної діяльності з групою, спрямованої на формування загальної культури особистості, розвиток творчих здібностей, вільне самовизначення особистості в групі, активізацію процесу соціальної взаємодії, спілкування, саморозвитку, самопізнання та самореалізації.

Визначаючи поняття "соціальний педагог-аніматор", Т.Лесіна зазначає, що особистість і діяльність соціального педагога, мають бути спрямовані на розробку та реалізацію анімаційних проєктів з метою активізації виховної, культурної та соціальної діяльності в групі, задля поліпшення взаєморозуміння, створення атмосфери толерантності, креативності в цій групі, ініціювання до просоціальних дій, поліпшення умов і процесу соціалізації особистості в певному середовищі та в суспільстві загалом [5, с. 15].

Спираючись на дане визначення та розуміння педагогічної анімації, визначимо поняття педагог-аніматор. Ми вважаємо, що педагог-аніматор - це спеціаліст, який створює умови для творчої і цікавої діяльності, соціальної взаємодії, успішної соціалізації, встановлює між членами групи атмосферу співробітництва, взаєморозуміння, взаємодопомоги і підтримки, творчого пошуку і розвитку, активізує зв'язки між групою і соціумом. При цьому педагог-аніматор є активним членом групи, живе її життям, своєю діяльністю спонукаючи всіх учасників групи до позитивного наслідування.

Основними функціями анімації, на думку Є.Мамбекова, є: функція пристосування і включення, рекреаційна, корекційна, виховна, критична, культурна [2].

Провідною функцією анімації на Першому Національному конгресі з питань анімації було визначено адаптацію особистості до нових форм соціального життя з урахуванням таких аспектів, як робота з інадаптації та розвиток особистості й колективу [5, с. 13].

Ми визначаємо наступні функції педагогічної анімації: виховну, соціальну, рекреаційну, превентивну, культурну, оновлюючу.

Виховна функція полягає у сприянні розвитку духовних і культурних потреб та інтересів особистості, пробудженню віри в свої можливості, спонуканні до саморозвитку.

Соціальна функція сприяє адаптації особистості до нових форм соціального життя та інтеграції в соціум, тобто забезпечує соціалізацію особистості й готує її до змін, що відбуваються в суспільстві, як в економічному, так і в культурному аспектах.

Рекреаційна функція пов'язана з дозвіллям і його організацією. Змістовне добре організоване дозвілля сприяє подальшому культурному розвитку особистості через практичну діяльність, що відповідає її культурним інтересам і нахилам.

Превентивна функція передбачає вчасне виявлення і обмеження девіацій, обмежує стресові ситуації та зменшує неврівноваженість, забезпечує певною мірою регуляцію суспільного життя.

Культурна функція полягає у посередництві між культурною творчістю окремої особистості та широкою аудиторією і навпаки, засвоєнням завдяки анімаційної діяльності культурних традицій кожним учасником групи.

Оновлююча функція сприяє встановленню якісно нових стосунків між індивідами та групами, нового, більш якісного та змістовного способу життя, нового ставлення до навколишнього світу; розвитку критичного мислення.

Метою педагогічної анімації є заохочення особистості чи групи до творчої діяльності, культурного розвитку, соціальної взаємодії у сфері організованого дозвілля.

Щоб досягнути цієї мети в роботі з групою підлітків, педагогу-аніматору необхідно не лише передавати знання і вміння, але й підтримувати кожного з учасників групи у сфері самореалізації через використання різних анімаційних засобів; допомогти розкрити творчі здібності підлітків шляхом включення їх у різноманітну діяльність; сприяти виробленню ціннісних орієнтацій,

формуванню культури дозвілля; встановити між учасниками групи атмосферу співробітництва і взаємоповаги.

Основними анімаційними засобами, тобто такими, що сприяють "оживленню, натхненню, надиханню" взаємостосунків між учасниками групи, творчої діяльності, саморозвитку, у педагогічній анімації є різноманітні традиційні види художньої творчості (образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, театралізована імпровізація, самодіяльне музичне виконання, драматична інсценізація тощо), ігрова діяльність, елементи групової арт-терапії (музикотерапія, ігротерапія, ізотерапія), а також авторські технології.

Таким чином, необхідно приділяти більше уваги розвитку педагогічної анімації в Україні, підготовці педагогів-аніматорів, використанню засобів педагогічної анімації у закладах дозвілля. Це допоможе розв'язати проблеми беззмістовного проведення часу підлітками, вихованню їх дозвіллевої культури.

Література:

1. *Амман Г.* Социально-культурная анимация в Швейцарии / Г. Амман // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : в 2-х т. - Москва- Тула, 1993. - Т. 1. - С. 229-237.
2. *Мамбеков Е.Б.* Организация досуга во Франции: анимационная модель: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - С.-Пб., 1992 - 185 с.
3. *Петрова М.С.* Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петрова Мария Сергеевна. - Кострома, 2007. - 187 с.
4. *Сайкина Л.В.* Технологи социально-культурной анимации в процессе коррекции девиантного поведения подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Сайкина Людмила Васильевна. - Тамбов, 2007. - 170 с.
5. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія* / за заг. ред. проф. І.Д.Звереві. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 336 с.
6. *Ярошенко Н.Н.* Социально-культурная анимация : учебное пособие / Н.Н. Ярошенко . - Изд. 2-е, испр. и доп. - Москва, 2004. - 108 с.
7. *Dumazedier J.* Revolution culturelle du temps libre. 1968-1988. - P.:Meridiens Klincksieck, 1988. - P. 198.
8. *Labourie R.* De quelques problemes de l'Animation et de la formation a socio-educative // Cahiers de l'Animation. - № 1. - 1972. - P. 12.
9. *Simonot M.* Les animateurs sociocultures. Etude d'une aspiration a une activite sociale. - Rouen: PUF, 1974. - P. 24.

Амбівалентність як чинник соціальних девіацій у сімейних взаєминах

Суспільно-виробничі відносини в Україні характеризуються контраверсійними соціально-економічними процесами, а отже, неадекватною соціальною ідентифікацією їх суб'єктів, неефективним задоволенням потреб громадян, загостренням життєвих проблем, поглибленням кризи в усіх сферах державотворення, переважанням формаційних чинників розвитку країни над цивілізаційними, відчуженням загалу українців від суспільних процесів, асоціалізацією духовно-моральних цінностей. Усе це спричинює виникнення об'єктивних загроз моральному здоров'ю сім'ї, призводить до появи критичних ситуацій у сімейній буттєвості, деструктивних станів батьківсько-дитячих взаємин, провокує дорослих членів сім'ї до вчинення протиправних, негуманних дій стосовно дітей, до соціально небезпечних орієнтацій.

Як наслідок, перед українським суспільством постала проблема профілактики насильства в сім'ї як соціально й антропологічно опосередкованого феномена.

Проблему "насильство-ненасильство" через особистісне буття у його взаємозв'язках із суспільним буттям розробляють філософи - Є.Андрос, О.Казновецька, В.Малахов, Н.Хамітов та ін. Дослідження соціальних процесів дає змогу обґрунтувати зумовленість насильства суспільними та соціокультурними чинниками - Р.Мертон, Т.Парсонс та ін. У педагогіці та психології проблема насильства з'ясовується з опертям на інші науки - філософію, етику, соціологію - В.Ролінський, В.Семиченко, Т.Федорченко та ін. У соціології явище насильства досліджується з огляду на індивідуально-психологічні характеристики суб'єктів насильства та соціальні умови його існування - О.Бойко та ін. Розробники проблеми насильства щодо членів сім'ї більше акцентують на структурі зв'язків між суб'єктом насильства та соціальними цінностями, нормами із завважуванням деструктивних тенденцій у соціальних процесах. Зумовленість амбівалентності особистості проблемами суспільства та породження у неї станів мотиваційних конфліктів, поведінкової амбівалентності, амбівалентної агресії розглядають Т.Зелінська, К.Левін, І.Міхеєва, Г.Нюнберг, К.Роджерс, В.Франкл, Е.Фром, К.Хорні й інші дослідники. Поза увагою учених залишається проблема насильства у тріаді: цінності суспільства - життєвий простір сім'ї - амбівалентність особистостей батьків.

У статті робиться спроба з'ясувати причини втрати сім'єю свого природного життєвого простору, появи опозиції суспільство - сім'я та породження у дорослих членів сім'ї стану амбівалентної агресії, спрямованої на дітей.

Характерні риси людини формуються внаслідок тиску, який існує між внутрішніми прагненнями або бажаннями індивідів і зовнішніми потягами або спонуками суспільства (О.Тоффлер). Цей "тиск" може стати на заваді самовизначенню особистості, самоствердженню, призводити до інфантильної свідомості, безальтернативності, знецінення ціннісно-сміслових настанов. Як приклад, морально-духовне життя українців, передусім батьків і дітей, погіршується через неспротив їх агресивному західному неомесіанству - спланованій інтервенції в Україну чужого світогляду щодо переваг індивідуалізму, прагматичних цінностей, доміанти тілесного та матеріального. Таким чином знецінюються архетипи українського буттєвого світу. Сімейне виховання "опиняється в аксіологічній залежності" (О.Льовкіна), явищам життя і культури, також і сімейної, надається товарна відчужена форма мінової вартості (О.Панарін).

Психологічний негатив, як відомо, властивий двом третім теперішніх українців. За нестабільної соціальної реальності у громадян культивуються навички виживання. Відтак, переконаний соціолог О. Донченко, розвивається патологія соціуму, людина переживає психічну напругу, стан амбівалентності, насичується агресією до одноплемінників за одночасного несприйняття національної системи цінностей і норм [3, с. 38]. Дослідник слушно зазначає, що в країні відбувається складний внутрішній конфлікт за сплетіння почуттів. Людськими оволодіває комплекс інфантильності, комплекс неспроможності, поляризуються їхні моральні настанови. Пристосовуючись до чужих цінностей, громадяни не мають змоги формувати свій соціальний статус, творити референтне мікросередовище тощо. На індивідуальному рівні зростають інстинкти самоврятування, самозбереження (не самоактуалізації!), які є "проекцією соціальної, політичної та економічної гіпердинаміки на інтрапсихічні процеси" [3, с. 40-41]. Та це й не дивно, бо зі зміною соціальних, матеріальних умов зазнає змін соціальний характер людини (О.Тоффлер). Колективна поведінка, зокрема - членів сім'ї, яка визначається поняттями "хаос", "безладдя", "збудження", на думку Г.Блумера, часто-густо виникає в умовах нестійкості звичних форм соціального існування, передусім у разі економічного незгіддя, девальвації моральних цінностей [6, с. 121].

Для глибшого розуміння стану цінностей українського суспільства та з'ясування чинників формування моральної людини у нестабільній (політично й економічно) країні звернемося до філософських роздумів В.Біблера щодо понять ідеологізації і моралізування. Наприкінці ХХ ст. учений застерігав, що в

скрутну для країни і суспільства годину моральні кодекси та імперативи добра втрачають над людьми свою силу. Найбільшою прикрістю морального життя є його ідеологізація (політизація, - В.Г.) та моралізування. "Ідеологізація - це ідеологічна мотивація наших учинків замість моральної мотивації. І там, де панує ідеологізація, там замість моральних перипетій з'являється їх викривлений заміник - моралізування" [14, с. 375]. Моралізування укладачі "Словника з етики" визначають як оцінку суспільних явищ не за допомогою аналізу об'єктивних закономірностей розвитку дійсності, а вдаючись до абстрактних ідеалів, побажань, прагнень та неправомірно поширюючи принципи і критерії моральної свідомості на сфери життєдіяльності, де їх застосування є недостатнім. "Моралізування виявляється у неправильних методах виховання людей, у підміні дійсного формування переконань, почуттів, звичок напучуванням, напоумленням, нотаціями щодо недостатньої свідомості людей" [12, с. 188]. За висновками В.Біблера, узвичаєні моральні принципи квазіідеологізуються, а отже, індивід самоусувається від особистісної відповідальності [14, с. 376].

В українському суспільстві за наявності ідеологічної (політичної, соціальної) амбівалентної ситуації завважуємо зародження суспільно небезпечної моральної, мотиваційної амбівалентності. Суб'єктивістська дезорганізаційна діяльність теперішніх українських високопосадовців, їхня поведінкова амбівалентність негативно позначаються передусім на духовно-моральних цінностях суспільства, довірі до його буттєвих основ. Відтак громадськість все більше схиляється до послуговування ситуативною етикою та до знехтування етики відповідальності. Доходимо невтішного висновку: сімейне виховання позбавлено єдиного процесу засвоєння гуманних соціальних універсалій, національних базових цінностей, морально-духовних настанов. Унаслідок кризи суспільних цінностей сім'я та школа здебільше формально виконують свою місію щодо адекватного вирішення завдань виховання памолоді. Загал педагогів ставляться до своєї діяльності як до передачі знань - інформаційного обміну. У навчальних закладах зазвичай переважає формальна освіта, а тому не передбачається підготовка учнів до повновартісної життєдіяльності у суспільстві, яке глобалізується. Така освіта, на думку психолога О. Митника, не виховує конструктивного ставлення до дійсності; наразі внутрішній світ особистості (тобто більшою мірою ментальний, - В.Г.) сприймається таким, що не відповідає завданням навчання [10, с. 143].

Про моральну млявість і безвілля українського суспільства свідчить те, що понад 100 тис. його дітей утримується в інтернатах і дитячих будинках, не менше й таких, котрих спіткала доля безпритульних. Поширюється соціальне сирітство, побільшується негативних залежностей і криміногенних проявів у

дитячому і підлітковому віці, звичними стали для суспільства такі явища, як незахищеність дитинства, деградація сім'ї, втрата нею своєї ідентичності.

Соціальні девіації особистості (батька, матері) у сімейних взаєминах зумовлені втратою сім'єю свого життєвого простору невимушеного існування. Особистість дорослого не в змозі досягти злагоди із собою, своїми ближніми [9, с. 152]. За ентропії родинного екопростору притлумлюється спільна настанова батьків на відтворення свого роду та прийняття себе як органічної складової мікроколективу сім'ї, знижується відповідальність за виховання дитини. У дорослих зароджується так званий нартивізм - упевненість у можливості вольовими методами вирішити моральний конфлікт у родині, налагодити доброзичливі взаємини з дітьми.

Сприятливим життєвим простором для української людини завжди була сім'я, родина. Українцям-автохтонам радше властиво сповідувати у сімейній буттєвості моральні принципи на засадах здорового глузду, поваги гідності іншого й своєї, солідарності й довір'я, родинної екзистенції, терплячості й щирості. Відповідальне ставлення до виховання дітей у сім'ї завжди здійснювалося на ідеалах української етнопедагогіки, зокрема на принципі природовідповідності, з яким пов'язаний принцип гуманного ставлення до дитини в сім'ї. У нашого народу сформувалося розуміння того, що "дитина, як усі живі малі істоти, вимагає піклування з боку батьків". Це поняття доповнювалося "емпіричним знанням дитячої психології, а з прийняттям християнства підсилюється впливом релігійної моралі, яка розглядає дитину як дар Божий, а піклування про неї - священним обов'язком батьків" (Є.Сявавко) [13, с. 64].

Сучасна українська людина змушена існувати у світах-антиподах: суспільстві і сім'ї. Цікавим у цьому плані є висловлювання американського соціолога Ф.Хайека про те, що нині актуалізується думка К.Маркса щодо розрізнення понять "суспільство" та "первинні базові колективи", до яких належать сім'я, рід, община тощо [7, с. 95]. Тож можна припустити, що одна з причин породження у сімейних взаєминах ірраціоналізму людської поведінки, суперечливих, неоднозначних учинків, реактивності й агресії членів сім'ї криється у втраті українською сім'єю свого природного життєвого простору та, як наслідок, у появі опозиції суспільство - сім'я.

Доречно поставити запитання, яке головно буде риторичним: чи не шкодить формуванню морально-духовних настанов у молоді долучення сім'ї до химерних цінностей суспільства, яке репрезентує загрозливий для людини сучасний глобалізований світ?

На жаль, таке відбувається (не трапляється!) і на Заході, і в нашій країні.

Сімейне виховання багато втрачає через пресинг зовнішніх чинників так званого європейського культурного просвітництва. За безпосереднього, реально-го стикання внутрішнього світу особистості (батька, матері) із зовнішнім світом, зазвичай нетолерантним, відбуваються значні зміни в її психіці та свідомості. "Проявляється амбівалентність особистості, її двоїстий характер" [11, с. 74]. У дослідженні конфлікту цінностей молоді філософ Л. Морозова послуговується висновками американського соціолога Р. Мертона, згідно з якими психічну амбівалентність породжує соціальна амбівалентність, якій відповідає соціальний тип амбівалентності - індивід одночасно існує в кількох соціумах. У цьому разі ставлення до узвичаєних моральних цінностей має девіантний, відхиляючий характер [11, с. 74]. У молоді, за висновками іншого дослідника - італійського філософа Н.Аббаньяно, формуються прагматизм і цинізм, усе підлягає сумніву, також і мораль суспільства, його цінності як реліктові ідеали. Молодь перебуває на позиції, що світ змінити не можна, що він у хаосі, моральній прірві, й змінити можна лише себе самого [7, с. 74]). Такий моральний стан суб'єкта зумовлений також і тим, вважає С. Кримський, розвиваючи тезу Н.Аббаньяно, що найшляхетнішу ідею можна спрямувати в негативний бік (що й було в світовій історії ХХ ст.), і вона нестиме зло [8].

Неприйнятним для індивіда є стан амбівалентності, невизначеності, незадоволеності самим собою та середовищем, "стан, який можна охарактеризувати і такими параметрами, як напруженість, нервозність, фрустрованість, незатребуваність тощо" [3, с. 44]. За науковою розвідкою психолога Т. Зелінської, на неподільному зв'язку психологічних станів індивіда з проблемами суспільства наголошують американські психологи Г.Нюнберг, Е.Фром, К.Хорні. Учені констатують, що зі зростанням драматичних колізій зовнішнього світу збільшується рівень особистісної амбівалентності [4, с. 24]. Додамо: рівень амбівалентності індивіда зростає за безпосереднього чи опосередкованого впливу на нього наявних тенденцій у сімейному просторі, яке першим потерпає від загроз зовнішнього світу, тобто суспільства.

Для повнішого розкриття проблеми деструктивної трансформації особистості вважаємо за доцільне скористатися ґрунтовним означенням дослідниками феномена амбівалентності. Так, на думку Т.Зелінської, "амбівалентність особистості - властивість, котра виявляється у співіснуванні рівних за потенційністю, взаємонеприйнятних, протилежних бажань, почуттів, думок та дій до зовнішнього чи власного внутрішнього світу, що феноменологічно закріплюється у мотиваційній, афективній і поведінкових сферах вітокультурного буття людини" [4, с. 25]. Амбівалентність особистості є однією з першопричин виникнення ам-

бівалентної агресії, зокрема стосовно дитини. Супроводжується ця агресія "почуттям роздратованості, гніву чи злості" [4, с. 27].

Амбівалентність батька чи матері є одним із провокаційних чинників насильницьких учинків у сім'ї, стагнації її членів, кризи морального виховання дітей, дегуманізації сімейної культури. Специфічно виявляється як психічна вада суб'єкта - схильності до конфліктування з ріднею, деструкції взаємин з близькими йому людьми, втрати довіри до буття у родині та зниження рівнів переживання її значущості, софійності та надійності. Відтак сім'я як спільний для її членів ментальний соціокультурний простір позбувається певною мірою перспективи самозбереження, саморозвитку.

Для індивіда, який перебуває у стані амбівалентності, світ сім'ї втрачає свою природну реальність. Головним у такій ситуації стає особисте існування (не для когось чи чогось), підпорядкування сімейного світу своїм інтересам, послаблення моральних зв'язків із сім'єю. Особистість уже не ототожнює себе зі світом рідної сім'ї, а лише зі світом "Я", отож "потрапляє у пастку світоглядної дезінтеграції й втрати себе" [2, с. 137].

Такий психічний стан особистості - дорослого члена сім'ї - негативно позначається на сімейних відносинах. Взаємодія між батьками, батьками і дітьми починає формуватися на ґрунті ситуативної етики (моралі); щораз більше руйнуються усталені засади добродійного колективного співробітництва. Особистість дорослого згодом сама потерпає через несприятливу психосоціальної ситуацію у сім'ї та стає чинником поглиблення духовного і душевного відчуження дітей від батьків.

З огляду на сказане вище, слушно видається спроба соціологічного підходу до з'ясування проблеми насильства у сім'ї. На думку соціолога О. Бойка, зрозуміти сутність цього явища можна з позицій аналізу зв'язку індивідуально-психологічних характеристик агентів насильства та об'єктивних умов їхньої життєдіяльності з прагненням (намаганням) індивіда мати певні можливості для перетворення свого середовища [1, с. 2], тобто і первинного базового колективу - сім'ї.

Звичайно, між сім'єю і суспільством (соціумом) є проміжна ланка - освітні заклади, які покликані гуманізувати процес морально-духовного становлення особистості в суспільстві. Проте, на думку філософа М.Кисельова, школи, інститути, університети існують як темпоральні, вкрай нерівноважні, нелінійні системи [5, с. 224]. Крім того, XXI ст. в Україні визнано епохою знань. Тож освітні інституції більше тяжіють до глобалізованого світу економічних та інформаційних реалій і спричиняють своєю діяльністю негативні процеси ослаблення національної культури.

Духовно-моральний, ідеологічний, культурний потенціал суспільства безпосередньо впливає на творення первинним колективом - сім'єю - процесів самоорганізації, самоідентифікації свого ментального простору.

Моделювання процесів суспільно-сімейної взаємодії та дослідження стану залежності емоційно-афективних реакцій особистості, її поведінкової амбівалентності від буттєвості сім'ї дасть змогу певною мірою з'ясувати проблему насильства в сім'ї та хоча б частково запобігти деструктивним тенденціям у сімейних взаєминах.

Література:

1. *Бойко О.В.* Насильство в сім'ї: соціологічний аналіз явища: Автореф. ... канд. соціол. наук. - Харків, 2003. - 22 с.
2. *Діалектика* без апології / М.О.Булатов та ін. - К.: Стило, 1998. - 160 с.
3. *Донченко О.А.* Адаптаційний невроз як ознака нашого часу // Соціальна політика в Україні та сучасні стратегії адаптації населення: Зб. наук. ст. - К.: НВФ "Студ-Центр"/Ніка-Центр, 1998. - 204 с.
4. *Зелінська Т.* Амбівалентність особистості як психологічний феномен // Психологія і сус-во. - 2001. - №3. - С. 23-32.
5. *Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В.* Концептуальні виміри екологічної свідомості: Моногр. - К.: Видав. Парапан, 2003. - 312 с.
6. *Кострюков С.* Проблеми організації та розвитку демократичної освіти студентської молоді // Освіта і упр. - 2003. - Т.6. - №4. - С. 118-122.
7. *Кримський С.Б.* Архетипи української культури//Феномен української культури: методологічні засади осмислення: Зб. наук. пр. - К.: Фенікс, 1996. - 477 с.
8. *Крымский С.Б.* Моральний кризис носит глобальный характер // www.dialogs.org
9. *Малахов В.* Антрополог, не зашкодь! // Філософсько-антропологічні студії 2008. - К.: Стило, 2008. - 529 с.
10. *Митник О.* Суб'єктна парадигма в освітньому процесі - основа для взаєморозкриття та взаєморозвитку його учасників // Освіта і упр. - 2004. - Т.7. - №1. - С. 142-147.
11. *Морозова Л.* Конфлікт цінностей молоді в період трансформаційних змін у країні // Освіта і упр. - 2000 (2001) - Т.4. - № 1 - 2. - С. 73 - 78.
12. *Словарь по этике* / Под. ред. И.С.Кона. - 5-е изд. - М.: Политиздат, 1983. - 445 с.
13. *Сявков Є.І.* Українська етнопедагогіка в історичному розвитку. - К.: Наук. думка, 1974. - 151 с.
14. *Этическая мысль*: Науч.-публицист. чтения. - М.: Политиздат, 1988. - 384 с.

Зміст

1. <i>Бех І.Д.</i> Почуття гідності у духовному розвитку особистості.....	5
2. <i>Кононко О.Л.</i> Самосвідомість та особливості її становлення в молодшому дошкільному віці.....	19
3. <i>Безкоровайна О.В.</i> Системний підхід до розуміння сутності та компонентного складу самоствердження.....	29
4. <i>Кирмач Г.А.</i> Людина як цінність: ретроспективний аналіз та сучасний стан проблеми	37
5. <i>Золотарьова О.О.</i> Інтегративні педагогічні технології в освітньому просторі	45
6. <i>Зарубінська І.Б.</i> Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу	53
7. <i>Шимановський М.М.</i> Сучасні підходи до проведення майстер-класу у вихованні.....	61
8. <i>Метельська О.О.</i> Використання інтерактивних методів виховання під час вивчення предметів суспільствознавчого циклу.....	69
9. <i>Фатєєва К.В.</i> Використання вчителем принципів толерантності у навчально-виховному процесі.....	77
10. <i>Потатюк Л.М.</i> Національне виховання як фактор цілісного формування особистості: національно-патріотичний аспект.....	83

11. <i>Потапчук Т.В.</i> Етнічна ідентичність як структура самосвідомості: постановка проблеми	90
12. <i>Бернацька О.Б.</i> Теоретико-методологічні аспекти виховання вчинкової самостійності.....	98
13. <i>Корницька Ю.А.</i> Суспільствознавчі цінності як якість особистості	107
14. <i>Чиренко Н.В.</i> Почуття власної гідності: критерії та показники.....	115
15. <i>Плохій З.П.</i> Формування екологічної культури особистості як наукова проблема.....	120
16. <i>Скрипник Н.І.</i> Терпимість як одна із якостей морально гармонійної особистості.....	131
17. <i>Присакар В.В.</i> Формування у школярів громадянської ідентичності у контексті міжетнічних відносин в Українській державі	138
18. <i>Назаренко Л.М.</i> Сутність аксіологічного підходу до організації громадянського виховання учнівської молоді.....	147
19. <i>Роговець О.В.</i> Громадянська культура як атрибут громадянського суспільства: ретроспективний аналіз	156
20. <i>Алексєєнко Т.Ф., Куниця Т.Ю.</i> Теоретико-методологічні засади визначення відповідальної поведінки особистості та стан її вихованості в учнів старшого підліткового віку	165
21. <i>Кухар І.М.</i> Теоретичні засади формування гуманістичних цінностей у старших підлітків.....	173

22. <i>Рагозіна В.В.</i> Розвиток творчого потенціалу обдарованих дітей	181
23. <i>Шелестова Л.В.</i> Вплив методики навчання на особистісний розвиток дошкільника (порівняльний аналіз методик навчання).....	192
24. <i>Бондаренко Н.Б.</i> Особливості формування духовних цінностей у старших дошкільників.....	203
25. <i>Семчук С.І.</i> Соціально-педагогічні аспекти впливу субкультури на моральне виховання дітей дошкільного віку.....	211
26. <i>Карнаух Л.П.</i> Психолого-педагогічні засади впливу сім'ї на процес виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку у соціальному середовищі.....	217
27. <i>Луценко В.О.</i> Сутність і зміст статевого виховання дошкільників у сучасних умовах.....	224
28. <i>Старченко В.А.</i> Теоретичні аспекти логіко-математичної компетентності дошкільників.....	230
29. <i>Єлманова С.В.</i> Гра як чинник розвитку особистості молодшого дошкільника.....	236
30. <i>Горбунова Н.В.</i> Виховання мовної особистості дошкільника у полімовному регіоні	243
31. <i>Аблітарова А.Р.</i> Соціально-педагогічні умови гармонізації процесу соціалізації дошкільників різних статево-етнічних груп	251

32. <i>Ващенко О.М.</i> Передумови готовності педагогів до організації самостійної діяльності молодших школярів	259
33. <i>Литовченко О.В.</i> Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект).....	265
34. <i>Уличний І.Л.</i> Потенціал професійного самовдосконалення особистості.....	272
35. <i>Мельник О.В.</i> Теорія та методика професійної орієнтації учнів старшої профільної школи.....	280
36. <i>Касьянова О.В.</i> Проблема формування комунікативної компетентності у молодших підлітків: шляхи вирішення.....	288
37. <i>Гарнійчук В.М.</i> Виховання патріотизму у старших підлітків загальноосвітньої школи на етапі становлення правової держави.....	296
38. <i>Грицай Н.Б.</i> Статеве виховання школярів у навчально-виховному процесі.....	303
39. <i>Горлова А.В.</i> Умови педагогічної взаємодії педагога з підлітками.....	309
40. <i>Миرونчук Н.М.</i> Позаурочна діяльність старших підлітків: аналіз стану організації та шляхів оптимізації.....	316
41. <i>Миропольська Н.Є.</i> Пілотажне дослідження сформованості базових компетентностей учнів старшої школи засобами зарубіжного мистецтва	326
42. <i>Морін О.Л.</i> Основні етапи проведення та аналізу результатів профільних проб учнів 8-9 класів.....	332

43. <i>Шинкарюк В.А.</i> Формування мотивації до фізичного і морального вдосконалення старшокласників у виховному процесі.....	340
44. <i>Охріменко З.В.</i> Гендерні особливості профільного самовизначення сучасних підлітків	347
45. <i>Волощук І.П.</i> Формування професійних ціннісних орієнтацій у старшокласників як створення смислової основи їхнього професійного самовизначення.....	355
46. <i>Федун Л.М.</i> Педагогічні засоби формування у старшокласників професійних домагань у сфері гуманітарних професій.....	363
47. <i>Шабдінов М.Л.</i> Учнівський проект у професійному самовизначенні старшокласників	371
48. <i>Бех М.І.</i> Професійна орієнтація старшокласників на етапі закінчення загальноосвітнього навчального закладу.....	379
49. <i>Якубова Л.А.</i> Особливості організації позакласної роботи як засобу розвитку творчих здібностей підлітків.....	387
50. <i>Колонькова О.О.</i> Самовиховання як умова формування екологічно-доцільної поведінки підлітків і старшокласників.....	394
51. <i>Удовицька С.В.</i> Виховання почуття власної гідності молодших підлітків у процесі діалогічної взаємодії.....	401
52. <i>Груша Л.О.</i> Виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку.....	409

53. <i>Гаряча С.А.</i> Стан виховання основ етнічної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі.....	416
54. <i>Вічева О.М.</i> Особливості статевого виховання дітей молодшого шкільного віку.....	425
55. <i>Герлянд Т.М.</i> Особливості прояву самостійності молодших школярів у групах продовженого дня	433
56. <i>Головська І.В.</i> Зміст та структура моральної вихованості молодшого школяра	441
57. <i>Заредінова Е.Р., Бостанжієва Е.Р.</i> Народна рухлива гра як засіб фізичного виховання молодших школярів на уроках фізичної культури.....	448
58. <i>Ігнат'єва О.Л.</i> Естетико-педагогічний потенціал навчального предмета "Іноземна мова"	454
59. <i>Засименко В.В.</i> Виховний потенціал українського та англійського мовного етикету.....	460
60. <i>Сергієнко С.М.</i> Педагогічна анімація як предмет наукового дослідження.....	468
61. <i>Горпинюк В.П.</i> Амбівалентність як чинник соціальних девіацій у сімейних взаєминах.....	475

Збірник наукових праць

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Випуск 12

Комп'ютерна верстка – Жмудовський В.А.

Макет обкладинки – Зарицька У.М.

Здано в набір 22.10.2008р. Підписано до друку 19.12.2009р.

Формат 60x84/16. Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура PetersburgС

Ум. друк. арк. 28,46. Обл.-вид.арк. 51,24.

Зам № 1011. Наклад 150.

Друк ПП Мошак М.І.

Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. П'ятницька, 9а,
тел. (03849) 2-20-79, тел./факс: (03849) 2-72-01.