

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 14

Засновано в 1999 р.

Книга I

Кіровоград — 2010

УДК 37.013-053.5 (082)

ББК 74.200я43

Т43

Рецензенти:

В. В. Радул, доктор педагогічних наук, професор

Г. М. Лактіонова, доктор педагогічних наук.

Редакційна колегія:

І. Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член АПН України;

В. М. Оржеховська, доктор педагогічних наук, професор;

В. В. Вербицький, доктор педагогічних наук;

О. Л. Кононко, доктор психологічних наук, професор;

Н. Є. Миропольська, доктор педагогічних наук, професор;

І. Д. Зверєва, доктор педагогічних наук, професор;

Г. П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор.

*Рекомендовано вченою радою
Інституту проблем виховання АПН України
(Протокол № 6 від 24 червня 2010 р.)*

Т43

Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць./Ін-т проблем виховання АПН України. — Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. — Вип. 14, кн. I. — 648 с.

ISBN 978-966-189-055-7

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.

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.

Збірник зареєстрований ВАК України як фахове видання (Постанова президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1).

УДК 37.013-053.5 (082)

ББК 74.200я43

© Інститут проблем виховання АПН
України, 2010

© Верстка, друк ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010

УДК: 37.034: 17.023.33

І. Д. Бех, м. Київ

ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ЦІННІСНИХ КООРДИНАТАХ

У статті розкриваються змістовно-ціннісні грані життя особистості, наголошується на його духовних засадах, визначаються орієнтири вибору особистістю життєвого шляху та завади благочинному життю особистості.

Ключові слова: життя особистості, змістовно-ціннісні грані життя, життєвий шлях, благочинне життя особистості.

Серед галузей сучасного гуманітарного знання слабкою ланкою залишається науково обґрунтоване уявлення про життя людини, й особливо про життя на індивідуальному рівні. Якраз на ньому людина сприймає життя як щось глибоко особисте, як сферу, у якій вона прагне бути вільною, самодостатньою, неповторною. Наголошуючи на цьому бажанні, ми зачіпаємо систему цінностей особистості, на основі яких вона вибудовує своє життя, і створює цінність самої себе. Тут має сформуватися своєрідний гармонійний синтез, у якому ціннісне ставлення особистості до самої себе корелює з таким же ставленням до іншої людини. Лише за цієї умови вона переживатиме почуття щастя не лише фрагментарно, а й у продовж усього життя. Там же, де щастя, там і задоволення, і життєвий успіх.

На даний час доводиться констатувати, що школа через певні причини не дає підростаючій особистості фундаментальних знань про життєву сферу індивіда, яка безпосередньо пов'язана з його психологією.

Грані життя особистості

У виборі підростаючою особистістю ціннісної спрямованості власного життя істотна роль належить соціалізації, узагальненим суб'єктом якої виступає людське довкілля: більш чи менш значущі особи, які мають життєвий досвід і прагнуть поділитися ним. Підростаюча особистість, звичайно, відкрита до нього, не маючи ще об'єктивних критеріїв оцінювання його з позиції суспільної значущості. Вона, таким чином, потрапляє у ситуацію морально-го розпуття, і це згодом відіб'ється на її життєвих цілях і планах.

Практично люди, які впливають на підростаючу особистість, поділяються на дві кардинальні категорії. Одні вимірюють життя як таке, а отже й власне життя, з позиції дріб'язково-утилітарних цінностей, інші — за параметрами доброзичливості. З огляду на це, значна частина людей більш тяжіє до гаданих благ, ніж до істотно корисних і дійсно добрих. Зазначимо, у цьому зв'язку, що йдеться не про користь як певні матеріальні статки, а користь особистісну, тобто духовно-розвивальну, а отже й відповідне багатство в людяності.

Люди з дріб'язково-утилітарними чи нижчими вітальними цінностями (як потяг до непомірного матеріального накопичення, славолюбства, гордині, нищих пристрастей), здебільшого з презирством ставляться до цінностей благочесті. Друга ж категорія людей ці останні розцінюють як вельми бажані.

Тож підростаюча особистість має глибоко усвідомити відмінності між цими цінностями, щоб розглядати одні як гідні прихильності, а іншими навчилася нехтувати як малозначущими. Тут слід наголосити, що особи з дріб'язково-утилітарною життєвою спрямованістю часто-густо зазнають великої небезпеки чи ганьби, переживають внутрішню дисгармонію, стан невдоволення тощо. Життя ж людини доброзичливої вільне від цих негативів, навпаки, наповнює його радістю й почуттям утихомирення. Конче необхідно, щоб підростаюча особистість порівнювала ці дві сфери цінностей не лише з позиції свого теперішнього, а й з майбутнього, щоб не було прикро за прожите життя. Доброзичлива людина на відміну від людини з утилітарним спрямуванням виступає повноцінним володарем свого внутрішнього світу, оскільки підпорядковує низькі пристрасті, поставивши над ними вимоги моралі як власні переконання.

Великі міжособистісні й соціальні ускладнення виникають у ситуаціях, коли особа утилітарної спрямованості задовольняє свою потребу в управлінні іншими людьми. Потяг до керівництва є однією з форм владарювання, яке проявляється на різних етапах онтогенезу: у функціонуванні неформальних чи формальних груп, колективів, державних установ. Згадана особа, реалізуючи функцію управління, змушена вимагати від підлеглих діяти за суспільно значущими цінностями, хоча сама їх не дотримується. Тому неодмінно виникає скритий чи відкритий конфлікт у взаєми-

нах керівника і підлеглих. Керівник, який не власний над своїми утилітарними потягами, не може підпорядкувати духовно-моральним цінностям інших. Як результат — втрата авторитету, неввіра й осуд з боку підлеглих. Суспільне життя, зрештою, втрачає загальнозначущий сенс і набуває ознак деструктивності.

Життя особистості у величі духовності

Серед людських спільнот є особистості, які контрастують з ними, виокремлюючись своєю духовною досконалістю. Зазвичай такі особистості не прагнуть до знаменитості, набутої через матеріальне збагачення чи через соціальний статус. Найвищою цінністю вони вважають духовну велич, якій вони присвячують усе своє життя.

Особистість, що досягла духовної вершини, пройшла шлях власного розвитку за сутністю природи — як дозрівання органічних структур і функцій у процесі вільного виховання. Не зупиняючись на цьому, вона успішно здійснила розвиток — за сутністю соціуму, тобто у ході цілеспрямованого формування моральних якостей і властивостей. І на кінець їй став досяжний духовний саморозвиток як здатність стати і бути дійсним суб'єктом практично-духовної діяльності. На цьому рівні особистість вбачає своє покликання у служінні людям.

Через свою духовну унікальність у неї складаються особливі взаємини з оточуючими людьми. Нерідко трапляється так, що до особистості з високими розумовими, художніми чи іншими здібностями її оточення може проявляти заздрість, ненависть чи несприйняття. У випадку ж духовної зрілості особистості такої поведінкової позиції інших не спостерігається. Адже кожен розуміє, що при сильному бажанні він зможе зрівнятися з духовно досконалою особистістю.

У стосунках з соціальним довкіллям така особистість демонструє лагідність, а відтак нікому не дає привід до незадоволеності. Особливо цю якість відчують її рідні та близькі; вона прагне у всьому догоджати їм і словом і ділом, якщо це не зашкодитиме благочестю. Тож у досконалої особистості поєднуються якості, які видаються протилежними: покірливість і велич духу. У таких душевних поєднаннях особистість і набуває знаменитості через досконалість у людяності.

Це робить її незвичайною у сприйнятті іншими людьми. Вони проявляють небайдужість у ставленні до неї, дивуються і хвалять за духовну велич. Та все ж і з такою особистістю можуть траплятися прикрі випадки, коли хтось може скоїти проти неї якусь несправедливе діяння. Чи поводитиметься у таких ситуаціях духовно досконала особистість так само, як і пересічні особи? Очевидно, що ні. Вона покладається на свою внутрішню стійкість: не захопитися гнівом, ненавистю, ворожістю.

У духовної особистості є більше шансів захистити будь-кого від несправедливості, висловити власну думку кривдникові, незважаючи, наприклад, на службову посаду, яку він займає. Її життя за великим рахунком є дієвим виховним засобом для інших людей, які залишаються ще далекими від цінностей доброчинності.

Життя у вимірах доброчинності й вимагання

Особистість у своєму житті перебуває у постійних стосунках з іншими людьми. Тому для етичної характеристики цих стосунків важливо які ставлення втілює вона стосовно конкретної людини як їх учасника. З урахування цієї позиції слід вести мову про керівництво міжособистісними стосунками. Звичайно, що йдеться про духовно-моральні керівництва, а, отже, про певні духовно-моральні цінності. Вважається, що найголовнішою цінністю у стосунках особистості з іншими є доброчинність. Якраз вона й виступає їх ключовим мотивом.

Лише свідомо оволодівши даною цінністю як спонукою до духовно-морального діяння, особистість стає вільною, тобто будівничим свого життя. Вона за цієї умови не може чинити на угоду людині з іншими, частіше за все утилітарними цінностями, оскільки сформувала для себе міцні та надійні підвалини ладу, миру, злагоди.

За такого внутрішнього душевного стану особистість не пов'язує себе з себелюбством і власною вигодою, реалізуючи різноманітні добрі вчинки. Останні можуть рухатися якимись іншими мотивами, однак такими, що охоплюються межами доброчинності.

Ці моральні межі існують впродовж багатьох віків, і людство у цілому їх приймає. Наведемо у цьому зв'язку список моральних приписів, які містяться в єгипетський «Книзі мертвих»:

- Я не чинив зла людям
- Я не робив нічого огидного
- Я не піднімав руку на слабшого
- Я не був причиною хвороби
- Я не вбивав і не напучував вбивати
- Я нікому не завдав болю і страждань
- Я ніколи не казав неправди
- Я не крав
- Я не заздри
- Я не чинив перелюбу
- Я не згрішив стосовно Істини
- Я не блюзнів
- Я не чинив мерзоти перед богами

Досконала особистість, орієнтуючись на свій морально-духовний стрижень, може у моральному плані віддати належне недругові, відданому своїй справі, та виявити акт неповаги до зрадливого спільника, хоч би яким корисним він був для неї. Зовнішнє тлумачення наших бажань та почуттів насправді не є гідним довіри, тому що воно найбільш щирі, добрі й безкорисливі з них виводить із себелюбства, гордині чи славолюбства шляхом якихось надуманих обґрунтувань.

Духовно розвинена особистість не змінить своїх позитивних уявлень про іншу людину, якщо вона скоїла щодо неї якусь невелику образу, чи під впливом раптового обурення, або будь-якої слабкої підозри. Це є свідченням того, що доброчинність особистості перетворилася у її духовну константу.

Антиподом вільній, доброчинній особистості виступає особистість, яка є залежною від своїх егоїстичних потягів. Якраз цією тенденцією визначається стиль її життя. Вона у всіх своїх діяннях прагне й вимагає відплати чи нагороди. Тут по-справжньому про добрі діла такої особистості говорити досить важко, оскільки їхній мотивації недостає людяності.

Людина зі схильністю до вимагання не може досягнути й змиритися з тим, що між людьми всі особливо поважають тих, які поза всілякі нагороди прагнуть допомогти їм і саме про це піклуються більше, ніж про відплату від них. Позиція вимагання призводить до того, що така особистість перш, ніж здійснити якусь необхідну для іншої людини справу розв'язує про можли-

вість відплати, про її розмір. Згодом потяг до вимагання у такої особистості може трансформуватися у відкрите чи скрите здирництво зі всіма негативними наслідками, що випливають з цього. Особистість зі стійким прагненням до вимагання кваліфікують як малодушну, жалюгідну, якій не властиві благородні справи.

Життя особистості як єдине поривання

Не рідкі випадки, коли за певних причин особистість виявляється захопленою пристрастю до когось або до чогось, і це визначає загальний спосіб її життєствавлення. Така особистість повністю підпорядковує власне життя єдиному прагненню, яке перетворюється у найвищу цінність. Вона й стає для особистості тією внутрішньою силою, що робить її стійкою до будь-яких життєвих знегод. Усе, що для пересічної особи видається важким, пристрасна особистість вважає це звичайною дією.

Предметом поривання особистості може виступити певний вид творчості, вибрана професія, міжособистісні взаємини чи духовне спілкування. Усі ці види людської активності здатні окрилити особистість, стати внутрішньою причиною до самовдосконалення.

Важливо, що поривання перетворюється у міру, орієнтуючись на яку особистість цінить власне предметне й соціальне довілля. Устремління, з одного боку, відволікає її від усього того, що стоїть на заваді досягнення центрального бажання як незрівнянного ні з чим блага. Тому сум'яття житейських справ не засмучують таку особистість; усілякі негаразди не можуть тривалий час затримуватися у її душі. З другого боку, устремління підкорює особистість, повністю володіє її самосвідомістю.

Наголосимо, що поривання, яке набуло якості глибокої осмисленості й просвітлює нею, змінює перебіг основних психічних процесів суб'єкта. Так, прийнято вважати, що розвинена воля як рушійна сила його діяльності й поведінки характеризується властивостями рішучості та терпіння. Якраз їхня дія забезпечує успішне досягнення тієї чи іншої мети. Однак досягти належного рівня розвитку вольового процесу суб'єктові досить складно, тому він часто залишається недостатньо ефективним у реалізації своїх намірів.

У той же час рішучість і терпіння з меншими затратами психічної енергії набувають дієвості, якщо вони виступають вторин-

ними утвореннями перебігу поривання як цінності особистості. У цьому зв'язку можна констатувати, що те чи інше поривання є сильною спонукою до розгортання процесів рішучості й терпіння особистості й набуття ними у кінцевому підсумку достатньої стійкості. До того ж терпіння й рішучість за такого механізму виникнення й становлення набувають іншого психологічного забарвлення: вони втрачають рису внутрішньо примусової напруги, набуваючи ознаки задоволення.

Є істотна відмінність між життям особистості з єдиним пориванням і життям пересічної особистості. Перша вибудовує власний сценарій життя, який характеризується потужними ідеальними, а то й віртуально міфологічними привнесеннями. Вона вважає, що її життя немає серйозних точок дотику до масового життя, а розгортається лише на основі власних вподобань. Цей план життя робить особистість «нібито причетною» до життя інших людей. У результаті цього її взаємини з ними відрізняються від існуючих у дійсності. Тому то так люди дуже часто по-доброму не розуміють таку особистість.

У особистості, яка живе за принципом єдиного поривання, зміщені межі між її майбутнім і теперішнім. Вона у теперішньому часі живе так, нібито вже реалізувала свою верховну цінність (хоча насправді цього ще не відбулося). Таке духовне перевтілення й призводить до колізій між нею і суспільним оточенням.

Пересічна людина прагне до спокою, який асоціюється з обмеженням всіляких турбот. Цим пояснюється той факт, що багато людей не бажають професій, пов'язаних з великою відповідальністю, з широким діапазоном обов'язків. У особистості з єдиним пориванням ставлення до стану спокою інше: вона не піклується про нього, вперто прямує до своєї мети.

Орієнтири вибору особистістю життєвого шляху

З чим поріднити своє життя? Це питання виникає перед кожною особистістю. При цьому йдеться не лише про вибір професії, а й про те, у яких соціальних відносинах вона перебуватиме, яку спрямованість інтересів, прагнень, спілкувань, поведінки пропонуватимуть їй оточуючі люди. Зазначимо, що знання про характер можливих життєвих ситуацій даються підростаючій особистості у досить обмеженому обсязі, і це призводить до багаточисельних внутрішніх і зовнішніх конфліктів, подолати які їй

доводиться досить важко. У результаті цього у особистості можуть виникати стани розчарування власним життям, невдоволеності собою як його володарем.

Тому й виникає необхідність у мінімізації цих життєвих станів, у які потрапляє особистість, не говорячи вже про їх запобігання. Звичайно, що передбачити навіть основні життєві колізії особистості досить важко, проте це не означає, що вони не підлягають, хоч би ймовірному прогнозуванню, а отже й їх вибірковому попередженню. З цією метою доцільно використати поняття «корисність певного роду (способу) життя для особистості». Цим самим стає можливим розглядати задоволеність життям у контексті індивідуально-психологічних особливостей тієї чи іншої особистості. Звідси знання про те, що корисне особистості у плані специфіки способу ж життя, може бути правильно визначене не абстрактно, а лише з урахуванням її психологічних можливостей зберігати внутрішню стабільність і цілісність у складних міжособистісних взаємодіях. Вони ж можуть характеризуватися меншою чи більшою силою напруження, частотою прояву та вибірковістю. Ці характеристики корелюють з основою життя особистості, якою є її професійна діяльність. Саме від ширини тих соціальних відносин, які нею породжуються, залежатимуть сутнісні ознаки міжособистісних взаємодій.

Тож особистість, вибираючи власний життєвий шлях, має зважати на те, чи зможе вона витримати скрутності як похідні наслідки обраної професійної діяльності. До них доцільно віднести заздрість людей близького оточення особистості за її великі професійні досягнення. Люди, що демонструють цю моральну ваду можуть ускладнити цим самим самопочуття особистості: вона переживатиме страждання. Цей стан схильний погіршуватися, коли особистість, окрім заздрості, зазнає ще й нічим не обґрунтованих наклепів.

До того ж особистість, завдяки своїм здібностям і зусиллям, може відрізнятись від свого соціального довкілля більшим матеріальним статком, і це теж може виявитись для нього сильнодіючим подразником. Оточуючим людям важко буває змиритися з вищістю особистості у певному життєвому напрямі. Важливо також мати на увазі, що конкретний рід життя може відрізнятись від іншого розмаїтістю соціальних зв'язків, у яких перебуває осо-

бистість. Це вимагає від неї відповідного піклування як стосовно себе, так і стосовно суб'єктів, з якими вона взаємодіє. Отже, вона мусить враховувати свої можливості і в цьому плані.

Ступінь задоволеності життям пов'язаний зі ступенем свободи особистості від досить важких для неї життєвих обставин. Якраз на цю закономірність має орієнтуватися особистість, вибираючи свій життєвий шлях.

Кожна особистість будує власне життя, виходячи зі специфіки спадкових і суспільно набутих сил. Ідеалом його має бути такий образ, коли зникає необхідність у зовнішньому контролі, а натомість життя регулюється внутрішніми духовно-моральними засобами. Вони ж передбачають почуття відповідальності за власне життя у всіх його проявах. Відтак, особистість повинна мати почуття власної гідності, бути впевненою у собі й самодостатньою. Ці вершинні особистісні цінності й дозволять їй вести активне життя, не втрачаючи свого істинного «Я».

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни/К. А. Абульханова-Славская. — М: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания/Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 338 с.
3. Бахтин М. М. К философии поступка/М. М. Бахтин//Философия и социология науки и техники. — М., 1985. — С. 80-160.
4. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності/І. Д. Бех. — К.: Академвидав, 2009. — 248 с.
5. Гуманістична психологія. — К., 2001. — 263 с.
6. Кьеркегор С. Страх и трепет/С. Кьеркегор. — М.: Республика, 1993. — 383 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла/Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии/С. Л. Рубинштейн. — М., 1976. — 416 с.
9. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура/за ред. В. Г. Кременя. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 470 с.

В статті розкриваються змістовно-ціннісні грани життя людини, акцентується на її духовних основах, визначаються орієн-

тиры выбора личностью своего жизненного пути и помехи благой жизни личности.

Ключевые слова: жизнь личности, содержательно-ценностные грани жизни, благой жизнь личности.

The article deals with the content and value of the personality's life verges, in this context its spiritual basis are accented. The guidelines of individual choice of the life path and obstacles of decent personality's life are determined.

Keywords: life of personality, content and value of the personality's life verges, decent personality's life.

УДК 37.013.42

Т. Ф. Алексеєнко, м. Київ

МОТИВАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА МЕХАНІЗМИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

У статті розкриваються сутність і зміст соціальної поведінки особистості, концептуальні підходи до її розуміння, класифікації, основні детермінанти і механізми формування, особливості прояву у дитинстві.

Ключові слова: соціальна поведінка особистості, мотивація і механізми формування соціальної поведінки.

Одним із вимірів соціальності людини є її поведінка як сукупність видимих вчинків і дій, що так чи інакше зачіпають інтереси інших людей, великих та малих соціальних груп та відображають рівень засвоєння нею соціальних норм, правил, принципів життєдіяльності в умовах взаємодії з оточуючим довкіллям. З цим пов'язана актуальність її вивчення на сутнісному та змістовному рівні, а також у контексті з'ясування тих механізмів, які є її основними чинниками формування. Теоретичний аналіз проблеми та осмислення її практичного вираження сприятиме більш глибокому розумінню різних моделей соціальної поведінки, причин їх розвитку та її прогнозуванню, що, на наш погляд, може сприяти і розумінню та поліпшенню загальної соціально-педагогічної ситуації. Саме у такому контексті формулюються мета та завдання нашої статті, у розв'язанні яких ми будемо опиратися на попередні теоретичні здобутки.

До проблеми вивчення соціальної поведінки, її мотивів і потреб вчені зверталися у різних контекстах, зокрема: їх генези і функціональної обумовленості (Л. Божович, М. Лісіна); ієрархії мотивів і мотивації (А. Леонтьєв); диспозиції потреб особистості та регуляції соціальної поведінки (В. Ядов); генези потреби «бути особистістю» (А. Петровський, В. Петровський); щодо структури мотивів соціальної поведінки (І. Алтуніна); розвитку мотиву і мотивації досягнення успіху, їх позитивного підкріплення (Х. Хекхаузен, Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, К. Левин), походження мотивації влади з комплексу неповноцінності (А. Адлер); ситуаційних детермінантів поведінки, раціонально обумовлених вчинків, поведінкових реакцій (Г. Олпорт); механізмів виникнення нових мотивів і мотивацій через оперантне наuczіння (Б. Скіннер) та ін.

Однак, не зважаючи на високий інтерес до соціальної поведінки представників різних наук, у тому числі психології, соціології, соціальної психології, тема залишається недостатньо вивченою, актуальною, оскільки динамічними є соціальне життя і розвиток науки. Її актуальність для соціальної педагогіки обумовлена потребами теорії і практики у з'ясуванні та обґрунтуванні рушійних сил соціальної поведінки особистості і групи, як основних суб'єктів соціальної та соціально-педагогічної взаємодії.

На наш погляд, у з'ясуванні сутності того чи іншого явища значна роль належить концептуальному підходу, який і забезпечує методологію дослідження. З цією метою нами було здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, на підставі чого зроблено висновки, що наука про поведінку розвивалася на кількох принципових підходах, а саме:

- *зміщеної активності*, яка визначається інстинктами, що у реальності мають чотири основні характеристики: джерело (стан організму), мету, об'єкт, стимул (З. Фрейд). [1, с. 116-118];
- *механістичному*, який ґрунтувався на положеннях про те, що поведінку завжди можна достовірно визначити, передбачити і проконтролювати; що різні види поведінки розвиваються по одним і тим же основним принципам і закономірностям; що у контролі поведінки велику роль відіграють різні підкріплення та стимули (Б. Скіннер). [2, с. 337-351];

- *ціннісного підкріплення*, відповідно чого вирогіднісний потенціал поведінки у специфічних ситуаціях можна передбачити на основі очікувань та ціннісного підкріплення, яке по своїй суті мінімізує покарання та максимілізує заохочення; що різні типи поведінки зумовлюються наступними шістьма категоріями потреб: статусу визнання, захисту-залежності, домінування, незалежності, любові та прив'язаності, фізичного комфорту (Дж. Роттер). [3, с. 415-417];
- *інтераційному*, згідно якого основними детермінантами поведінки є як риси характеру особистості, так і ситуаційні перемінні її життя. [1, с. 300];
- *диспозиційному* та теорії рис особистості, що обґрунтовують постійність поведінки людини навіть у часі і в змінених умовах життя, оскільки вважають її залежною саме від рис характеру (Г. Олпорт). [4, с. 271-303];
- *моделювання*, в основі якого правила поведінки формуються під впливом побаченого і почутого, внаслідок спостереження за іншими. Основними компонентами такого соціального наочіння через спостереження є: увага, запам'ятовування, відтворення і закріплення дії на основі позитивного підкріплення та самопідкріплення і саморегуляції шляхом встановлення певної планки власних досягнень. Вміння людини усвідомлювати свої здібності вибудовувати власну поведінку відповідно до ситуації та поставлених задач передбачає врахування власного попереднього досвіду успіхів та невдач, досвіду інших. Також поведінка може змінюватись під впливом вербальних переконувальних та на основі емоційних підйомів (А. Бандура) [5, с. 380-392];
- *мотиваційно-потребнісному*, який пояснює поведінку людини двома глобальними категоріями мотивів: дефіцитарними — пов'язаними із задоволенням фізіологічних потреб; мотивами росту — метапотребами — пов'язаними з розширенням світогляду, набуттям нового соціального досвіду, з актуалізацією особистісного потенціалу і досягненнями. Схематично вони знай-

шли своє відображення в ієрархії потреб (А. Маслоу) [2, с. 487-501];

- *компенсаторному*, який формується на основі комплексу неповноцінності людини внаслідок її фізичних обмежених можливостей, надмірної опіки, відчуття покинутості та певної соціальної ізольованості, або комплексу зверхності над іншими внаслідок перебільшення власних здібностей і постійного бажання визнання (А. Адлер). [3, с. 168-171];
- *феноменальності* природи людини, яка на рівні поведінки може розкриватися в тому, що: різноманітні форми поведінки виявляються в умовах відсутності будь-яких обмежень; поведінка особистості, як і сама особистість, є унікальними у сприйнятті іншими і часто ґрунтуються на суб'єктивному досвіді. Її можна зрозуміти тільки на основі холістичності, а пояснити — з позиції «Я-концепції «Хто Я?» в категоріях позитивного і негативного образу себе (К. Роджерс) [1, с. 529-551];

Кожен із цих підходів розроблявся в межах різних теорій особистості і на прикладі різних цільових груп (клієнтів). Але, на наш погляд, у своїй сукупності вони можуть слугувати обґрунтуванню різних моделей соціальної поведінки особистості і групи. Прийняття такої сукупності є просто необхідним, оскільки соціальне середовище складається з різних типів суб'єктів, що обумовлює і множинність поведінкових реакцій, механізмів їх формування та детермінованість різними чинниками зовнішнього і внутрішнього життя. Всі названі підходи тією чи іншою мірою розкривають основні характеристики різних моделей поведінки, а в своїй сукупності пояснюють особливості її формування, прояву і сприйняття в оцінці інших та самооцінці. Ігнорування будь-якого із них обмежить уявлення про соціальну поведінку у її багатовекторності і багатовимірності.

Логічно стверджувати, що:

- соціальний сенс поведінки виявляється у спілкуванні та різних видах діяльності, що відображають соціальні позиції та соціальні установки суб'єктів такого спілкування;
- сутність соціальної поведінки найбільшою мірою розкривається у контексті групової поведінки людини;

- мотивація не ототожнюється з мотивами, а являє собою динамічну категорію, яка системно включає в себе не тільки мотиви, а й потреби, що визначають поведінку особистості в тій чи іншій соціальній ситуації і певною мірою можуть визначатися як готовність діяти певним чином для досягнення поставленої мети на основі розуміння цінності досягнення успіху та оцінки власних здібностей і зусиль, яких необхідно для цього докласти, у їх сукупності;
- динамічність визначається ієрархією мотивів і потреб у часі та в ситуації, значимістю і цінністю самої мети, самооцінкою власних здібностей, об'єктивною оцінкою затрат зусиль та часу, які необхідні для досягнення поставленої мети. Така факторна зумовленість динаміки мотивації соціальної поведінки особистості дозволяє зробити висновок про те, що по мірі дорослішання людини, зміни ситуації її соціального розвитку і соціальних домагань, збагачення її соціального досвіду на основі досягнень і втрат, відповідного самопізнання і самовдосконалення у цьому процесі мотивація соціальної поведінки може змінюватись.

Отже, поведінка особистості тісно пов'язана з її актуальними соціальними потребами і значною мірою детермінується ієрархією її мотивів. До актуальних соціальних потреб, найперше, відносяться ті, що пов'язані з потребами перебування у групі (колективі) собі подібних (за віком, інтересами, переконаннями тощо), потребами спілкування та самореалізації у своїх потенціях, а до мотивів — з особливостями сприйняття себе та оточуючих, а також із взаєминами з іншими. Ієрархія мотивів формується відповідно до уявлень про ідеал, необхідне і під впливом різних соціальних ситуацій та соціокультурних умов того середовища, в якому особистість перебуває.

Існують різні класифікації соціальної поведінки, зокрема М. Вебера (за критерієм раціональності), Ч. Анковика (за критерієм соціально-культурної обумовленості), Дж. Кэлуджера (за критерієм ціннісної орієнтації), К. Левина (за критеріями потреб та індивідуального реагування на ситуації). Така типологічна різноманітність свідчить про широкий діапазон мотивації щодо

соціальної поведінки, обумовленої об'єктивними і суб'єктивними чинниками соціального життя.. Однак, у найбільш загальному вираженні, соціальну поведінку можна класифікувати тільки за ознакою соціальної спрямованості. На цій підставі загальноприйнято виокремлювати просоціальну і асоціальну, девіантну поведінку. З позиції соціальної педагогіки особливий інтерес викликає саме девіантна поведінка і її різні види, яка потребує певної корекції на основі комплексного вивчення особливостей її прояву, оцінки вікових потреб та можливостей носіїв цієї поведінки, а також умов середовища, найближчого оточення, в якому девіант формується і живе.

В цілому, як засвідчують спостереження, характер проявів соціальної поведінки залежить від особливостей взаємовідносин людини із соціумом, до якого вона належить, а сама поведінка може розглядатись як одна із форм організації психічного життя людини. Численні відхилення у поведінці від прийнятих норм у більшості випадків свідчать про наявність конфлікту між суспільними та особистісними інтересами, а також спробу людини уникнути виконання певних зобов'язань, відповідальності, подолати свою невпевненість, компенсувати неувагу до себе та своїх потреб і проблем, захистити власну самість, перевірити свої можливості.

Мотивація соціальної поведінки також може бути представлена на основі певної типології. До основних мотивів соціальної поведінки можна віднести наступні:

- *мотив досягнення людини* (він реалізується в активних прагненнях до високих результатів своєї діяльності, професійної успішності, високого життєвого комфорту, духовного вдосконалення, переваг над іншими тощо). Його розвитку сприяє здатність особистості пов'язувати досягнуті результати з цілеспрямованими діями і затраченими зусиллями, інтелектуальний рівень;
- *мотив аффіліації* (розкривається на рівні встановлення, підтримки, збереження гарних людських стосунків з іншими, в першу чергу з референтної групи, усвідомлення їх цінності);
- *мотив влади* (формується, як правило, на основі комплексів неповноцінності чи завищеної самооцінки лю-

дини. Реалізується в різних видах поведінки, спрямованої на контроль над іншими людьми, їх залякування, примус, маніпулювання їхньою свідомістю, шантаж).

Осмислення визначених мотивів підштовхує нас до висновку, що в реальному житті вони практично не зустрічаються у чистому вигляді, хоча їх чітке домінування можна прослідкувати на прикладі окремих осіб та в окремих соціальних ситуаціях самотвердження. Здебільшого такі мотиви зустрічаються у комбінованому вигляді і ситуативно виходять на домінуючі позиції у системі мотивації соціальної поведінки особистості.

Очевидно, що передумови розвитку соціальної поведінки, її мотивації спостерігаються вже у ранньому дитинстві, коли діти в своїх оцінках різних фактів, ситуацій, ставлень ще залежні та орієнтовані на оцінки найближчих дорослих. Для цього періоду розвитку дитини у її поведінці характерне наслідування, яке підкріплюється оцінками з боку найближчого оточення. Значний вплив на розвиток соціальної поведінки дитини у цьому віці має потреба у спілкуванні, ступінь її прив'язаності до батьків, емоційна захищеність та контакт з іншими дітьми.

У дошкільному віці дитини вже достатньо чітко прослідковуються певні лінії соціальної поведінки. Їхньому оформленню значною мірою, на наш погляд, сприяють групові ігри, особливо сюжетні, соціально-рольові та на соціально-побутові теми, які стимулюють розвиток мотивів соціальної поведінки, і, насамперед, мотиви досягнень, аффіліації і просоціальної поведінки, яка розкривається на рівні бажань і фактів допомоги, співчуття та співпереживання, в альтруїзмі. Значною мірою розвитку і закріпленню моделей соціальної поведінки сприяють постійні контакти з ровесниками, наявність серед них друзів.

У молодшому шкільному віці, внаслідок зміни ситуації соціального розвитку дитини у зв'язку з тим, що вона отримує новий статус (стає учнем), потрапляє в нове соціальне середовище (шкільне), розширює коло свого спілкування (однокурсники), включається в інший режим роботи (навчальний процес), який поступово стає провідним видом діяльності, розширюється діапазон і поглиблюється зміст вимог, які до неї висуваються, спостерігається диференціація у свідомості дитини тих факторів, від яких залежить досягнення цілей, пов'язаних з мотивами соці-

льної поведінки, формування власних адекватних оцінок і самооцінок у цих досягненнях, акцентування уваги на міжособистісних взаєминах. Молодші школярі завжди виявляють готовність прийти на допомогу тим, хто її потребує, але, як правило, ще не мають чітких соціальних мотивів: у цьому віці для них просто важливо не бути самотніми (саме тому вони з таким задоволенням включаються у виконання різних групових завдань, емоційно реагують на вдачі і невдачі всього класу, переживаючи їх як власні. Однак, мотив досягнення в різних видах діяльності, простежується як один із домінуючих. Очевидно, цим можна пояснити наявні у молодших школярів з цього приводу ревності, конкуренцію дітей, їхні переживання і страхи, які в крайніх вираженнях навіть спричиняють суїцидальну поведінку.

У підлітковому віці діти, як правило, диференційовано виокремлюють і дають оцінки різним видам соціальної поведінки. Однак, самі оцінки ще достатньо суб'єктивні, емоційно забарвлені. Безпосередній прояв соціальної поведінки не має чітких тенденцій, оскільки знаходиться у діапазоні крайніх оцінок доброго і поганого, а також детермінується потребами визнання, активного включення у колектив ровесників і, в зв'язку з цим, страхами бути знехтуваними. Готовність прийти на допомогу іншому, найчастіше, визначається не стільки потребою в цьому інших, скільки особистісним відношенням до конкретної людини, її сприйняттям як хорошої чи поганої. На наш погляд, у площині такого суб'єктивного ставлення можна шукати і пояснення щодо проявів жорстокості підлітків у колективі ровесників чи по відношенню до інших, які викликають у них певні негативні емоції. Однак, якщо говорити про модель групової поведінки підлітків, то у фактах їх жорстокості (навіть до випадкових осіб) значну роль відіграє фактор «натовпу», коли всі діють солідарно, «як один», та фактор «групової, солідарної сили», який майже завжди гарантує переваги. Але у такому процесі самоствердження групи завжди є зачинщик, лідер. У мотивації соціальної поведінки підлітків домінують мотиви солідарності (в основі яких страх бути знехтуваними) та особистісних досягнень.

У старшому шкільному віці діти усвідомлюють і об'єктивно оцінюють можливі вигоди і втрати у контексті різних моделей соціальної поведінки. Можуть достатньо точно оцінювати і спі-

вставляти між собою цілі тієї чи іншої поведінки, засоби їх досягнення, їх доступність та правомірність, а також прогнозувати можливий її соціальний результат. Вони значно більшою мірою цікавляться сутністю різних соціальних мотивів, аналізом мотивів власної поведінки і схильні до того, щоб аналізувати соціальні вчинки інших людей. У такому аналізі їх особливо цікавить моральний аспект поведінки і моральна оцінка відповідних вчинків. Це значною мірою позначається і на прийнятті ними рішення про те, допомагати чи не допомагати іншому, адже в його основу покладається оцінка не тільки того, чи справді така допомога необхідна, чому саме він має допомагати, але й які наслідки може мати така допомога для кожної із сторін, що подумає з цього приводу його оточення.

Готовність прийти на допомогу іншому і її надання у цьому віці дитини виявляються вже на основі оцінки об'єктивної необхідності такої допомоги. У соціальній поведінці старшокласників вже достатньо чітко проглядається планування міжособистісних контактів, встановлення гарних взаємин з тими чи іншими людьми. Мотивація соціальної поведінки старшокласників орієнтована на соціальну успішність і формується на основі усвідомлення соціальних очікувань, власних можливостей і соціальних домагань. Тобто, корелюється з актуальними потребами у розвитку і самореалізації особистості даного віку, її соціального становлення.

Отже, соціальна поведінка особистості формується на основі її соціальної мотивації, зокрема, соціальних потреб щодо приналежності до соціальної групи (чи груп), потребами спілкування, потребами повноцінної самореалізації і потребами соціального визнання. Структуру мотивації соціальної поведінки складають сукупність уявлень про: мотиви такої поведінки, оцінку ймовірності їх досягнення у конкретній ситуації, цінність того чи іншого досягнення, оцінку власних здібностей і необхідних зусиль для досягнення поставленої мети. Домінуючим мотивом соціальної поведінки особистості можна вважати мотив соціальних досягнень, який на кожному з етапів її соціального розвитку наповнюється конкретним змістом, відповідно до актуальних потреб розвитку і самореалізації, індивідуальних можливостей і здібностей. Прослідковується певна закономірність у формуван-

ні соціальної поведінки особистості на кожному етапі її розвитку, яка відображає схожість механізмів її формування, певну наступність, постійне збагачення змісту і форм по мірі виникнення нових потреб, накопичення соціального досвіду на особистісному рівні, його адекватної оцінки та врахування, а також обумовленість соціальними нормами і правилами, індивідуальними можливостями і здібностями, соціальними очікування референтної групи та власними амбіціям (соціальними домаганнями). Механізми формування соціальної поведінки, її детермінанти потребують подальшого теоретичного дослідження і експериментальної перевірки.

Література:

1. Алексеєнко Т.Ф. Основні підходи до розуміння поведінки дитини/Т.Ф. Алексеєнко//Сім'я. — 1997. — №1. — С. 5-9.
2. Алтунина И.Р. Структура и развитие мотивов социального поведения: [учб. пособие]/И.Р. Алтунина. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. — 112 с.
3. Білоусова В.О. Виховання культури поведінки учнів / В.О. Білоусова, Т.В. Говорун, Н.Й. Кисельова. — К.: Рад. Школа, 1986. — 160 с.
4. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. — М.: Наука, 1970. — 312 с.
5. Вебер М. Избранные произведения./М. Вебер [пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденок]. — М., 1990. — С. 602-643.
6. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми/Е.И. Савонько//Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М.: Педагогика, 1972. — С. 44-50.
7. Хьелл Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применение/Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 608 с.

В статье раскрываются сущность и содержание социального поведения личности, концептуальные подходы к ее пониманию, классификации, основные детерминанты и механизмы формирования, особенно проявления в детстве.

Ключевые слова: социальное поведение личности, мотивация и механизмы формирования социального поведения.

In this article to inspecting essence and contents social's behavior personality, conception's courses her comprehension, classifications, essential factors and mechanisms formation, particular to manifest in childhood.

Key words: social's behavior personality, reason and mechanisms formation social's behavior.

УДК 373.2: 81'233 (072)

А. М. Аніщук, м. Київ

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЗАГАЛЬНЕНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНО СХВАЛЮВАЛЬНІ ТА НЕПРИЙНЯТНІ ФОРМИ І ЗАСОБИ САМОВИРАЖЕННЯ

Розкрито сутність поняття «уявлення», виділено основні форми та засоби самовираження, подано методику формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження.

Ключові слова: уявлення, самовираження, самосвідомість, соціально прийнятні та неприйнятні форми та засоби самовираження, соціальні норми поведінки, емоційно-ціннісне ставлення.

На сучасному етапі розвитку суспільства посилюється увага до формування свідомої особистості, здатної вільно й відповідально визначати свою позицію серед інших, приймати рішення, спираючись на систему певних знань, правильно оцінювати себе та навколишню дійсність, чітко усвідомлювати свої бажання та наміри, доводити, обґрунтовувати, відстоювати у соціально прийнятних формах власну гідність.

Напрями розвитку дошкільної освіти передбачають реалізацію інтегративного підходу формування у дошкільнят цілісного системного світобачення. Доцільність реалізації принципу інтеграції, як зауважують Н. Гавриш, О. Ліннік, Н. Губанова пояснюється синкретичною природою дитини дошкільного віку, яка у вла-

сному пізнанні світу «Йде одночасно в різних напрямках» і має здатність до цілісного світосприймання за допомогою чутливих інформаційних каналів [11]. Л. Венгер, О. Запорожець, С. Рубінштейн, аналізуючи пізнавальну сферу дошкільника, зазначають цілісність дитячої психіки, указують на синкретизм дитячих уявлень про світ як основну якість дитячого мислення, зокрема особливості розвитку здатності до узагальнень.

У психологічному словнику *уявлення* трактується як образ предметів чи явищ, які були попередньо сприйняті, а також образ, створений уявою [9]. У психології та філософії *уявлення* визначені як чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається у свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуттів. К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, О. Бодальов, Б. Величковський, О. Кононко, О. Леонтєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Ф. Хейдер, Х. Хекхаузен розглядають *уявлення* як процес утворення образу предмета або явища, які в даний момент не сприймаються, але були сприйняті раніше, як розуміння будь-чого, що ґрунтується на досвіді. На відміну від відтворення, уявлення не передбачають чіткої часової локалізації в минулому, а стосуються предмета або явища як такого. Психологічним механізмом *уявлення* (як і пам'яті) є *асоціація* — тобто зв'язок близьких за змістом уявлень. За принципом побудови розрізняють такі основні їх види: *асоціації за суміжністю* (виникають між уявленнями, які відносяться до просторово близьких явищ); *асоціації за подібністю* (виникають між подібними за змістом уявленнями); *асоціації за контрастом* (виникають між протилежними за змістом уявленнями). Види уявлень можна виділити за такими ознаками: *за модальністю*; *за ступенем яскравості*; *за ступенем чіткості*; *за ступенем повноти*; *за ступенем стійкості*.

У дослідженні О. Кононко зазначено, що уявлення дошкільників, і передусім старших, адекватно відбивають суперечливість життя взагалі, даючи змогу зростаючій особистості виробити близькі до реалій прогностичні оцінки, схематично, хоча загалом і правильно, оформлювати свої основні наміри й життєві плани [7].

Тому дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення елементарного дитячого світосприймання, уявлень про життєвий шлях людини взагалі та свій власний зокрема.

Базова програма розвитку дитини «Я у Світі» акцентує увагу педагога на необхідності виховання дошкільника як свідому особистість, здатну контролювати себе, усвідомлювати свої дії та вчинки. Свідомі поведінка, дії, вчинки пов'язані з розвитком свідомості та самосвідомості дитини. Розвиток самосвідомості, як зазначає О. Кононко, означає вироблення в дитини внутрішнього погляду на саму себе, на своє внутрішнє життя. Внутрішній світ набуває для дошкільника не лише якісно нового суб'єктивного забарвлення, а й перетворюється на важливий регулятор життєдіяльності: вдаючись до дій, дошкільники зважають на свої уміння, можливості, досвід попередніх успіхів та невдач, типові оцінки авторитетних дорослих. Це засвідчує сформованість у них тією чи іншою мірою реалістичних уявлень про себе [7].

Поінформованість дошкільника щодо себе слугує підґрунтям для різнобічного та гармонійного розвитку, елементарного дитячого світогляду, адекватної та гнучкої поведінки у незнайомих або ускладнених життєвих ситуаціях, *уміння самовиражатися соціально прийнятними та схвалюваними способами поведінки*. Однак, реалії сучасного життя засвідчують, що виражаючи свою сутність, відстоюючи право на індивідуальність, дошкільники використовують різні форми та засоби самовираження, як соціально схвалювальні так і неприйнятні.

Метою статті є: розкрити шляхи формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження.

К. Абульханова-Славська вважає, що головною умовою *самовираження* є установка адекватності, яка визначається у більшості випадків самою особистістю, між внутрішнім світом (його запитами, орієнтирами, цінностями) і зовнішнім способом вираження внутрішнього світу, безперервний рух до реальної суспільно і особисто значущої мети, наявність перспективи зростаючої особистості [1, с. 108]. На думку вказаного автора, самовираження має різний ступінь зрілості, має свої особливості на різних вікових етапах. Так, на ранніх етапах самовираження, як правило, проявляється у формах «демонстрацій» свого «Я». Зрілою формою самовираження стає той етап особистісного самовираження, на якому прояви себе перетворюються у дійсну потребу адекватного і сутнісного вираження свого «Я». Осо-

бистість починає виробляти свою манеру поведінки, шукає свій стиль мовлення і, головне, намагається виразити себе в житті, вчинках, справах. Це засвідчує той факт, що потреба у самовираженні стає потребою у вираженні свого істинного, а не вигаданого «Я». Поки образ внутрішнього «Я» не сформувався, самовираження знаходиться на стадії чисто зовнішнього, показного «вираження» самого себе (коли показувати і демонструвати ще немає чого). Труднощі самовираження починаються з таких протистих явищ, як сором'язливість, невпевненість у спілкуванні, або «нарочиста» грубість, яка є лише зовнішньою формою, яка приховує невпевненість [1].

Потреба у *самовираженні* за визначенням Л. Ази, може виявлятися в різних формах: соціально цінній, соціально корисній, соціально значимій, асоціальної і антисоціальної; у прагненні демонструвати себе іншим, вибираючи при цьому різні тактики поведінки. Чим слабшою є здатність дитини опанувати своє Я, тим вагомішим для неї є момент зовнішньої виразності її поведінки [2]

Д. Узнадзе виокремлює *поведінку* як один із засобів самовираження. Він виділяє чотири способи самовираження людини:

- спосіб, за якого людина у зовнішній поведінці бурхливо виражає те, що справді відчуває («виплескує» себе);
- спосіб, який засвідчує важкість зовнішнього вираження внутрішнього світу: людині немов би необхідно докласти для цього вольових зусиль, подолати перешкоду;
- парадоксальний спосіб: людині притаманна неочікувана поведінка — протилежна в однакових і схожа у відмінних ситуаціях;
- спосіб, за якого особистість весь час немов би залишається у своєму внутрішньому світі, зовнішньо лише «притосовуючись» до ситуації, зважаючи на неї [12].

Засобом самовираження виступає *мовлення*. Л. Виготський зауважує, що слово дозволяє з легкістю передавати складні стосунки, особливо внутрішні переживання. Слово виступає засобом самовираження, відповідає більш глибокому і складному внутрішньому ставленню до життя, оточуючих і самих себе [5, с. 40]. В. Сухомлинський писав: «Найважливішим джерелом творчості як самовираження й самоствердження особистості є сло-

во...» [10, с. 270]. Слово стає важливим засобом регуляції поведінки, з його допомогою дитина налаштовує себе на потрібний лад, обґрунтовує доцільність певних дій, формулює елементарні висновки, ставить запитання, коли щось не розуміє, намагається самостійно відповісти на них.

В. Волошинов розкрив соціальну орієнтацію слова на людину, враховуючи її соціально-психологічну позицію. Він вважав, що кожен етап вираження визначається реальними умовами даного висловлювання, перш за все найближчою соціальною ситуацією [6, с. 101-102].

Мовлення, як форма спілкування засобами мови, відіграє головну роль в міжособистісній взаємодії. Як зазначає М. Львов, мовлення для дитини не повинно бути лише навчальною справою, а засобом самовираження, предметом радості і гордості [8, с. 11]. Мовленнєва активність розглядається як форма вираження дитиною системи своїх ціннісних ставлень, як вербалізована здатність впливати на довкілля та себе саму.

Завдяки спілкуванню з дорослими, як носіями суспільно-історичного досвіду людства, у дитини з'являються вміння узгоджувати свої інтереси, бажання з іншими членами суспільства, виробляються колективні форми співбуття. Поява усвідомленого свого буття у Світі, як зазначає А. Арсеньєв, є специфічним виявом тенденції до самовизначення, самосприйняття, самовираження [3].

Старший дошкільний вік характеризується утворенням *рефлексії*, що уможливорює здатність аналізувати й осмислювати власні дії, вчинки, мотиви, думки, співвідносити їх з очікуванням авторитетних людей та моральними нормами; утримуватися від імпульсивних дій, спрямовувати, регулювати і контролювати свою емоційну поведінку, усвідомлювати вплив своїх слів та дій на почуття інших людей, передбачати їх реакції. Як важливий механізм особистісного зростання, рефлексія сприяє становленню адекватної поведінки дошкільника в різних соціальних ситуаціях.

У старшому дошкільному віці, як зазначає О. Кононко, виконання особистістю правил за звичкою змінюється на свідоме виконання, засноване на розумінні їх значення для себе й оточуючих. Дитина не лише сама підкоряється правилам у діяльності та спілкуванні, а й стежить за їх додержанням іншими — однолі-

тками та дорослими. На думку вище зазначеного автора, розвиваючи в дитини потребу в адекватному самовираженні, доцільно вправляти її в умінні співвідносити свої зовнішні соціальні ролі з внутрішнім образом — Я [7, с. 29].

Важливу роль у засвоєнні зразків поведінки й відповідних правил відіграє поява таких новоутворень, як почуття *гордості* й *сорому*, які вможливають немов би приміряти свою поведінку до соціально схвалюваних зразків. Із цими моральними почуттями пов'язане переживання дошкільником успіху-неуспіху: успіх підживлює почуття гордості, неуспіх — продукує накопичення у досвіді дитини переживань, сорому, провини, дискомфорту.

У Базовій програмі розвитку дитини «Я у Світі» зазначено, що старший дошкільник здатний аналізувати й осмислювати власні дії, вчинки, мотиви, думки, співвідносити їх з очікуванням авторитетних для нього інших людей та моральними нормами, утримуватися від імпульсивних дій, підпорядковувати свої дії та вчинки не лише бажанням, а й необхідності; диференціювати відчуття, пов'язані із своїми зовнішніми проявами — поведінкою, діями, вчинками; виявляти інтерес до своїх думок, бажань, мрій, намірів; усвідомлювати, що зовнішня поведінка залежить від душевного настрою людини, проте не завжди співпадає з нею.

Дошкільник намагається в різних сферах життя та видах діяльності проявити свої здібності, виразити свою сутність, відстояти право на індивідуальність. Всі життєві прояви дитини зводяться до *самореалізації*, до конкретних форм *самовираження*, у яких реалізується властива їй потреба в досягненні бажаної мети [4].

Оскільки старший дошкільник диференціює соціально схвалювану та несхвалювану поведінку, здатен до правилодоцільності, може визнати свою провину, поступитися власними інтересами заради спільних, вчинити по совісті, діяти справедливо, завдання педагога полягає в тому, щоб вправляти дитину в умінні використовувати прийнятні для оточення способи реагування на різні життєві події, навчати емоційної регуляції поведінки та діяльності, сприяти засвоєнню емоційних еталонів взаємин з різними людьми (рідними, знайомими, чужими), формувати та розширювати узагальнені уявлення дітей про схвалювану та не схвалювану поведінку, справедливі та нечесні вчинки, прихи-

льність — байдужість-неприязнь. Оволодівши правилами соціально прийнятної та схвалюваної поведінки, старший дошкільник не повинен виконувати їх формально, механічно.

Усвідомлення дошкільником соціальних норм, перетворення їх на обов'язок, ставлення й оцінки, вироблення ціннісних установок виступає процесом особистісного ставлення.

Провідною діяльністю у старшому дошкільному віці є сюжетно-рольова гра. Гра виконує функції самопрезентації, самовираження і самореалізації дитини. Функція самопрезентації полягає в умінні дитини «подати себе» у певній ролі, реалізувати свій творчий потенціал; самореалізації — реалізувати себе, пізнати себе через відтворення різних образів. Функція самовираження у грі полягає у виявленні особистісного ставлення до свого героя. Сюжет гри наближається до реального життєвого контексту. Через гру дитина усвідомлює, що будь-яка діяльність потребує від людини виконання певних обов'язків та дотримання певних правил.

Читання художніх текстів, зокрема оповідань, казок; розповіді вихователя про приємні ввічливі, чарівні слова; про добрі вчинки; засвоєння правил етикету сприяють збагаченню узагальнених уявлень про моральні норми поведінки, засвоєнню конструктивної лексики і викоріненню брутальних, лайливих слів. Аналізуючи особистісні якості позитивних чи негативних героїв, дошкільник ставиться перед необхідністю оформити словесно своє ставлення до героїв, внаслідок чого поглиблюються знання дітей про розуміння значень слів, які виражають різні почуття.

Через усвідомлення прослуханого діти вчать розпізнавати добро і зло, хороші і погані вчинки, розуміти вплив приємних та негативних слів на почуття інших героїв твору; збагачується словник (як пасивний так і активний) словами, що виражають різні почуття головних героїв (чуйність, уважність, радість, смуток, здивування, презирство, страх, сором та ін.). У дітей розвивається емоційна чутливість до героїв і фактів твору. За цих умов у них формується вміння у тій чи іншій формі виявити своє ставлення до героїв, їхньої поведінки, дати їм свою оцінку.

Драматизація та інсценування знайомих творів чи їх фрагментів допоможуть дошкільникам закріпити і уточнити уявлення про позитивні та негативні вчинки героїв, виховати у собі співпе-

реживання, співчуття, бажання пізнавати людей, вчиняти по добру.

Поглиблення у дітей розуміння значень слів, які виражають приємні почуття: *любов, дружбу, бажання допомогти, інтерес, радість, приязнь, щирість, жаль, відповідальність, вдячність* сприяє формуванню уявлень про чуйність, відповідальність, добрі взаємини з іншими людьми.

Такі ігри, як «*Заповітні слова*», «*Приємні звернення*», «*Школа ввічливості*», «*Чарівні слова ввічливості*», «*Ланцюжок слів*» забезпечують не тільки засвоєння приємних слів, а й мовленнєвого етикету у різних ситуаціях: знайомство, прощання, вдячність. Гра «*Корзина для сміття*» ставить за мету викорінення грубих слів з мовлення хлопчиків і дівчаток.

Щоб сформуванню у дошкільників уявлення про неприйнятні форми та засоби самовираження, варто звернути їх увагу на те, що почуття гніву, як правило, супроводжується гнівними, образливими, брутальними словами, а вживання таких слів дітьми приводить до непорозуміння, сварок. Дитина має зрозуміти, що образити іншого можна насамперед зневажливим словом, негарним вчинком і це додасть людині душевного болю, що кожна людина має право відчувати почуття образи, сердитості, але треба вміти виходити з цього стану з мінімальними витратами, аби не позбутися друзів, власної самооцінки, доброго ставлення до себе тощо.

З метою профілактики та корекції проявів лихослів'я у дітей проводяться бесіди, різноманітні, ігрові вправи, які спрямовані на те, щоб навчити дитину «бачити» своє лихослів'я і зрозуміти, що воно боляче травмує інших.

Таким чином, формуванню у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження сприяють такі методи як: читання художніх творів, їх драматизація та інсценування, розповіді вихователя, розігрування життєвих ситуацій, організація сюжетно-рольових ігор, проведення різноманітних вправ та ін.

Нижче пропонуємо методичні рекомендації, спрямовані на формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження:

1. У процесі виховання та навчання доцільно формувати у дітей соціальні навички поведінки, розвивати свідоме ставлення до себе як особистості самостійної, рівної з іншими.

2. Вчити дошкільників соціально прийнятними способами відстоювати право на «своє місце» та комфортну дистанцію; усвідомлювати свою значущість для рідних та близьких людей, поважати себе, відстоювати власну гідність; утримуватися від агресивності та руйнівних дій, відчувати межу припустимої поведінки.

3. Необхідно збагачувати уявлення дітей про такі базові моральні якості як працелюбність, людяність, самолюбність, самовладання, справедливість, чесність, відповідальність.

4. Збагачувати дитину новими життєвими враженнями, надавати їй можливість вільно самовиражатись, застосовуючи при цьому соціально прийнятні форми та засоби.

5. Необхідно збагачувати власний і дитячий словник емоційно-забарвленими словами та словосполученнями, що слугують засобами самовираження, формувати уявлення про їх значення.

6. Формувати у дошкільників емоційно-ціннісне ставлення до себе та інших. У кожної дитини має бути сформований більш — менш реалістичний і позитивний образ самої себе, який складається з: елементарних уявлень і знань про себе; самоповаги — прихильного ставлення до себе, уміння цінувати свої сильні сторони, домагання визнання авторитетними людьми її чеснот і досягнень; гідної поведінки, заснованої на знаннях своїх особливостей та умінні у соціально прийнятних формах відстоювати справедливість.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни/Ксения Александровна Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема/Лариса Александровна Аза. — К.: Наукова думка, 1993. — 128 с.
3. Арсеньев А. С. Научная проблема: личность в ситуации кризиса/Арсеньев А. С./Мир психологи и психология в мире. — 1994. — № 10. — С. 4-26.

4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»/М-во освіти і науки України, Акад. пед. Наук України; наук. Ред. та упоряд. О.Л. Кононко. — К.: Світич, 2008. — 430 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя/Выготский Лев Семенович. — М.: Просвещение, 1991. — 90 с.
6. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка/Волошинов В.Н. — М., 1929. — 157 с.
7. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія]/О.Л. Кононко. — К.: Стило, 2000. — 336 с.
8. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития: пособие для учителей/Михаил Ростиславович Львов. — М.: Просвещение, 1975. — 176 с.
9. Психологічний словник/[ред.— упоряд. В.І. Войтко]. — К.: Вища шк., 1982. — 215 с.
10. Сухомлинський В. О. Народження громадянина/В.О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1970. — 288 с.
11. Сучасне заняття в дошкільному закладі: Навчально-методичний посібник/За ред. Н.В. Гавриш; авт. кол.: Н.В. Гавриш, О.О. Ліннік, Н.В. Губанова. — Луганськ: Альма-матер, 2007. — 496 с.
12. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования/Дмитрий Николаевич Узнадзе. — М.: Наука, 1966. — 431 с.

Раскрыта сущность понятия «представление», выделено основные формы и засобы самовыражения. представлено методику формирования у старших дошкольников представлений о социально принимаемых и непринимаемых формах и средствах самовыражения.

Ключевые слова: *представление, самовыражения, самосознательность, социально принимаемые и непринимаемые формы и средства самовыражения, социальные нормы поведения, эмоционально-ценностные отношения.*

The article analyses the idea of «imagination», points out the main forms and means of self-expression. The article presents the methods of formation of ideas about socially acceptable and not acceptable forms and means of self-expression of senior pre-school children.

Keywords: *imagination, self-expression, self-consciousness, acceptable and not acceptable forms and means of self-expression, social standards of behaviour, emotionally valuable approach.*

УДК 378.1

В. А. Барабаш, м. Кіровоград

ІНТЕГРАТИВНА ФОРМА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В НОВІЙ ПАРАДИГМІ ВИХОВАННЯ

У статті аналізується понятійний зміст «громадянськості» як міждисциплінарної категорії. Розкривається її соціально-педагогічна домінація. Відповідно до завдань громадянського виховання визначаються її рівні реалізації.

Ключові слова: громадянськість, громадянське виховання, громадянська позиція, громадянські цінності, парадигма виховання.

Сучасному українському суспільству притаманні нові виховні парадигми, важливе місце серед яких посідає громадянське виховання — педагогічний процес, направлений на формування особистості з високим рівнем громадянськості. «Громадянськість» — багатоаспектне поняття, тому є предметом вивчення різних наук: філософії, політології, культурології, педагогіки та ін.

Актуальність нашого дослідження обумовлюється тим, що від якості професійної підготовки, громадянської позиції майбутнього фахівця залежить рівень розвитку українського суспільства. Студенти вищих технічних навчальних закладів — майбутня промислова еліта країни. Саме від них залежить економічний прогрес держави, відтворення політичного статусу країни на світовому рівні. Відповідно, виховання громадянськості — один із державних пріоритетів освітньої політики України.

Метою даного дослідження є аналіз теоретичних засад розуміння феномену громадянськості та рівні її реалізації.

Необхідність переходу до принципово нової системи виховних відносин обґрунтовується в роботах І. Беха, А. Бодалева, Є. Бондаревської, М. Боришевського, В. Зінченка, О. Вишневського, О. Киричука, П. Кононенка, О. Сухомлинської та інших.

Виховання особистості завжди було націлено на формування певних цінностей як основи виховання. Громадянські цінності сучасного українського виховання стали об'єктом досліджень О. Вишневського, С. Золотухіної, І. Підласого, Ю. Руденка, В. Струманського тощо.

Сутність громадянськості, психолого-педагогічні та народознавчі основи її формування, а також ефективні форми й за-

соби народознавчої роботи з виховання громадянських якостей ґрунтовно розглядали П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, М. Козій, Л. Крицька, Р. Скульський, О. Сухомлинська, та інші.

Громадянськість як домінанта психіки українців бере початок ще з Київської Русі, хоча сам термін «громадянськість» з'явився в українській мові лише у першій половині XIX століття. Вирішальну роль у розвитку педагогічної ідеї громадянськості відіграла наукова та суспільно-громадянська діяльність К. Ушинського, М. Драгоманова, Б. Грінченка, І. Франка, М. Пирогова, О. Потебні, С. Миропольського, С. Русової. Генезу даного поняття досліджували Г. Авдіян, І. Бахов, А. Бик, О. Киричук, І. Кучинська, О. Роменкова, А. Розенберг, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, О. Поліщук, Н. Чернуха та інші.

Проблему формування громадянськості студентства розкривають науково-педагогічні праці А. Горельцева, Г. Гревцевої, Т. Козловської, А. Остроухової, І. Сопівник, О. Рацула тощо.

Оскільки громадянськість має складну інтегративну форму (вона може реалізуватися і через усвідомлення громадянами цінності своїх прав і обов'язків, як таких, що відбивають інтереси суспільства, і через наявність уже сформованих громадянських відношень особистості) окреслимо основні напрями, що трактують громадянськість, як:

- інтегральну якість особистості, в основі якої лежить свідомість і самосвідомість (А. Гаязов, Г. Голубева, Є. Ізвестнова, Д. Яковлева);
- морально-правову культуру людини (Б. Ананьев, Л. Архангельский, В. Кожокар, І. Кон, Н. Ничкало);
- ключову соціальну компетенцію (І. Зимняя, О. Пометун, М. Михайліченко);
- життєву позицію індивіда (Л. Божович, С. Іконнікова, І. Руссу).

Така багатовекторність розуміння даного поняття надає йому статус міждисциплінарної категорії.

Так, філософська думка як особлива форма суспільної свідомості трактує громадянськість як рівень моральної культури суспільства, моральний імператив, що оцінює ступінь наближення суспільства до таких ідеалів, як обов'язок, відповідальність, гідність, совість, патріотизм, небайдуже ставлення до життєво-

важливих проблем, гуманність, милосердя (Л. Архангельський, Л. Беляєва, Л. Рубіна, Є. Ільєнкова, О. Целікова, А. Титаренко).

У соціально-правовому аспекті громадянськість розглядається як достатній рівень розвитку демократичної свідомості, сприйняття громадянами демократичних цінностей, досвіду демократичних відносин, готовності до активної участі в керуванні державою, до зміцнення соціальної стабільності, служить характеристикою ступеня цивілізованості держави, суспільства, визначає норми і принципи соціально-правової взаємодії держави, влади з інститутами цивільного суспільства, з окремими громадянами (С. Алексєєв, Г. Зборовський, Ю. Красін, Г. Смірнов). Г. Гревцева, З. Каландаришвілі та інші дослідники наголошують на синтезі правових і моральних елементів громадянськості.

У політологів понятійний зміст категорії «громадянськість» трактується як готовність і здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства й держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав і обов'язків; сукупність високорозвинених моральних якостей суб'єкта, що передбачає: зрілість політичної і правової свідомості; почуття патріотизму, причетності до історичної долі своєї вітчизни та її народу; усвідомлення себе як повноправного члена соціальної спільноти, громадянина своєї країни [6]. Політична наука розглядає громадянськість та її якості як фундаментальні складові громадянського суспільства, що виражаються в активній чи пасивній політичній участі. У полі зору політологів поруч із громадянськістю розглядаються проблеми громадянської культури, а також свободи й необхідності в політичних відносинах особистості, держави та суспільства (С. Аверинцев, О. Ільїн, Д. Пешков, О. Сергєєва та інші).

В культурології громадянськість розглядається як історично сформована система громадянських моральних цінностей, у відповідності з якими формується певний світогляд, образ життя, закони, відбувається соціальна регуляція стосунків між громадянами, державою та громадянським суспільством. (О. Крившенко, О. Волжина.). С.І. Гессен виділяє громадянськість як цінну і багатовимірну якість громадянської культури.

Отже, на основі представлених трактувань визначимо такі концентри громадянськості:

- моральний імператив демократичних цінностей;

- здатність і готовність активно діяти на благо суспільства і держави;
- соціальна регуляція стосунків між громадянами.

У контексті нашого дослідження особливу цінність представляють трактування громадянськості у соціально-педагогічному аспекті.

Всесвітньо відомий педагог В. Сухомлинський відзначав, що громадянськість — це насамперед відповідальність, обов'язок — та вища сходинка в духовному житті людини, на якій вона віддає своє життя служінню ідеалові [7, с. 429]. Громадянськість, за В. Сухомлинським, — це ще і наявність в особистості громадянських поглядів, переконань, почуттів, поведінки, моральної світоглядної усталеності, незламності, патріотичної вірності, високої духовності, відданості Батьківщині [7, с. 145]. Важливими складовими громадянськості педагог вважав моральні і духовні цінності кожної людини, її ставлення до себе, до близьких і рідних, до інших людей, до довкілля, в якому вона живе, мовленнєвий етикет, її стиль життя у громадянському суспільстві [8, с. 365].

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка громадянськість розглядається, як інтегративна якість особистості, яка дає можливість людини відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною [1].

У сучасному соціально-педагогічному аспекті громадянськість розглядається як комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущих та індивідуально необхідних цілей відповідно до наявних у суспільстві і державі умов, прийнятих правових і моральних норм, особистих потреб і можливостей (Л. Буєва, Р. Гурова, А. Саломаткін).

Як інтегративне особистісне утворення, сутність якого визначається науково-світоглядними знаннями суб'єкта, його аксіологічними орієнтаціями, а також конкретною соціальною поведінкою розглядають громадянськість Г. Нікіфорова, М. Триняк, О. Песоцька та ін.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» творчий колектив на чолі з О. Сухомлинською розглядає громадянськість як духовно-мора-

льну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. [5]. У цьому ключі О. Сухомлинська зазначила, що розробляючи сьогодні сучасне трактування громадянськості, колектив відділення теорії та історії педагогіки АПНУ намагався об'єднати загальноєвропейське розуміння цього поняття — демократизм, толерантність, верховенство закону — з морально-етичними засадами, притаманними нашому народу, а також патріотичне виховання в поєднанні з принципом багатокультурності нашої країни. [8].

Розглядаючи громадянськість як психологічне утворення, вітчизняні педагоги П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька виводять три складові громадянськості: знання (раціонально-понятійний компонент), переживання (емоційний компонент), вчинки (діяльнісно-поведінковий компонент). Науковці аналізують ряд найвідоміших трактувань: фрейдівську концепцію, згідно з якою громадянська поведінка виступає як прояв біологічного несвідомого, дещо скоригованого соціальними чинниками; концепцію австрійського психолога А. Адлера, за якою громадянськість досягається завдяки природженій здатності (соціальному почуттю або соціальному інтересові), яка розкривається в житті людини. К. Юнг на противагу Фрейдю вважав, що крім індивідуального підсвідомого існує колективне підсвідоме, що акумулює досвід попередніх поколінь, зафіксований в архетипах (певних образах, символах). Громадянський архетип не інстинктивний, він передається через історичну пам'ять [2].

Американський психолог Д. Уотсон, засновник класичного біхевіоризму, вважав, що громадянські дії та вчинки особистості здійснюються механічно як реакція на спеціально дібрані державою і суспільством стимули, і мати при цьому громадянську свідомість абсолютно непотрібно [2]. Всупереч Уотсону німецький педагог Г. Кершенштейнер відмічав, що громадянські відчуття і вчинки можливі у людей, які не розуміють завдань держави і сутності управління [3].

Громадянськість як наслідок рольової взаємодії членів групи, з допомогою відповідних стимулів трактують представники інтеракціонізму, американські психологи Ч. Кулі та Д. Мід. Дослідники вважають, що процес громадянизації є продуктом ко-

мунікації між людьми, наслідком пристосування одна до одної, взаємних поступок і злагоди. Такий підхід недосконалий, оскільки громадянськість залежить ще і від когнітивних, виховних, та інших впливів на особистість [2, с. 20].

Засновник концепції самоактуалізації, американський психолог А. Маслоу [2, с.20] стверджує, що громадянськість можна інтерпретувати як потребу реалізувати свій особистісний потенціал у соціальній, державній творчості. Самоактуалізацію психолог ставить на вершину людських потреб, зазначаючи при цьому, що справжні громадяни починають саме з вершини — самореалізуються у державницькій діяльності.

Отже, з точки зору соціальної психології громадянськість є різновидом базової соціальної установки, що виражається у готовності особистості свідомо приймати, відповідально і добровільно виконувати закони та вимоги своєї держави.

У сучасній педагогіці найбільш обґрунтовано поняття «громадянськість», на нашу думку, в наукових дослідженнях О. Сухомилинської, згідно з якими громадянськість представляє собою інтегративну якість особистості, що дозволяє відчувати себе юридично, соціально, морально дієспроможною. Головними елементами громадянськості визначені моральна і правова культура.

Досліджуючи акмеолого-педагогічну концепцію виховання громадянськості, російський учений А.М. Князев розглядає її визначення у двох напрямках: як власне психологічну характеристику в єдності психічного (когнітивно-афективно-вольового), і особистісного аспектів, так і визначення громадянськості як однієї з ключових соціальних компетентностей особистості, яка включає в себе певний компонентний склад (знання, досвід, стосунки, готовність, вольова регуляція). Систему відносин особистості, які визначають громадянськість представлена А. Князевим трьома стратами, кожна з яких у свою чергу включає підсистеми стосунків, що її характеризують. При цьому кожна із страт визначається направленістю цих стосунків. Так, перша страта визначається як макроструктура, включає направленість на відношення людини до держави, її історії, політики, економіки, культури.

Друга страта, визначається як мезоструктура, включає направленість на відношення людини до суспільства, до суспільних та державних структур.

Третя страта визначається як мікроструктура, включає направленість на відношення людини до себе як громадянина, до інших, особливості їх системи громадянських відносин. Педагог зауважує, що саме мікроструктура відношень розглядається як основа формування в онтогенезі, необхідних громадянину відношень, які фіксуються в макро- і мезоструктурах.

Досліджуючи акмепедагогічні основи виховання громадянськості, А.М. Князєв характеризує громадянськість як направленість особистості, що проявляється як різного роду включеність: когнітивну, вольову, поведінкову, регулятивну [4, с. 47]. Відповідно до вищезазначеного науковець визначає громадянськість як багатозначну, історично та соціокультурно обумовлену особистісну якість, в основі якої лежить певна система громадянських відношень до держави, суспільства, інших людей, до себе як до громадянина, до громадянських прав і обов'язків. Як важлива соціальна компетентність особистості громадянськість, з одного боку характеризується змістом і єдністю когнітивного, емоційно-вольового, регулятивного, мотиваційного, ціннісно-сислового, поведінкового і особистісного компонентів, а з іншого боку — як компонентна структура, що включає знання та зміст компетентності, досвід її реалізації, емоційно-вольову регуляцію процесу, ціннісно-сисловоу направленість системи домінуючих відношень і готовність до самореалізації [4, с. 21].

Узагальнення результатів науково-педагогічних праць вітчизняних та зарубіжних педагогів-науковців, а також власні дослідження дозволяють:

1. При трактуванні громадянськості враховувати дві сторони: об'єктивну — вимоги до громадянина з боку держави та суспільства і суб'єктивну — власні інтереси і потреби громадянина, його зацікавленість в реалізації норм і вимог держави та суспільства.

2. Трактувати громадянськість як багатовимірне, комплексне особистісне утворення, що має культурологічні засади, і структуру якого складають певні властивості, духовно-моральні якості, світоглядні й психологічні характеристики. Найбільш важ-

ливими, серед яких є патріотизм, орієнтація на гуманістичну ідеологію, гідність, соціальна справедливість і відповідальність, політична, правова і моральна культура; готовність до соціального і професійного самовизначення, громадянська позиція, громадянська поведінка, обумовлена визнанням своїх громадянських обов'язків.

3. До основних елементів громадянськості відносяться правова і політична культура, які є головною умовою існування громадянського суспільства.

4. Відповідно до завдань громадянського виховання визначити три рівні реалізації громадянськості, як результату даного виховного процесу:

1) загальнодержавний. На цьому рівні громадянськість виражається у конкретній орієнтації зовнішньої і внутрішньої політики конкретної держави;

2) соціально-груповий рівень. На даному рівні громадянськість формується у певних соціальних групах, які відповідно до свого місця і ролі у суспільстві вибудовують стосунки із державою;

3) особистісний рівень. На цьому рівні громадянськість виражається у психологічних проявах особистості, її ціннісних орієнтаціях.

Експериментальне дослідження формування громадянськості студентів на означених рівнях стане темою нашої наступної розвідки.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. — К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. — 252 с.
3. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации [Текст]/Георг Кершенштейнер. Пер. с нем. Е. Герье, вступ. ст. Н.В. Сперанского. — Пер. с 2-го нем. Изд. — М.: Тип. Т-ва И.Д. Ситина, 1911. — 259 с.
4. Князев Александр Михайлович. Акмеолого-педагогическая концепция воспитания гражданственности в системе

- российского образования. Автореферат дис. М. — 2008. — 72 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект). — К., 2000.
 6. Політичний енциклопедичний словник с. 122. Політологічний енциклопедичний словник/Упорядн. В.П. Горбатенко; За ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенко. — Вид. 2-ге, доповн. і переробл. — К.: Генеза, 2004. — 736 с.
 7. Сухомлинський В. О. Формування виховного впливу колективу на особистість. Вибр. ТВ. у 5 т. — Т.1 — К.: Рад. шк., 1976. — С. 429.
 8. Сухомлинська О. В. Громадянами не народжуються/Ольга Сухомлинська//День. — 2002. — № 5.

В статье анализируется понятийный смысл «гражданственности» как междисциплинарной категории. Раскрывается ее социально-педагогическая доминанта. Соответственно с задачами гражданского воспитания определяются ее уровни реализации.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, гражданская позиция, гражданские ценности, парадигма воспитания.

In the article, the concept of citizenship as a interdiscipline / content category is being analyzed. Its socio-pedagogical dominant is being exposed. According to the tasks of civic education, its levels of implementation are being determined.

Keywords: citizenship, civic education, civic position, civic values, the paradigm of education.

УДК 371.124

О. В. Ганжа, м. Кіровоград

ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ»

Подано особливості теоретичних узагальнень щодо змісту соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя історії.

Ключові слова: акмеологія, особистість, зрілість, соціальна зрілість, самовизначення, самореалізація.

В системі освіти існують протиріччя, які в узагальненому вигляді зводяться до розбіжностей між поліфункціональною за своєю сутністю соціальною сферою освіти та мономірною, наукоцентричною моделю її функціонування, які зорієнтовані на розробку та застосування нової парадигми і концепції освіти, нових критеріїв її якості. Формування нової концепції освіти є ефективним на перетині соціології, педагогіки, психології, валеології та акмеології.

Аналізуючи різноманітні освітні моделі, можна виокремити два основних напрямки. В основі першого знаходиться педагогічний підхід, а в основі другого — філософсько-методологічний. У своєму дослідженні ми притримуємося підходу, в основі якого знаходиться обов'язковий особистісний компонент, пов'язаний з ідеями самореалізації особистості. Цей підхід використовувався при систематизації педагогічного знання у напрямку типологічних відмінностей авторитарного (традиційного) і гуманістичного виховання, що пов'язані із механізмами реалізації, рушійними силами виховання і навчання.

В основу даного підходу покладено соціоцентристську модель педагогічної діяльності, яка перш за все характеризує наявність чітко заданої, що підлягає перевірці (вимірюванню) цілі навчання й виховання, й виражена у формі моделі особистості (універсальної, єдиної, що виключає можливість варіацій). Вона базується на системі діагностики із заздалегідь визначеними критеріями, параметрами, індикаторами, які дозволяють не тільки визначити відповідність кінцевого стану суб'єкта, що формується у орієнтовній моделі, але й прослідкувати правильність його формування на проміжних етапах цього процесу.

В акмеологічних концепціях (зокрема концепції професійної освіти) інтегральним показником цілісного розвитку майбутнього фахівця, його мікроакме є феномен зрілості.

Зрілість є акмеологічним критерієм розвитку людини, зокрема й професійного розвитку. Поняття «акмеологічний» ототожнюється з двома якісними характеристиками: цілісний та вищий рівень досягнень.

Акмеологічна концепція професійної освіти в якості мети освіти передбачає й цілісний розвиток фахівця. Такий розвиток повинен забезпечувати формування відповідного рівня і виду

зрілості на певному етапі навчання й вікового розвитку особистості.

У акмеологічній концепції професійної освіти зрілість розглядається як характеристика рубіжних етапів становлення особистості в процесі професійного навчання.

Зрілість — це прояв акме, вершина, яка утворюється на перетині гетерогенних процесів: вікового психофізіологічного розвитку з домінуванням онтогенетичних закономірностей та освітньо-виховного процесу з домінуванням закономірностей соціокультурного розвитку.

Зрілість — це інтегральна якість та рівень розвитку людини, яка зростає.

Вікові етапи розвитку певною мірою зівпадають з періодами навчання. І кожний такий період закінчується досягненням своєї вершини, певного виду зрілості як готовності до розвитку — освіти на наступному етапі-періоді: дошкільник досягає шкільної зрілості як готовності до освіти у школі; випускник початкової школи — навчальної зрілості — навчальної зрілості як готовності до освіти в основній школі; випускник основної школи — особистісної зрілості як готовності до осмисленого й відповідального вибору наступного навчального руху й освіти у середній школі; випускник середньої школи — соціальної зрілості як готовності до життєвого (особистісного й професійного) самовизначення.

Кожний вид зрілості показує новий стан в духовному опанування світу, у світогляді, ціннісно-смыслових домінантах й способах життєдіяльності у цілісному розвитку людини, у взаємодії індивідних, особистісних та суб'єктивно-діяльнісних факторів до-рослішання й дозрівання.

Зрілість — це суб'єктивно-об'єктивна категорія, вона показує суб'єктивний життєвий досвід й природні ресурси людини, яка зростає а також об'єктивні закономірності вікового розвитку та освіти.

Зрілість — це також соціально-педагогічний результат, що виникає в процесі взаємодії соціального та педагогічного середовища.

Кожен вид зрілості є передумовою досягнень на новому віковому й освітньому етапі життєдіяльності людини, яка зростає,

її рівневого, ступінчастого сходження до вершини життєвого макрокме, до життєвої й професійної зрілості.

З точки зору теорії акмеології зрілість є акмеформою, яка взаємодіє з іншими акмеформами, що пояснюють вершини, інтегральні характеристики цілісного розвитку людини: індивідуальність, творчість, здоров'я, духовність тощо.

Висхідним поняттям щодо аналізу якісних характеристик та властивостей особистості доцільно вважати поняття її цілісності. Проблема цілісності людини має тривалу історію існування.

Як суб'єкт, людина завжди сама подає себе своїми вчинками, діями, мовою, мімікою, жестами тощо. У багатьох випадках, людина, яка підлягає пізнанню може спеціально або випадково «подавати себе» упереджено, оскільки вона зацікавлена у тому, щоб справити необхідне враження на інших.

Доцільна інтерпритація зовнішніх проявів людини можлива лише в контексті певних життєвих ситуацій, які актуалізують відповідні їм за змістом психічні властивості й процеси.

Особистісні властивості — це прояв соціальних якостей індивіда. Вивчати їх можна лише на основі аналізу життєдіяльності особистості в суспільстві (соціумі). Тільки аналіз відносин «особистість — середовище» дозволяє розкрити властивості людини як особистості.

Включаючись у соціальні процеси, особистість тим самим змінює обставини свого власного життя. Беручи участь у суспільному житті, особистість активно визначає і розвиває «лінію» свого власного життя. Основною умовою самовизначення особистості й свідомого регулювання своєї життєдіяльності є її соціальна активність.

Особистість є соціальна якість (властивість) індивіда, що визначається його «включеністю» у суспільні відносини. Образ життя індивіда, соціальні ролі, які він виконує, забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які утворюють зміст його соціально-професійного спрямування. Саме в системі соціально-професійних відносин відбувається перетворення внутрішніх, психічних процесів індивіда у якісні властивості його особистості.

Вивчення особливостей соціально-професійного розвитку особистості передбачає аналіз не лише того, як вона привлас-

ное соціальний досвід і залучається до життя суспільства, але і яким є зміст її оригінального (ціннісного) внеску, що збагачує цю життєдіяльність. Саме залежність засвоєння і відтворення соціального досвіду і є основою на якій може розкриватися стан розвитку особистості. Прикладом якісної характеристики цілісного розвитку особистості ми й пропонуємо розглядати соціальну зрілість.

Розглядаючи окремі аспекти детермінації розвитку особистості, слід звернути увагу на значення її активності, а також враховувати те, що соціалізація особистості безперервно зв'язана з її індивідуалізацією. В цьому зв'язку виникає проблема самодетермінації розвитку особистості. Специфічність проблеми самодетермінації полягає не лише в тому, що особистість майбутнього фахівця навчається довільно регулювати свою поведінку. Більше того, на відповідній стадії свого розвитку вона починає сама свідомо організовувати своє власне життя, а, у зв'язку з цим, визначати інтенсивність свого власного розвитку, у тому числі соціального.

Самодетермінація не призводить до того, що особистість ізолюється від суспільства, хоч вона і стає більш автономною. Самодетермінація не відмінює і не замінює соціальну детермінацію, а швидше доповнює її. Загальна система детермінант розвитку особистості стає більш складною: збільшується кількість її рівнів та вимірів, зростає різноманітність зв'язків між причинами, умовами, факторами, передумовами тощо.

У вітчизняних працях з педагогіки та психології, які досліджують людину як найскладніший об'єкт природи, домінуючою методологічною позицією вважається системний підхід. Слід зазначити, що останнім часом тут відбувається певне переосмислення, доповнення та уточнення його основних положень і принципів.

Розглядаючи проблему розвитку людини, індивіда та особистості відомий психолог Б. Ф. Ломов відзначав, що співвідношення між різними типами детермінацій, які не є жорсткими та однозначними, а отже, необхідно говорити про зміни детермінацій розвитку особистості. У зв'язку з цим він вважав, що перехід від однієї стадії розвитку до іншої в процесі становлення особисто-

сті супроводжується зміною системи детермінант як якісної рекombінації її компонентів [7].

При аналізі принципу ієрархічності Д. М. Завалишина показує обмеженість використання ієрархічної системи в конкретних психологічних дослідженнях, на основі відсутності жорстких субординаційних відношень «вище-нижче», «складне-просте», «психічне-фізіологічне», «соціальне — біологічне» [5]. З аналітичної точки зору більш послідовно системним є ієрархічне розуміння рівневої організації, яке розглядає ієрархію не як домінування та управління, а як «коаліційне» або «коопераційне» взаємосприяння. Механізм взаємосприяння функціональних систем різних структурних рівнів організації матерії вперше був запропонований П. К. Анохіним [2].

Таким чином, з погляду на сучасну теорію систем і системний аналіз, поняття «зрілість» може бути застосоване до будь-якої складної соціальної системи як для характеристики стану її окремих елементів так і всієї системи в цілому. Виокремлення змісту соціальної зрілості характеризується тим, що кожний її елемент у змозі здійснювати свої функції, реалізувати у практичній діяльності особистості свої якісні характеристики.

Суспільство — це не механічна сукупність людей, а певна система, специфічний соціальний організм, що виникає, розвивається, функціонує не лише за загальними та системними ознаками, але й за своїми власними, специфічними законами саморозвитку. Саме в системі зв'язків і відносин між людьми виникає той ефект (стан), який називається «соціальною якістю».

Стосовно розвитку людини «зрілість» здебільшого трактується у фізіологічному або психологічному аспектах, що пов'язані з «процесом завершення соціалізації та становлення системи ролей» [3, с. 342]. Тут соціальна зрілість проявляється в силу вищого рівня процесу соціалізації.

Деякі інші автори вважають, що поняття «зрілість» може бути застосоване до будь-якої складної системи для характеристики стану її окремих елементів і всієї системи в цілому. Це такий стан елементів системи, при якому кожний елемент здатний повністю здійснювати свої функції, реалізувати в практичній діяльності свої якісні характеристики.

Ми виходимо з того, що соціальна зрілість особистості обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні самої особистості до більш швидкого досягнення вищих рівнів соціальної зрілості, в її потребі у саморозвитку.

У наукових дослідженнях, що пов'язані із дослідженням якісних характеристик особистості, розвиток соціальної зрілості вказує на самостійність людини у прийнятті рішень та здійсненні вчинків, виявлення відповідальності за себе, суспільство, середовище в якому вона проживає.

У залежності від сфери прояву соціальна зрілість є певною здатністю особистості до взаємодії із середовищем, що дозволяє їй ефективно займати відповідне місце в структурі первинних утворень. Тому оцінка рівня розвитку особистості як суб'єкта діяльності соціуму в кожному із напрямків діяльності, дає можливість одержувати комплексну характеристику соціальної зрілості. На цій основі будується алгоритм інтегрування показника соціальної зрілості особистості — її індекс.

Поняття соціальна зрілість фіксує стан розвитку особистості через характер, спрямованість її діяльності на реалізацію суспільних ідеалів.

На кожному новому віковому етапі людина потрапляє до нового соціального мікросередовища, яке має складну структуру, що розвивається від моногрупової до полігрупової. Пересування особистості по вертикалі життєвого шляху, пов'язане зі зміною групових ситуацій мікросередовища. Воно породжує, з одного боку, якісно визначену дольову структуру особистості, а з іншого боку, — проблему формування в ній соціально психологічної готовності до нових видів спілкування та діяльності.

В.О. Ядов називає основні фактори для оцінки відмінностей соціальних явищ. Таких факторів виділяється три: 1) зміст процесів, що вивчаються, їх «власна», внутрішня динаміка, міра стійкості та зміни цих процесів і явищ. Причому навіть невеликі зсуви і відмінності в принципі суттєві для соціально-педагогічного аналізу в тих формах і видах діяльності людей, які володіють досить високою стійкістю. Зміни ж у поглядах та оцінки, що зумовлені множиною випадкових факторів, оцінюються в іншому

«масштабі»; 2) соціальна значущість явища, що вивчається. Чим значущим є соціальний процес, тим суттєвіші навіть малі зміни та відносності, в ньому чим він менш значущий, тим ширшим буде діапазон варіацій, у рамках яких педагог може вважати явища суттєво невідмінними; 3) кількість вибірок, що порінуються і величина похибки фіксування первинних даних. Суттєві відмінності порівнюваних з формально-статистичної точки зору даних повинні обов'язково перебивати величину похибки, що мала місце при їх первинному вимірюванні [11].

Досягнення вищого рівня розвитку соціальної зрілості особистості обов'язково призводить до зростання її еволюційної складності. Розширення меж управління та збільшення кількості рівнів ієрархії створюють нові можливості для більш інтенсивного соціально-професійного особистості вчителя. Цим самим формується нова цілісність й нова система якості особистості — соціальна зрілість.

З позицій системного підходу розвиток соціальної зрілості — це процес, що відбувається на різних рівнях і який включає як макро —, так і мікросоціальні зміни, диференціацію та інтеграцію якісних показників. У цьому контексті особливо цінним є принцип антицінності розвитку, згідно з яким соціальна зрілість одного рівня закладає основи для розвитку наступного рівня.

Зв'язки між нижчим і вищим рівнями у структурі соціальної зрілості мають двобічний характер. Не лише біологічні якості особистості можуть здійснювати опосередковий вплив на соціальний розвиток вчителя, але і соціальні якості та стан за певних умов можуть впливати на реалізацію біологічних процесів особистості.

На кожному із вікових етапів свого розвитку, людина потрапляє до нового соціального мікросередовища, яке має все складнішу структуру. Пересування особистості по вертикалі життєвого шляху пов'язане зі зміною групових ситуацій мікросередовища і породжує, з одного боку, якісно визначену дольову структуру особистості, а з іншого боку, — проблему соціалізації в умовах входження у професійну діяльність.

З позицій педагогічної антропології педагогічні впливи ефективні лише тоді, коли вони природодоцільні. За Б. Г. Ананьєвим, природодоцільність значною мірою означає опір на внутрішні

зв'язки розвитку, спрямованість педагогічних впливів (змісту, методів, засобів) до сенситивного моменту і вибір ключового елемента, на який повинен бути спрямований педагогічний «стимул». Суб'єкт як система має внутрішню логіку розвитку, що залежить від зв'язків, що склалися у його структурі. Педагогічне «управління процесом розвитку особистості... реально здійснюється з допомогою регулювання цих зв'язків, тобто з допомогою управління корелятивними залежностями між відповідними психофізіологічними функціями і властивостями особистості» [1, с. 45].

Будь-яка діяльність є процес (дія) перетворення та його результат. Якщо продукт праці має практичну цінність, то діяльність стає продуктивною, оскільки людина формує не лише себе, але й оточуюче середовище, створює певні об'єкти, структури. Але тут необхідно пам'ятати, що результатами діяльності можуть бути й емоції, які сприяють чи заважають здійсненню певних видів діяльності, спостереження, що доповнюють досвід суб'єкта діяльності, а також досвід її здійснення. Тобто, результат діяльності, в тому числі і педагогічної, є складним.

Професійне самовизначення розуміється Е. О. Климовим «як важливий прояв психічного розвитку, як активний пошук можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільності і «діяча» чогось корисного, спільності професіоналів» [6, с. 39].

М. С. Пряжников розкриває «сутність професійного самовизначення як пошук і знаходження особистісного смисла обраної, тієї, що опановується і вже виконується трудової діяльності, а також знаходження смисла у самому процесі самовизначення [8, с. 330-331].

Професійна освіта забезпечує професійне самовизначення, спрямоване на вияв професійної самосвідомості, мотивації успіху, програмування шляху досягнення, що сприяє цілеспрямованості діяльності. Результатом цього є активність у професійному зростанні.

Застосування учителем у процесі своєї професійної діяльності гнучкого педагогічного мислення дає можливість більш продуктивно прогнозувати, проектувати й реалізувати новачі та інновації з позицій гармонізації цільових установок, обґрунтованого вибору й інтегративного поєднання різноманітних освітніх

стратегій, підходів і процедур будь-якого рівня — від регіонально-територіального до індивідуально-особистісного.

У своїй роботі ми також притримуємося результатів досліджень В. В. Радула, який вивчає проблему соціальної зрілості вчительських кадрів. У концепції своїх підходів він соціальну зрілість бачить як логічний взаємозв'язок соціальної самореалізації та соціальної відповідальності. Самореалізація пояснюється як структурне утворення соціального самовизначення та соціальної активності. Як зазначає В. В. Радул: «У науковій літературі відповідно до певних рівнів соціальної сутності особистості, правомірно відокремлювати загальнолюдський, культурно-цивілізований, національний, соціально-груповий, індивідуальний та інші аспекти самореалізації» [9, с.25].

Процес розвитку професійної мотивації навчальної діяльності студентів- майбутніх учителів історії, який виявляється в посиленні професійної спрямованості, професійного інтересу, у розвитку професійних здібностей, умінь, навичок, професійної самосвідомості студентів, зумовлюється кількома особливостями: особливостями структурної будови потребнісно — мотиваційної сфери особистості студентів; ціннісними орієнтаціями, мотиваційною спрямованістю процесів розвитку, особистісно-професійними якостями, установками; факторами розвитку професійної мотивації; психологічними особливостями структури професійної самосвідомості особистості студентів, зумовленими в основному внутрішніми причинами, що детермінують самостійну роботу студента як суб'єкта навчальної діяльності (високий рівень саморегуляції, самоконтролю поведінки тощо); усвідомленням студентами своїх особистісних, професійно важливих якостей, що визначають успіх їхньої майбутньої професійної діяльності; використанням адекватних цим завданням форм, методів й прийомів професійного навчання.

Важливим також є вплив рівня професійної самосвідомості студентів майбутніх учителів історії на формування психологічної готовності до професійної самореалізації. Як правило, результати досліджень у цьому напрямку показують, що рівень психологічної готовності студентів до професійної діяльності детермінований станом її структурних компонентів, внутрішніх факторів — професійної самосвідомості, ціннісних орієнтацій, професій-

но важливих якостей особистості, професійної компетентності, усвідомлення престижу вчительської професії.

Для обґрунтування проблеми становлення цілісної особистості педагога значущими є положення В. Е. Франкла про те, що смисл має потенціал, який розвиває особистість (реалізує смисл, людина реалізує сама себе); його пошук — це реалізація духовності, свободи й відповідальності людини; кожного разу — конкретний смисл ситуації й відповідно він є унікальним, як унікальною є кожна особистість [10].

Теоретичні основи для розробки проблеми становлення цілісної особистості педагога в професійній підготовці закладені в працях Л. І. Анциферової, О. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, Л. С. Вигоцького, В. П. Зінченка, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Д. І. Фільдштейна та інших.

В психологічних дослідженнях встановлено, що смислова сфера людини пов'язана із морально-ціннісною, духовною сферою, зверненою до питань, які далеко виходять за межі конкретної діяльності. Так, Б. С. Братусь виділяє дві формули, що характеризують особистісний смисл: життя (діяльність, буття) як умова смислу й смисл як умова життя (діяльності, буття). Ці формули він не протиставляє одна одній, відмічаючи їх наступність, взаємозв'язок і здатність до перетворення, вбачаючи у цьому умови народження, зрілості особистості. Шлях нормального розвитку в контексті розвитку особистісних смислів він вбачає у все більшому входженні особистості в той простір реальної дійсності, де індивідуальне життя зливається із життям інших людей, їх благом [4].

Фіксована під час дослідження студентів майбутніх учителів історії реальність розуміння смислу своєї майбутньої діяльності, з одного боку, з іншого — накопичений потенціал наукового пізнання особистісного смислу й встановлення можливості смислової регуляції переконують, що удосконалення професійної підготовки лежить у сфері сприяння становленню професійно-особистісних смислів, суттєвих з точки зору становлення цілісності особистості майбутнього педагога.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека/Б. Г. Ананьев//Избранные

- психологические труды: в 2т. — М., 1980. — Т.1. — С. 200-206.
2. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем/П.К. Анохин//Принципы системной организации функций. — М.: Наука, 1973. — С. 5-61.
 3. Айзенк Г.Ю. Структура личности/Айзенк Г.Ю. — СПб.: Ювента М.: КСП+, 1999.
 4. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура/Б.С. Братусь. М., 1979.
 5. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией/ Д.Н. Завалишина//Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. науч. тр./Под ред. А.В. Брушлинского, А.В. Карпова. — М.; Ярославль, 2001. — С.104-128.
 6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения/Е.А. Климов. — Ростов-на-Дону, 1996. — 412 с.
 7. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии/Б.Ф. Ломов. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.
 8. Пряхников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства/Н.С. Пряхников. — М., 2001.
 9. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя/В.В. Радул. — К.: Вища шк., 1997. — 269 с.
 10. Франкл В. Человек в поисках смысла/В. Франкл. — М., 1990. — 368 с.
 11. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности/Ядов В.А. — Л.: Наука, 1979.

Предлагаются особенности теоретических обобщений относительно содержания социально-профессиональной зрелости будущего учителя истории.

Ключевые слова: акмеология, личность, зрелость, социальная зрелость, самоопределение, самореализация,

The article dwells on the peculiarities of the theoretical generalization for the social and professional maturity of History teacher concept content.

Keywords: acmeology, personality, maturity, social maturity, personal identity, personal fulfillment.

УДК 159.942.78-053.4

Л. О. Груша, м. Київ

РОЛЬ УЯВЛЕНЬ ДИТИНИ ПРО ПОДІЇ ЖИТТЯ ТА ЇХ ПЕРЕЖИВАННЯ ЛЮДЬМИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ

Розглянуто проблему формування картини світу у дітей дошкільного віку, вказано на необхідність формування у дошкільників системи знань про світ, уявлень про події, що відбуваються в їхньому житті, та переживання, пов'язані з ними.

Ключові слова: дошкільники, радісні та сумні події, світобачення, цілісна картина світу.

Визначаючи необхідний дитині перших семи років життя ступінь компетентності, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні включає розвиток у неї елементарних уявлень про себе, довкілля, взаємини людей. «Образ «Я» та образ «Світу» — неодмінні компоненти особистісного становлення дошкільника. Лише пізнавши своє «Я» та сприятливі/несприятливі для нього умови життя, дитина почувається компетентною та захищеною» [6, с. 9]. У зв'язку з цим, важливим завданням дошкільної освіти є формування елементарного світогляду особистості та розвиток у дошкільника цілісної наукової картини світу — образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини, що зазначено у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [2].

Дослідники переконані, що для дітей 5-7 років життя притаманна здатність емоційного світовідчуття, конструювання свого власного образу дійсності, що базується на отриманих ними попередньо знаннях, уявленнях, ставленнях. І. Куліковська вважає, що старший дошкільний вік є періодом, в якому відбувається усвідомлення суттєвих, необхідних якостей, явищ оточуючого світу. На її думку, діти здатні до засвоєння цілісної картини світу на основі сенсорного досвіду та основ логічного мислення [7].

В процесі ознайомлення дітей дошкільного віку з різними категоріями відбувається накопичення інформації, її аналіз та упорядкування, що призводить до виявлення взаємозв'язків та взаємозалежностей між речами, людьми, природними явищами

і т. ін. Діти навчаються правильно визначати причини різноманітних явищ та подій, встановлювати їхню залежність одне від одного, передбачати ймовірні наслідки. Покращується усвідомлення власного місця в системі стосунків із світом природи, з іншими людьми та світом мистецтва. Дошкільник розуміє необхідність розглядати себе в єдності з усім, що його оточує, відчуває нагальну потребу орієнтуватися на швидкоплинність часу, усвідомлює власну приналежність до єдиного Всесвіту. Формуються перші елементарні уявлення дитини про Світ та про своє місце в ньому.

Визначаючи уявлення як образи предметів чи явищ, Б. Ананьєв, І. Бех, Б. Величковський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн вважають, що людина має уявлення не лише про те, із чим добре обізнана, а й про те, чого ще ніколи не бачила. Подібні уявлення створюються на основі осмислення ряду уявлень про навколишні предмети або явища. Науковці вказують, що формування в свідомості дитини уявлень про незнайомі речі, потребує надання їй можливості детального обстеження, порівняння й співставлення з вже знайомим, своєчасного отримання достатньої інформації про незрозуміле, роз'яснення у доступній їй віку формі. М. Осоріна переконана в тому, що дитина більш за все боїться хаосу вражень, подій внутрішнього та зовнішнього життя, які їй необхідно певним чином організувати. У зв'язку з цим, для маленької дитині «...край необхідно мати образно-понятійні опори, до яких можна прив'язати мінливі події життя, організовуючи їх в зрозуміле ціле» [11, с. 26].

Проблемі дослідження процесу та механізмів формування в особистості цілісної картини та образу світу приділяли увагу науковці різних галузей, серед яких: В. Абраменкова [1], І. Куліковська [7], О. Леонтєв [9], А. Суворова [15], Л. Шелестова [16]. Різні аспекти вивчались Н. Виноградовою [4], О. Кононко [5], Ж. Піаже [13], В. Русевич [14] та іншими. У наукових працях була сформульована загальна думка: сприйняття будь-якої ідеї, ситуації, конкретної людини, об'єкту, явища природи визначається цілісним образом світу. Тож, образ світу, переконаний В. Петухов, віддзеркалює той конкретно історичний, екологічний, соціальний, культурний фон, на якому (або у межах якого) розгортається психічна діяльність людини [12].

Вивчення особливостей формування картини світу у дітей призвело до виявлення специфіки цього процесу у дітей 5-7 років, що полягає у поступовому накопиченні чуттєвого досвіду в процесі взаємодії із оточуючим світом. Ефективний перебіг процесу потребує стимуляції пізнавальної активності дитини, яка «підштовхує» її до отримання нових знань та уявлень. Як результат — дитина створює вже інший образ світу, збагачений новими знаннями й особистісним досвідом. Таким чином, в основі моделі формування образу світу дитини 5-7 років повинна знаходитися структура, що базується на компонентах образу світу, а сам процес — являтиме собою логіку накопичення дитиною чуттєвого досвіду в процесі пізнання та діяльності, опосередкованого через особистісний смисл: від чуттєвих вражень та уявлень, що отримані спонтанно, до формування упорядкованої системи знань про себе, природу, інших людей — особистісне ставлення до світу, що міцно пов'язане із образом «Я» й опосередковує життєдіяльність та світосприйняття дитини [14].

Підкреслюючи важливість емоційного аспекту у формуванні дитячого світобачення, погоджуємося з думкою О. Вовчик-Блакитної, В. Котирло, С. Кулачківської, С. Ладивір, які стверджують, що «... переважання позитивних емоційних станів визначає прихильне ставлення дитини до навколишнього світу, його прийняття, що проявляється у доброзичливому стилі спілкування, загальній активності в різних видах діяльності, довіри до дорослих і дітей, у позитивному сприйнятті самого себе. Переживання позитивних емоцій від бурхливої радості до спокійного стану загального задоволення передбачає загальне відчуття дитиною єдності з тими, хто поруч, внутрішнього комфорту від того, що її розуміють, сприймають такою, якою вона є, люблять і цінують, що вона потрібна іншим людям» [8, с. 10].

Суб'єктивність уявлень про цілий світ опосередковується через знання особистості про себе, обізнаність щодо власних переживань. Формуючи уявлення про переживання людиною різних подій життя, виявляючи відмінності між власними емоційними реакціями, стилем поведінки та емоційними реакціями й поведінкою інших, дитина водночас знаходить свою подібність до них, певну схожість у ставленнях, інтересах, бажаннях й мріях. Дитина розуміє, що здатна впливати на стан, настрої, думки та

дії оточуючих. Тобто, доходить висновку про важливу роль, яку вона грає у житті інших людей.

Таким чином, в ході формування у зростаючої особистості цілісної картини світу спостерігається не лише накопичення та поширення знань, вдосконалення вмінь і навичок, відбувається осмислення нею сенсу людського життя та устрою Всесвіту. Вибудовується її власна система цінностей. І в цьому процесі важливе місце належить уявленням про події, що відбуваються протягом життя, та переживанням із ними пов'язаним, оскільки вони потребують орієнтування у змісті певних категорій, як-то: «нове/вже знайоме», «приємне/неприємне», «корисне/шкідливе», «важливе/індиферентне», «швидкоплинне/вічне» та осмислення складних категорій: «простір/час», «добро/зло», «випадковість/закономірність», «обмеженість/нескінченність» тощо. Крім того, спираючись на життєвий досвід, дитина сама визначає критерії, за якими оцінюватиме події минулого, теперішнього, майбутнього та розподілятиме їх на значущі й такі, що не варті її уваги.

Відомо, що досягнувши старшого дошкільного віку, дитина здатна ідентифікувати емоції, емоційні стани, настрої та пояснювати словами відчуття, вміє самостійно визначити причини дій інших та передбачити наслідки власних дій. Вона усвідомлює значущість адекватної емоційної реакції у різноманітних життєвих ситуаціях, спроможна власними зусиллями регулювати поведінку, керуючись нормами та правилами, прийнятими у суспільстві. Досліджуючи уявлення дошкільників про радісні та сумні події життя, з'ясовуючи які з них складають чуттєвий досвід, з чим (із ким) їх пов'язують діти, дорослий має можливість з'ясувати, наскільки малюки здатні: встановлювати закономірності; виявляти існуючий зв'язок між собою та іншими, людиною та предметним світом, природними явищами та людською діяльністю, реальною ситуацією та фантазіями; робити узагальнення. Це дає можливість виокремити чинники, що впливають на формування цілісного світобачення дитини.

Психологи та педагоги зазначають, що власні уявлення про світ діти дошкільного віку передають за допомогою слів та образів. Засвоюючи мову образотворчого мистецтва, вони створюють малюнки, в яких намагаються передати власне ба-

чення оточення: «Дитина зображує усю дійсність такою, якою вона її уявляє...» [10, с. 218]. Тобто формується «індивідуальна символічна система дитини, що використовується нею задля відображення власної уяви картини світу. А графічна форма, що використовується, обумовлена зоровими враженнями, руководитковим досвідом та образним характером мислення» [3, с. 163]. Таким чином, з'ясувати особливості світобачення дитини дошкільного віку, виявити чинники, що впливають на його формування стає можливим шляхом аналізу результатів дитячої діяльності.

Отже, на підставі аналізу наукових джерел, ми дійшли висновку, що гармонійний розвиток особистості, встановлення та підтримання стосунків з іншими членами суспільства та здатність реалізувати власний потенціал знаходяться у прямій залежності від сформованої у неї картини світу. Ми повністю погоджуємося з І. Куліковською в тому, що цілісна картина світу дошкільника є результатом світобачення дитини, що виявляється в уявленнях про світ, ступенем упорядкованості та супідрядності об'єктів, явищ дійсності й системи культурних цінностей, рівнем усвідомленості взаємозв'язків та взаємо-залежностей, потребою у самостійних продуктивних видах діяльності [7]. А особливості світобачення дошкільника вбачаємо у залежності в значній мірі від наявності у дитини пізнавального інтересу, емоційно-ціннісного світосприйняття дійсності, наповненості дитячого життя різноманітними за модальністю подіями, що викликають широку палітру переживань, розвивають увагу, пам'ять, логічне мислення, фантазію та збагачують її життєвий досвід.

Література:

1. Абраменкова, В.В. Отражение картины мира современных российских детей в графических и вербальных образах/В.В. Абраменкова//Вопросы психологии. — 2007. — №6. — С. 13-21.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»/М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України: наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. — К.: Світич, 2008. — 430 с.

3. Брудный А. А. О психологии изобразительной деятельности ребенка/А. А. Брудный//Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — 176 с.
4. Виноградова, Н. Ф. Дети, взрослые и мир вокруг/Н. Ф. Виноградова, Т. А. Куликова. — М., 1993. — 127 с.
5. Восприятие и действие. Под ред. Запорожца А. В. — М., 1967. — С. 309.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія]/О. Л. Кононко. — К.: Стило, 2000. — 336 с.
7. Кононко О. Л. У новий навчальний рік — із новою Програмою/О. Л. Кононко//Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2008. — № 8. — С. 8-16.
8. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников/И. Э. Куликовская — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 224 с.
9. Ладивір С. О. Виховання гуманних почуттів у дітей/С. О. Ладивір й ін. — Тернопіль: Мандрівець, 2010. — 168 с.
10. Леонтьев А. Н. Психология образа/А. Н. Леонтьев//Вестник МГУ. Сер. Психология. — 1979. — № 2. — С. 3-13.
11. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта/В. С. Мухина. — М.: Педагогика, 1981. — 240 с.
12. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых/М. В. Осорина. — СПб.: Питер, 2010. — 368 с.
13. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления/В. В. Петухов//Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.: М. — 1984. — № 4. — С. 12-33.
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды/Ж. Пиаже. — М., 1969.
15. Русевич В. В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.01: «Общая педагогика, история педагогики и образования»/В. В. Русевич. — В., 2009. — 20 с.
16. Суворова А. М. Картина мира и проблема ее типологизации: дис. канд. филос. наук/А. М. Суворова. — Самара, 1996. — 192 с.

17. Шелестова Л. В. Методика навчання як чинник впливу на формування уявлень дошкільників про світ/Л. В. Шелестова. — Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. — Вип. 13, книга 1: Кам'янець-Подільський, 2009. — 600 с.

Рассмотрена проблема формирования картины мира у детей дошкольного возраста, указано на необходимость формирования у дошкольников системы знаний о мире, представлений о событиях, которые происходят в их жизни и переживаниях, связанных с ними.

Ключевые слова: дошкольники, радостные и печальные события, видение мира, целостная картина мира.

The problem of formation of the world picture at preschool children is analyzed in the article. The author points to the necessity of formation of the system of knowledge of preschool children about world, presentations about events which are the part of their life and experiencing.

Key words: preschool children, merry and sad events, seeing of world, integral picture of world.

УДК 37.035

Л. А. Гуцан, м. Київ

ПРОСТІР ПРОФІЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО СВІДОМОГО ВИБОРУ ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються питання створення простору профільного самовизначення в процесі допрофільної підготовки учнів основної школи.

Ключові слова: самовизначення старшокласників, професійна орієнтація, простір профільного самовизначення, допрофільна підготовка.

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті. Саме тому останніми роками відбуваються в освітній галузі реформаційні процеси, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Важливим кроком у цьому напрямі стала поява стратегічних освітніх нормативних документів (Національна доктрина розвитку освіти;

Закон України «Про загальну середню освіту»; Концепція профільного навчання в старшій школі; Концепція державної системи професійної орієнтації населення). Саме в них закладені основи нової парадигми освіти — орієнтації на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоздатності в європейському та світовому просторах, виховання покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички й компетенції для навчання протягом життя [1].

Сучасна ж ситуація на рівні середньої освіти на думку вчених (І. Бех, Н. Бібік, Б. Біляк, О. Дуда, О. Кабардін, В. Кизенко, Е. Кушнеренко, І. Лікарчук, В. Мадзігон, В. Мозговий, О. Овчарук, М. Піщалковська, В. Сидоренко, Н. Побірченко, В. Рибалко, В. Тименко, А. Хуторський) свідчить, що учнівська молодь після закінчення школи не здобуває широких можливостей вибору професії, учні та випускники необізнані з потребами ринку праці та не можуть бути конкурентоспроможними.

Вони вважають, що розв'язання проблеми самовизначення особистості, свідомого вибору профілю освіти та майбутньої професії, якій сприяє система профорієнтації школярів, є найсуттєвішим завданням сучасної загальноосвітньої школи. Саме в цьому аспекті масова школа повинна виконувати функцію орієнтира, радника в процесі інформування, прогнозування, розширення діапазону професійного вибору учнівської молоді. Тим самим сприяти адекватній психологічній підготовленості до свідомого вільного вибору профілю навчання та майбутньої професії відповідно намірів, потреб, інтересів та здібностей особистості учня.

Зазначимо, що фундаментальні психолого-педагогічні дослідження проблеми підготовки учнівської молоді до вибору майбутньої професії були здійснені: К. Абульхановою-Славською, С. Батишевим, Л. Буєвою, Ф. Іващенко, Є. Климовим, Б. Ломовим, В. Моляко, В. Поляковим, М. Пряжніковим, В. Рибалко, В. Сидоренко, М. Тименко, В. Синявським, Б. Федоришиним, С. Чистяковою, М. Янцуром та іншими дослідниками, які визначили методологічні підходи, мету, завдання, зміст цього процесу та засоби його реалізації в різних видах навчальної та трудової діяльності учнів.

Останній час чільне місце складають наукові праці які присвячені вивченню проблем вибору майбутньої професійної діяльності школярами в умовах профільного навчання (Д. Закатнова, О. Коберника, М. Піддячого, М. Піщалковської, Н. Побірченко, І. Сотніченко, Г. Терещука, та інших). На їх думку процес самовизначення учнів в сучасних умовах надто розтягнутий і характеризується «інфантильно незрілим» ставленням дитини до власного майбутнього, недостатніми адаптованими здібностями й можливостями включення в доросле життя, невідповідністю особистісних очікувань і очікувань суспільства.

Таким чином, мета даної статті полягає в обґрунтуванні та підтвердженні необхідності створення простору профільного самовизначення яке суттєво впливає на формування готовності учнів основної школи до вибору профілю навчання.

Ринкова трансформація економіки України передбачає масштабні перетворення як у сфері економічних відносин, так і у сфері структурної модернізації виробництва. Сучасне виробництво внаслідок застосування новітніх технологій і диверсифікації, гнучких та динамічних форм організації праці урізноманітнює характер праці, висуває нові вимоги до працівника, зокрема щодо підвищення його функціональної мобільності та універсальності, адаптаційних можливостей, ініціативності і самостійності в роботі. Тому наявність у молодій людини високих професійних якостей, професії широкого профілю, багатосторонніх трудових навичок і умінь збільшує її можливості на ринку праці як власника робочої сили, робить конкурентоспроможною і адаптивною до динамічних умов ринкового середовища. Сучасна якісна освіта, професійні знання повинні відігравати визначальну роль у забезпеченні зайнятості і самозайнятості, особистих доходів молодого підростаючого покоління в ринкових умовах. А це, в свою чергу, вимагає відповідної підготовки, заснованої на науково обґрунтованій системі професійної орієнтації.

Нажаль в освітніх навчальних закладах нині гостро відчувається відсутність цілісної системи профорієнтації учнівської молоді. Моніторингове дослідження яке було нами проведене за свідчило, що до (65 %) учнів старших класів вважають, що діюча нині школа не дає їм належної освіти і спрямованості для успішної побудови подальшої професійної кар'єри, не орієнтує на ви-

бір майбутньої професії. Анкетування батьківської аудиторії показало, що більшість з них (до 90 %) не задоволені організацією профорієнтаційної роботи в школах і тому прагнуть самостійно допомагати своїй дитині у виборі майбутньої професії. Результати досліджень свідчать також про те, що лише незначна частина школярів (13 %) звертається за одержанням профорієнтаційної інформації про різні види праці до вчителів. Переважна ж кількість учнів (87 %) надає перевагу іншим джерелам інформації: (32 %) підлітків звертаються за допомогою у вирішенні питань вибору професії до батьків та інших родичів; (19%) осіб дізнаються про види трудової діяльності, які їх цікавлять, із засобів масової інформації; (13%) школярів прислуховуються до порад ровесників у визначенні власних професійних переваг; (11%) респондентів взагалі не мають уявлення про те, де можна одержати знання про професії, які їх цікавлять.

Підлітки мають вкрай слабку поінформованість про світ професій, сфери професійної діяльності, вимоги які ставить та чи інша професія до людини. В середньому учні восьмих класів називають близько 13-ти професій. До їх числа входять найпоширеніші: продавець, будівельник, перукар, двірник, пожежник, вантажник, електрик, слюсар та інші, а до п'ятірки найпопулярніших — водій, вчитель, шахтар, міліціонер і лікар. Нажаль в лексиці старшокласників зовсім немає сучасних назв професій менчердайзер, аудитор, комівояжер, метрдотель, провізор та інші.

Про необхідність проведення профорієнтаційної роботи з учнями засвідчує і той факт, що (85 %) опитаних батьків вважають за необхідне введення матеріалу про професії до навчальної діяльності з метою успішної підготовки їх до свідомого вибору профілю навчання, а в майбутньому і сфери праці. Крім того переважна більшість батьків (98 %) згодна з можливістю використання профорієнтаційного матеріалу в позаурочній діяльності.

Отримані результати моніторингового дослідження дають можливість прийти нам до висновку, що рівень профорієнтаційної роботи в школі ще надто на низькому рівні. Залишилося також серед значної кількості педагогів сформоване раніше негативне ставлення до цієї роботи, оскільки профконсультацію трактують як кількахвилинну бесіду вчителя з учнем на тему: «Ким ти хочеш бути в майбутньому?». В таких умовах школярі не те, що не

отримують належної допомоги, вони навіть не розуміють значення усвідомленого й обґрунтованого вибору майбутньої професії для себе та суспільства. Адже у всіх класах, де ми проводили дослідження, сучасні підлітки не розуміють і не знають, що таке профконсультація. Не розуміють цього і вчителі, їхні уявлення про шкільну профорієнтаційну роботу в умовах профільного навчання досить поверхові. Очевидними є її цілковита відсутність або ж неефективність. Означене нами вище свідчить про необхідність удосконалення системи професійної орієнтації зі школярами, яка б ефективно діяла в сучасних освітніх закладах, розробити для неї сучасний зміст та педагогічні засоби науково-методичного супроводу професійного самовизначення кожної молодої людини.

Реформування системи загальної середньої освіти, яке, зокрема, передбачає впровадження профільного навчання, створює потенційно сприятливі умови для успішного розв'язання окреслених вище проблем та створення простору професійного самовизначення, який надасть можливість удосконалити систему спеціальної допомоги, провести більш радикальні зміни у ставленні суспільства до цієї проблеми, а школярам — надасть можливість реалізувати свої потенційні можливості.

Загальною метою створення такого простору є створення умов для досягнення кожним учнем можливості підготувати себе до майбутнього вибору профілю навчання, шляхом включення до створеного освітнього, профорієнтаційного простору, який поєднує у собі психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє самовизначенню, саморегуляції своєї освітньої діяльності, розвитку і саморозвитку дитини як суб'єкта життєдіяльності, в тому числі й професійної.

Основні завдання створення простору:

1) Узгодження дій педагогічних, методичних, соціальних, психологічних і медичних служб із виконавцями профорієнтаційних програм відповідно до запитів соціуму;

2) Виявлення професійних схильностей з використанням міжгалузевих методик обстеження фізичного та психічного здоров'я дитини;

3) Застосування комплексного підходу до оцінювання сім'ї з метою створення ґрунту для планування відповідної соціально-психолого-педагогічної допомоги;

4) Розвиток знань, умінь та навичок, які дають старшокласнику змогу розв'язувати проблеми у складних соціальних умовах;

5) Застосування міжгалузевого підходу до створення індивідуально-виховних, розвивальних програм;

Простір профільного самовизначення — це сукупність закладів, що мають загальні цілі, ресурси для їх досягнення та єдиний центр управління. Простір необхідний для обміну ресурсами за для досягнення мети та координації зусиль. До простору профільного самовизначення, повинні входити різні типи освітніх закладів.

Перш за все — це школи, які спрямовані на профорієнтаційну активність старшокласників, оволодіння ними такими компонентами змісту профільного самовизначення:

- світ професій, що поєднує у собі знання про види професійної праці людини та напрями профільного навчання в старшій школі;
- образ «Я», який поєднує у собі знання про індивідуальні особливості учня, його можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог бажаного профілю навчання в старшій школі;
- технологія вибору профілю навчання, який поєднує у собі знання правил вибору учнем майбутнього профілю навчання, його уміння складати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності і уникати усталених помилок;
- профільні проби, які передбачають виконання проектних робіт суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним, спортивним напрямом профільного навчання;

Важливо залучити також заклади професійної освіти (коледжі, технікуми, МНВК, ВНЗ, підприємства, Державну службу зайнятості, та інші установи), що володіють ресурсами для проведення допрофільного та профільного навчання, а також різного роду рейтингових змагань. Крім освітніх закладів, до складу простору профільного самовизначення необхідно щоб входили методичні та психологічні служби міста, регіону.

Завдання психологічних служб — надавати повну інформацію педагогам та батькам про особливості спеціальних і загальних здібностей старшокласників, критерії їх виявлення і шляхи формування. В основі психологічного забезпечення допрофільної підготовки лежить сприяння свідомому вибору учнями майбутнього профілю навчання. Важливо досягти усвідомлення учнем себе як суб'єкта вибору профілю навчання. Психологічна служба повинна забезпечити своєчасне виявлення і максимально повне використання в навчанні та вихованні дітей їх інтелектуального і особистісного потенціалу, наявних здібностей, інтересів і нахилів.

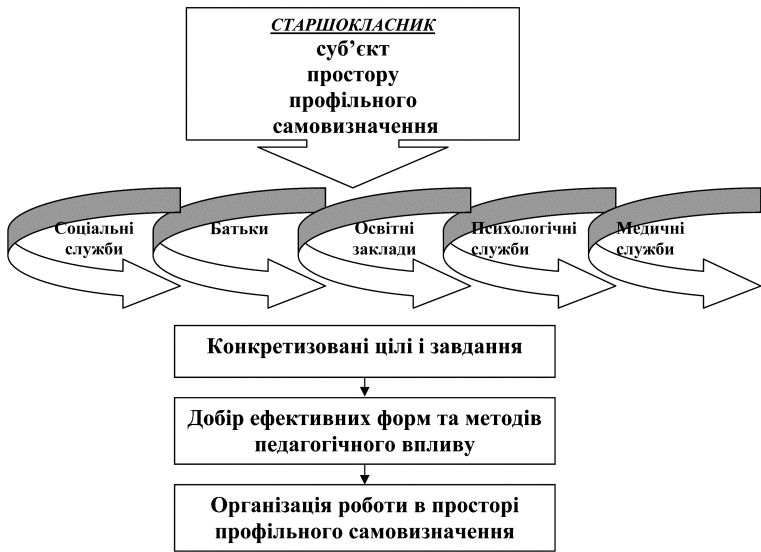


Рис. 1. Структура простору профільного самовизначення

Дуже важливо в просторі профільного самовизначення скоординувати зусилля всіх спеціалістів, які беруть в ньому участь. Вчителі-предметники повинні враховувати основні аспекти і напрями оновлення навчального змісту відповідно до вимог сьогодення, шкільні психологи, класні керівники, педагогічна громадськість, батьки, представники підприємств і служби зайнятості населення повинні враховувати вплив на дітей соціальних факторів: мікросередовища, засобів масової інформації тощо.

Тільки за умови системного психолого-педагогічного супроводу допрофільної підготовки процес формування готовності учнів до свідомого вибору профілю навчання можна зробити ефективним і результативним. Пропонуємо структурну схему простору профільного самовизначення (рис. 1).

Таким чином, підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити такі висновки.

Впровадження профільного навчання в старшій школі є одним з етапів реформування освітньої галузі в Україні, що відповідає загальній тенденції розвитку старшої школи в провідних країнах світу та положенням міжнародних стандартів середньої освіти. Прискорення даного процесу — вимога часу, що диктується процесами глобалізації, руху до навчання світового рівня, входження України до європейського співтовариства.

Створення ж простору профільного самовизначення дозволить старшокласникам глибше усвідомити роль обраного профілю в житті, спрямує їх на вибір професії, пов'язаної з використанням знань відповідного профілю навчання. Тобто, забезпечить поглиблену професійну підготовку учнів основної школи.

Вважаємо, що подальшого ґрунтовного вивчення потребує організація психолого-педагогічного діагностування профільних інтересів старшокласників, механізмів та важливих чинників які впливають на ефективну допрофільну підготовку сільської молоді.

Література:

1. Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації освітньої політики. — К.: «К. І. С.», 2003. — 296 с.
2. Кремень В. Освіта — пріоритет номер один/В. Кремень.//Директор школи, ліцею, гімназії. — 2001. — №1. — С. 13-14.
3. Липова Л. А. Особливості організації профільних класів/Л. А. Липова//Педагогіка і психологія. — 1995. — №4. — С.57-64.
4. Готуємося до профільного навчання/[Липова Л., Малишев В., Замаскіна П., Перепилиця О.]//Шлях освіти. — 2007. — №1. — С. 29-33.
5. Пряжников Н. Школьная профориентация: реальность и мечты/Н. Пряжников//Школьный психолог. — 2003. — №4. — С. 12-13.

6. Шеремет Т. М. Робота з обдарованими дітьми в умовах сільської школи / Т. М. Шеремет, Н. Г. Черкасова // Нива знань. — 2001. — № 3. — С. 34-35.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі. // Інформаційний збірник МОН України. — № 24, грудень 2003р., К.: Пед. преса. — 2003. — С. 3-15.
8. Абульханова — Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова- Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.

В статье рассматриваются вопросы создания пространства профильного самоопределения в процессе допрофильной подготовки учащихся основной школы.

Ключевые слова: самоопределение старшеклассников, профессиональная ориентация, пространство профильного самоопределения, допрофильная подготовка.

The article deals with a self-profile space in process doprofilnoyi training secondary school pupils.

Keywords: self seniors, professional orientation, self-space profile, doprofilnoyi training.

УДК 37.091.12: 17.022.1

Т. Я. Довга, м. Кіровоград

ІМІДЖ ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

В статті висвітлюється проблема особистісного іміджу педагога як ділової людини з позицій сучасної іміджології.

Ключові слова: імідж, імідж людини, іміджологія, педагогічна іміджологія, професійний імідж, самоімідж.

Іміджологія у загальному розумінні слова — це наука про імідж. Як наука про сприйняття людини іншими людьми, іміджологія приваблює увагу до особистості. Головною її метою постає створення ефективного іміджу, тобто такого уявлення про людину в суспільстві, яке допомагає їй успішно вирішувати наступні завдання: досягати самоповаги та внутрішнього комфорту; просуватись угору соціальними сходами; покращувати професійні результати.

Як практична комплексна дисципліна, іміджологія використовує результати інших наук (педагогіки, соціальної психології, культурології, соціології та ін.) з метою створення і перевтілення іміджу в професійну діяльність [4].

Прикладна, або спеціальна іміджологія вивчає проблеми і питання, що належать до специфічних напрямів, необхідних для формування узагальнених понять і уявлень про певних носіїв іміджу. Існує низка прикладних іміджологій: політична, банківська, підприємницька, артистична, управлінська, юридична, медична, педагогічна тощо [2].

Педагогічна іміджологія — це науковий напрям, покликаний розробляти і використовувати теорію і практику формування іміджу педагогічних працівників, педагогічних закладів, іміджу системи освіти в країні [3].

Іміджологія є людинознавчою дисципліною, в основі якої лежить феномен, що умовно називається технологією особистої привабливості. В зв'язку з цим в межах іміджології вивчаються закономірності формування і впливу зовнішньої подоби на психіку людей, на їх поведінку, що дозволяє оволодіти реальними ефективними механізмами розвивального педагогічного впливу [5; 1].

Проблеми іміджології знаходяться в полі зору учених різних країн. Зокрема, низка зарубіжних досліджень присвячена питанням ділового іміджу (Браун Л., Моллой Дж., Поуст Е., Спіллейн М., Девіс Ф., Десслер Г., Мітчелл М., Берд П., Джей Е., Джеймс Дж., Кімбол Б. та ін.). Серед російських дослідників вирізняються роботи Панфілової А. П., Почепцова Г. Г., Панасюка А. Ю., Ушакової Н. В., Стрижової А. Ф., Шепеля В. М., Дюпре В. та ін., присвячені формуванню зовнішньої подоби людини. Вітчизняна наукова література останніх років містить праці, що стосуються значення зовнішнього вигляду як основи професійного та особистісного успіху (Єлізарова І. О., Палеха Ю. І., Данильчук Л. А., Холод О. М. тощо).

Метою даної статті є огляд досягнень сучасної іміджологічної науки з питань формування різних типів іміджу, визначення ролі іміджу у сучасній професійній підготовці та становленні майбутніх фахівців педагогічного профілю.

Поняття «імідж» у всі часи тлумачилось по-різному. Так, у Стародавньому Китаї в трактатах Конфуція можна знайти перші уявлення про імідж правителя. Учений, описуючи образ (імідж) сучасного на той період керівника, вважав, що благородний муж повинен бути «в труде не расточителен, принуждая к труду не вызывая гнева; в желаниях не алчен, в величии не горд; вызывая почтение не жесток».

У V столітті до н. е. в Стародавній Греції філософ Сократ закликав молодих людей звертати пильну увагу на свою зовнішність і дивитись у дзеркало: «красивым — чтобы не срамит своей красоты, безобразным — чтобы воспитанием скрасит безобразие».

Великі мислителі Нікколо Макіавеллі та Густав Лебон не лише розробляли теоретичні аспекти іміджу, але й наводили розгорнуті й аргументовані докази широти практичного застосування цього концепту, у тому числі і з практичної точки зору.

Так, Макіавеллі обґрунтував необхідність для державного службовця формувати і відстежувати той образ, у якому він постає перед іншими людьми його кола, вищими або нижчими за соціальним становищем. Г. Лебон стверджував, що головним елементом у створенні іміджу як запоруки політичного успіху є ефект «особистої чарівності».

Таким чином, потреба людей формувати позитивне ставлення до себе з'явилась ще в давнину. Більшість складників привабливої подоби (того, що в подальшому назвуть іміджем) формулювались, маючи під собою практичну необхідність і обґрунтованість. Наприклад, під час укладання угод, веденні перемовин враховувались такі людські і ділові якості партнера як комунікабельність, упевненість у собі, відповідальність. Було помічено, що більшу довіру викликають люди, котрі мають навички самопрезентації, володіють собою, їм притаманне почуття такту і субординації. Формування цих якостей, природньо, не було цілеспрямованим, тому і можна говорити про таку пізню появу поняття «імідж».

В науковій літературі існують різноманітні тлумачення поняття «імідж».

Імідж в перекладі з англійської «image» (від латинського «imago») означає «образ», «статуя» (ідол), «подоба», «метафора»,

«вікона». В розмовному мовленні найбільш уживаним є зачення слова «image» — «образ». У психологічному тлумаченні термін «image» — це «образ», що розглядається як сукупність не лише «матеріальних» («видимих») характеристик об'єкта, але й «ідеальних» («невидимих») його характеристик [5, 76].

За П. Бердом, імідж — це певний образ особистості, в якому найяскравіше втілене те, як особистість виглядає, говорить, одягається, діє, її вміння триматися, постава, поза і мова тіла, аксесуари.

Імідж людини — це думка про неї у групи людей в результаті сформованого у їх психіці образу цієї людини, що виник внаслідок їх прямого контакту з цією людиною чи внаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей; власне, імідж людини — це те, як вона виглядає в очах інших людей [3, 26].

Таким чином, *імідж* — це деякий синтетичний образ, котрий складається у свідомості людей відносно конкретної особи, організації чи іншого соціального об'єкта; містить у собі значний об'єм емоційно забарвленої інформації про об'єкт сприйняття і спонукає до певної соціальної поведінки [5, 82].

На думку сучасних спеціалістів, імідж як явище, ідентичне до персоніфікації включає три групи характеристик:

1) зовнішня подоба (привабливість, упевненість у собі, адекватність зовнішнього вигляду ситуації, поведінкова спрямованість особистості та ін.);

2) внутрішній зміст особистості (інтелект, ціннісний потенціал, наміри, цілі, внутрішня культура та ін.);

3) психологічний тип (схильність до спілкування і лідерства, спрямованість на владу, авторитет, на людські стосунки, на результат) [4, 21].

В науковій літературі представлені наступні **функції іміджу** сучасної ділової людини [4, 80].

Професійна функція дозволяє діловій людині реалізуватись в конкретній галузі: менеджмент, бізнес, виробництво, політика, банківська справа, наука, освіта та ін.

Адаптаційна функція необхідна для швидкого і комфортного пристосування до певного середовища, ситуації, конкретних ділових партнерів чи формі комунікації (перемовини, прес-конференція, публічний виступ, лекція, дебати тощо).

Функція особистісної реалізації дозволяє діловій людині максимально розкрити індивідуальні особливості і задатки стосовно до конкретного виду діяльності, здійснити самореалізацію і розвиток.

Аксіологічна функція орієнтує ділову людину на індивідуальні професійні цінності, цілі, особистісну мотивацію, сенс життя, що є підґрунтям для діяльності і поведінки в суб'єктивному і об'єктивному, в реальному та ілюзорному світі.

Комунікативна функція дозволяє діловій людині позитивно організовувати конструктивне, партнерське спілкування на всіх рівнях взаємодії, ефективно обмінюватись інформацією, досягати взаєморозуміння, чинити сприятливий вплив на оточуючих в потрібному для себе напрямі.

Евристична функція зосереджує увагу ділової людини на реалізації свого креативного потенціалу в професійній, науковій, комерційній діяльності, в створенні унікальних пропозицій в сфері товарів і послуг, в рекламній чи маркетинговій діяльності.

Психотерапевтична функція полягає в усвідомленні своєї значимості, психологічної та емоційної стійкості, упевненості в своєму призначенні, оптимізмі (програмування своєї підсвідомості на успіх).

Імідж людини визначає її місце в структурі суспільних, професійних та міжособистісних стосунків. Імідж сучасного педагога, як ділової людини — це те, як виглядає, до чого прагне, що вміє практично робити, наскільки володіє педагогічною майстерністю і техніками педагогічного впливу, комунікативними та організаторськими уміннями, наскільки він освічений, вихований, компетентний, інноваційний, чи користується авторитетом серед колег, учнів та батьків.

Поскілки сучасний педагог, без сумніву, є діловою людиною, якій доводиться пропонувати і здійснювати освітні послуги, спілкуватись з різноманітними групами населення, вести просвітницьку та пропагандистську діяльність, здійснювати керівництво виховним колективом та управлінську діяльність в закладах освіти, то вказані функції та наведені нижче типології іміджу стосуються і професійної діяльності сучасного педагога.

Існують різноманітні типології іміджу.

Наводимо приклад однієї з них, а саме: особистісний, зовнішній, вербальний, кінетичний, середовищний, професійний [4, 16-17].

Особистісний імідж, або *імідж особистості* — це уявлення або думка про людину як про особистість і про його особистісні якості. Особистісний імідж розглядається як поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників, що спричинюють його складники (самоімідж, бажаний і необхідний іміджі).

Зовнішній імідж, або *габітарний* — перш за все, це габарити людини. Габарити людини включають такі характеристики, як: розміри, зріст (високий, середній, низький), тілобудова (повна, нормальна, худорлява, мускуляста). Про жінок можна ще сказати — крупна, нормальна, мініатюрна або тонка, з пишними формами чи нормальними. Зовнішній імідж оцінюється також за одягом, аксесуарами, зачіскою, макіяжем (для жінок) і в цілому за ступенем доглянутості, здоровим зовнішнім виглядом.

Вербальний імідж — інформація про інтелект людини (її IQ), котра формується на підставі того, як і що вона говорить. Кожній діловій людині корисно і необхідно володіти техніками і засобами вербального спілкування, в якому лексичний набір і тезаурус (лінгвістичний словник) складають головні елементи.

До змісту «вербального іміджу» належать слова, написані і вимовлені, а також такі показники мовлення, як темп, інтонація, гучність, ритм, паузи та змістові наголоси, близькомовленнєві характеристики (вимовлювані звуки, слова-паразити тощо). Все це сприймається в сукупності позитивно чи негативно і впливає на імідж ділової людини.

Кінетичний, або *невербальний імідж* — думка про людину, що виникає на ґрунті характеру типових рухів людини — постави, погляду, контакту очей, міміки, жестів, рухів окремих частин тіла під час взаємодії. Кінетичне мовлення виявляє підсвідомі установки людини і не контролюється свідомістю, але це мовлення має суттєве значення у формуванні думки про людину, про її справжнє ставлення до того, що вона говорить і як ставиться до партнера по взаємодії.

Середовищний імідж — характеризує середовище перебування людини: її дім, офіс, автомобіль, місця проведення дозвілля, відпустки і таке ін. Залежно від виду діяльності ділова людина

повинна виглядати краще, ніж її конкуренти: машина, кабінет, костюм — все повинно бути трохи кращим, ніж у більшості колег.

Професійний імідж — це уявлення про людину як про спеціаліста чи професіонала. Зокрема, педагогічний імідж — це імідж педагогічних працівників (вчителя, вихователя, викладача, працівника органів освіти).

На нашу думку, педагогічний імідж тісно пов'язаний з особистісним іміджем, оскільки імідж — не лише образ людини, а набір, комплекс певних особистісних якостей, які більшість із нас асоціює з індивідуальністю людини, якій ми довіряємо важливе завдання державного значення — виховання підростаючого покоління.

Розглянемо поняття особистісного іміджу, яке в науковій літературі позначається також термінами «особистий імідж» або «імідж особистості».

Особистий імідж є важливою складовою кар'єри. Існує декілька причин, які вказують на це: люди вірять у те, що бачать; зайняті люди зазвичай формують думку про людину на основі першого враження; імідж впливає на тих, хто приймає рішення в питаннях професійного зростання; люди діють, усвідомлено чи ні, як представники своєї професії чи організації; гарний і впевнений вигляд важливий для самої людини.

З точки зору англійської дослідниці Е. Семпсон, особистий імідж містить в собі *самоімідж* — погляд на особистість з боку свого «Я», *бажаний імідж* — погляд на неї з боку оточення, а також *необхідний імідж* — той, якого вимагає від людини той чи інший статус [2, 19].

Самоімідж — це візуальна привабливість особистості. Не всі люди від природи мають ідеальні зовнішні дані. Але, як правило, більшість набуває такої привабливості за рахунок свого високого професіоналізму, високої загальної культури, управління поведінкою, вміння самовдосконалюватись, стежити за собою. Без самоіміджу неможливо досягти великих успіхів у будь-якій сфері діяльності.

Бажаний імідж — це імідж, який створюється для сприйняття нас оточуючими так, як би нам того хотілося. Бажаний імідж — це більш чи менш адекватний для реальної людини образ особистості, який складається в її ділових партнерів на свідомому

і підсвідомому рівнях. Будується він на основі: а) зовнішнього вигляду ділової людини; б) її манер (уміння триматись, спілкуватись, використовуючи мовні і невербальні сигнали); в) зовнішньої і внутрішньої культури; г) уміння себе подати (з підкресленням позитивних та приховуванням негативних рис).

Необхідний імідж — це імідж, без якого неможливо уявити людину тієї чи іншої професії. Логіка мислення, добра пам'ять, нестандартне сприйняття — інтелектуальні показники, від яких залежить психічне здоров'я людини. У житті активно діючої людини велике значення має вміння управляти своєю психікою, ефективно застосовуючи прийоми саморегуляції та самонавіювання. Результатом такого вміння є наявність в особистості високого життєвого тону, який проявляється у вираженості, манері спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі, толерантності. Необхідний імідж повинен приховувати нездужання, незадовільний стан здоров'я, поганий настрій, внутрішній дискомфорт. Ділова людина повинна завжди бути «у формі».

Як зазначає А. П. Панфілова, структура особистісного іміджу містить перш за все зовнішні смислоутворюючі ознаки, тобто ті цінності, котрі людина несе світові та оточуючим:

1. *Зовнішній вигляд людини або її портретні характеристики:*

- фізичні дані (зріст, фігура);
- костюм (одяг, взуття, аксесуари);
- зачіску і манікюр;
- манеру поведінки і мовлення;
- жести і пози;
- погляд і міміку;
- особливості голосу;
- запах людини.

2. *Соціально-рольові характеристики:*

- репутація (громадська думка про людину, що ґрунтується на історії її життя, особистих досягненнях та заслугах);
- ампула (виконувана соціальна роль);
- легенда (історія життя людини, подана в іміджі);
- місія (соціально важливі цілі, корисність для суспільства).

3. Іміджева символіка:

- ім'я;
- особисті символи (колір, числа, герб, логотип, марка);
- особиста атрибутика (повторювані деталі і ознаки зовнішнього вигляду);
- соціальні символи або символи соціального престижу (гроші, становище в суспільстві, професія, займана посада, марка автомобіля, обраний вид спорту).

4. Індивідуально — особистісні властивості:

- професійно важливі якості;
- домінуючі індивідуальні характеристики;
- стиль взаємовідносин з людьми;
- пропаговані ідеї;
- засадничі цінності [4, 23-25].

Зовнішній вигляд ділової людини лежить в основі її візуального іміджу. Імідж здійснює вплив не лише на те, як людину сприймають інші, але й на її самопочуття і настрої, і на те, як вона сприймає саму себе. Вдалиий імідж дає позитивне самовідчуття, людина починає більше цінувати себе і чекає підтримки від інших. Імідж людини впливає на оточуючих. Спеціалісти вважають, що якщо виглядати гарно, привабливо, підтягнуто, бути в добрій формі, то можна отримати більше визнання від оточуючих не лише завдяки своєму зовнішньому вигляду, але перш за все тому, що в цілому створюється враження людини конкурентоздатної, з якою оточуючі прагнуть до взаємодії.

В основі створення особистого іміджу педагога лежить, перш за все, робота над собою, над своєю зовнішністю, котра залежить не лише від зовнішніх атрибутів, але й від стану здоров'я і працездатності людини, її настрою і душевного комфорту, від уміння вдало розв'язувати педагогічні ситуації та ефективно діяти в умовах професійної діяльності.

Література:

1. Ковальчук А.С. Основы имиджологии и делового общения: учебное пособие для студентов вузов/А.С. Ковальчук. — Изд. 6-е, перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 282 с.

2. Палеха Ю.І. Іміджологія: Навч. посібник/Ю.І. Палеха// [За заг. ред. З.І. Тимошенко] — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. — 324 с.
3. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа/А. Ю. Панасюк// М.: Издательство «Омега-Л», 2009. — 266с.
4. Панфилова А. П. Имидж делового человека: Учебное пособие/А. П. Панфилова// Спб.: ИВЭСЭП, Знание, 2007. — 490 с.(2)
5. Ушакова Н. В. Имиджология: Учебное пособие/Н. В. Ушакова, А. Ф. Стрижова. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2009. — 280 с. (1)

В статье освещается проблема личного имиджа педагога как делового человека с позиций современной имиджологии.

Ключевые слова: имидж, имидж человека, имиджология, педагогическая имиджология, профессиональный имидж, самоимидж.

The article highlighted the problem of personal image of the teacher as a business person from the perspective of modern imageology.

Keywords: image, image rights, imageology, teacher imageology, professional image, self-image.

УДК 378.011.3'015.311

М. М. Дубінка, м. Кіровоград

РОЛЬ САМОВИЗНАЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті автор розкриває значущість феномену «самовизначення» у професійному становленні особистості.

Ключові слова: самовизначення, самовизначення особистості, професійне становлення фахівця, професійна діяльність.

В умовах соціально-культурного відродження України, оновлення суспільства, створення національної системи освіти особливого значення набуває проблема професійного становлення фахівця. Зросло значення формування у людини таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб'єктом соціальної взаємодії. Адже становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості значною мірою

залежить від власних зусиль самої людини, спрямованих на самовдосконалення як неодмінну умову досягнення успіху в самовизначенні, самореалізації, життєтворчості. При цьому варто згадати слова Н. С. Пряжнікова, який стверджує, що розкриття сутності самовизначення людини є досить складним завданням ... [9, с. 13]. А власне дослідження проблем самовизначення на шляху професійного становлення особистості ще не набуло достатнього розкриття. Саме цим і визначається актуальність пошуків нашого дослідження.

Загальні теоретико-методологічні основи дослідження самовизначення закладені у працях К. А. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, Л. І. Божович, М. Р. Гінзбурга, В. П. Зінченко, С. Л. Рубінштейна, В. Ф. Сафіна та роботах західних психологів А. Маслоу, К. Роджерса, Н. Роджерс, Е. Еріксона, В. Франкла, Е. Фромма.

Теоретична концепція технології самовизначення будується на досягненнях педагогічних концепцій організації суб'єктної активності особи в процесі виховання, навчання і соціалізації (Т. Ф. Алексєєнко, О. І. Баришева, В. Є. Кавецький, О. В. Капустіна, І. С. Кон, М. І. Мельникова, А. В. Мудрик, А. І. Півнів, Ю. М. Орлов, Т. А. Осипова, М. І. Рожков, Л. І. Рувінський, Г. С. Селевко, А. Н. Тубельський та ін.).

Аналіз науково-методичної літератури (Т. А. Араканцева, О. М. Гріньова, Г. П. Ніков, М. Р. Парамонов, Н. С. Пряжников, Т. В. Снегірьова, О. П. Щотка, Б. А. Щербатюк та ін.) свідчать, що першочерговими є завдання, які пов'язані з ефективним самовизначенням людини в різних видах життєдіяльності.

Мета статті. Враховуючи наявні наукові розробки з обраної нами проблеми, здійснюючи аналіз психолого-педагогічних джерел щодо визначення цього утворення, ми у статті спробуємо розкрити роль феномену «самовизначення особистості» та показати його значущість у професійному становленні людини.

У зв'язку з тим, що у процесі професійної діяльності людини відкриваються все нові сторони, відбуваються певні зміни, що потребують осмислення, тому все частіше самовизначення розглядається як невід'ємний компонент професійного становлення особистості. Основні принципи розуміння проблеми професійного становлення є своєрідним теоретичним фундаментом

аналізу динаміки самовизначення фахівця [7, с.53]. Адже основними змістовними характеристиками, як зазначають Т.В. Кудрявцев, Л. М. Мітіна, Н. С. Пряжніков, професійного становлення фахівця є розвиток саморозуміння, Я-концепції професіонала, самовизначення [6, с. 162].

Як тривалий, рухливий процес, професійне становлення особистості проходить у своєму розвитку чотири основні стадії: формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація й часткова або повна самореалізація особистості у професії. Згідно з цими стадіями виокремлюються етапи професійного самовизначення. Розробляючи цю ідею далі, Н. С. Пряжніков та Е. Ю. Пряжнікова виділяють п'ять рівнів професійного самовизначення, які співвідносяться з етапами професійного становлення: формування професійної готовності до самовизначення; конкретний професійний вибір; освоєння професії та уточнення спеціальності в процесі навчання; самостійне вдосконалення та перепідготовка в процесі роботи та освоєння суміжних та нових спеціальностей. На погляд авторів, професіонал зберігає можливість реалізації на різних рівнях самовизначення водночас [9, с. 47-49].

Складність і багатоаспектність самого феномена професійного становлення фахівця та недостатність концептуальної бази перешкоджають вченим виробити узгоджену позицію щодо розуміння цього утворення та місця й ролі в цьому процесі самовизначення.

Не є дивним, що, незважаючи на активні дослідження та аналіз питання самовизначення людини у процесі професійного становлення в сучасній науковій літературі, досить чіткого та однозначного тлумачення цього поняття немає, не знайдено також і єдиного підходу до розуміння сутності, засобів, структури, критеріїв, механізмів процесу. Авторитетні науковці (Н. С. Пряжніков, В. Ф. Сафін, Г. П. Ніков та ін.) пояснюють такий стан речей складністю, багатогранністю феномена самовизначення. Це, на їх думку, уможливорює різні рівні розв'язання проблеми (інтуїтивний, раціональний), виокремлення різних аспектів аналізу феномена самовизначення (філософський, соціологічний, соціально-психологічний, психолого-педагогічний) [4, с. 22].

Аналізуючи процес професійного становлення фахівця, ми підтримуємо положення про творчу й інтегративну сутність педагогічної діяльності, про смислову природу буття людини у світі, діалогізм між людиною і професійним середовищем, цілісність та активність особистості. Професійне становлення фахівця в такому контексті розглядається як одна з форм розвитку особистості, багатоаспектний, багаторівневий та складно детермінований процес, в якому можна виокремити різні сторони і рівні. Зовнішня сторона професійного становлення виявляється в об'єктивних характеристиках педагогічної діяльності, в соціальній ситуації професіоналізації, у продуктивності особистості щодо реалізації покладених обов'язків. Внутрішня, суб'єктивна сторона може бути розглянута в таких аспектах: змістовно-структурний (необхідні знання, вміння, навички, психічні якості, професійні цінності, смисли, позиції тощо); біографічний (динаміка професійного розвитку впродовж життя); продуктивно-результативний (певні рівні професіоналізму, внутрішні та зовнішні надбаня). Відповідно до стадій професійного становлення, кожна з яких характеризується власними завданнями розвитку, виокремлюються етапи професійного самовизначення фахівця.

У рамках теорії професійного становлення самовизначення розглядається А. Н. Філіповим і Л. М. Кондратьєвим. Вони розуміють самовизначення як одну з форм соціалізації особистості і пов'язують її з усвідомленням людиною своїх можливостей. І хоча ці автори і вказують на важливість усвідомлення особистістю наявних у неї якостей і можливостей, але розглядають їх лише як умову, а не як сутність самовизначення. Для нас цікавим є визначення поняття, яке дали А. М. Кухарчук і А. Б. Ценципер стосовно самовизначення у професійній діяльності. На їх думку це є «... самостійний вибір професії, здійснений в результаті аналізу своїх внутрішніх ресурсів, в тому числі своїх здібностей, і співвіднесення їх з вимогами професії» [7, с.7]. В цій трактовці, на наш погляд, чітко збалансована активність суб'єкта діяльності, усвідомлення ним своїх можливостей і співставлення їх з соціальною необхідністю. Інший автор, П. А. Шавір, вказує на необхідність дослідження самовизначення в контексті змістовного процесу духовного розвитку особистості відповідно її життєвого

плану, але не розкриває сутність загальноповедінкового аспекту самовизначення.

У контексті цього розгляду дослідники В. Ф. Сафін та Г. П. Ніков вважають рушійною силою самовизначення особистості протиріччя між «хочу» (чіткість мети, наявність життєвих планів, ідеалів) — «можу» (свої можливості, схильності, здібності) — «маю» (свої особистісні й фізичні властивості) — «ти зобов'язаний» (що від нього очікує колектив, суспільство), які трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Беручи це за основу, автори стверджують, що співставлення даних елементів, тобто самооцінка, поряд з ідентифікацією є другим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива персоніфікація. При їх взаємодії перший механізм, як правило, забезпечує діяльний аспект самовизначення, другий — когнітивний [10, с. 77-78]. Таким чином, самовизначення у процесі професійного становлення є усвідомлення і співвіднесення вказаних впливів і вимог з комплексом внутрішніх умов: бажаннями, прагненнями, ціннісними орієнтаціями, запитами, цілями, планами та ін. (компонент «хочу»), потенційними можливостями і здібностями (компонент «можу»), наявними фізичними та розумовими якостями — досвідом, рисами характеру (компонент «маю») і з орієнтацією усього цього на діяльність згідно критеріїв професіоналізму. Усвідомлення, співвіднесення виділених одиниць є важливою характеристикою самовизначення особистості.

Самовизначення особистості на шляху її професійного становлення пов'язане з суб'єктністю і розуміється як індивідуальна реалізація суспільної детермінації. Не випадково науковець С. М. Панченко [8, с. 249], як сутнісні чинники самовизначення виокремлює: суб'єктність (свідома активність і цілеспрямованість суб'єкта в його конструктивній діяльності, міра свободи у прийнятті рішень під час задоволення потреб) та креативність (здатність до творчого мислення та прийняття творчих рішень). У процесі цієї реалізації особистість здійснює вчинки, дії, активізує свою суб'єктність. Активність суб'єкта, як вказує К. А. Абульханова-Славська, базується на здатності мобілізувати свої можливості та визначити способи досягнення цілей [1, с. 272]. Вихідним положенням з цього є те, що суб'єктність людини формується та проявляється в створенні речей, ідей, відносин. Звідси

можна зробити висновок про те, що галузь формування та прояву суб'єктності людини насамперед — суб'єкт-об'єктні відносини. Проте, розглядаючи самовизначення, не слід залишати поза увагою те, що сутність людини — комплекс суспільних відносин. Ці суспільні відносини визначають індивіда як суб'єкта в тій мірі, в якій він, перетворюючи, присвоює їх в залежності від свого місця, ролі, активності. З цієї точки зору він визначається суспільством в процесі присвоєння суспільних способів життєдіяльності. В даному контексті визначення «іншими» розуміється як процес впливу і пред'явлення вимог до особистості з боку суспільства, колективу, інших людей, які нею сприймаються, переживаються і усвідомлюються — компонент «вимагають» [5, с. 53].

Саме тому ми можемо стверджувати, що самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими характеристиками самовизначення фахівця є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому процес самовизначення передбачає пошук значимої для себе схвалюваної іншими позиції суб'єктності. Він характеризується: 1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою); 2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, в першу чергу значимих; 3) випробуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації.

Також у структурі самовизначення на шляху професійного становлення особистості важливо виокремлювати єдність свідомості та діяльності, вплив зовнішнього через внутрішнє, з врахуванням особистісних характеристик суб'єкта. Специфіка полягає в тому, що свідомість і діяльність, внутрішнє і зовнішнє опосередковуються особистістю, точніше, суб'єктом предметної і соціально необхідної діяльності. Це дає широкі можливості об'єктивного пізнання самого суб'єкта, його цілеспрямованості, без яких зрозуміти і дослідити проблему самовизначення неможливо. Ця сторона особистості вивчається на основі принципу

життєдіяльнісних відносин особистості, розробленого К. А. Абульхановою-Славською, та динамічного підходу, автором якого є Л. І. Анциферова. Для нас важливі положення про необхідність вивчення різних форм існування і здійснення особистості, розкриття детермінант цього здійснення. Л. І. Анциферова розуміє ці детермінанти «як закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи її перетворення, в результаті яких з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується чи понижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування» [3, с. 8]. Таким чином, єдність свідомості і діяльності, вплив зовнішнього через внутрішнє, динамічний підхід до вивчення особистості, визначають загальну стратегію і принципи дослідження самовизначення особистості.

На рівні професійного становлення фахівця самовизначення виступає як міра співвіднесення зовнішнього визначення життєдіяльності умовами й обставинами та протиставлення «зовнішньому» власної активності людини, що обумовлена наявністю у неї свідомості та дії. Розвиток самовизначення, як зазначає С. Л. Рубінштейн, пов'язується із розвитком особистості та набуттям особистої зрілості. Основними напрямками розвитку особистості на шляху її самовизначення вказуються: 1) напрям розширення сфери активності, подолання ситуативності власного функціонування; 2) напрям на свідоме творення індивідуальної ситуації життєдіяльності у відповідності із системою власних уявлень про світ.

Свідоме самовизначення, за твердженням С. Л. Рубінштейна, стає можливим через формування особистісного «ставлення» і «позиції». У позиції узагальнюються та систематизуються розрізнені ставлення індивіда до рухливого перебігу ситуації життєдіяльності. З появою рефлексії сама позиція стає предметом ставлення, що визначає формування світогляду. З цього моменту виникає проблема «близького» та «віддаленого», що є наслідком формування ставлення до позиції з боку її зміни, як виразу зміни ситуації. Іншими словами — починається період функціонування зрілої особистості, що піднялася у своєму розвитку до рівня осмислення власного життя як цілісності, яка здатна визначати напрям власного життя відповідно до системи власних уявлень

про світ — світогляду та формувати себе як інструмент досягнення власних цілей.

У контексті нашого дослідження важливими є позиції Б.Г. Ананьєва, який проблему самовизначення розглядав у зв'язку з життєвим шляхом людини та її соціальним розвитком. При цьому для нас цінною є така думка вченого: він наголошує на значущості соціальних вимог для розвитку в особистості самовизначення, вважаючи статуси та ролі основними елементами її структури. Але поряд із тим в особистісній організації людини науковець виокремлює суб'єктивні, свідомі ставлення особистості до суспільства, до світу та до себе, взаємно проникливі змісли та значення, мотиви, моральні настанови. Адаптивне самовизначення призводить до того, що особистість, яка сприймає себе лише у вузьких межах статусу й ролей, реалізує життєві цілі лише в цих межах, збіднює можливості свого розвитку. Утрата положення в суспільстві, звичних ролей часто призводить до деперсоналізації такої людини, до втрати почуття самототожності. Таким чином, людина повинна бути готовою до зміни місця в соціумі до оволодіння новими ролями, до свідомого розширення простору життя, коли свідомість, самооцінка, особистість виступає новими гранями. Б.Г. Ананьєв відмічає, що соціальне середовище не задає всіх компонентів статусу: вони створюються самою особистістю через професійну діяльність. У процесі соціальної орієнтації людина випробовує свої можливості, співвідносить тенденції й потенції, шукає відповідь на питання «Хто Я?».

Самовизначення в контексті професійного становлення за переконаннями П.Г. Щедровицького, Александро Жозефіна, Л.М. Карнозової передбачає наявність трьох складових: процесу, суб'єкта та меж, відносно яких воно і відбувається. При цьому варто наголосити, що межі «просторів», в яких визначається людина, є неоднозначно заданими, власне, через що і стає можливим самовизначення [12, с. 77]. Сенс самовизначення тут розуміється як готовність особистості до дій, одночасно пов'язаних із змістом ситуації та особистісними орієнтаціями. Це здібність людини будувати себе саму, свою індивідуальну історію, вміння переосмислювати власну сутність. Принциповим є розуміння самовизначення як перманентного процесу, який має акто-

ву природу і потребує спеціального формування на всіх етапах професіоналізації [2]. Умовою успішного самовизначення є вихід за межі наявної ситуації, що забезпечується рефлексивними здатностями людини. Ситуація, якщо вона виступає для особистості у суб'єктивному плані, детермінує її самовизначення. Головним механізмом є об'єктивація-суб'єктивація ситуації та акт її особистісної проблематизації. Особистісна проблематизація розглядається як найбільш дієвий засіб для самоорганізації та самовизначення особистості. Вона ставить людину в ситуацію невизначеності, нетиповості, вимагає перегляду своїх можливостей і здібностей.

На шляху свого самовизначення фахівець в тій чи іншій мірі виявляє свою діяльність через такі її аспекти: нормативний (сукупність тих вимог, які висуваються до особистості суспільством взагалі чи колективом зокрема — а) фізична, інтелектуальна, моральна готовність до виробничої праці; б) готовність до виконання обов'язків; в) готовність до згуртування колективу, його підтримка і розвиток); реальний (матеріальний або духовний внесок, який був зроблений для педагогічного колективу чи суспільства взагалі — а) особистий фактичний внесок, який особистість робить для колективу, та визнання його цінності; б) підтримка та позитивна оцінка активності, самостійності особистості в діяльності та спілкуванні в рамках моральних норм суспільства); психологічний (усвідомлення, співвіднесення вимог особистості і вимог оточуючих — а) загальна спрямованість на співпрацю; б) уміння підкоряти власні бажання на користь колективу).

Становлення особистості у процесі професіоналізації може набувати різних форм: індивідної, індивідно-особистісної та особистісної. Для індивідної форми професійного становлення характерне прагнення до збереження засвоєних норм і дій, підтримання балансу між собою й вимогами педагогічної діяльності. Індивідно-особистісна форма є перехідною і характеризується тимчасовою втратою фахівцем сенсу виконуваної діяльності та розбалансуванням системи «людина — педагогічна діяльність». Особистісна форма професійного становлення особистості виявляється у готовності фахівця до осмислення різних сторін обраної діяльності та переосмислення старих способів і засобів дії, стереотипних ставлень, в активному прагненні до нових смис-

лів у виконуваний роботі. Цей спосіб професійної поведінки стає можливим завдяки здатності професіонала до самовизначення й саморозвитку [11, с. 90-91]. Самовизначення виступає провідною формою активності професіонала на даному рівні професіоналізації, стає властивістю його особистості. Провідні цінності суб'єкта педагогічної діяльності починають виконувати функцію кінцевих засад вибору тих предметів, засобів і способів, які утворюють цілісну діяльність, тому саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, що у свою чергу є однією зі спонукальних сил розвитку особистості.

Узагальнення сучасних поглядів на окреслену проблему, здійснене рядом психологів та педагогів, дозволяє сформулювати такі загальні теоретико-методологічні положення дослідження самовизначення особистості: 1) сутність цієї дефініції пов'язана з ціннісно-сисловою природою взаємодії людини й світу, індивіда й професії; 2) як системне утворення воно закономірно формується у процесі професіоналізації індивіда, основною умовою виходу на рівень самовизначення є розвиток рефлексивної свідомості та самосвідомості фахівця; 3) забезпечує об'єктивізацію суб'єктних якостей особистості професіонала; 4) включає в себе два аспекти: професійний і особистісний; 5) може мати як ситуативний характер, так і виступати особистісною характеристикою професіонала; 6) можливе через розкриття його передумов, структурних і динамічних характеристик.

Отже, роблячи підсумки, можна стверджувати, що самовизначення — це аспект соціалізації, в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства. А рушійною силою самовизначення виступають об'єктивні протиріччя в системі «можу — хочу — маю — вимагають», які витікають з самої природи людини як суспільної істоти. Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою діяльність в діяльність інших людей через відносини, що суспільно опосередковані. Синтез цих сторін даного протиріччя на певному шаблі зрілості і взаємної від-

повідності кожного з них може виступати для самого індивіда як «почуття самостійності» (В. І. Кожокар, І. С. Кон, В. А. Крутецький, А. В. Мудрик, Є. А. Шумілін). Це почуття може відображати рівень розвитку найважливіших духовних потреб людини, таких як потреба в повазі, потреба в значущості виконуваної роботи, потреба в самовираженні, а також рівень їх задоволення.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Александро Жозефіна. Рефлексивне самовизначення особистості як фактор готовності до управлінської діяльності: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01/Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 2000. — 15 с.
3. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности//Психологический журнал. — 1981. — № 2. — С. 8-18.
4. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема//Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С.19-27.
5. Ивенский Л. М. О некоторых принципах социального самоопределения личности//К проблеме самоопределения личности/Ред. Сафин В. Ф. — Уфа, 1985. — С. 50-56.
6. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методические основания зарубежных теорий профессионального развития//Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 158-164.
7. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения личности//Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 51-59.
8. Панченко С. М. Особистісне самовизначення старшокласників як психологічна проблема//Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/За ред. С. Д. Максименка. — К.: ЗАТ «Неотес», 2000. — Т. 2. — Ч. 6. — С. 247-253.
9. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: «МОДЭК», 1996. — 256 с.

10. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие/Свердловский институт. — Свердловск, 1986. — 142 с.
11. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе её профессионализации// Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88-93.
12. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. — М., 1993. — 126 с.

В статье автор раскрывает значимость феномена «самоопределение» в профессиональном становлении личности.

Ключевые слова: самоопределение, самоопределение личности, профессиональное становление специалиста, профессиональная деятельность.

In the article an author exposes meaningfulness the phenomenon of «self-determination» in the professional becoming of personality.

Keywords: self-determination, self-identity, professional development specialist, professional activity.

УДК 371 (092): 37.014 (477)

К. О. Журба, м. Київ

ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

В статье с точки зрения современной науки рассматривается актуальная проблема воспитания у школьников межнациональной толерантности, которая на сегодня является чрезвычайно актуальной в условиях Украины и нуждается в теоретическом и практическом решении.

Ключевые слова: межнациональная толерантность, глобализация, межэтническая политика, отличия, взаимодействие.

Життя сучасного суспільства будується на засадах демократії, справедливості, гуманізму. Воно є надзвичайно динамічним, мобільним, комунікативним. З одного боку процес глобалізації супроводжується інтеграцією культур, розмиванням національних особливостей, зближенням економіки, законодавства, моди, спрощенням комунікацій і міграційних процесів, виникненням державних союзів, об'єднань тощо, а з іншого — утверджується

бажання відстояти і розвивати самобутню національну культуру, мову, народні звичаї і традиції. Закладена суперечність може спричинювати напруження і локальні конфлікти у відносинах як між народами, так і окремими представниками багатонаціональних країн, якою на сьогодні є і Україна. Тому головним завданням школи є виховання у дітей міжнаціональної толерантності, що б забезпечило мирне співіснування усіх народів і етносів, які населяють Україну.

Метою нашої статті є дослідження проблеми виховання у школярів міжнаціональної толерантності у науковій думці.

Різні аспекти міжкультурної толерантності, взаємодії та співжиття висвітлювалися у творах Г. Ващенко, В. Винниченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, А. Кримського, В. Липинського та ін.

Проблема міжнаціональної толерантності має для України виключне значення, оскільки тут проживає понад 130 етносів і національностей.

Поняття толерантності походить від латинського *tolero*, який означає терпіти, витримувати, переносити.

У преамбулі статуту ООН міжнаціональна толерантність означає «проявляти терпимість і жити разом, в мирі один з одним як добрі сусіди». В Декларації принципів толерантності зазначається, що міжнаціональна толерантність це «прийняття і правильне розуміння великого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності..., коли кожен вправі дотримуватися своїх переконань, і признає таке ж право за іншими»[4].

Аналогічний підхід находимо і в преамбулі до Загальної декларації прав людини, де говориться про створення такого світу, в якому люди матимуть свободу слова та переконань, і будуть вільні від страху та залежності, проголошено, як високе прагнення людей.

Цікавим є той факт, що значення терміну «толерантність» різниться в різних мовах. Так, в англійській мові толерантність — це «готовність бути терплячим», у французькій «усвідомлення, що інші можуть діяти інакше, ніж вона сама», в іспанській — «здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів», у китайській — «бути милосердним по відношенню до інших»,

в арабській — «прощення, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших», у російській — «терпіння, терпимість».

У великому тлумачному словнику української мови толерантність визначається як «здатність переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; як поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань» [2]. У політологічному словнику толерантність розглядається як «різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами — індивідами, соціальними групами, державами, за якого сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях» [8, с. 661].

Варто віддати належне Платону, який усвідомлював необхідність взаємодії різних народів у державі і вважав, що по-справжньому спільне життя, міцні і цінні зв'язки між людьми можливі завдяки їхньої інтелектуальної єдності. Спільність переконань та робота над духовним змістом життя є тим істинним зв'язком, який об'єднує велику кількість людей у спільноту. В цьому полягає, на думку Платона, принцип культурної держави, про що він говорить у своїх творах «Закони», «Держава». Засобом досягнення порозуміння між різними людьми є виховання, яке має здійснюватися за умови державної підтримки.

В часи Середньовіччя до питання толерантності зверталися Августин, Тертуліан, Фома Аквінський, які розкривали його через моральний вимір особистості і гармонізацію її стосунків з собою і навколишнім світом.

В епоху Відродження та в Новий час толерантність стала предметом досліджень у працях К. Гельвеція, І. Канта, І.Г. Фіхте, М. Монтеня, Е. Роттердамського та ін.

Зокрема, Е. Роттердамський сформулював свою місію в одному із своїх листів Йонасові Йодоку від 10 травня 1521 р.: «Не знаю, — писав він, — чого зможуть домогтися мій талант і мої твори, проте я наміряюсь і прагну бути корисним не лише німцям, а й французам, іспанцям, англійцям, чехам, рутенцям і, якщо тільки зумію, навіть туркам і сарацинам». («Рутенцями» (Rutheni) за часів Е. Роттердамського називали слов'ян, які населяли Східну Європу). Водночас філософ добре розумів, що роз'єднують різні народи самозакоханість, пихатість, переконаність у власній

вибірковій місії, що він висміює у своєму сатиричному творі «Похвала Глупоті»:

«У кожного народу є своя особлива Філавітія-самолюбивість. Британці, наприклад, пишаються зовнішністю, музичною освітою й розкішними бенкетами. Шотландці хизуються шляхетністю і приналежністю до царського роду. А також витонченим розумом і дотепністю. Галли хваляться ввічливістю, а парижани, зокрема, — винятковою обізнаністю в теології. Італійці вважають себе найкращими поцінувачами художньої літератури та красномовності. Вони ж і надто пишаються тим, що вважають себе єдиними з усіх смертних, які не є варварами. Найбільш пишаються цим римляни. Вони навіть уві сні марять про давній славетний Рим. Венеціанці чваняться своєю знатністю. Греки тішаться тим, що заснували всі науки і що лише в них одних були такі вельми славні герої.

Нащо вже турки — скописько варварів, а й ті знайшли чим хвалитися, — своєю релігією, мовляв, вони і тільки вони правовірні, а тому сміються з християн, немов з забобонних.

Іспанці нікому не хочуть поступитися воєнною славою. Германці чваняться високим зростом і знанням магії. Але чи не найдивніший самообман у юдеїв, які все ще чекають на свого Месію і міцно тримаються Мойсея» [9, с. 57]. Таким чином філософ вбачає необхідним для порозуміння між народами навчитися цінувати не лише себе і свій народ, а й інші народи, які також мають чим пишатися.

Безсумнівним є внесок у розуміння міжнаціональної толерантності Г. Сковороди, який вчив цінувати своє рідне, українське, а також цінності інших народів. Зокрема він писав: «Кожний повинен знати свій народ, а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним. Чи француз? Будь французом. Чи татарин? Будь татарином. Все добре на своєму місці і в своїй мірі, і все прекрасно, що чисте, природне тобто не фальшиве» [10, с. 250].

Не втратили на сьогодні актуальності і погляди М. Драгоманова, який писав: «Треба шукати чогось іншого, такого, щоб стало вище над усіма національностями та й мирило їх, коли вони підуть одна проти другої. Треба шукати всесвітньої правди, котра була б спільною всім національностям» [5, с. 469].

Зокрема Т. Г. Шевченко виділяв як найвище благо — добро, волелюбність, ненасилля, рівність народів, вірив в їх перемогу над злом, тиранією. Істинним гуманізмом пронизана творчість Лесі Українки, Богдана Лепкого, Василя Стуса, Василя Симоненка, Б. Д. Грінченка.

У своєму дисертаційному дослідженні «Міжнаціональна толерантність в політичному процесі сучасної України» І. Ю. Кушніренко звертає увагу на специфіку міжнаціональної толерантності в українському соціумі, яка є одним з основних напрямів державної етнополітики та етнокультури і має бути важливим чинником міжетнічного співжиття на основі принципів національного патріотизму та етнічного плюралізму. В умовах плюралізму культур саме принцип діалогу видається найбільш придатною формою людського співробітництва. Відповідно зростає й актуальність толерантності, яка є беззаперечним атрибутом і умовою діалогу. Вчена розрізняє «толерантність» і «міжнаціональну толерантність», де толерантність об'єктивно необхідна як обов'язковий регулятивний засіб, як багатопланово діюча «організуюча сила» у розвитку суспільства та соціальної свідомості, що дозволяє розглядати її як структуроутворюючий компонент в організації суспільства і досягненні політичного прогресу. Тоді як міжнаціональна толерантність — специфічна риса національного характеру, яка проявляється в терпимості та оцінці національного «вони», рівнозначному «ми». За своєю суттю міжнаціональна толерантність являє собою світоглядну основу етнічного розмаїття та одночасно політику компромісу, згоди та єдності. Тому міжнаціональна толерантність стала одним із принципів державної національної політики, який характеризується співпрацею різних національностей.

Міжнаціональна толерантність на думку дослідниці має неабияке значення для України, яка є поліетнічною державою, до складу якої входять різні за походженням національні меншини зі своєю етнічною, культурною та мовною самобутністю. «Держава та суспільство докладають багато зусиль для досягнення міжетнічної толерантності в процесі побудови мирного поліетнічного суспільства, в якому поважаються права представників усіх національних меншин. Ухвалено ряд нормативно-правових актів, які сприяють захисту прав національних меншин. Але вод-

ночас існують чинники, які ускладнюють процес міжнаціональної взаємодії в Україні та сприяють виникненню специфічного кола проблем. Насамперед, це має прояв у декларативності деяких положень українського законодавства щодо прав національних меншин та відсутності дієвих механізмів їх реалізації. Окремі політичні партії, групи та політики не рідко експлуатують теми толерантності в багатонаціональному українському суспільстві, що робить їх заполітизованими й уможливорює різноманітні політичні маніпуляції у сфері міжнаціональних взаємин. Особливо це стосується мовних питань, проблем збереження культурної та національної ідентичності» [7, с. 3].

Значущість проблеми виховання міжнаціональної толерантності відзначає у своїй роботі «Виховання особистості» І.Д. Бех, зауважуючи, що її вирішення залежить не стільки від невеликої групи політиків, скільки від масової свідомості громадян. «Вона потребує формування у людства єдиних моральних пріоритетів, які б забезпечували стійке мирне співіснування. Такими пріоритетами є:

- людина як найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини як загальнолюдської цінності;
- гуманізм і справедливість як універсальні принципи вселюдських стосунків;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй — першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;
- непримиренне ставлення до порушень прав і свобод людини і народів — гарантія стабільного й міцного миру на всій Землі» [1, с. 206-207].

На думку психолога виховання підростаючого покоління на зазначених пріоритетах дозволить уникнути збройних конфліктів та протистоянь. Таке виховання передбачає використання педагогами індивідуального та диференційованого підходу, врахування вікових особливостей дітей, їхніх типологічних і статевих відмінностей, рівня культури, ціннісних орієнтацій, індивідуальної історії життя. Результатом виховання міжнаціональної толерантності має бути стійка спрямованість особистості на підтримку і захист миру у широкому сенсі цього слова (з собою, оточуючими, в родині, країні, на планеті, як захист життя і прав людини тощо).

В. О. Компанієць аналізуючи генезу поняття «толерантності» визначає її як людську якість, здатність соціуму неворожо ставитися до існуючих серед людей релігійних, етнічних, культурних та _ук. відмінностей, виходячи з принципу гуманізму та загальнолюдської моралі, а також здатність знаходити компромісне рішення для досягнення порозуміння та не конфліктності [6, с. 87]. З метою запобігання таким явищам як шовінізм, расизм, фашизм педагог радить запровадити у школі _уку шин_турно виховання.

В англо-американській традиції виховання у підростаючого покоління толерантності розробляли: Б. Вільямс у співвідношенні з мораллю; Д. Грей, С. Мілль, С. Мендус у контексті лібералізму; П. Ніколсон як благо-в-собі; Ч. Тейлор як теорію мультикультуризму.

У французькій педагогіці сучасні підходи у вихованні ліцеїстів обґрунтували Е. Дюркгейм, А. Жіль, які з цією метою розробили ряд освітніх програм.

Такі відомі французькі педагоги як М. Алтьє, П. Буше, Ж. Бруне розглядають толерантність як соціальну цінність, моральну норму, принцип людських стосунків, що виявляється у повазі до чужих думок, звичаїв, вірувань, політичних переконань, інтересів, почуттів інших людей та є перш за все взаємоповагою через взаєморозуміння та основою цивілізованих стосунків і пропонують виховувати толерантність підростаючого покоління у міжособистісному, міжетнічному і міжрелігійному спілкуванні.

М. Дебесс, П. Факонен дійшли висновку, що виховання толерантності може бути ефективним за умови активної взаємодії школи, сім'ї, соціальних служб для молоді, громадських організацій (національно-культурних товариств та союзів, фондів тощо), місцевих і центральних органів, світового співтовариства, ЗМІ, які і формують виховне середовище і мають вплив на виховання підростаючого покоління.

Досліджуючи особливості виховання толерантності у Франції українська вчена О. С. Матієнко звернула увагу на те, що особлива увага в реалізації програм толерантності забезпечується відповідною підготовкою вчительських кадрів. З цією метою майбутніх вчителів знайомлять з народною педагогікою, педагогікою міжнаціонального спілкування, регіональною етнопеда-

гогією, практичною психологією, соціологією, культурологією, філософією, етномистецтвом, антропологією, які розкривають зміст соціального та культурного досвіду етносів, що дозволяє побачити загальне в культурах та взаємозв'язок між загальним розвитком цивілізації та внеском окремих народів в цей процес. На думку О. С. Матієнко толерантність є компонентом життєвої позиції зрілої особистості, яка має сформовану систему цінностей та інтересів, готова їх захищати і водночас з повагою ставиться до поглядів інших людей, свідомо відмовляється від переваг і насильства, визнає багатомірність і розмаїття людської культури, норм і вірувань, діє на основі сприйняття і згоди.

Заслужують на увагу дослідження російських вчених В. Анреєвої, Т. Бурмістрової, Є. Боровикова, Ф. Горовського, О. Дмитрієва, Л. Лаврова та _ук., присвячені питанням виховання у душі миру, віротерпимості, етнокультурної та _уку шин_турної освіти.

Такі російські вчені як Є. А. Боброва, В. П. Фурманова у своїх працях розглядають міжнаціональну толерантність у контексті діалогу культур, який на їхню думку є способом загальнолюдського спілкування, що охоплює обмін інформацією і культурними цінностями в контексті міжетнічної комунікації. Зокрема В. П. Фурманова виділила наступні характеристики міжкультурної комунікації:

- взаємодія культур у конкретному часі та просторі, де культурні контакти набувають певних форм і знаходять свій вираз у взаємодії і діалозі;
- взаємодія культур, що полягає у виявленні загальнолюдського і специфічного кожної культури як системи;
- взаємодія культур через екстеріоризацію мови і вербальний зміст, що визначає картину світу.

З метою оптимізації виховання міжнаціональної толерантності В. С. Кукушин запропонував внести зміни у зміст виховання, наповнити його етнокультурним і планетарним компонентом, розставити чіткі наголоси у позаурочній роботі, запровадивши фестивалі національних мистецтв, виставки національної народної творчості, виставки та дегустацію національних страв, проведення спільних народних свят, ввести нові форми роботи з громадськістю, що передбачає залучення до спільних заходів, національних клубів тощо.

З. Гасанов пропонує організувати виховний процес таким чином, щоби він забезпечував:

- оволодіння учнями знаннями про народи світу, народи країни, їх співдружність, основні права і свободи, спільність життєвих інтересів, громадянство;
- формування позитивно емоційного ставлення до здобутих знань, трансформація їх у погляди та особистісні переконання;
- організація безпосереднього досвіду спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп, релігійних конфесій;
- вироблення умінь і навичок подолання особистісно-психологічних бар'єрів у міжетнічному спілкуванні, конфліктних ситуаціях;
- формування високоморальної мотивації, позитивних вчинків у поведінці учнів в процесі їх спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп, рас, конфесій [З, с. 226].

Таким чином проблема виховання у школярів міжнаціональної толерантності є надзвичайно актуальною в умовах України і потребує не лише теоретичного, а й практичного вирішення, зокрема розроблення відповідних часові виховних програм, тренінгів, технологій, які б забезпечили становлення високоморальної, гуманної, толерантної особистості, здатної до активної взаємодії з представниками різних народів і етносів.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн./Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн.2. — Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: [уклад. В. Бусел]. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. — 1440 с.
3. Гасанов З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика. — Махачкала, 1998. — 338 с.
4. Декларація принципів толерантності//Педагогіка толерантності. — 1999. — №3-4. — С. 175-179.

5. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу // Вибране. — К., 1991.
6. Компанієць В. О. Толерантність як соціально-педагогічне явище в соціокультурному контексті: проблема соціального виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / В. О. Компанієць. — К. — Житомир: Вид-во «Волинь», 2003. — Кн. I. — С. 82-87.
7. Кушніренко І. Ю. Міжнаціональна толерантність в політичному процесі сучасної України: Дис... канд. наук: 23.00.02. / Інна Юріївна Кушніренко. — 2008.
8. Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В. П. Горбатенко; за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. — К.: Генеза, 2004. — 736 с.
9. Роттердамський Е. Похвала Глупоті. Домашні бесіди [пер. з латини В. Литвинова, Й. Кобова] / Еразм Роттердамський. — К.: Основи, 1993. — 319 с.
10. Стельмахович Г. Григорій Сковорода і народна педагогіка / Г. Стельмахович // Сковорода Григорій: образ мислителя / За ред. В. Шинкарука, І. Стогнія. — К.: Інститут філософії НАН України, 1997. — С. 248-254.

У статті з точки зору сучасної науки розглядається актуальна проблема виховання у школярів міжнаціональної толерантності, яка на сьогодні є надзвичайно актуальною в умовах України і потребує теоретичного і практичного вирішення.

Ключові слова: *міжнаціональна толерантність, глобалізація, міжнетнічна політика, відмінності, взаємодія.*

In the article from point of modern science is considered the issue of the day the education at the schoolboys of multicultural tolerance which for today is extraordinarily actual in the conditions of Ukraine and needs the theoretical and practical decision.

Keywords: *multicultural tolerance, globalization, international policy, differences, co-operation.*

УДК 371.671: 796/799: 167

М. Д. Зубалій, м. Київ

РОЗВИТОК ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ПРЕДМЕТА «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»

Розкрито розвиток змісту навчального матеріалу з предмета «Фізична культура» для учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *зміст навчального матеріалу, предмет «Фізична культура», учні загальноосвітніх навчальних закладів*

Вивчення і аналіз змісту навчального матеріалу з предмета «Фізична культура» для учнів загальноосвітніх навчальних закладів засвідчують, що на його розвиток позитивно впливали в кінці ХХ — на початку ХХІ століття Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти [3], затверджені наказом Міністерства освіти України № 188 від 25 травня 1998 року й зареєстровані в Міністерстві юстиції України за № 500/2940 від 7 серпня 1998 року. В них зазначено, що зміст навчального матеріалу визначається програмою, яка є основою державного стандарту й розробляється на його основі та нормативних документах, що регламентують організацію навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Навчальна програма визначає мінімальний рівень обов'язкової фізкультурної освіти, вмінь, навичок і рухового режиму учнів, який держава гарантує на всіх етапах навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Зміст програми з фізичної культури має чітку гуманістичну й оздоровчу спрямованість, сприяє гармонійному розвитку особистості, формуванню в учнів усвідомленої потреби в зміцненні здоров'я та фізичному вдосконаленні. Така навчальна програма є базовою й затверджується Міністерством освіти і науки України. Реалізація змісту навчального матеріалу з предмета «Фізична культура» сприяє залученню учнів до здорового способу життя та до всіх цінностей фізичної культури. Він задовольняє їхні потреби у фізичному розвитку, забезпечує науково обґрунтований обсяг рухової активності протягом усіх років навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ураховуючи Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти [3] та різке зниження рівнів фізичної підготовленості й погіршення стану здоров'я учнів, викликане низькою руховою активністю в процесі навчання, співробітники лабораторії фізичного виховання Інституту проблем виховання АПН України розпочали розробку змісту нової освітньої галузі — «Фізична культура і здоров'я», розрахованої на 3 і більше уроків фізичної культури на тиждень. Ця освітня галузь була альтернативною галузі «Здоров'я і фізична культура», розрахованої на 2 уроки «Фізичної культури» і 1 урок «Основи здоров'я». Проект цієї освітньої галузі був опублікований для обговорення в журналі «Фізичне виховання в школі» [1] і в навчальному посібнику для студентів педагогічних навчальних закладів 2-4 рівнів акредитації [2]. Паралельно з проектом даної освітньої галузі були розроблені й Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з фізичної культури за 12-бальною системою [7]. Однак, пройшовши всебічне обговорення серед учителів фізичної культури, студентів вищих педагогічних навчальних закладів та інших фахівців фізичного виховання, даний проект не був затверджений у зв'язку з паралельним опублікуванням проекту освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», який підтримували Академія педагогічних наук України й Міністерство освіти і науки України.

Після цього співробітники лабораторії фізичного виховання звернулися за допомогою до Федерації футболу України в необхідності підписання з Міністерством освіти і науки України договору про офіційне введення у загальноосвітніх навчальних закладах I — III ступенів уроків футболу. Цьому сприяла особиста підтримка цієї ідеї Міністром освіти і науки України В. Г. Кременем, який знав стан здоров'я учнів і розумів необхідність підвищення їхньої рухової активності та фізичної підготовленості. Йому в 2001 році такий договір було підписано і на його основі підготовлено лист № 1/9-246 від 23.07.2001 року Міністерства освіти і науки України «Про введення уроку футболу в загальноосвітніх закладах I — III ступенів» [5] й розіслано Міністру освіти Автономної Республіки Крим, начальникам управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій. У листі зазначалося, що у зв'язку зі складністю введення у загальноосвітніх школах третього уроку з фізичної

культури згідно Закону України «Про фізичну культуру і спорт» (стаття 12) та Цільової комплексної програми «Фізичне виховання — здоров'я нації» Міністерством освіти і науки України і Федерацією футболу України заплановано введення третього уроку футболу. «Міністерство освіти і науки України, зазначається в листі, розглядає урок футболу як розвантажувальний від значного навантаження на учня і рекомендує його ввести з 1 вересня 2001 року в усіх загальноосвітніх навчальних закладах I — III ступеня за рахунок варіативної частини навчального плану» [5, с. 430]. Існуюча практика підтвердила позитивний вплив уроків футболу на підвищення рухової активності та поліпшення стану здоров'я школярів. Й тому з метою успішного їх проведення в листі пропонувалося правильно скласти розклади занять, раціонально використовувати навчально-спортивну базу, а також спільно з Федерацією футболу України забезпечити курсову підготовку вчителів фізичної культури в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Для викладання в 1-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів уроків фізичної культури з елементами футболу в 2001 році була підготовлена нова навчальна програма «Основи здоров'я і фізична культура» [8]. Програму розробили М. Д. Зубалій, В. В. Столітенко і Є. В. Столітенко. Вона була затверджена Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-4518 від 29. 11. 2001 р.) і видана за рахунок коштів Федерації футболу України. Розіслана була програма в усі загальноосвітні навчальні заклади, які вводили уроки фізичної культури з елементами футболу. Основним організаційно-педагогічним принципом програми є диференційоване використання засобів фізичної культури на уроках з учнями різної статі та віку з урахуванням стану їхнього здоров'я, рівнів фізичного розвитку та фізичної підготовленості. Навчальний матеріал розрахований на три і більше уроків фізичної культури на тиждень, з яких один був обов'язковий урок фізичної культури з елементами футболу для хлопців і дівчат. В умовній сітці розподілу навчальних годин за темами та елементами програмового матеріалу на футбол відведено по 34 години в кожному класі. Зміст розділу навчальної програми з футболу передбачає теоретичну, фізичну, технічну і тактичну підготовку учнів кожного класу, а також виконання домашніх завдань та

складання контрольних навчальних нормативів і вимог. Основними вимогами до сучасних уроків фізичної культури з елементами футболу є: вироблення в учнів інструктивних навичок і умінь самостійно займатися футболом, розвиток інтересу до футболу, здійснення міжпредметних зв'язків, виконання домашніх завдань з футболу. Уроки фізичної культури з елементами футболу проводяться як на свіжому повітрі з використанням необхідного обладнання, так і в спортивних залах з обов'язковим дотриманням установлених вимог та заходів щодо запобігання травматизму. Дана навчальна програма не встановлює чітко визначеної кількості годин для проходження тих чи інших розділів, але під час планування зобов'язує вчителя фізичної культури більшу частину часу відводити вивченню і засвоєнню пріоритетного матеріалу, враховуючи місцеві умови проведення уроків фізичної культури з елементами футболу та найсприятливіші вікові періоди розвитку фізичних якостей учнів [8].

Для масового впровадження уроків фізичної культури з елементами футболу у 2002 році було видано нову навчальну програму «Основи здоров'я і фізична культура» для всіх загальноосвітніх навчальних закладів [9]. Програму підготувала група фахівців Науково-методичної комісії з фізичного виховання під керівництвом М. Д. Зубалія. Вона була відредагована редакторами журналу «Початкова школа» під керівництвом А. М. Лук'янець й затверджена Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-4518 від 29.11.2001 р.). Надрукована програма масовим тиражем у Державному видавництві «Преса України» й розіслана в усі загальноосвітні навчальні заклади. Предмет «Основи здоров'я і фізична культура» вивчався в усіх класах, його зміст був інтегрований з хореографією та іншими предметами. У процесі його вивчення здійснювалися міжпредметні зв'язки з гігієною, біологією, анатомією і фізіологією людини, теорією і методикою фізичного виховання, історією фізичної культури і спорту, музикою та іншими предметами. У середніх і старших класах інтеграція предмета та міжпредметні зв'язки поглиблювалися, але головні функції покладалися на практичне виконання учнями фізичних вправ. Відповідно до цього й змінювалася назва предмета: у середніх класах він називався «Фізична культура і здоров'я», а в старших класах — «Фізична культура». Матеріал навчальної програми був

розрахований на три і більше обов'язкових уроків на тиждень, з яких виділявся один урок фізичної культури з елементами футболу. Всього на уроки футболу було відведено у кожному класі по 34 години на навчальний рік.

Основна мета інтегрованого предмета «Основи здоров'я і фізична культура» — збереження й зміцнення здоров'я, розвиток основних фізичних якостей, рухових здібностей і підвищення рівня фізичної підготовленості учнів. У процесі його вивчення враховувалися найсприятливіші вікові й анатомо-фізіологічні періоди розвитку та оздоровлення організму школярів; розкривалося значення занять фізичними вправами для здоров'я учнів; розвивалися основні фізичні якості та рухові здібності; формувалися вміння і навички здорового способу життя, проведення корисного дозвілля та активного відпочинку; формувалися знання, вміння і навички дотримання особистої гігієни, загартування організму, профілактики захворювань, запобігання травматизму, дотримання правил техніки безпеки; розвивалися вміння і навички використання фізичних вправ для запобігання порушення постави та зняття втоми учнів. Завдання предмета «Основи здоров'я і фізична культура» були спрямовані на розвиток в учнів основних фізичних якостей та рухових здібностей; формування життєво важливих рухових навичок та вмінь; набуття елементарних знань у галузі фізичної культури, гігієни та здорового способу життя; виховання інтересу і звички до занять фізичними вправами; виховання бережливого ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності особистості; формування основ здорового способу життя та безпеки життєдіяльності; формування усвідомленої індивідуальної установки на необхідність розвивати свої фізичні якості та рухові здібності; виховання морально-вольових і психологічних якостей особистості. Протягом кожного навчального року учні основної групи виконували вправи орієнтованих комплексних тестів оцінки фізичної підготовленості (6 вправ упродовж року і 6 - наприкінці). Вони склалися з фізичних вправ, які визначали рівень розвитку в учнів фізичних якостей. Для проведення цього тестування протягом навчального року учитель фізичної культури застосовував змагальний метод. Перед закінченням загальноосвітнього навчального закладу учні виконували на вибір 6 вправ обов'язкових комплексних тес-

тів. Отримані ними оцінки зараховувалися до Державної підсумкової атестації навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [9].

Для розроблення другого покоління Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти у 2002 р. були створені творчі колективи з науковців Академії педагогічних наук України і спеціалістів Міністерства освіти і науки України. Передусім їм необхідно було уточнити й конкретизувати концептуальні засади розроблення нового державного стандарту. В основному це стосувалося структурування освітніх галузей, співвідношення вимог до результатів навчання у межах освітніх галузей, можливостей профілізації старшої школи, обговорення доцільності наскрізних змістових ліній для основної і старшої школи та ін. Керівником творчого колективу науковців з розробки освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» від Академії педагогічних наук України було призначено директора Інституту проблем виховання АПН України, академіка І. Д. Беха. Наукові проблеми стандартизації змісту освіти в основній і старшій школі були обговорені на Загальних зборах АПН України в 2003 році. За результатами обговорення було внесено пропозиції щодо поліпшення цього документа. У підготовці й подальшому доопрацюванні стандарту освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» взяли активну участь співробітники лабораторії фізичного виховання Інституту проблем виховання та інших методичних лабораторій Інституту педагогіки АПН України. У ньому були використані результати попередніх і сучасних досліджень, виконаних співробітниками названих інститутів за роки становлення української загальноосвітньої школи. При доопрацюванні тексту стандарту також було реалізовано сучасне бачення мети і завдань загальноосвітніх навчальних закладів, що втілено у Базовому навчальному плані, змісті освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» й вимогах до загальноосвітньої підготовки учнів основної і випускників старшої школи.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти особлива увага приділена теоретичній, практичній і творчій складовій. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів указано на зростаючу роль уміння отримувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та

самостійно оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної і творчої діяльності. Для цього між ступенями шкільної освіти забезпечується наступність і перспективність змісту та вимог щодо його засвоєння учнями різного віку. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у державному стандарті подано за галузевим принципом у семи освітніх галузях, що є органічним продовженням змісту відповідних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти. Зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» структуровано і реалізовано в системі навчальних предметів «Основи здоров'я» і «Фізична культура», для яких розроблено окремі навчальні програми, підручники й навчально-методичні посібники затверджені Міністерством освіти і науки України.

Таким чином, вивчення і аналіз перших українських навчальних програм з фізичної культури, створених в 90-х роках ХХ — на початку ХХІ століття, засвідчують, що зміст навчального матеріалу був розрахований на три і більше уроків фізичної культури на тиждень. Це дозволяло учням загальноосвітніх навчальних закладів дотримуватися таких фізичних навантажень, які відповідають біологічній потребі їхнього організму в рухах. Дані вимоги були зафіксовані у статті 12 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» 1993 року [4], Концепції фізичного виховання в системі освіти України [6] та Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання — здоров'я нації» [10], затвердженій у 1998 році. Проте три уроки фізичної культури не були введені у загальноосвітніх навчальних закладах у ці роки. Основними причинами невиконання вимог державних документів були: скорочення в апараті Міністерства освіти України відділу фізичного виховання (завідувач А. І. Основа), який керував навчально-виховним процесом з фізичної культури і позакласною фізкультурно-оздоровчою та спортивно-масовою роботою в загальноосвітніх навчальних закладах; передача у Міністерстві освіти України функцій керівництва проведенням уроків фізичної культури, позакласною та позашкільною фізкультурно-оздоровчою та спортивно-масовою роботою в загальноосвітніх школах нефахівцям, що привело до поступового розпаду системи фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл. Сприяло цьому й те, що лише частину керівних функцій було передано створеному на базі спортивного товари-

ства «Буревісник» Центральному спортивному клубу «Гарт» при Міністерстві освіти України, а на місцях — Кримському та Обласному та обласним спортивним клубам «Гарт». Їхні співробітники в основному займалися проведенням фізкультурно-спортивних заходів у позанавчальний час і на введення трьох уроків фізичної культури в загальноосвітніх школах вони не впливали. Лише з нового 2001/2002 навчального року в усіх загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів рекомендувалося вводити уроки фізичної культури з елементами футболу за рахунок варіативної частини навчального плану. Вони вводилися на основі договору між Міністерством освіти і науки України і Федерацією футболу України, яка сприяла забезпеченню загальноосвітніх шкіл футбольними майданчиками, футбольними м'ячами та проводила курсову підготовку вчителів фізичної культури в інститутах післядипломної педагогічної освіти [5].

Література:

1. Державний стандарт освітньої галузі «Фізична культура і здоров'я» (проект)/Е.С. Вільчковський, А.Ф. Борисенко, М.Д. Зубалій, О.І. Остапенко, С.Ф. Цвек//Фізичне виховання в школі. — 1997. — №1. — С. 3-12.
2. Державний стандарт освітньої галузі «Фізична культура і здоров'я»//Навчальний посібник для студентів навчальних закладів 2-4 рівнів акредитації. — 2-е вид., перероб. і доп. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2001. — С. 45-57.
3. Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти//Фізичне виховання в школі. — 1995. — №3. — С. 32-34.
4. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». — К.: ВПІДКНТ, 1994. — 23 с.
5. Книга вчителя фізичної культури: довідково-методичне видання [упоряд. С.І. Операйло, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова]. Вид. 2-ге, доповн. — Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. — 560 с.
6. Концепція фізичного виховання в системі освіти України/Фізичне виховання в школі. — 1998. — №2. — С. 2-7.
7. Методичні рекомендації з оцінювання успішності учнів з фізичної культури за 12-бальною системою/М.Д. Зубалій,

- О.І. Остапенко, Є. В. Столітенко//Завуч. — 2000. — №8. — березень. — С. 5-6.
8. Основи здоров'я і фізична культура. Навчальна програма для 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. — К., 2001. — 98 с.
9. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-11 класів [за ред. М.Д. Зубалія]. — К.: Початкова школа, 2002. — 112 с.
10. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання — здоров'я нації». — К.: Держкомспорт України, 1998. — 48 с.

Раскрыто развитие содержания учебного материала с предмета «Физическая культура» для учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: содержание учебного материала, предмет «Физическая культура», учащиеся общеобразовательных учебных заведений.

In the article describe contains education the syllabus of «Physical culture» of general education schools.

Keywords: article describe contains, education of «Physical culture», students of general education schools.

УДК 37.015.3: 159.922.8

Ю. Ю. Іванова, м. Кіровоград

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ»

У статті розкривається сутність поняття «особистісне самовизначення», аналізуються різні підходи щодо вивчення цього явища, що дає змогу виділити його основні характеристики.

Ключові слова: самовизначення, особистість, особистісне самовизначення, особистісна ідентичність, Я-концепція.

Для розвитку українського суспільства характерні зміни всіх сторін його життєдіяльності, які характеризуються кардинальними змінами людського буття, формуванням нової системи ціннісних орієнтацій особистості. У зв'язку з цим різко підвищується інтерес до особистості, до різних аспектів її відносин з природою

та суспільством. З особливою гостротою постає проблема готовності молодшої людини до свідомого вибору життєвої позиції, що робить питання самовизначення особливо актуальним.

Таке наполегливе звернення науковців до феномену самовизначення передусім пояснюється не лише прагненням до вивчення якостей особистості, а швидше продиктовано усвідомленою необхідністю глибше проникнути в суть процесу формування і розвитку особистості взагалі, морального аспекту зокрема. У період змін необхідне формування свідомих, соціально активних громадян, здатних здійснити морально вмотивований вибір. А це вимагає своєчасного вияву потенційних здібностей, умілого формування ціннісних орієнтацій, потреб, цілей, життєвих завдань як перспективної основи розвитку особистості.

Тому не випадково метою нашої статті стало розкриття сутності поняття «самовизначення особистості в юнацькому віці». Аналіз робіт С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханової-Славської, А.В. Петровського, В.Ф. Сафіна та Г.П. Нікова, Л.І. Божович, М.С. Пряжникова, І.С. Кона, Е. Еріксона, Р. Бернса, М.Р. Гінзбурга та інших висвітлюють різні сторони даного поняття, розкривають його структуру та показники.

Традиційно особистісне самовизначення розглядається як свідоме виявлення та ствердження власної позиції у життєвих ситуаціях, як процес активного визначення людиною власного місця в системі суспільних відносин на засадах особисто сформованої ціннісно-змістовної системи [12, с. 311]. Воно передбачає формування у юнаків і дівчат стійких та усвідомлених переконань, принципів, норм поведінки, ідеалів, вироблення умінь спостерігати та осмислювати явища оточуючого життя, розуміти самого себе. Розвиток особистості при цьому визначається не стільки системою засвоєних знань, скільки підготовленістю до прийняття рішень та до самостійних дій у нових ситуаціях, в умовах, яких не було (та й не могло бути) раніше.

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були закладені С.Л. Рубінштейном. Проблема самовизначення розглядалася в «контексті детермінації», у світлі сформульованого ним принципу: зовнішні причини діють, заломлюючись через внутрішні умови. «У цьому контексті самовизначення виступає як самодетермінація на відміну від зовнішньої

детермінації; у понятті самовизначення виражається активна природа «внутрішніх умов», через які заломлюються зовнішні дії». [13, с. 359]. Усе в психології особистості, яка формується, так або інакше зовнішньо зумовлене, але нічого в її розвитку не впливає безпосередньо із зовнішніх впливів. Закони зовнішньо зумовленого розвитку особистості — це внутрішні закони. На рівні людини суть детермінізму полягає в «підкресленні ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, не односторонньому підпорядкуванню зовнішньому» [13, с. 382].

Виходячи із твердження С. Л. Рубінштейна, можна сказати, що проблема самовизначення особистості виступає як проблема свободи, особистість виступає суб'єктом зовнішньо зумовленого саморозвитку. Особистість, що самовизначилася, цілісна, стійка, активна та спрямована. Саме ці властивості особистості дають можливість твердити про наявність сформованої внутрішньої позиції, під якою С. Л. Рубінштейн розумів вибіркове ставлення особистості до цілей та завдань, що стоять перед нею. Активність позиції, на його думку, виражається у готовності до діяльності, спрямованості на її здійснення. Позиція обумовлює певну лінію поведінки і сама обумовлюється нею.

К. О. Абульханова-Славська розвинула у своїх працях твердження С. Л. Рубінштейна і визначала самодетермінацію як центральний момент самовизначення. Окрім цього, вона підкреслює важливість власної активності особистості та її прагнення зайняти певну позицію (у суспільстві, суспільному визнанні, праці, самовираженні). Але в той же час «особистість залишається залежною від об'єктивних характеристик життєдіяльності як громадського процесу. Особистість включається в сукупність причин і наслідків свого життя не тільки як залежна від зовнішніх обставин, але і як активний перетворювач, який формує в певних межах позицію і лінію свого життя» [1, с. 39].

Отже, К. О. Абульханова — Славська розуміє самовизначення як з'ясування особистістю позиції стосовно свого життя, визначення самим суб'єктом власного «способу життя», який формується всередині координат системи стосунків. Дослідниця вказує на етапи формування самовизначення особистості як організацію життя на певних рівнях:

- вихідний рівень — невиділеність особистості з плину життя;
- другий рівень — особистість починає «визначатись як така» (заняття певної позиції стосовно бажань, подій, цінностей тощо);
- третій (вищий) рівень — самовизначення щодо життя в цілому, виробляється «своя лінія в житті» [2, с. 142].

Проблема самовизначення, таким чином, є ключовою проблемою взаємодії індивіда і суспільства, у якій висвічуються основні моменти такої взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості і роль власної активності суб'єкта в цій детермінації. На різних рівнях така взаємодія має свої характеристики, які позначилися на різних психологічних теоріях з проблеми самовизначення особистості.

На рівні взаємодії особистості та групи ця проблема була висвітлена в працях А. В. Петровського, присвячених проблемі колективістського самовизначення. У цих роботах самовизначення розглядається як феномен взаємодії особистості та групи — «поняття, за допомогою якого вдалося відобразити реальну детермінацію поведінки особистості позицією групи» [10, с. 32]. Воно є «способом реакції індивіда на груповий тиск; здатність індивіда здійснювати акт колективістського самовизначення відповідно до своїх внутрішніх цінностей, які одночасно є і цінностями групи» [9, с. 158].

Думка А. В. Петровського про зорієнтованість самовизначення на цінностях та активності особистості простежується і в роботах В. Ф. Сафіна та Г. П. Нікова. Вони розглядають самовизначення як соціальну зрілість індивіда. Усвідомлення, визнання та невизнання суб'єктом себе як особистості, на думку В. Ф. Сафіна, залежить як від соціальних умов, так і від активності самої особистості. Це, у свою чергу, вказує на потребу в ініціативності, самостійності та творчій активності особистості, яка визначається. «Особистість являє собою цінність для суспільства тією мірою, якою її взаємини включають необхідні взаємини для суспільства. Високий рівень розвитку особистості співпадає з її самовизначенням у життєдіяльності» [14, с. 53]. Її основні характеристики визначаються дотриманням норм, правил, прийнятих у суспільстві, орієнтацією на певні групові, колективні та суспіль-

ні цінності. Найбільш суттєвими характеристиками особистості, яка самовизначилася, В. Ф. Сафін та Г. П. Ніков вважають усвідомлення власних суб'єктивних якостей і суспільних вимог — певної рівноваги між ними [6, с. 20-21]. На цьому етапі цінностями суспільства стають його вимоги, які необхідно усвідомити особистості.

Саме поняття самовизначення В. Ф. Сафін визначає як усвідомлення особистістю власних: можливостей, схильностей, здібностей («можу»); потреб, бажань, інтересів («хочу»); відносно стійких, що закріпилися, психофізіологічних, характерологічних якостей («маю»). А також співвіднесення їх із тими вимогами, які висуваються соціальною ситуацією («повинен»), і постановкою відповідних цілей та їх здійснення. При цьому невідповідність особистісних цілей соціальному замовленню означає, що особистість не самовизначилася [14, с. 53-54].

Ну думку В. Ф. Сафіна та Г. П. Нікова, саме «усвідомлення сенсу своєї життєдіяльності», співвіднесення «хочу» — «можу» — «маю» — «повинен» визначають рівень особистісного самовизначення. Особистість, яка самовизначилася, — «це самооцінюючий, саморегулюючий суб'єкт, котрий з урахуванням суспільних та особистих потреб і можливостей спроможний самостійно ставити життєві цілі, досягати їх та нести відповідальність за власну діяльність, вчинки, поведінку» [15, с. 68].

Виділені науковцями етапи самовизначення фактично являють собою етапи вікової періодизації на основі зміни провідного виду діяльності. Що стосується факторів та умов самовизначення особистості, то вони більш нагадують фактори соціалізації (прагнення посісти відповідне місце в соціальній структурі суспільства).

Віковий аспект самовизначення цікавив і Л. І. Божович, що засвідчують її праці. Для нашого дослідження її роботи мають велике значення, оскільки дослідниця найбільш глибоко вивчила розвиток старших школярів і вказала на суттєву деталь самовизначення — його незавершеність до моменту закінчення навчання в школі, «тобто самовизначення як системне новоутворення, пов'язане із формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, виникає значно пізніше і являє собою завершальний етап онтогенетичного розвитку дитини» [5, с. 32].

У той же час Л. І. Божович не дає однозначного визначення поняттю «самовизначення», знаходимо такі пояснення: «вибір майбутнього шляху, потреба знаходження свого місця в праці, суспільстві, житті», «пошук мети і значення свого існування», «потреба знайти своє місце в загальному потоці життя» [4, с. 28]. У своїх роботах автор наголошує на тому, що в юнацькому віці з'являється здатність свідомо ставити цілі, пов'язані з майбутнім життям і діяльністю, та досягати їх. Тому особистість у такому віці стає цілеспрямованою, а тому більш зібраною та організованою. Вона ніби отримує волю. І саме цей період, на думку Л. І. Божович, завершує виникнення особистісного новоутворення — «самовизначення». Від мрій, пов'язаних із майбутнім, самовизначення відрізняється стійкими інтересами та прагненнями, врахуванням своїх можливостей та зовнішніх обставин, а також з вибором майбутньої професії. Воно пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, із усвідомленням себе членом суспільства, необхідністю вирішувати проблеми власного майбутнього.

У роботах М. С. Пряжникова особистісне самовизначення характеризується як виявлення самобутнього «образу я», постійний розвиток цього образу і ствердження його серед оточуючих людей. Він виділяє основні типи самовизначення, критерієм яких виступає потенційна можливість для свободи самореалізації. У межах нашого дослідження зосередимося на наступних:

- «професійне самовизначення, до якого належать самовизначення в професії та життєве самовизначення;
- особистісне самовизначення (як найвищий рівень життєвого);
- самовизначення в культурі як найвищий рівень особистісного» [11, с. 20].

Виходячи з типології самовизначення, ми бачимо, що автор особистісне самовизначення розглядає як найвищий прояв життєвого, коли людині вдається стати господарем власного життя. Людина в такому випадку ніби піднімається над соціальними ролями, своєю професією. У той же час автор зазначає, що людина може самовизначатися одночасно за декількома типами. Наприклад, за своєю професією бути справжнім творцем, а в особистісному житті — невдахою [11, с. 25].

Найвищим типом автор вважає самовизначення особистості в культурі, коли все життя людини і її справи стають значним внеском у розвиток суспільства. У цьому М. С. Пряжников вважає внутрішню активність особистості, «продовження її в інших людях».

Отже, професійне й особистісне самовизначення, на думку автора, мають багато спільного, а у вищих своїх проявах вони майже зливаються. Що ж до відмінностей, то можна виділити наступні: професійне самовизначення конкретніше, залежить від сприятливих зовнішніх умов; особистісне самовизначення — це складніше поняття, яке залежить від самої людини.

Досить цікавими для нашого дослідження є погляди І.С. Кона, який вважає періодом виникнення свідомого «Я» саме юнацький вік. Зміна структури соціальних ролей особистості, рівня домагань актуалізують ряд питань «Хто я?», «Ким я стану?», «Яким я хочу і повинен бути?». Тобто думки про майбутнє стають вирішальними у цьому віці, особистість вирішує ким вона хоче стати і які цінності визначатимуть такий вибір. Тому не випадково І.С. Кон поняття «самовизначення» пов'язує з процесами «пошуків себе», «відкриттям я», соціального та морального дозрівання [8]. Формування образу «Я» у юнацькому віці є основою для подальших процесів самовизначення особистості: відкриття внутрішнього світу, визнання власної неповторності, цілеспрямованість процесу самопізнання.

У юнацькому віці, за І.С. Коном, розширюється часовий горизонт, захоплюючи минуле і майбутнє, охоплюючи не лише особистісні, але й соціальні перспективи. Це сприяє переорієнтації юнацької свідомості із зовнішнього контролю на самоконтроль, а також потреби в досягненні конкретних результатів.

Він, як і більшість дослідників, підкреслює значення активності та постановку цілей особистості у процесі самовизначення. Тому основою самовизначення вважає формування життєвих планів. Життєвий план виникає як наслідок визначення цілей та способів їх реалізації, становлення стійких ціннісних орієнтацій, що підпорядковують прагнення. Саме тут автор і приходиться до поняття «професійне самовизначення особистості», оскільки життєвий план — план діяльності, який зводиться до вибору професії.

В англійській літературі функціонує поняття, яке можна назвати найближчим по суті до поняття самовизначення. Це

особистісна ідентичність, дослідженню якої присвячені роботи Е. Еріксона. Як і вітчизняні психологи, автор вкладає у пояснення цього аспекту питання «Хто я?», «Який мій подальший шлях?». У пошуках особистісної ідентичності людина вирішує, які дії є для неї найбільш важливими, і виробляє певні норми для оцінки власної поведінки та інших людей. Цей процес пов'язаний з усвідомленням особистої цінності та компетентності.

Е. Еріксон вказує, що почуття ідентичності з'являється поступово. Воно не формується в юності раз і назавжди. По суті цей процес не завершується ніколи. І самореалізація, і функціонально-рольова поведінка постійно породжують проблеми, які потребують свідомого перегляду цінностей. Тому, на думку Е. Еріксона, для досягнення почуття ідентичності особистість має навчитися бути самою собою у тих випадках, коли вона найбільш значуща для інших [3, с. 194-195].

У деяких випадках молода людина, досягнувши віку, коли ідентичність необхідна, просто не готова для цього. Тоді вона вдається до так званого «психосоціального мораторію», тобто продовжує перехідний період від юності до дорослості. Людина просто продовжує пасивно чекати, коли з'явиться можливість «знайти себе». Необхідність приймати рішення, обирати для себе дорослі ролі, опираючись лише на власний життєвий досвід, призводить до більшої невпевненості у собі. У молодій людини виникає невизначеність статусу, тобто невизначеність її соціального становища та очікувань. Усе це позначається на проблемі самовизначення.

Одним зі способів вирішення проблеми ідентичності Е. Еріксон називає випробовування різних ролей. Цей пошук може здійснюватися по-різному. Деякі молоді люди після експериментування починають просуватися в напрямку певної цілі. Інші просто минають етап пошуків, беззаперечно взявши цінності своїх батьків. Нерідко ідентичність набуває розмаху лише після подолання складного шляху спроб та помилок.

Важливим механізмом формування ідентичності автор називає послідовну ідентифікацію дитини з дорослим. Е. Еріксон підкреслює, що ідентичність індивіда базується на двох одночасних спостереженнях: самосприйняття індивіда і його впевненість у тому, що інші люди сприймають його таким, яким він є. Автор

вказує, що молода людина має обрати лінію власного розвитку, адекватну власним здібностям, потребам та умовам існування; проектувати цілі життя, спрямовані у привабливе майбутнє.

Також необхідно звернути увагу і на роботи Р. Бернса, який у власних працях спирався на роботи Е. Еріксона. Ним було досить детально досліджено Я-концепцію особистості, яка, на думку багатьох сучасних психологів, є фактором розвитку самовизначення.

Я-концепція — це сукупність усіх уявлень людини про саму себе. «Описову складову Я-концепції часто називають образом Я або картиною Я. Складову, пов'язану з відношенням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе. Я-концепція визначає не просто те, чим є індивід, але і те, що він про себе думає, як дивиться на власну діяльність і можливості розвитку в майбутньому» [3, с. 31].

Я-концепція виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку. На перших етапах залежність Я-концепції від зовнішніх впливів не викликає заперечень, але надалі вона відіграє самостійну роль у житті кожної людини.

На нашу думку, більш глибоке психологічне дослідження особистісного самовизначення здійснив М. Р. Гінзбург.

Розглядаючи проблему самовизначення особистості, автор доходить висновку, що людина — духовно-матеріальна, нескінченно-кінцева та позачасово-тимчасова істота, якій властива двоплановість. Така двоплановість самовизначення виявляється у наявності ціннісно-сміслового та просторово-часового аспектів, а також вказує на орієнтування на майбутнє — смислове («енергетичне забезпечення» життєвих перспектив і планів на майбутнє) і часове (конкретне планування свого життя в часі) [7, с. 45].

Автор, опираючись на дослідження інших психологів, (Л. Франк, К. Левін) вводить поняття «життєве поле особистості» і визначає його як сукупність індивідуальних цінностей та простір реального діяння. У життєвому полі особистості наявний значущий особистісний сенс та простір реальної дії минулого (досвід), теперішнього (проект) та майбутнього (дієвість).

Функцією психологічного теперішнього М. Р. Гінзбург вважає саморозвиток, що включає в себе самопізнання (ціннісно-сміс-

лова площина) та самореалізацію (просторово-часова площина) [7, с. 48]; психологічного майбутнього — забезпечення смислової та часової перспектив особистості.

Отже, на основі аналізу ряду робіт, М. Р. Гінзбург дійшов висновку, що потреба в особистому самовизначенні являє собою потребу у формуванні смислової системи, у якій злиті уявлення про себе і світ; особистісне самовизначення спрямоване у майбутнє і, воно пов'язане з вибором професії, але не зводиться до нього.

Проаналізувавши значну частину психологічних досліджень явища особистісного самовизначення, можна зробити висновки, що:

- особистісне самовизначення виступає як проблема свободи, особистість виступає суб'єктом зовнішньо зумовленого саморозвитку (С. Л. Рубінштейн);
- самовизначення характеризується активністю позиції, виражається у готовності до діяльності, спрямованості на її здійснення. Це визначення особистістю власної позиції по відношенню до свого життя (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Петровський);
- самовизначення розглядається як феномен взаємодії особистості та групи, де здійснюється відповідно до внутрішніх цінностей, які є одночасно і цінностями колективу (А. В. Петровський);
- самовизначення являє собою не лише процес, але й результат, що виражається в усвідомленні сенсу життя, урахуванні суспільних та особистих потреб та можливостей, спроможність ставити перед собою цілі та нести за них відповідальність (В. Ф. Сафін та Г. П. Ніков, М. Р. Гінзбург);
- потреба в особистісному самовизначенні є потребою у формуванні смислової системи, у якій злиті уявлення про себе і про світ (Л. І. Божович, А. В. Петровський, І. С. Кон);
- особистісне самовизначення орієнтоване на майбутнє (Л. І. Божович, А. В. Петровський, І. С. Кон, Е. Еріксон, М. Р. Гінзбург);

- особистісне самовизначення пов'язане з вибором професії, але не зводиться до нього (М. Р. Гінзбург, Л. І. Божович);
- при самовизначенні особистість вирішує не лише ким вона хоче стати, а і якими цінностями оперувати при цьому виборі (І. С. Кон);
- самовизначення передбачає постановку цілей та уявлення про засоби їх досягнення (І. С. Кон, М. Р. Гінзбург);
- складовими самовизначення виділяють часову перспективу, експериментування з ролями, впевненість у собі, передбачення успіху тощо (Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург);
- самовизначення передбачає творчу діяльність особистості, стає «продовженням її в інших людях» (М. С. Пряжников).

Отже, особистістю, яка самовизначилася, можна назвати людину, яка досягла високого рівня соціального розвитку та самосвідомості, що дозволяє їй обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно виконувати відповідну перетворювальну діяльність, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки. Така особистість не лише присвоює суспільний досвід, але й робить значний внесок у скарбницю його матеріальних і духовних цінностей.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни/К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.;
2. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности/К. А. Абульханова-Славская//Психологический журнал. — 1985. — Т. 6, №5. — С. 3-18.;
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание/Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986. — 420с.;
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте/Л. И. Божович. — М.: Просвещение, — 1968. — 316 с.;
5. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе/Л. И. Божович//Вопросы психологи. — 1979. — №4. — С. 23-34.;

6. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема/М.Р. Гинзбург//Вопросы психологии.— 1988. — №2. — С. 19-26.;
7. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения/М.Р. Гинзбург//Вопросы психологии. — 1994. — №3. — С. 12-32.;
8. Кюи И.С. Психология старшеклассника/И.С. Кюи. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.;
9. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. — М.: Педагогика, 1984. — 271 с.;
10. Психологическая теория коллектива/Ред. Петровский А.В. — М.: Просвещение, 1979. — 438 с.;
11. Пряжников Н.С.. Профессиональное и личностное самоопределение/Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого- социальный ин-т. — М.: НПО «МОДЭК», 1996. — 256с. — (Библиотека школьного психолога);
12. Психологічна енциклопедія: А — Я/Олександр Максимович Степанов (авт. — упоряд.). — К.: Академвидав, 2006. — 424с. — (Серія «Енциклопедія ерудита»);
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии/С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.;
14. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности/В.Ф. Сафин. — Свердловск., 1986. — 142 с.;
15. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности/В.Ф. Сафин, Г.П. Ников//Психологический журнал. — 1984. — Т.5, №4. — С.65-7.

В статье раскрывается сущность понятия «личностное самоопределение», анализируются различные подходы к изучению этого явления, что позволяет выделить его основные характеристики. Ключевые слова: самоопределение, личность, личностное самоопределение, личностная идентичность, Я-концепция.

The essence of the idea of «personal self-determination» has been revealed in the article. The author analyses different approaches concerning the investigation of this phenomenon in order to single out its main characteristic features.

Keywords: self-determination, personal, personal self-determination, personal identity, self-concept.

УДК 373.5.035.461: 37.018.3

Л. В. Канишевська, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ

Розглядається одна з педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл — інтернатів — організація соціально-культурної діяльності з формування соціального досвіду.

Ключові слова: педагогічні умови, соціальна зрілість, соціально-культурна діяльність, старшокласники шкіл-інтернатів, соціальний досвід.

Проблема виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів останнім часом набуває особливої актуальності, оскільки найважливішими завданнями виховання учнів шкіл-інтернатів є: створення умов, які б забезпечили їм повноцінну участь у всіх сферах соціальних відносин; формування в учнів соціальних навичок; допомога вихованцям в особистісному та професійному самовизначенні; підготовка їх до самостійного життя у сучасному відкритому суспільстві. Результати аналізу практики виховної роботи з виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів підтверджують, що цьому аспекту у школах-інтернатах не надається належна увага, оскільки відсутня системність у цьому напрямку роботи, переважають вербальні методи і форми виховання, і, виникають ряд істотних суперечностей: між об'єктивно потребою сучасного суспільства у вихованні соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів та недостатньою розробленістю науково-методичних основ діяльності педагогів шкіл-інтернатів з надання їм допомоги у вибудовуванні власної життєвої траєкторії; між вимогами розробленості теоретичних та методичних аспектів процесу виховання соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів у позааурочній діяльності й можливістю їх реалізації; між потенціалом позааурочної діяльності щодо можливостей виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів та його низькою реалізацією в практиці зазначених установ; між прагненням старшокласників шкіл-інтернатів до соціальної ре-

алізації та їх недостатніми можливостями щодо використання індивідуального соціального досвіду.

Ці суперечності негативно позначаються на формуванні соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. З їх усуненням пов'язана можливість ефективного розвитку досліджуваного феномену.

Проблема соціальної зрілості знайшла відображення в працях філософів (І. Бичко, О. Бондаренко, А. Кавалерова, М. Лукашевич, О. Панченко, Л. Шпак та ін.); психологів (І. Бех, О. Бохонков, О. Кононко, Н. Чайкіна та ін.); педагогів (Ю. Долинний, Л. Зданевич, О. Кочерга, В. Радул, С. Харченко та ін.).

Однак, незважаючи на широке відображення проблеми в спеціальній літературі, такий її аспект як виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, не знайшов широкого висвітлення.

Мета статті — розкрити одну з педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів — організацію соціально-культурної діяльності старшокласників шкіл-інтернатів з формування соціального досвіду.

Змістом соціально-культурної діяльності виступає інтелектуальний, емоційний і досвід «поведінки» особистості, який визначає вибір тих чи інших видів діяльності. Чим ширший діапазон вибору, тим більше особистість залучена до реальних життєвих процесів, тим швидше скорочується дистанція між «загальнолюдськими уроками життя» і «власним досвідом» (прожитим і пережитим самостійно).

Отже, досвід виступає як результат, висновок з усіх обставин життя, він не є пасивним накопиченням, а активно впливає на обставини власного життя й на зовнішні обставини.

Соціальна діяльність може бути непомітною, але вона все одно залишається соціально значущою. Ця діяльність може здійснюватись один на один з книгою, у мріях, у розмовах і зізнаннях.

Вступаючи у взаємодію з середовищем, особистість має реалізувати й проявити себе як суб'єкт життєдіяльності, оскільки саме в цьому процесі здійснюється самоствердження особистості, формування та прояв нових якостей і характеристик [6, с. 15].

В соціально-культурній діяльності, задіяні сутнісні сили людини, її інтелект, емоції, воля, духовність, створюються пе-

редумови не лише для формування здатності до творчості, а й до її активного прояву, тобто відбувається збагачення соціального досвіду людини.

Соціальний досвід — це завжди результат дій дитини, активної взаємодії з навколишнім світом. Оволодіти соціальним досвідом — означає не просто засвоїти суму відомостей, знань, навичок, зразків, а й володіти тим засобом діяльності та спілкування, результатом якого вона є [3, с. 270].

Механізмами набуття дитиною соціального досвіду є: процес різнобічної діяльності, завдяки якій здійснюється вагомий фонд соціальної інформації, вмінь та навичок; процес спілкування з людьми різного віку, в різних соціальних групах, через розширення системи соціальних зв'язків та відносин, засвоєння соціальних символів, настанов, цінностей; процес виконання різних соціальних ролей, засвоюючи відповідні моделі соціальної поведінки [3, с. 269].

Отже, першою складовою механізму засвоєння соціального досвіду дитини є саме діяльність, яка становить і засіб, і умову, і форму вираження культурно-історичного відтворення соціального досвіду, але не є чимось зовнішнім стосовно внутрішньої структури особистості [3, с. 270].

Психологи Л. Божович [1], Л. Виготський [2] визначили сутність провідних видів діяльності та психологічних новоутворень стосовно основних вікових періодів дитинства. Для старшокласників характерним є значне розширення сфери діяльності, якісна зміна її характеру, видів, форм.

Це: навчально-пізнавальна, трудова, ціннісно-орієнтаційна, художньо-естетична, комунікативна, ігрова, екологічна, спортивна, туристсько-краєзнавча, громадсько-суспільна діяльність та ін.

В основу організації соціально-культурної діяльності старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів покладалися наступні правила:

1. Добиватися усвідомлення вихованцями мети наступної соціально-культурної діяльності, її внутрішнього прийняття.

2. Дотримуватися структури діяльності: спочатку пояснити учням її мету і порядок виконання; потім організувати виконання (забезпечити необхідний інструментарій, створити необхідні умови) предметних дій; стимулювати цей процес; здійснити ко-

нтроль та самоконтроль його перебігу та одержаних результатів; провести аналіз та рефлексію (самоаналіз).

3. Налагоджена соціально-культурна діяльність має бути достатньо довготривалою, стабільною та одноманітною, аби закладені в ній стосунки стали звичними, і в той же час мінливою, різноманітною та розвиваючою, аби підтримати інтерес вихованців до життя дорослого суспільства.

4. Соціально-культурна діяльність повинна бути доступною для всіх учнів, аби заняття нею приносило задоволення, і, в той же час, вона має характеризуватися зростанням труднощів, аби її рівень наближався до рівня «справжнього» дорослого життя.

5. Соціально-культурна діяльність учня повинна мати яскраві, привабливі форми, і, в той же час, має поступово розвиватися — від гри до суспільно корисних справ; вона повинна бути добровільною; забезпечувати здійснення діяльності учнями на позитивному емоційно-чуттєвому фоні.

6. Груповий, колективний характер соціально-культурної діяльності сприятиме набуванню вихованцями вмінь спільної діяльності, співпраці, які притаманні дорослому життю, але не менш важливими щодо прояву індивідуальних можливостей є забезпечення простору, що дає потужні стимули для участі школярів.

7. До організації соціально-культурної діяльності повинні бути залучені самі учні, причому з часом все більш широко та більш напружено, це забезпечить їм накопичення необхідного організаційного досвіду. Організаційна робота має приносити їм задоволення, і вони не повинні втомлюватися від неї.

Організуючи соціально-культурну діяльність вихованців, ми враховували, що діяльність та відносини, що складаються в процесі її виконання позитивно впливають на особистість у тому випадку, якщо цей вплив приймається нею і проникає у її потребово-мотиваційну сферу. У свою чергу, це відбувається лише за умови, якщо включення у соціально-культурну діяльність та спілкування сприяє тією чи іншою мірою задоволенню певних особистісних потреб, інтересів та запитів самого учасника діяльності.

Включаючись у соціально-культурну діяльність, старшокласники школи-інтернату не тільки потрапляли у певну систему су-

спільних відносин, а й самі брали участь у продукуванні таких відносин. Таким чином, старшокласник школи-інтернату проходить своєрідну статусно-рольову школу: у нього з'являлася можливість почергово побувати у ролі ведучого, відомого, виконавця, керівника, лідера та ін.

Виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів неможливе без почуття відповідальності, здатності до активної участі у житті колективу, ефективного використання своїх знань та вмінь, без вміння приймати відповідальні рішення. Основа цих рішень закріплюється у процесі практичної діяльності відповідного спрямування. Як один із напрямків реалізації означених завдань може бути визначена участь у самоврядуванні, яке має суттєвий потенціал у вихованні соціальної зрілості.

Учнівське самоврядування дає можливість учню: набути досвіду управлінської діяльності; розкрити та реалізувати організаторські і творчі здібності учнів; відчувати свою зацікавленість та причетність щодо вирішення проблем школи — інтернату.

Практичною школою демократії стало учнівське самоврядування Володимир — Волинської спеціалізованої загальноосвітньої школи — інтернату I — III ступеня для дітей — сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з поглибленим вивченням предметів спортивного та суспільно — гуманітарного профілів. Керівним органом учнівського самоврядування є шкільний Парламент, у який входять голови дитячих об'єднань, гуртків та старости класів. Роботу дитячого самоврядування в дитячих об'єднаннях координують педагоги — організатори. Так, вихованці брали активну участь у діловій грі «Вибори Голови Парламенту», серйозно віднеслись до розробки передвиборних програм претендента на посаду Голови Парламенту. Цей захід мав на меті не тільки сприяти системі шкільного самоврядування, а й ознайомити учнів з демократичними процедурами. При Парламенті існують 6 міністерств і Суд Честі. Голова Парламенту узгоджує свою діяльність з адміністрацією школи — інтернату. Кожного тижня в школі-інтернаті проходить засідання Парламенту, а раз на місяць кожний міністр звітує про роботу міністерства. Всі дії Парламенту висвітлюються в «Парламентському віснику» та шкільній газеті «Ве-Вешкін», яка виходить в школі-інтернаті вже впродовж п'яти років. Така організація учнівського самовряду-

вання сприяє виробленню в учнів почуття господаря школи, класу, уміння співпрацювати на принципах рівності, демократизму; стимулює школярів до соціальної творчості.

Важливого значення для підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя мають вміння розраховувати сімейний бюджет, розумно витратити гроші, вибирати якісні речі і продукти, ремонтувати, прасувати одяг, ремонтувати житлове приміщення. Цьому сприяла реалізація програми «Виховуємо соціально зрілу особистість», модуль «Я — майбутній сім'янин», теми: «Сімейна економіка», «Сімейне господарювання» [5, с. 130-132].

Так, з теми «Сімейна економіка» із старшокласниками експериментальних шкіл-інтернатів проводилися наступні заняття: «Розподіл грошей на покупки. Споживацький кошик українця», «Витрати першочергові та другорядні», «Складання кошторису сім'ї на тиждень, місяць», «Уроки економії. Де товари дешевше? Що краще купувати: дешевий та неякісний товар або якісний, але дорогий», екскурсії на ринок, у крамницю, у супермаркет.

Наприклад, заняття «Розподіл грошей на покупки. Споживацький кошик українця», що мало на меті дати старшокласникам шкіл-інтернатів уявлення про бюджет сім'ї, сформувати необхідні економічні навички.

На початку заняття старшокласників було розподілено на групи по чотири учня. Їм було запропоновано скласти перелік необхідних продуктів та санітарно-гігієнічних засобів, які вони мають закупити для себе на місяць, а також підрахувати, скільки грошей їм буде необхідно на придбання цих товарів. Потім старшокласників було ознайомлено із споживацьким кошиком українця та запропоновано розрахувати, скільки грошей знадобиться для покупки продуктів харчування та санітарно — гігієнічних засобів. У результаті старшокласники підраховали кількість продуктів харчування на місяць на одну людину та їх вартість.

Потім також було підраховано кількість продуктів та їх місячна вартість для всієї сім'ї. Наприкінці заняття підводилися підсумки, обговорювалися можливі варіанти варіювання споживацького кошику та грошових витрат.

З метою навчання старшокласників планувати сімейний бюджет, сформувати в них необхідні економічні навички було прове-

дено заняття «Витрати першочергові та другорядні». Проводячи дане заняття, увагу учнів було звернено не те, що бюджет сім'ї складається з першочергових та другорядних витрат. До першочергових витрат відносяться: сплата за житло та комунальні послуги, сплата за телефон, придбання квитка для проїзду у міському транспорті, покупка продуктів харчування, санітарно-гігієнічних засобів по догляду за собою, житлом, одягом. Виходячи із розрахунку, що середньомісячна заробітна плата на одну людину становить 1500 грн., підрахувати, скільки грошей залишиться на придбання одягу, взуття, відвідання театру, кінотеатру, розваги. Старшокласникам було роздано розрахункові листи, де було наведено ціни за: сплату за однокімнатну квартиру, сплату за телефон, сплату за електроенергію, квиток для проїзду на два види транспорту, санітарно — гігієнічні засоби.

Тема «Сімейне господарювання» передбачала: ознайомлення учнів з технологією приготування їжі, якістю продуктів харчування; правилами прання одягу та прибирання приміщень; прийомами та засобами ремонту та прасування одягу; способами ремонту житлових приміщень. З даної теми було проведені наступні практичні заняття: «Велике прання» або як продовжити строк користування одягом», «Як поновити та відремонтувати одяг», «Ремонт житлового приміщення», «Меню на тиждень», «Приготування страв», «Сервірування святкового столу».

Даний цикл занять сприяв формуванню економічного мислення старшокласників шкіл-інтернатів, набуттю ними вмінь: розраховувати сімейний бюджет, розумно витратити гроші, вибирати якісні речі та продукти; ознайомили з технологією приготування їжі, якістю продуктів харчування; правилами прання одягу, прийомами та засобами ремонту та прасування одягу, способами ремонту житлових приміщень.

У процесі дослідно — експериментальної роботи широко використовувався потенціал шкільних клубів.

Основними формами діяльності шкільного клубу були: вікторини, конференції, журнали, диспути, дискусії, ситуаційно-рольові, імітаційні ігри, інтелектуальні ігри, шоу-програми, літературно-музичні композиції, змагання, індивідуальні творчі роботи, усні журнали, захист проектів та ін.

Як свідчать результати дослідження, клубна робота дозволила зробити життя старшокласників захоплюючим, цікавим, різнобічним. Участь старшокласників шкіл-інтернатів у роботі клубів сприяла розширенню їхнього кругозору, формуванню ліdersьких якостей.

Як підтверджує досвід, успіх роботи шкільних клубів в експериментальних школах-інтернатах можна пояснити створенням та виконанням наступних умов: беззастережного визнання педагогом права дитини бути суб'єктом освітнього процесу, його рівноправним учасником, добровільним і зацікавленим співробітником, однодумцем, суб'єктом власної активності; постійна увага до діяльності шкільного клубу органів шкільного; самоврядування, забезпечення повсякденного керівництва й контролю за діяльністю клубу та його підрозділів; взаємодія шкільного клубу з іншими об'єднаннями за інтересами: гуртками різної спрямованості, спортивними секціями та ін.; кваліфікована та дієва допомога педагогів-консультантів Раді клубу та її підрозділам.

У процесі організації соціально-культурної діяльності старшокласників шкіл-інтернатів широко використовувалась проектна діяльність. Основне завдання проектної діяльності — озброєння учнів інструментарієм для вирішення проблеми, для пошуку шляхів її розв'язання та досліджень у життєвих ситуаціях.

Участь старшокласників шкіл-інтернатів у проектно-організаторській діяльності дозволило змінити патерналістську позицію вихованців, сприяло набуттю ними вмінь будувати свої стосунки з оточуючими людьми, самостійно проектувати майбутнє життя, адаптуватися до мінливого світу, розвивати здатність до самонавчання, вдосконалення своїх знань та досвіду.

Запровадження соціально-культурної діяльності у позаурочну практику надавало особистості право вибору мети та способу реалізації соціально-культурної діяльності, «раціоналізації» поведінки, гуманізації соціально-освітнього середовища, розумінню учнями її соціальної значущості; планування вихованцями діяльності, обговорення різних варіантів участі, у поєднанні із самоконтролем та оцінкою. Багатоманітність та взаємодоповнення одного виду діяльності іншим сприяло збагаченню внутрішнього світу старшокласників шкіл-інтернатів, формуванню соціального досвіду спілкування та відносин.

Проблема виховання соціальної зрілості старшокласників потребує подальшого й різнопланового дослідження, зокрема, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогів шкіл-інтернатів з проблеми виховання соціальної зрілості у старшокласників.

Література:

1. Божович Л. И. Личность ее формирование в детском возрасте/Л. И. Божович. — М., 1968. — 464 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка. Собр. соч.: в 6-ти т./Л. С. Выготский. — М. — Т.4. — 1983. — 432 с.
3. Голованова Н. Ф. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов/Н. Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2005. — 317 с.
4. Канішевська Л. В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності/Л. В. Канішевська. — К.: «Стилос», 2001. — 342 с.
5. Канішевська Л. В. Виховуємо соціально зрілу особистість (Науково-методичний посібник для педагогів інтернатних закладів)/Л. В. Канішевська. — Київ, Інститут проблем виховання АПН України, 2009. — 158 с.
6. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей/Л. Н. Лесохина. — СПб., 1998. — 95 с.

Рассматривается одна из педагогических условий воспитания социальной зрелости старшеклассников школ-интернатов — организация социально-культурной деятельности по формированию социального опыта.

Ключевые слова: педагогические условия, социальная зрелость, социально-культурная деятельность, старшеклассники школ-интернатов, социальный опыт.

The article deals with one of the pedagogical conditions for educating socially mature senior pupils at comprehensive boarding schools — organization of social and cultural activities to form social experience.

Keywords: pedagogical conditions, social maturing, social and cultural activities, social experience, a boarding school.

УДК 378,091.21: 001

В. М. Квас, м. Кіровоград

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті обґрунтовується ідея застосування синергетичного підходу для окреслення шляхів оптимізації побудови навчально-виховного процесу, розглядаються особливості впливу синергетики на процес самоорганізації людини. Зроблена спроба конкретизувати наслідки впровадження синергетичного підходу.

Ключові слова: синергетика, синергетичний підхід, навчально-виховний процес, самоорганізація людини.

Розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України. У них зазначено, що метою освіти і виховання має бути підготовка професійно компетентної, ініціативної, творчої особистості, здатної швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення сфер наукового дослідження.

Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. До вищої професійної освіти висуваються сьогодні нові вимоги, підкреслюється гуманістична та культурно-творча місія вищої школи, покликана перебороти технократичні тенденції в підготовці фахівців і забезпечити випуск освічених фахівців не тільки з високою професійною кваліфікацією, але й здатних до цілісного та системного аналізу складних проблем сучасного життя суспільства і навколишнього середовища. Кардинальна трансформація освітньої галузі України потребує врахування синергетичного підходу

до її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки синергетичний підхід до навчання та виховання набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації. Отже, метою даної статті є спроба проаналізувати можливості ідей синергетичного підходу з метою удосконалення процесу навчання і виховання відповідно до сучасних вимог суспільства.

Синергетика — один із новітніх наукових напрямів, який може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема освіти й навчання.

Синергетика від грецького «*sunerg tikos*», що в перекладі означає «спільну кооперативну дію». У 1969 році професор Штутгартського університету фізик-теоретик Герман Хакен дав саме таку назву новому науковому напрямку тому, що в межах нової дисципліни досліджується спільна дія багатьох підсистем, переважно однакових або декількох різних видів, у результаті якої на макроскопічному рівні виникає структура й відповідне функціонування [9]. Синергетичний підхід до розуміння закономірностей, що діють у природі, пов'язаний з іменами Дж. Ніколіса, І. Стенгерс, Г. Хакена, І. Пригожина та інших. Процеси самоорганізації систем різної природи досліджувались такими вченими, як Л. Антипенко, С. Нікольський, Ю. Плюскін, С. Ситько, Л. Соловей та ін. Синергетичні методи й підходи до розв'язання проблем еволюції в соціальних системах розглядалися К. Бейлі, М. Моїсеєвою, Дж. Скоттом, О. Субетто, Ю. Яковцем. Деякі вчені вважають, що синергетика, як новий постнекласичний напрямок міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації та розвитку, що протікають у відкритих нелінійних і далеких від рівноваги системах, могла б відіграти роль нової парадигми освіти ХХІ століття. Розвиток освіти з позицій синергетики інтерпретують такі вчені, як В. Буданов, Н. Булгакова, В. Вандишев, В. Ігнатова, С. Кульневич, В. Кушнір, В. Лутай, А. Назаретян, М. Ожеван,

В. Редюхін, В. Цикін, О. Чалий, С. Шевельов та ін. Вчені вбачають можливості застосування цієї науки в різних напрямках удосконалення навчально-виховного процесу й підготовки освітянських кадрів. Наприклад, О. Чалий розглядає синергетичний підхід як необхідну складову інноваційний процесів у освіті [7]; В. Ігнатова виділяє найважливіші складові синергетичних ідей, що можуть бути впроваджені в освітню галузь [2]; С. Кульневич розкриває особливості синергетичної концепції самоорганізуючого виховання [4]. Незважаючи на вже досить значний список робіт, присвячених синергетиці та її застосуванню у різних сферах людської діяльності, методологічний та філософський вимір синергетики досліджено не повною мірою. Особливо це стосується застосування синергетичного підходу для осмислення системи навчання і виховання.

Основоположником «теорії систем» вважають Л. Берталанфі, який визначав систему як «комплекс взаємопов'язаних компонентів» [1, с. 64]. Системний підхід є формою додатка теорії пізнання і діалектики до дослідження процесів, що відбуваються в природі, суспільстві, мисленні. Його суть полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатися як велика і складна система і водночас як елемент загальної системи, це найбільш складний підхід. Розгорнуте визначення системного підходу містить також обов'язковість вивчення і практичного використання наступних його аспектів: системно-елементного або системно-комплексного, який полягає у виявленні елементів, що формують дану систему; системно-структурного, який передбачає з'ясування внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами даної системи і дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) досліджуваної системи; системно-функціонального, що вимагає виявлення функцій, для виконання яких створені й існують відповідні системи; системно-цільового, що означає потребу наукового визначення цілей системи; системно-ресурсного, за яким потрібно ретельно виявляти ресурси для функціонування системи, для розв'язання системою тієї або іншої проблеми; системно-інтеграційного, який визначає сукупність якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість; системно-комунікаційного, що означає не-

обхідність виявлення зовнішніх зв'язків даної системи з іншими; системно-історичного, що дозволяє з'ясовувати умови в часі виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку.

З поняттям системи пов'язано широту підходу у процесі аналізу й синтезу різних організаційних утворень. Основою теорії організації є теорія систем. Організація — внутрішня впорядкованість, взаємодія, узгодженість більш-менш диференційованих і автономних частин цілого, зумовлена його будовою; сукупність процесів або дій, що сприяють утворенню та вдосконаленню взаємозв'язків між частинами цілого. Термін «організація» в одному зі своїх лексичних значень означає також «систему», але не будь-яку, а систему, до певної міри впорядковану та організовану. Системою називають сукупність взаємопов'язаних елементів, призначену для досягнення певної мети. До основних ознак системи відносять: наявність безлічі елементів, єдина мета для всіх елементів, наявність зв'язків між ними, цілісність, певна структура та ієрархічність, відносна самостійність елементів. Ефективні системи здатні створювати синергетичний ефект [5; 6; 7].

Синергетика — міждисциплінарний напрям, який займається вивченням систем, що складаються з багатьох підсистем різної природи, однак, як стверджує В. М. Соловійов, цей термін «визначає більш вузьку теорію самоорганізації в системах різної природи. В широкому розумінні вживають термін теорія складності, яка не має дотепер чіткого математичного означення, проте може бути охарактеризована рисами тих систем і типів динаміки, котрі виступають предметом її вивчення» [6].

Зазначені дефініції дозволяють виокремити властивості системи, які у сукупності складають ознаку цілісної системи, а саме:

- притаманний системі відповідний склад, певний набір компонентів;
- наявність у системі внутрішньої організації, визначених взаємозв'язків і взаємодій компонентів, що її утворюють;
- спрямованість взаємодії усіх компонентів єдиній меті;
- наявність у системі інтегральних, системних якостей, які не можна звести до простої суми властивостей компонентів, що утворюють систему;

- специфічний характер взаємодії системи із середовищем.

Відповідно до системного підходу процес навчання визначається як педагогічна система, у структурі якої функціонують зміст, навчальна та наукова діяльності викладачів, засоби, форми і методи навчання та навчальна робота студентів. Наприклад, у педагогічній системі Н. В. Кузьміної розглядаються наступні структурні компоненти: мета як передумова створення педагогічної системи; навчальна інформація, оскільки умовою існування будь-якої системи є функціонування інформаційного потоку; засоби педагогічної комунікації, з допомогою яких організується діяльність учнів щодо засвоєння навчальної інформації залежно від мети педагогічної системи; учні (контингент), для яких і створюється педагогічна система; педагоги, які володіють знаннями і організують діяльність [3 с. 43]. Організація навчання пов'язана передовсім з чітким визначенням мети та її усвідомленням. Мета навчання визначається умовами розвитку суспільства та набутим досвідом у формуванні особистості. Досягнення мети здійснюється шляхом реалізації змісту навчального матеріалу, добору форм, методів та прийомів навчання.

Науковці вважають, що методологія синергетики принципово змінює погляди на процес навчання. Відповідно до синергетичного підходу у педагогіці системами, що самоорганізуються, є студент, викладач, їх взаємозв'язок і т. ін. [10 с. 74]. Враховуючи це нами визначено поняття навчання як процес взаємодії, співпраці викладачів і студентів, спрямований на засвоєння визначеної системи знань, умінь та навичок. Інші елементи навчання (засоби, методи, форми тощо виникають у результаті взаємодії головних компонентів, і тому є «дидактичною надбудовою». Отже, з позиції синергетичного підходу головними структурними елементами (системами) навчання є зміст навчання та діяльність (взаємодія, співпраця) викладачів і студентів.

Для виявлення шляхів оптимізації функціонування цих систем роль синергетики може полягати в наступному:

- визначення механізмів функціонування кожної із систем, які й визначають саморозвиток цих систем;
- виявлення логіки взаємодії цих систем між собою в синергетичній парадигмі мислення, тобто процесу зміни

в одній системі, що саморозвивається, під впливом саморозвитку іншої;

- пошук конкретних умов забезпечення саморозвитку студентів з використанням синергетичного підходу до вже наявних напрацювань в галузі гуманно-особистісної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчання й ін.

Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу на рівні взаємовідносин студента і викладача має характеризуватися:

- відкритістю освітнього процесу і змісту навчального матеріалу для інновацій, які можуть запропонувати не лише викладачі, а й студенти;
- творчим характером навчання й виховання у процесі вищої освіти;
- переходом від переважної орієнтації на відтворювальні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну теоретичну і практичну діяльність;
- заміною суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача і студента на взаємини вільної співпраці заради розвитку й пізнання;
- дотриманням викладачами принципів індивідуального підходу до студентів зі спрямованістю навчально-виховної роботи на їх самоосвіту, самовиховання, самореалізацію;
- звільнення студента та викладача від стереотипів і педагогічних догм у організації й у змісті навчально-виховного процесу;
- принциповою відсутністю верхньої межі професіоналізму у майбутніх спеціалістів і у викладачів та пов'язаною з цим природною вимогою постійного професійного зростання особистості, яку навчають;
- розумінням можливості впливу на процес розвитку особистостей будь-яких соціальних систем, ієрархічно розташованих на більш високих рівнях;
- сприянням системи вищої освіти формуванню у майбутніх фахівців відповідальності за долю всього суспільства [5 с. 28].

Розширення можливостей самореалізації викладачів у навчально-виховному процесі та поза ним спричинюють такі наслідки впровадження синергетичного підходу до організації навчально-виховного процесу:

- співпраця зі студентами та діалогічні форми проведення занять створюють передумови для професійного зростання самого викладача, сприяючи одержанню нових знань не лише від колег, а й від молодого покоління;
- реалізація синергетичної моделі вищої освіти підвищує відповідальність викладача за майбутніх фахівців, а через них і за майбутнє суспільства;
- новаторство викладача у навчально-виховному процесі виховує звичку до постійної творчої самореалізації.

Вивчаючи проблему запровадження синергетичної парадигми освіти, С. Шевельова зазначає, що становлення, розвиток і освіта людини неможливі без особистісного сприйняття, усвідомлення образів. Зведення освіти тільки до механічної передачі знань, умінь та навичок призводить лише до відчуження особистості в процесі освіти [8 с. 126]. Разом з цим, опановуючи лише готові знання, той, хто навчається, засвоює й репродуктивний характер мислення. На нашу думку, усвідомлення методологічних аспектів синергетики є вкрай необхідним. Система освіти, яка орієнтована лише на вузьку спеціалізацію та забезпечення майбутнього фахівця певною сумою знань, не відповідає вимогам сьогодення та не є конкурентоспроможною. Головне завдання сучасної освіти — розвинути мислення та креативність, сформувані здатність узагальнювати наявні теоретичні та практичні знання для вирішення проблем і одержання нового знання, сприяти оволодінню методологією формування системи знань. Забезпечення нового рівня якості освіти, який відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства, потребує нового рівня викладання. З погляду синергетики, в організації вищої освіти головним є не передача знань, а навчання оволодінню способами поповнення знань і швидкої орієнтації в розгалуженій системі знань, а також способами самоосвіти. Проблема запровадження ідей синергетики полягає не в тому, щоб створити єдину методiku, а в тому, щоб навчити вчителя та викладача створювати власну методiku, спираючись на синергетичні уявлення про лю-

дину і світ. Урахування синергетичного підходу при організації навчально-виховного процесу дозволяє не лише сформувавши цілісний підхід до навчання, а надає можливість врахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів навчально-виховного процесу, забезпечує формування цілісної, креативної особистості. Необхідно ще раз підкреслити, що основою реалізації синергетичного підходу до навчання є новий тип соціальних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу. Навчально-виховний процес, побудований таким чином, дає можливість підготувати соціально активних, творчих фахівців, здатних до самовдосконалення, до свободи вибору і свободи дій, до самовідповідальності. Урахування положень синергетичного підходу до навчання студентів дозволяє підвищити результативність у підготовці майбутніх фахівців.

Синергетичний підхід до освіти також полягає в навчанні, яке стимулює, або пробуджує, і головна проблема якого полягає в тому, як підштовхнути студента до одного із власних і сприятливих для нього шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримувальний розвиток.

Усвідомлюючи багатогранність проблеми ми зосередили увагу тільки на деяких аспектах досліджуваної проблеми і зробили спробу концептуально визначити можливості впровадження основних ідей синергетичного підходу можуть бути використані при дослідженні побудови навчально-виховного процесу відповідно до вимог сучасного суспільства.

Література:

1. Берталанди Л. Общая теория систем — критический обзор/Л. Берталанди//Исследования по общей теории систем. — 1969. — С. 23-82.
2. Игнатова В.А. Синергетика как метод познания природы и общества/А.В. Игнатова//Экология и жизнь. — 1999. — №2. — С.14-19.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/Кузьмина Н.В. — М.: Высш. шк., 1990. — 117 с.

4. Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий: Учеб. — практ. Пособие для учителей. — Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. — 286 с.
5. Несторенко Г. П. Возможности личности в контексте синергетической модели высшего образования/Г. П. Несторенко//Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 25-34.
6. Соловйов В. М. Міждисциплінарність і теорія складних систем. [електронний ресурс]. Режим доступу до журналу: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N127/N127p145-150.pdf
7. Чалый А. В. Синергетический подход — необходимая составная инновационных процессов в образовании/А. В. Чалый//Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України/Академія педагогічних наук України. — Ч. 2. — Харків: ОВС, 2002. — С. 125-133.
8. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования/С. С. Шевелева//Общественные науки и современность. — 1997. — № 1. — С. 125-133.
9. Haken, H Synergetics: Introduction and Advanced Topics/Hermann Haken. — Springer, 2004. — 758 p.
10. Charles, C. M. Synergetic Classroom: Joyful Teaching and Gentle Discipline/C. M. Charles. Allyn & Bacon, September, 1999. — 184 p.

В статье обосновывается идея применения синергетического подхода для определения путей оптимизации построения учебно-воспитательного процесса, рассматриваются особенности влияния синергетики на процесс самоорганизации человека. Сделана попытка конкретизировать последствия внедрения синергетического подхода.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, учебно-воспитательный процесс, самоорганизация человека.

The article deals with the synergetic approach to be used for specifying the ways of educational system optimization. The authors consider the peculiarities of synergetic influence on the process of human-being self-organization. An experience to be specified consequences of introduction the synergetic approach.

Keywords: synergy, synergistic approach, the educational process, human-being self-organizing.

УДК 37.035.6: 373.3 «3752»

В. А. Киричок, м. Київ

СУЧАСНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена розкриттю сучасних форм і методів (метод проєктів) патріотичного виховання молодших школярів у позаурочній діяльності.

Ключові слова: метод проєктів, патріотичне виховання, молодші школярі, позаурочна діяльність.

Криза патріотичного виховання шкільної молоді веде до духовно-моральної кризи суспільства. Тому виховання патріотизму у школярів як найважливішої духовно-моральної й громадянської цінності є важливим завданням загальноосвітньої школи.

Пріоритетна роль в умовах розбудови української держави належить патріотичному вихованню. Про це свідчать державні документи: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Указ президента «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави», «Концепція патріотичного виховання учнівської молоді», Національній доктрині розвитку освіти України, де визначені стратегічні завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота.

Метою статті є розкриття сучасних форм і методів патріотичного виховання молодших школярів (методу проєктів) у позаурочній діяльності.

Важливе значення для дослідження проблеми патріотичного виховання школярів, особистості взагалі, має етнопедagogічна спадщина вчених, діячів культури, педагогів, письменників України: М. Драгоманова, М. Коцюбинського, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка тощо.

Класики педагогічної науки Г. Ващенко, О. Духнович, А. Марченко, О. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга та інші у своїх працях розглядали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Патріотизм сьогодні стає нагальною потребою і держави, і кожної особистості, яка своєю активною любов'ю до Вітчизни прагне досягти взаємної любові від неї з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке сприятиме саморозвиткові кожної особистості, становленню її патріотичної самосвідомості на моральній основі.

Актуальність патріотичного виховання обумовлена процесом становлення України як суверенної демократичної держави. При цьому слід враховувати, що Україна є поліетнічною державою. Тому об'єднання різних етносів України, розбудова суверенної правової держави і громадянського суспільства має здійснюватись на основі демократичних цінностей, які повинні лежати в основі патріотичного виховання.

Стрижнем патріотичного виховання має бути виховання національно свідомого громадянина-патріота, гуманіста і демократа.

Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. Патріотизм передбачає також знання особливостей своєї «малої Батьківщини», любов до неї.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці різні аспекти патріотичного виховання розробляють І. Бех, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, О. Сухомлинська, К. Чорна та інші. За останні роки окремі аспекти цієї проблеми в залежності від вікових особливостей школярів досліджувалися в дисертаційних роботах Т. Гавлітіної, В. Ковалю, О. Коркішко, О. Красовської, П. Оніщука, І. Охріменка, Р. Петронговського, С. Рашидової та ін.

Досить цікавими для нашого дослідження є погляди учених П. Волошина, П. Ігнатенка, Н. Косаревої, Л. Крицької, В. Поплужного, які виділяють структуру громадянськості, що складається з багатьох компонентів, одним з яких виступає патріотичне виховання.

Дослідженню проблеми патріотизму молодших школярів у позаурочній діяльності присвячено дисертаційне дослідження Коркішко О. Г. Вона розглядає патріотизм як духовно-моральний принцип життєдіяльності особистості, який характеризується відповідальним ставленням людини до рідного краю, до Батьківщини, до народу, це активна праця на благо Вітчизни, примноження її багатств, розбудова науки та культури, захист свободи та честі своєї держави. Коркішко О. Г. розроблений орієнтовний зміст патріотичного виховання, де виділено такі розділи: державний, соціальний та родинний, які в свою чергу становлять визначені автором критерії патріотичної вихованості учнів 1-4 класів. На жаль, подальшої розробки потребує доопрацювання нового змісту виховання, який враховував би культурні особливості різних етносів, що є характерним для будь-якого регіону багатонаціональної України, сучасні форми і методи патріотичного виховання молодших школярів.

Заслужує на увагу також психологічне дослідження Н. Михальченко, присвячено розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів. Автором була запропонована психокорекційна програма, в основі якої реалізовано спеціально побудовану модель розвивальних впливів на учнів початкової школи (поєднання навчальних, ігрових, практичних процедур тощо), що позитивно вплинула на рівень сформованості патріотичної самосвідомості учнів 1-4-их класів [3].

Враховуючи вікові особистісні новоутворення дитини, за І.Д. Бехом, процес патріотичного виховання розпочинається з першого року її навчання у школі [1, с. 99-101]. При цьому слід обов'язково спиратись на здобутий особистістю морально-духовний фундамент в дошкільному віці та в процесі родинного виховання.

Важливою ділянкою навчально-виховного процесу школи є позаурочна діяльність, яка забезпечує гнучкість та цілеспрямованість навчально-виховної діяльності як в цілому, так і у вмілому

її поєднанні з навчальною роботою, сприяє практичному оволодінню дітьми знань, які вони набувають на уроках. Це стосується і реалізації завдань патріотичного виховання молодших школярів. Вихованню дітей молодшого шкільного віку присвячені праці Ш. Амонашвілі, І. Беґа, Л. Божович, Д. Ельконіна, І. Каїрова, Н. Миропольської, І. Підласого, Н. Янковської та ін. І. Підласий підкреслює, що знання та вміння, накопичені дитиною у початковій школі, пізніше мають стати основою для формування стійких моральних звичок, навичок суспільної поведінки, високих життєвих ідеалів.

Основними завданнями патріотичного виховання молодших школярів є формування здатності дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання; як учня, жителя міста чи села; виховання у неї любові до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи; до рідного слова та державної мови, побуту, традицій, культурних особливостей як рідного, так й інших етносів українського народу.

Нами були визначені з урахуванням вікових особливостей критерії та їх показники патріотичної вихованості молодших школярів: емоційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий. На основі критеріїв були визначені три рівні сформованості патріотичної вихованості: високий, середній, низький. До високого рівня патріотичної вихованості в ході констатувального експерименту були віднесені в експериментальних класах 8% учнів, у контрольних — 7,6%. До середнього рівня в експериментальних — 31,3%, в контрольних — 31,2% учнів; до низького в експериментальних — 60,7%, а в контрольних — 61,2% учнів. Проведений констатувальний експеримент дає підстави стверджувати, що формувати патріотизм у молодших школярів потрібно з першого класу. Для цього необхідно: оновити його зміст, урізноманітнити форми та методи більш сучасними (метод проєктів, інтерактивні технології), які б давали можливість залучити школярів до відповідної діяльності, забезпечували процес спілкування з однолітками з питань патріотизму, сприяли вияву інтересу до історії свого народу, своєї родини, залучала родини учнів до участі у виховній роботі школи; розробити програму, яка б дозволяла систематично використовувати елементи народної педагогіки, традиції національного виховання; сприяла розвит-

ку творчості молодших школярів, дозволила оновити матеріали музеїв або куточків історії своєї родини, населеного пункту, як результат проведеної роботи з патріотичного виховання.

Враховуючи основні напрямки експериментально-дослідної роботи з проблемами дослідження, яку здійснюють експериментальні школи Звенигородського, Чигиринського та Корсунь-Шевченківського районів Черкаської області, нами були визначені наступні напрямки проведення дослідження:

- виховання поваги до героїко-патріотичного минулого українського народу, героїко-патріотичне виховання засобами історичного краєзнавства (на прикладах історії козаччини);
- виховання поваги до культурної спадщини українського народу, зокрема його мови (на прикладі спадщини Т.Г. Шевченка);
- використання в патріотичному вихованні молодших школярів засобів народознавства (народні символи, ігри, фольклор тощо).

В ході формувального експерименту були використані наступні методи і форми роботи: розповідь вчителя, бесіда, міні-дискусія, опитування, інтерв'ювання, анкетування учнів, інтерактивні технології (мозковий штурм, обговорення по групам), метод проектів; ігрові методики (ігри-мандрівки, козацькі забави, історичні подорожі у часі, змагання тощо), творчі завдання та роботи учнів (вікторини, складання ребусів, кросвордів, конкурси малюнків, міні-оповідань, казок).

Визначити зміст, форми і методи, які б сприяли зростанню патріотичної вихованості молодших школярів нам допомогло вивчення практичного досвіду кращих вчителів шкіл Черкаської області. Проведене нами анкетування вчителів виявило їх недостатню обізнаність (до 40 %) у сучасних інноваційних формах та методах патріотичного виховання учнів 1-4-их класів, невміння їх використовувати у навчально-виховному процесі початкової школи. Вчителі, в основному, називають традиційні усталені форми і методи: розповіді, бесіди, свята, конкурси, змагання, зустрічі з односельцями, ветеранами ВВв, екскурсії, перегляд фільмів, участь в акціях, читання та обговорення книг з патріотичної тематики тощо. Серед сучасних форм і методів названі ме-

тод проєктів, КТС, метод ситуацій, відвідування і перегляд художніх виставок, музеїв, диспути, ігрові методики, участь в акціях (добродійних, екологічних) тощо. Але, нажаль, ці вибори часто поодинокі і названі не всіма вчителями.

Це відбулося тому, що за найбільш поширеними в педагогічній літературі класифікаціями методів виховання розподіл відбувся за ознакою спрямованості на сфери особистості і, головним чином, цей термін пов'язувався виключно з діяльністю педагога (М.І. Болдирев, М. К. Гончаров, Ф. Ф. Корольов, Т. А. Ільїна, І.Т. Огородніков, Г.І. Щукіна).

Однак, в сучасних умовах, коли реалізується гуманістичний та особистісно-орієнтований підходи у вихованні не можна не враховувати участі самого вихованця в цьому процесі. В сучасній школі поняття «метод виховання» має означати спосіб спільної діяльності, спільний шлях партнерства, співробітництва між вихователем і вихованцем, досягнення бажаної мети виховання. Цілком згодні з такою точкою зору М. Фіцули [6], Н. Мойсеюк стосовно методів виховання: «Під методами виховання слід розуміти найважливіші способи взаємопов'язаної діяльності вихователя і вихованців, які спрямовані на усвідомлення школярами сутності суспільних цінностей, розвиток позитивних ставлень до них, вироблення відповідних навичок і звичок поведінки, їх корекцію і вдосконалення, підтримку розвитку індивідуального потенціалу особистості» [2, с. 458-459].

На жаль, у початковій школі не до кінця використовується у патріотичному вихованні потенціал таких сучасних методів як метод проєктів, міні-диспутів, міні-дискусій, КТС, ігрових подорожей тощо. Саме тому, в ході розробки і проведення формульованого етапу дослідження особливу увагу ми приділили сучасному методу проєктів. Спираючись на практичний досвід, опанування цим методом у Шендерівському НВК ДНЗ — ЗОШ I-III ступенів та Консунь-Шевченківській ЗОШ I-III ступенів № 1 Черкаської області. Особливий науковий інтерес представляв для нас досвід цих шкіл тому, що їхні педагогічні колективи є послідовниками справи свого відомого земляка, педагога-гуманіста, великого патріота О. А. Захаренка, який у своїй Сахнівській школі разом з учнями зумів створити чотиритомну «Енциклопедію шкільного роду» — літопис життя поколінь родин села за 50 років, викликав цією

пошуковою роботою патріотичні почуття у дітей, гордість за свої родини, любов до своєї родини, свого народу.

Тому неவிпадковим був вибір вчителів цих шкіл теми проєктів «Я і моя родина» та «Мій родовід», як один з важливих напрямків реалізації програми патріотичного виховання молодших школярів.

В ході створення цих довгострокових (на рік) проєктів ми виходили з того, що метод проєктів — одна з педагогічних технологій, яка сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в патріотичному вихованні дітей. Суть цієї педагогічної технології, на думку С. Сисоевої полягає у стимулюванні інтересу учнів до проблеми, оволодінні ними необхідними знаннями і навиками для її вирішення, організації проєктної діяльності щодо вирішення проблеми, а на виході — практичне застосування отриманих результатів. Головним є те, що результат можна побачити, осмислити, відчутти, застосувати в реальній практичній діяльності [4, с. 120].

Запропоновані проєкти є практико-орієнтованими, при їх виконанні та оформленні результатів важлива участь кожного з членів групи, вони сприяють активності кожного учасника проєкту відповідно до його індивідуальних можливостей, виробляють вміння приймати колективне рішення, вчать налагоджувати довірливі, гуманні партнерські стосунки між учасниками, виконувати відповідні соціальні ролі, долати конфлікти тощо. Важливим етапом є колективне обговорення одержаних результатів спільної пошукової діяльності, а також вміння презентувати, захищати свій проєкт. І найсуттєвіше: участь дитини з першого року навчання в школі у таких проєктах істотно підвищує її адаптованість до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства, сприяє виявленню нею патріотичних почуттів (любви до своєї країни, Батьківщини, своїх рідних, родини, гордості і шанобливого ставлення до своїх пращурів, бажання бути гідним їхнього славного минулого).

Спробуємо показати, які сучасні форми і методи виховання були застосовані нами в ході формувального експерименту на прикладі Шендерівського НВК «ДНЗ-ЗОШ I-III ступенів» Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. Загальна тема проєкту «Я і моя родина». В залежності від віку учасників проєкту

були підібрані теми для кожного класу. Так, для першого класу — «Я і мої мама і тато». Суттю проекту було розширення знань учнів про своїх членів родини, вивчення їх автобіографічних даних, цікавих подій в їхньому житті, традицій святкування визначних подій в житті родини. Основним методом проекту стала ігрова діяльність учнів. Результатом проведеної роботи — презентація родинних фотоальбомів з батьками. Ми пропонували учасникам проекту проведення в кінці проекту сімейного свята з участю всіх членів родини, з презентацією родинних альбомів, розповідей дітей про найрідніших членів родини. Була використана така форма організації діяльності як спільна діяльність учнів з своїми родинами: виконання «родинного портрету» за допомогою членів родин, презентація свого сімейного захоплення (хобі), вміння святкувати важливі події в сім'ї, ознайомлення присутніх з традиціями своїх родин (з демонстрацією етно-національних та культурних традицій своєї родини).

У другому класі був запропонований більш складний проєкт — «Я, мої бабусі і дідусі». Основними методами та формами роботи стали: ігрова діяльність, спільна діяльність батьків, дітей, членів їх родини. В ході виконання даного проєкту учні продовжують вивчення історії свого роду, пошукову роботу по створенню свого родовідного дерева, вчать записувати спогади старших членів родини, разом з ними шукають цікавий фольклорний матеріал (казки, прислів'я, легенди, колискові тощо). Результатом проведеної роботи стала презентація родинних фотоальбомів із зібраним матеріалом. Учасникам проєкту ми запропонували проведення підсумкового свята «Шануймося, бо ми того варті» за участю членів родини; створення в школі «Родинних куточків» з метою презентації зібраних учнями матеріалів (це може бути також створення «Сімейного літопису класу, школи»).

Темою проєкту у третьому класі стала «Я і мої прабабусі і прадідусі». В ході якого учні продовжують вивчати життєвий шлях найстарших членів родини, виявляють допитливість, активність, ініціативність, вчать пошановувати пам'ять своїх предків, виявляють почуття гордості, любові, гідності і честі за свій рід. До використаних в попередніх проєктах методів і форм роботи (ігрова діяльність, спільна діяльність батьків і дітей) була запропонована нова форма роботи — індивідуальна робота учнів. В ході цієї ро-

боти у школярів з'являється можливість вести власні спеціальні щоденники із записами зібраної інформації, складати сімейні літописи тощо. В ході проведеної діяльності відбулась презентація родинних альбомів, створених учнями родовідних дерев, даних про окремих членів родини тощо. Додатково ми пропонували проведення виховного заняття в кінці проекту у формі КТС «Ми всі єдина сім'я». Метою заняття було: закріплення знань правил взаємодії людей у сім'ї, суспільстві, традиції миролюбності, безконфліктного проживання з іншими народами, що дало можливість дітям усвідомити та відчути себе частиною українського народу. В ході заняття були проведені вікторини між родинами, конкурси-презентації національних кухонь, ремесел тощо. Цікавою формою роботи стали сімейні поїздки на батьківщину членів родини.

Як підсумковий, для учнів четвертого класу, був запропонований проект на тему «Я і мій родовід, родинні реліквії». В ході виконання проекту діти завершували роботу по створенню родовідного дерева, вчилися презентувати родинні реліквії, їх історію, вивчали біографію всіх членів родини, вчилися брати інтерв'ю у дорослих; працювали з літературними джерелами у бібліотеках, знайомились із тлумаченням за допомогою словників понять «генеалогія», «родовід», здійснювали пошук прислів'їв про сім'ю, старших членів родини, робили підбірки народних пісень, особливо старовинних. Наприкінці проекту для учнів четвертого класу ми пропонували проведення заключного заняття на тему «Моральні цінності мого народу. Традиції, поваги, турботи, співчуття й допомоги людям». В ході якого діти звітувались про результати виконання проекту, самі ставали учасниками рольових ігор, присвячених традиціям святкування традиційних та сучасних свят; брали участь у розв'язанні ситуації «морального вибору»; ставали учасниками конкурсів дитячих творів на тему «Моя родина», «Я і мої рідні», «Хочу бути схожим...»; разом із членами родини складали «Сімейний кодекс, літопис». Поповнювали шкільний родинний куточок.

В кінці виконання усіх проектів молодші школярі готували міні-плакати для презентації зібраних матеріалів. Відбувалося жваве обговорення результатів проекту: спочатку учні ділились своїми враженнями від почутого і побаченого із застосуванням інтерактивної технології «Мікрофон» або міні-дискусія. Кожен

з учасників намагався критично оцінювати власні досягнення і досягнення інших учасників проекту, визначав недоліки та перспективи подальшої роботи, вчився корегувати власну пошукову діяльність.

Використання сучасних форм і методів патріотичного виховання, зокрема, «Методу проектів» дозволило значно розширити формування когнітивного компоненту учнів: знань про свій родовід, усвідомлення себе членом сім'ї, родини, учнем, жителем міста (села); знань про мову, традицію, культуру українського народу, свій етнос; значно вплинуло на формування емоційно-ціннісного компоненту — любові до батьків, своєї родини, відчуття гордості за свій рід; терпиме ставлення до представників інших національностей, шанобливе ставлення до їх релігій, культури, традицій; сприяла формуванню діялісно-поведінкового компоненту — участь у громадській діяльності з метою зробити свій внесок у розвиток рідного краю, оволодіння рідною мовою; ініціативність, активність, участь у традиційних та сучасних святах. Це позитивно позначилось на динаміці патріотичної вихованості учнів 1-4-их класів. Так, в ході формувального експерименту (із застосуванням сучасних форм і методів виховання) кількість учнів, віднесених до високого рівня в експериментальних класах зросла до 20,6% (контрольних — до 12,5%), до середнього рівня в експериментальних — зросла до 54,4% (контрольних — 12,5%); кількість учнів на низькому рівні знизилась в експериментальних класах до 25% (контрольних — до 50%).

В ході експерименту по апробації методу проектів, присвяченого проблемі родоvodu, ми відмітили, що саме завдяки застосуванню цього методу в учнів виховуються такі якості, особливості характеру як повага і відданість батькам, сім'ї, родині, готовність до взаємодопомоги, шанування традицій, звичаїв свого народу, культивується усвідомлення власної національної гідності, честі, внутрішньої свободи, гордості за свою землю і народ, формується високомовна культура.

Як переконливо засвідчує проведене експериментальне дослідження, патріотичне виховання школярів в сучасних умовах не можливе без застосування інтерактивних (дискусійних методів). Воно, на думку, О.В. Сухомлинської, повинно «не заганяти ідеї патріотизму в знаннєві конструкти, а пропонувати учням впра-

вляння в діях, в конкретній емоційно-діяльній сфері чи то у вигляді трудових зусиль, чи у вигляді емоційно-ціннісних, вільних від оцінювання переживань, не позбавляючи особистості й суспільство в цілому могутнього стимулу позитивного розвитку в цьому напрямі» [5, с. 14]. Цілком поділяючи цей напрямок патріотичного виховання школярів, ми вважаємо за необхідне включити його у зміст виховної роботи з проблеми патріотичного виховання молодших школярів у масову практику початкової школи.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності/Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2006. — 271 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: [навч. посібник]/Неля Євтихіївна Мойсеюк. — К., 2003. — 615 с.
3. Михальченко Н. Психокорекція патріотичної рефлексії молодших школярів/Н. Михальченко//Психологія і суспільство. — 2006. — №1. — С. 121-126.
4. Сисоєва С.О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів/С.О. Сисоєва//Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: [практико зорієнтований збірник]/ред. — канд. істор. наук І. Г. Єрмаков. — К.: Вид-во «Департамент», 2003. — С. 119-124.
5. Сухомлинська О.В. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення/Ольга Василівна Сухомлинська. — Шлях освіти. — 2010. — №2. — С. 10-14.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб.] /Михайло Миколайович Фіцула. — К.: Академвидав, 2006. — 560 с.

В статье раскрываются современные формы и методы (метод проектов) патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, патриотическое воспитание, младшие школьники, внеурочная деятельность.

The article considered the modern forms and methods (project method) of patriotic upbringing of children of junior school age in out-of-school activity.

Keywords: project method, patriotic upbringing, children of junior school age, out-of-school activity.

УДК 373.5.033.041

О. О. Колонькова, м. Київ

ТЕХНОЛОГІЇ САМОВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКІВ

Доведено актуальність та ефективність розроблених технологій самовиховання екологічно доцільної поведінки старших підлітків та старшокласників.

Ключові слова: самовиховання, поведінка, екологічна доцільність.

На сучасному етапі розвитку людства не спрацьовують загальноприйняті, звичні норми та правила взаємодії людини з природою. У своїй діяльності людина все більше натикається на суперечності такої взаємодії, спричинені споживацьким ставленням до природи та зростанням потреб. Важливою умовою виживання людства, на сьогодні, є екологічна доцільність будь-якої діяльності та створення нового порядку, нових правил співіснування з навколишнім середовищем [9; 10].

Розуміння «доцільності» опирається на поняття «ціль» (мета) і генетично пов'язане з цілепокладанням як вагомим елементом людської діяльності, що характеризує як мислинневі процеси так і саму діяльність [8].

Екологічно доцільна діяльність передбачає знання законів природи; непротиставлення людини і природи; сприйняття природних об'єктів як повноцінних суб'єктів і партнерів взаємодії з людиною; збалансування непрагматичної і прагматичної мотивації у взаємодії з природою.

Колись звичні речі, сьогодні вже не можуть бути нормою життя. Сьогодні неприпустимою є така звична діяльність, як неконтрольоване використання водопровідної води та електроенергії, скидання усього під ряд сміття в один сміттєвий бак, збирання на галявині квітів у букети, вирубування гілок та малих дерев для багаття або інших потреб, збирання та купівля первоцвітів тощо.

Досягти свідомо керованих змін у поведінці та діяльності можна тільки через внутрішні потяги та особисті переконання [1-3; 5]. Саморегуляцію, що обумовлена внутрішніми потягами

називають самовихованням. Тому процес екологічного виховання обов'язково має включати елементи самовиховання. Самовиховання розглядаємо як свідомо керовану внутрішню роботу над собою, яка інтегрує уявлення про себе, розуміння власних дій та бажання самовдосконалюватися.

Найбільш доцільним для подібних впливів є старший підлітковий вік та старшокласники. Цілеспрямованому самовихованню сприятимуть такі особливості підліткового віку, як формування соціальних мотивів поведінки, поява критичного ставлення до себе та світу. А самовиховання старшокласників можуть забезпечити такі характерні вікові особливості: зростання відповідальності за власні дії та вчинки, ролі самостійних форм діяльності, формування мотивів самовизначення [2; 6].

Констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив, що існує нагальна потреба в організації екологічно доцільного самовиховання підлітків та старшокласників, його спрямування на усвідомлення учнями повсякденних впливів кожного на довкілля, ролі однієї людини у покращанні сучасної екологічної ситуації; на компетентне вирішення протиріч взаємодії з природою, корекцію звичок і стереотипів поведінки. З'ясовано, що 44,5% учнів намагаються регулювати свою поведінку, утім не завжди знають наскільки їхні дії шкідливі для природи, або їм не вдається робити так як вони вважають за потрібне. Ці дані засвідчують, по-перше, про недостатню обізнаність учнів щодо впливів своєї повсякденної діяльності на довкілля, по-друге, про наявність бар'єрів саморозвитку: певних стереотипів, звичок, перепон, створених іншими.

Свою поведінку у природі дуже рідко регулюють 24,5% учнів. Ця регуляція поведінки обумовлена здебільшого зовнішніми умовами: «Якщо хтось буде садити дерева, я приєднаюсь», або — «Від одного мене нічого не залежить». Така позиція свідчить про відсутність відповідальності за свої дії та не усвідомлення своєї ролі у збереженні природи.

Значна частина опитаних, 28,9%, вважає, що їхні дії не зашкоджують природі. Така позиція засвідчує, що учні не усвідомлюють своїх впливів на довкілля. Виявлено 8,9% учнів з байдужим ставленням до екологічних проблем найближчого довкілля — вони не бажають нічого робити для збереження природи.

Враховуючи сутність екологічно доцільної поведінки, вікові особливості школярів, ґрунтуючись на результатах констатувального експерименту із з'ясування стану самовиховання екологічно доцільної поведінки старших підлітків та старшокласників подальше дослідження спрямовуємо на розробку та впровадження відповідних педагогічних технологій.

Отже, метою статті є обґрунтування ефективності розроблених технологій екологічно доцільного самовиховання старших підлітків та старшокласників.

Перш за все, в організації процесу самовиховання та побудові виховних технологій необхідно враховувати структуру поняття «самовиховання», а саме: самоспостереження (самопізнання) — самооцінка (самоусвідомлення) — самовдосконалення (самовплив). У реалізації цих технологій роль вчителя мінімальна, він спрямовує діяльність, спостерігає, у разі необхідності допомагає.

Аналіз сутності самовиховання екологічно доцільної поведінки школярів та відповідних теоретичних положень засвідчив, що технології самовиховання екологічно доцільної поведінки старших підлітків і старшокласників будуть ефективними, якщо ґрунтуватимуться на наступних загальнопедагогічних принципах: емоціогенності; забезпечення діалектичного взаємозв'язку між поведінкою і цінностями особистості; активності суб'єкта у цілеутворенні.

Принцип емоціогенності процесу формування екологічно доцільної поведінки старших підлітків і старшокласників ґрунтується на взаємозв'язку мотиваційного і емоційного процесів. Забезпечать реалізацію цього принципу технології самоаналізу на усвідомлення реалістичних уявлень про себе, наслідки власної діяльності для природи, порівняння своїх дій стосовно природного середовища з діями інших. Подібні технології спонукатимуть самопізнання, переживання учнів та внутрішній конфлікт, що сприятиме формуванню бажаних елементів поведінки.

Принцип активності суб'єкта у цілеутворенні (цілепокладанні) ґрунтується на взаємозалежності мотивів поведінки і цілей, які ставить особистість: мотиви впливають на вибір мети, яка сама є потужним стимулом поведінки. Принцип реалізується через технології залучення школярів до формулювання загальної

мети, визначення етапності її досягнення, конкретизації етапних цілей тощо.

У побудові технологій самовиховання цьому принципу відповідатимуть такі, що формують вміння аналізувати свої можливості, ставити екологічні цілі у власній діяльності, забезпечують здатність до свідомого вибору зразків та еталонів поведінки. Такі технології забезпечать актуалізацію самооцінки та самоусвідомлення.

Принцип забезпечення діалектичного взаємозв'язку між поведінкою і цінностями особистості ґрунтується на розумінні поведінки не лише як зовнішнього прояву внутрішнього світу людини, але й як засобу формування її переконань. Принцип передбачає якомога ширше залучення школярів до посильної участі у вирішенні екологічних проблем, створення умов для здійснення екологічно доцільних вчинків.

Технології самовиховання, що відповідають цьому принципу, мають спрямування на формування вольових якостей, актуалізацію екологічно доцільної поведінки у власній діяльності школяра. Дані технології спрямують особистість школяра на самовдосконалення.

Враховуючи те, що невід'ємною частиною повсякденного життя кожної людини є побут, саме 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...» [4, с. 135].

Науковці підтверджують, що буденний контекст людської діяльності є звичним і практично неусвідомлюваним. Закріплення досвіду такої діяльності відбувається в сім'ї та соціумі щодня в результаті повторюваності відношень між речами та людьми [7]. Велику роль в цьому процесі відіграють звички і традиції, що передаються від покоління до покоління.

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.

Тому у використанні технологій екологічного виховання потрібен такий психолого-педагогічний вплив, який спонукатиме екологічно доцільну поведінку школяра через переосмислення своїх дій, вчинків та звичок.

У розробці педагогічних технологій самовиховання екологічно доцільної поведінки старших підлітків та старшокласників, крім теоретичних положень бралися до уваги висновки констатувального експерименту про те, що велике значення для підлітків має потреба в самоствердженні, для них притаманне прагнення бути кращим, мати перевагу над іншими. А для старшокласників — в самовираженні — прагнення подобатися, отримувати високу оцінку інших. Сфера екологічної діяльності може задовольнити бажання підлітків бути кращими за інших, а старшокласників — подобатися іншим. Наприклад, така обізнаність і такі вміння, які стосуються повсякденної діяльності, інтересів та потреб кожного, це обізнаність та вміння екологічно безпечно облаштовувати побут, розшифровувати маркування продукції, вміння компетентно пояснити одноліткам чому не можна пити гарячі напої із пластикових склянок, які призначені тільки для холодних напоїв, чому завжди потрібно стискати порожні упаковки перед тим як викинути у смітник, чому необхідно намагатися частіше митися під душем, сортувати сміття тощо.

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. Такий підхід відповідає проголошеній ООН декаді освіти в інтересах збалансованого розвитку, яка передбачає об'єднання зусиль для введення цілей сталого розвитку протягом щоденних рішень, а також можливості зміни стилю поведінки та зразків споживання на більш екологічно свідомі, щоб мати якомога менше негативних наслідків для довкілля [9].

Запровадженню в повсякденну діяльність учнів нових норм та правил життя сприятиме: демонстрація зразків такої поведінки іншими; простота у виконанні; доступність для спроб.

Як же спонукати екологічно доцільну діяльність учнів? Якщо брати до уваги безпосередню взаємодію учнів з природою — тут простіше. Адже, природа має потужний виховний потенціал, вона здатна викликати сильні емоції, переживання: естетичний вигляд природних об'єктів, спілкування з тваринами тощо. Якщо йдеться про повсякденно-побутову сферу, то у цій сфері екологічно доцільна діяльність має бути як апіорі — істина, яка не підлягає сумніву. Учні мають бачити і переймати зразки екологічно доцільної поведінки від авторитетних дорослих та однолітків у школі та інших соціальних інститутах. Для забезпечення цієї вигоди дуже вдалими є проєктні технології.

Під час створення та реалізації проєкту учень усвідомлює, що він не продукт свого життя, а його автор, що роль однієї людини у досягненні спільної мети може бути надзвичайно великою. Проєктна діяльність допомагає підлітку та старшокласнику подолати бар'єр стереотипів, відчутти власну значущість, що для них так важливо.

Ще однією ефективною методикою екологічно доцільного самовиховання є програма самоаналізу, яка передбачає набір тестових завдань, виконуючі які учень крок за кроком з'ясує для себе різні зразки та еталони поведінки, їх вплив на здоров'я людини та на природу. Порівнює свої дії з діями інших, а також аналізує можливі шляхи удосконалення своєї поведінки. Робота над програмою спонукає самосприйняття, тобто визнання у собі якостей, які викликають як позитивні так і негативні емоції. Також — самопрогнозування: можливість здійснити вихід за межі себе сьогоdnішнього та ставити реальні завдання на майбутнє.

Також для актуалізації процесу самовиховання екологічно доцільної поведінки розроблено спеціальні вправи на самопізнання, самооцінку та самовдосконалення. Наприклад у вправі на самопізнання та з'ясування суперечностей екологічно доцільної поведінки учню пропонується заповнити таблицю в якій описані екологічно не доцільні зразки поведінки та висловити свої емоції з приводу тієї чи іншої поведінки, виявити знання того, як ця поведінка впливає на довкілля, а також проаналізувати чи зробив би так він і чому.

Вправа на самоусвідомлення поведінки (частково).

Опис поведінки	Якщо говорити відверто, чи зробив би так я?
Сім'я в холодну пору обігриває квартиру, вмикаючи духовку у газовій плиті	Чому?
Сусід постійно ставить своє авто на газон біля будинку	Чому?

Ця вправа відповідає принципу емоціогенності та задіює механізми самостереження, актуалізує внутрішній конфлікт, якщо емоції не співпадають з поведінкою (емоції з приводу певної поведінки можуть бути негативні, а поведінка така ж сама).

Наступна вправа спрямовує школярів на самовдосконалення. Вона пропонує проявити вольові зусилля і зробити вибір у поведінці.

Вправа на самовдосконалення.

Я скажу собі STOP, коли:

- Захочу купити первоцвіти;
- Захочу стати на газон;
- Мені дадуть гарячий напій у пластиковій склянці;
- Побачу продукцію без маркування;
- Викидатиму у смітник використану батарейку...

Вправа спонукає формування вольових якостей учнів, актуалізує екологічно доцільну поведінку у власній діяльності. Сприяє свідомому вибору зразків поведінки. Відповідає принципу забезпечення діалектичного взаємозв'язку між поведінкою і цінностями.

Наведемо приклад ще однієї вправи із самовдосконалення, утім вона спрямована на самовдосконалення через аналіз поведінки іншого. Учні пропонується проаналізувати поведінку друга та скласти йому повчання, якщо поведінка є шкідливою для довкілля.

Вправа на аналіз поведінки іншого.

1. З'ясувати у товариша, чи вдається йому економити ресурси (воду, електроенергію), сортувати сміття, дбати про зелені насадження тощо і з якими труднощами він стикається.
2. Скласти поради для сусіда і переконати, що з цим можна впоратися.

Така вправа забезпечує переосмислення власної поведінки через усвідомлення поведінки іншого. Складаючи повчання іншому, учень закріплює їх сам.

Зазначені технології самовиховання екологічно доцільної поведінки старших підлітків та старшокласників увійшли в програму самовиховання. Програма самовиховання побудована за такою схемою — спочатку актуалізуються механізми самопізнання: самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, потім — внутрішня робота над собою: самовплив та самовдосконалення. На реалізацію програми відводиться 34 години (1 год. на тиждень), з яких: 2 години теоретичних та 32 години практичних самостійних занять.

Логічним продовженням дослідження буде організація самовиховання підлітків та старшокласників через створення екологічно доцільного середовища в школі.

Проведене дослідження засвідчило, що самовиховання екологічно доцільної поведінки — це обов'язкова умова досягнення збалансованих стосунків людини з природою, а також — важлива складова екологічного виховання школярів, особливо починаючи зі старшого підліткового віку.

Література:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 157 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 217 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник / І. Д. Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. — 584 с.
6. Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания: Учебн. пос. по спецкурсу для студентов пед. интов / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. — М.: Просвещение, 1982. — 143 с.
7. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Редкол: С. С. Аверинцев и др. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.

9. Режим доступу: www.ecoleague.net.

10. Режим доступу: www.osvita.irpin.com.

Доказана актуальность и эффективность разработанных технологий самовоспитания экологически целесообразного поведения старших подростков и старшеклассников.

Ключевые слова: самовоспитание, поведение, экологическая целесообразность.

The urgency and efficiency of the developed technologies of self-education of ecologically expedient behaviour of teenagers and senior pupils is proved.

Keywords: self-education, behaviour, ecological expediency.

УДК 376.54: 7

О. А. Комаровська, м. Київ

ПРЯМА ТА ОПОСЕРЕДКОВАНА ТВОРЧІСТЬ У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена з'ясуванню місця виконавської інтерпретації в структурі художньої обдарованості, для ідентифікації якої підтверджується необхідність виокремлення виконавських здібностей як її змістового і діяльнісного концентрату.

Ключові слова: виконавська інтерпретація, пряма та опосередкована творчість

Різноаспектні дослідження такого актуального феномену, як художня обдарованість, досить давно і активно здійснюються переважно в мистецтвознавстві та естетиці як філософії мистецтва, зокрема в контексті творчості (М. М. Бахтін, М. А. Бердяєв, Н. Л. Дмитрієва, М. С. Каган, Л. Т. Левчук, В. І. Мазепа, О. І. Оніщенко, Л. Н. Столович та ін.). Це зрозуміло, оскільки художня обдарованість безпосередньо пов'язана з мистецтвом. Пріоритетними напрямками психолого — педагогічних досліджень є вивчення психологічних особливостей творчого процесу, зокрема в конкретному виді мистецької діяльності (музиці, сценічній творчості, живописі тощо), який, виявляючись у результатах (творах мистецтва), детермінується внутрішніми

ресурсами особистості; дослідники торкаються також питань виховання обдарованої особистості в навчальних закладах різного типу, структури здібностей до творчості у певному різновиді мистецтва тощо (Б. Г. Ананьєв, А. Л. Готсдінер, В. Л. Дранков, Г. Л. Ержемський, В. І. Киреєнко, О. І. Кульчицька, О. О. Мелік — Пашаєв, С. І. Науменко, Н. В. Рождественська, Г. С. Тарасов та ін.). Основоположною і актуальною донині залишається загальноновідома фундаментальна праця Б. М. Теплової, присвячена здібностям музичним, яка фактично окреслила вектори наукової думки до сьогоднішнього дня. Однак, і у визначенні структури художньої обдарованості, як загальної по відношенню до своїх підтипів (музичної, хореографічної, літературної, акторської і т. д.), так і у виявленні спільного і специфічного у проявах різновидів як спеціальних у структурі художньої обдарованості та інших ракурсах проблеми залишається чимало невирішених питань, котрі важливі для ідентифікації обдарованості та окреслення шляхів її розвитку. Одним з принципових питань є з'ясування особливостей проявів обдарованості не лише в конкретних мистецьких сферах, а й з огляду на природу творчого процесу в кожному виді мистецької творчості відповідно до об'єкту художньої інтерпретації та способів відображення і творення художнього образу, розгляд чого і є метою даної статті.

Так, художня обдарованість та специфіка мистецької діяльності, котра детермінується вимогами природи мистецтва до способів здійснення цієї діяльності їх засобами, є взаємозумовленими категоріями. «Естетична специфіка творчого процесу в конкретному виді мистецтва органічно пов'язує особистісні якості митця власне зі створенням конкретного твору» [8, с. 7]. Однак, художня обдарованість навіть в межах одного виду мистецької творчості, також не є однозначним явищем за специфікою процесу народження художнього образу. Ця специфіка визначається, передусім, так званім *інтерпретаційним матеріалом* для народження образу, а саме: виходячи із загальновізної тези щодо художнього твору (образу) як результату відображення митцем реального світу та світу мистецтва у процесі творчості, таким інтерпретаційним матеріалом і слід розглядати як реальний світ, так і безпосередньо художні твори. А саме: відповідно до видів мистецтва естетика подає і *структуру видів*

творчого процесу, які поділяються на **прямі** і **опосередковані** [10, с. 372]: «розчленування поняття «художня творчість» дає змогу говорити про літературу, живопис, музику, скульптуру як види мистецтва, де творчість має прямий, а творчість у театрі, в кіно, в усіх жанрах виконавського мистецтва — опосередкований характер». Також зустрічаємо аналогічне за підходом визначення творчості як «первинної» і «вторинної» [4]. Тобто йдеться про розподіл видів мистецтва на такі, в котрих твір народжується як результат художньої інтерпретації митцем *життєвої реальності* з подальшою безпосередньою інтерпретацією її результату у сприйманні реципієнта (тобто прямі, або первинні), а також на ті, котрі для народження образу потребують *«посередника»* між митцем і реципієнтом — виконавця (тобто опосередковані, або вторинні).

Однак, наведений розподіл видів мистецтва варто уточнити: наприклад, у межах такого прямого (або первинного) мистецтва, як музика, також слід провести розподіл на так звані пряму (первинну) і опосередковану (вторинну) творчість: до власне прямої належить створення образу композитором, який інтерпретує світ крізь призму власного світовідчуття; водночас музикант — виконавець відноситься — за наведеними класифікаціями — до вторинної творчості, що носить опосередкований характер. Аналогічно, до визначення як опосередкованого такого виду як театр, також неможна підходити однозначно. Очевидно, що позиціонування театру як вторинного мистецтва визначається орієнтуванням на стрижневе значення актора як виконавця конкретної ролі. Все ж театр є синтезом мистецтв, який розпочинається зі створення тексту п'єси — в драматичному різновиді, нотної партитури і лібрето — в опері та балеті, тобто з *прямої* творчості. Режисер, художник — сценограф є інтерпретаторами первинного тексту, далі актор виступає як «інтерпретатор інтерпретації», тобто як *опосередкований* виконавець задуму автора (драматурга, композитора, по — перше) і режисера (по — друге), саме він доносить задум до реципієнта. Як справедливо зазначає Н. А. Жукова, в межах кожного з видів творчості (первинної або вторинної, прямої або опосередкованої) необхідно враховувати специфіку прояву «авторського начала», «стилю», «жанру», «художнього перекладу», «художнього прочитання» і т. ін. [4].

Існують різні точки зору на роль інтерпретації у творчому процесі. Так, М. Г. Арановський, який глибоко досліджує семантичний аспект художнього (музичного) мислення, котре охоплює тріаду «твір — виконавець — реципієнт», акцентує увагу на комунікативних аспектах мистецтва і взаємодії твору і реципієнта, при якому визначальна роль належить не стільки інтерпретатору як співтворцю, скільки семантиці художньої мови: «...процес передачі повідомлення завжди пов'язаний зі створенням унікальної структури тексту. Зрозуміло, що його унікальність — наслідок унікальності самої художньої інформації» [1, с. 92]. Отже, за М. Г. Арановським, виконавець виступає в ролі транслятора закладеної в художньому тексті самоцінної інформації.

Однак, інші дослідники художньої комунікації, в тому числі і музичної (М. С. Каган, Л. А. Мазель, А. Н. Сохор, Г. М. Ципін, В. А. Цуккерман, та ін.) визнають високу роль виконавця як *співтворця* художнього образу, з чим слід погодитись, оскільки у так званих вторинних мистецтвах художній образ існує лише в процесі виконання: музика — в процесі звучання, спектакль — під час розгортання дії на сцені. Наприклад, «музичний твір як суспільний феномен стає таким лише у комунікативній формі. Тобто у звучанні. Адже аналізуючи музичний твір, ми озвучуємо його, чи уявляємо у звучанні, а не лише сприймаємо в нотно — текстовій графіці, яка сама по собі не звучить. Іншими словами, хочемо ми того, чи ні, але спираємось на виконавське відчуття музичного твору» [6, с. 107]. Саме тому, як зазначає В. Г. Москаленко, в музикознавстві майже не зустрічається визначення музичного твору, хоча є поняття музичної форми. Це пов'язана з тим, що у визначеннях музичного твору обов'язково має фігурувати феномен музичної інтерпретації [там само]. Те ж саме відноситься і до режисерської і акторської інтерпретації драматичного твору.

Як продовження цієї думки наведемо спостереження В. К. Суханцевої відносно так званого посередництва у виконавстві музичному: трансляція музичного тексту в культурі пов'язана з унікальною видовою специфікою музики: її буття є буття у вигляді звуку — часової форми. Отже текст, що транслюється (тобто опосередковується — О. К.), це текст, що звучить. Однак текст як твір передбачає не просто переклад запису в звуку — часову форму, а щоразу перевідтворення останньої, тобто вико-

нання. Таким чином, саме виконавство (яке за наведеними вище класифікаціями творчого процесу, є вторинним) як неминуча інтерпретація виконує функцію своєрідного «збурення контексту» і тим забезпечує рухливість первинного тексту і включення його у простір актуальних соціокультурних смислів. А кожна нова інтерпретація є спів-буття різних індивідуальностей в межах єдиного цілого — акторського твору [9]. Звідси: приймаючи тезу, що виконавська інтерпретація виконує ключову роль у бутті музики, поширимо безперечність цієї функції на виконавство в інших видах мистецтва.

Д. О. Леонтьєв [5, с. 20-21], аналізуючи структуру процесу творчості, виокремлює і розводить у ній перебіг двох процесів у творенні образу: перший — відображення дійсності у свідомості автора, «хід від світу до образу світу». Д. О. Леонтьєв уточнює, що у митця (тобто як *безпосереднього*, або *первинного*, творця) художній твір виступає вже не як образ світу і не як зображення світу, а як *зображення того образу світу*, що утворився у свідомості автора і втілюється через обрану ним систему засобів і канонів, особливостей стилю тощо. І тому логічно, що аналізуватися і вивчатися художній твір повинен принаймні в трьох аспектах:

- в аспекті світу (тобто у співвідношенні художнього образу з реальністю),
- в аспекті образу світу (у співвідношенні художнього образу твору з внутрішнім світом автора, який осмислює реальність),
- в аспекті власне зображення (тобто особливостей самого художнього образу, художнього втілення автором свого бачення світу).

Другий процес — сприймання твору реципієнтом, при якому відбувається зворотній рух: від зображення світу як художнього образу — через бачення цього світу автором — до світу як першоджерела для інтерпретації. Д. О. Леонтьєв (з посиланням на психологічні дослідження питань творчості О. М. Леонтьєва та О. О. Леонтьєва) чітко визначає сутність цього процесу: побачити за зображенням світу образ конкретної людини і прийняти по відношенню до неї діалогічно — розуміючи позицію, що уможливорює подальший рух від образу світу до самого світу, до «осягнення нових граней особистісно — смислової логіки і онтології відношень

людини зі світом» [5, с. 21]. Однак, зрозуміло, що друга складова описаної Д. О. Леонт'євим структури є можливою лише за умови того, що у реципієнта формується власна інтерпретація, причому як зображення образу світу (власне художнього образу), так і інтерпретація авторського бачення світу (своєрідна інтерпретація інтерпретації), і зрештою — самої реальності, що склала основу художнього образу. Зауважимо, що дана послідовність відносно одиничного циклу функціонування художнього твору («світ — образ світу — зображення світу — образ світу — світ») є уточненням іншої відомої схеми «життя — письменник — твір — читач — життя», котра була запропонована Л. Жабицькою відносно художньої літератури, але може бути адаптована до будь якого виду мистецької творчості: «життя — автор — твір — реципієнт — життя». В найпоширенішому варіанті остання розглядається сконцентровано як згадана вище тріада «твір — виконавець — реципієнт» — переважно дослідниками музичної творчості і питань музичної педагогіки (Г. В. Іванченко, Ю. А. Кремльов, В. Г. Мозгот, Е. В. Назайкінський, А. Н. Сохор, М. С. Старчеус, В. М. Холопова та ін.). Слід погодитись і з вихідною детермінантою, яка спонукала Д. О. Леонт'єва до розширення і доповнення цієї загальновідомої схеми і яка полягає в наступному: подібно до того як «зміст, що вкладає художник у твір, являє собою відповіді на запитання, що ставить перед ним життя, так і те, що вилучає (а також і те, що не вилучає) з твору реципієнт (читач, глядач, слухач), також безпосередньо зумовлено контекстом його життя» [5, с. 18]. Дуже влучно процес народження образу в музиці (що логічно проектується на всі мистецтва) через взаємодію усіх його учасників описує Б. В. Асаф'єв: «якщо композитор в своїй творчості виконує роботу і витрачає частку своєї життєвої енергії, то конкретний вид цієї роботи — музичний твір буде видом перетворення енергії композитора. Поки твір не звучить, не інтонується, — він все одно що не існує. Ті чи інші форми інтонування ... перетворюють потенційну енергію проінтонованої композитором музики на кінетичну енергію звучання (відтворення), котра в свою чергу в акті слухання переходить в новий вид енергії — «душевне переживання» [2, с. 54].

Таким чином:

- митець (як автор так званого первинного художнього тексту) передусім інтерпретує життя (світ, реальність);

- реципієнт інтерпретує той варіант художнього образу, який пропонує йому автор, додаючи до нього власний досвід сприймання життя (світу, реальності), створює свій варіант інтерпретації цього образу (синтез «свого» і «авторського»).

Однак, для виявлення і уточнення мистецьких здібностей, зокрема в означеному вище аспекті «первинних» і «вторинних» мистецтв (прямої або опосередкованої творчості) важливо те, що при посередництві виконавця до запропонованої Д. О. Леонтьєвим структури додається ще й образ, створений виконавцем. Суттєво й інше: в таких мистецтвах, які потребують виконавської інтерпретації, остання вбирає в себе зміст і специфіку обох описаних процесів.

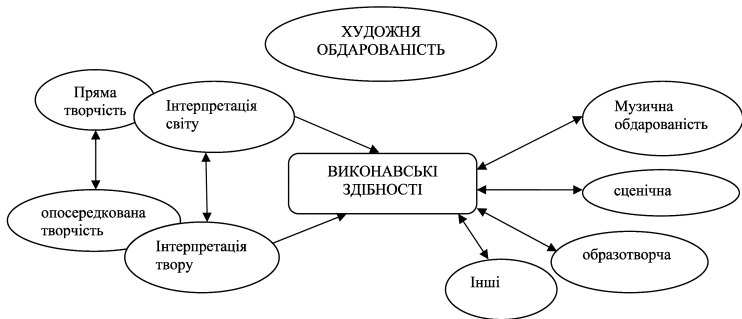
Значущість і неминучість виконавського аспекту співтворення художнього образу як особливого, специфічного функціонування первинного художнього тексту підтверджується множинністю, варіативністю художніх інтерпретацій цього тексту — як одним виконавцем (наприклад, в різні періоди життя), так і різними виконавцями, що, зрештою, виявляє різноманітні нюанси семантики образу, закладеному в конкретний текст. Як пише Д. О. Дятлов, «вступаючи у спілкування з музичним твором, і виконавець, і слухач виходять за межі самих себе, розширюють своє буття, включаючи в своє життя переживання чужого досвіду, як власного» [3, с. 11].

Отже, безперечно правий Є. В. Назайкінський, висловлюючи точку зору, що інтерпретація твору виконавцем є рівнозначною трьом силам, які проходять крізь його свідомість: «вгаданому» авторському задуму, власній фантазії і волі, зрештою — увазі реципієнта і художній реакції аудиторії; при цьому фантазія інтерпретатора завжди співвідноситься з досвідом сприймання, подібним до сприймання реципієнта [7, с. 95-96].

Виокремити саме аспект виконавства в спонукає і той безперечний факт, що художня обдарованість порівняно з іншими видами виявляє себе у дітей у досить ранньому віці, а в спеціалізованих мистецьких навчальних закладах виконавська творчість дитини є провідною; через неї і в процесі її відбувається як ідентифікація, так і розвиток обдарованості (за винятком лише одного — в образотворчому мистецтві, в практиці якого побутує

думка втім також про специфічну присутність аспекту виконавства, наприклад, у копіювальній творчості). Саме виконавство є пріоритетним напрямом творчості дітей, наприклад, в музиці (переважає не композиторства, а оволодіння грою на музичному інструменті, вокал); в театральній — сценічній, включаючи хореографічну творчість (акторство, а не літературно — драматургічна творчість або спроби режисури тощо). Щоправда, видатні митці — виконавці в дитинстві здебільшого звертались і до так званої «первинної» творчості, однак — як свідчить досвід світової культури — не завжди ці звернення виливались у вибір «первинного» напрямку художньої діяльності у виборі професійної сфери в мистецтві, і навіть не завжди тривали у них впродовж життя. Існує практика за спробами виконавства вже у ранньому віці прогнозувати майбутній результат: так, зазвичай, вже на ранньому етапі навчання юних музикантів або танцівників, а також у їхніх перших сценічних виступах досвідчений педагог передбачає, наприклад, успіхи на різноманітних мистецьких конкурсах, що у більшості випадків виправдовує себе.

Схема: Виконавський аспект художньої обдарованості.



Таким чином, у виконавській творчості, яка є відображенням, втіленням виконавського аспекту художньої обдарованості, фактично концентрується «зерно» художньої обдарованості — як єдність, злиття духовного світу митця — виконавця, здатного виступити співтворцем так званого первинного художнього образу, і здатність його «переведення» в образ — інтерпретацію специфічними для конкретного виду мистецтва мовними засо-

бами (Схема). Це дозволяє виокремити з багатогранного явища художньої обдарованості як спеціальні не лише різновиди обдарованості за видами мистецтва (в музиці, театрі тощо), а саме аспект **виконавських здібностей** — як свого роду її **змістовий і діяльнісний концентрат**, природа і специфіка якого логічно потребує цілеспрямованого вивчення.

Література:

1. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика/М.Г. Арановский/Проблемы музыкального мышления. Сб. статей. Сост. и ред. М.Г. Арановский. — М.: Музыка, 1974. — 336 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс./Б.В. Асафьев. — [издание 2-е]. — Л.: Музыка, 1971. — 376 с.
3. Дятлов Д.А. Концерт как феномен творчества (на примере фортепианного исполнительства). Автореферат дис... канд. искусствоведения: 17.00.02./Д.А. Дятлов. — Нижний Новгород, 2007. — 21 с.
4. Жукова Н.А. Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект. Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.08/Н.А. Жукова. — К. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2003. — 14 с.
5. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства/Д.А. Леонтьев. — М.: Изд-во Московского университета, 1998. — 111 с.
6. Москаленко В.Г. Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації/В.Г. Москаленко//Часопис національної музичної академії ім. П. І. Чайковського: [ред. — упоряд. О. Антонюк]. — К.: 2008. — №1. — С. 106-111.
7. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания/Е.В. Назайкинский//Восприятие музыки. Сб. ст.: [ред. — сост. В.Н. Максимов]. — М.: Музыка, 1980. — С. 91-111.
8. Оніщенко О.І. Художня творчість у контексті гуманітарного знання/О. І. Оніщенко. — К.: Вища школа, 2001. — 179 с.
9. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной — к философии музыки. — К.: Факт, 2000. — 176 с. — [Електронний ресурс]/Режим доступу: <http://www.philosophy.ru/library/suhanceva/annot.html>

10. Эстетика: Підручник/Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко [за заг. ред. Л. Т. Левчук]. — К.: Вища школа, 1997. — 399 с.

Статья посвящена определению места исполнительской интерпретации в структуре художественной одаренности, с целью идентификации которой доказана необходимость рассмотрение исполнительских способностей как ее содержательного и деятельностного концентрата.

Ключевые слова: исполнительская интерпретация, прямое и опосредованное творчество.

This article is devoted to the determination of the place of mastery performance in the artistic talent's structure. For the purpose of its identification the author proves the necessity to consider the artistic endowments as its substantial and functional component.

Keywords: mastery performance, direct and mediated work

УДК 159. 922. 7/8

О. Л. Кононко, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ШОСТОГО — СЬОМОГО РОКІВ ЖИТТЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОБАЧЕННЯ

Розкрито концептуальні підходи до дослідження процесу становлення у дошкільників несуперечливого образу світу і Я-образу, уточнюються зміст провідних категорій, визначаються педагогічні умови формування в ранньому онтогенезі оптимістичного світогляду.

Ключові слова: цілісний образ світу, Я-образ, картина світу, світобачення, світогляд дошкільника.

Початок ХХІ століття характеризується зміною світоглядної позиції людей, трансформацією цінностей, руйнацією моделі врівноваженого світу. Зростаючій особистості випало жити в епоху глобалізаційних змін, високих інформаційних технологій, надзвичайної інтенсивності життя, плинності суспільних пріоритетів, високого матеріального розшарування населення, невизначеності життєвих перспектив. Сьогодення змушує її розв'язувати життєві задачі високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі,

кваліфікувати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість формування в особистості, починаючи з дошкільного дитинства, свідомого ставлення до життя, умінь виділяти, кваліфікувати, запам'ятовувати та збагачувати свій індивідуальний досвід новою інформацією.

Важлива роль у вихованні в особистості свідомого ставлення до життя належить психолого-педагогічній науці та освіті як важливим сферам людської діяльності, спрямованим на вироблення та систематизацію інформації про дійсність. Адже освіта має спрямовуватися не лише на оснащення дітей знаннями з основних предметів, а й сприяти вибудовуванню ними образу світу, образу самих себе. Таке розуміння освіти підвищує її роль як чинника особистісного становлення дітей різних вікових груп.

Започатковуючи дослідження, присвячене формуванню у старших дошкільників цілісного світобачення, ми виходимо з розуміння, що:

1. **Світобачення** є внутрішнім поглядом дитини на природу, культуру, людське і своє власне життя, його сенс, устрій, зв'язки та відносини, правила співжиття. По суті йдеться про *цілісне уявлення* зростаючої особистості про життя в різних його вимірах, формах, аспектах; про свого роду синтез «знання — враження — дії». Сформованість світобачення засвідчується здатністю особистості бути сприйнятливою до різноманітних життєвих вражень, відкритою до нового; вдивлятися, бачити сутнісне, відчувати, розмірковувати, висувати гіпотези, апробувати їх, експериментувати, узагальнювати інформацію, усвідомлювати значення світу у своєму житті, його смисл й цінність. Це дозволяє дитині примірювати світ, що постійно розширюється, до свого обмеженого життєвого досвіду [3].

2. Світобачення дитини акумульовано у **світогляді** — системі її поглядів на світ та своє місце в ньому, на ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, а також зумовлені цими поглядами позиції, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації. Світогляд виступає основою свідомості, способом усвідомлення дійсності, ціннісним ставленням, показником особистісної зрілості. Як загальне розуміння світу та ціннісне ставлення до нього, світогляд визначає буденну, міфологічну, наукову або релігійну орієнтацію

зростаючої особистості; зумовлює характер її діяльності, впливає на норми поведінки, життєві прагнення, смаки та інтереси [6].

3. Цілісним, багаторівневим утворенням пізнавальної сфери особистості, яке виконує функцію вихідного пункту і результату пізнавальних актів, є **образ світу**. Він є відображенням реалій життя у свідомості дитини, безпосередньо включеним в її взаємодію з світом, регулює її поведінку, дозволяє співвіднести своє суб'єктивне бачення з життєвими реаліями. Образ світу формується з пізнавальних, емоційних, художніх образів, уявлень дошкільника, утворюючи певну *картину світу*. Він пов'язаний з суб'єктивним досвідом та сукупністю ставлень дитини до природи, предметів, людей, самої себе. Важливим показником його сформованості є ступінь *осмисленості*, категоріальності [2].

4. Образ світу є суб'єктивним продуктом активної **діяльності** дитини, спрямованої на його освоєння. Діяльність прокладає шлях відображенню свідомістю реальної дійсності. Дитина пізнає світ в залежності від того, як вона діє в ньому, і, разом з цим, діє в ньому в залежності від того, як його пізнає. В процесі діяльності дитини будує образ світу, живе і діє в ньому, переробляє свої уявлення про нього. З одного боку, образ світу є *результатом* її діяльності, з іншого — *регулятором*, з третього — *стимулом* для співставлення суб'єктивних уявлень з об'єктивною дійсністю [4].

5. Дитина не в змозі пізнавати світ природи, предметів, людей, саму себе *в одиночку*: вона постійно співвідносить своє знання з інформацією, одержаною від інших. Процес **комунікації** органічно включений у процес пізнання зростаючої особистості, відіграє в ньому важливу роль. Завдяки мові вона може інтерпретувати побачене і почуте. В дошкільному дитинстві образ світу здебільшого приймається з рук «значущих інших». Спілкування з дорослими, у першу чергу, рідними людьми, задає певну рамку, окреслює межі сприйняття світу. Поряд з об'єктивною реальністю перед дошкільником виникає певна суб'єктивна реальність, запропонована йому авторитетними для неї людьми. Це може бути наближений до реальності варіант, прикрашена або погіршена копія реальності, зумовлена системою цінностей впливових дорослих [9].

6. Життя зростаючої особистості розгортається у двох основних вимірах: *вертикальному* — **ціннісно** — **смысловому**

і горизонтальному — **просторово** — **часовому**. Життєве поле дитини складається з сукупності її індивідуальних цінностей і смислів в просторі реального діяння, охоплює її минуле, теперішнє і майбутнє. Минуле існує як *досвід*, майбутнє — як *проект*, теперішнє — як *дійсність*. Вертикальна складова життєвого поля особистості (установки, ставлення, смисли) може бути схарактеризована як *самопізнання*, а горизонтальна (уміння, навички, самореалізація) — як її *життєдіяльність*. Змістовне конструювання дитиною свого життєвого поля, яке включає у себе життєві смисли та реальні дії, є її *особистісним самовизначенням*. Успішне самовизначення характеризується наявністю досить широкого спектру значущих позитивних цінностей, насиченістю переживань, осмисленістю життєдіяльності, організованим способом життя [4].

7. Дитина не фотографує світ, не просто фіксує зовнішні зв'язки і відносини, а **конструює** світ, створює свій суб'єктивний його образ. Вона систематизує інформацію про світ, організовує її у зв'язні структури, *осягає* смисл людського життя, своєрідно реконструює свої враження, категоризує предмети, явища, ситуації, події, вчинки людей. У своїй оцінці дитина спирається на власний життєвий досвід, вже існуючі в її пам'яті готові судження, використовує те, «що знає кожний». Будуючи образ реальності, дитина актуалізує частину вже існуючого образу, який уточнюється виправляється або кардинально перебудовується нею. Вона зосереджує увагу, кодує та зберігає інформацію, відтворює її в разі необхідності [1].

8. Прив'язаність дитини дошкільного віку до життя, її відрива до страждань, **інстинкт самозбереження**, віра у *справедливий світ* призводять до вироблення відчуття, що особисто з нею в житті не може статися нічого поганого. Цей феномен спричиняє різноманітні метаморфози сприйняття й відторгнення життєво важливої інформації, задіює механізми особистісного захисту задля збереження важливого для хорошого самопочуття образу світу. Збереження такої відповідності є продуктом когнітивних зусиль, емоційних і мотиваційних процесів. [5].

9. Адекватність, реалістичність, повнота, складність дитячого образу дійсності значною мірою визначаються розвитком її **внутрішнього світу**, свідомості (самосвідомості), тим, наскільки

ки внутрішній світ зростаючої особистості «працює». Ця робота проявляється в оцінці дитиною того, що відбувається навкруги, в умінні формувати власну думку, здійснювати вибори, визначити елементарні цілі, планувати, самовизначатися, виявляти схильність до рефлексії [11].

10. Зростаюча особистість сприймає, інтерпретує та оцінює дійсність на основі суб'єктивного досвіду, системи **особистісних конструктів** — свого роду класифікаційно — оцінного еталона, суб'єктивної вимірювальної школи, яка виконує одночасно 2 функції: узагальнення схожості й встановлення відмінностей. Призначення особистісних конструктів згідно висловлювання Дж. Келлі — привести існуючу систему поглядів дитини, її установок, цінностей у відповідність з життєвими реаліями або з новим досвідом.

Проблема формування у дітей старшого дошкільного віку цілісного світобачення була і залишається однією з найскладніших в теоретичному та методичному аспектах. Її соціальна за-требуваність не викликає сумнівів з огляду, по-перше, на дефіцит праць даної спрямованості у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі; по-друге, на важливість одержання практиками науково обґрунтованої інформації стосовно особливостей формування у сучасної п'яти — шестирічної дитини узагальнених уявлень про світ та саму себе.

Правомірність розгортання дослідження, спрямованого на визначення специфіки та педагогічних умов ефективного становлення у дошкільників реалістичного та оптимістичного погляду на природний, предметний, соціальний світ та своє «Я», обумовлюється не лише об'єктивною нестачею відповідних емпіричних фактів та потребами педагогічної практики, але й закономірностями розвитку дитини дошкільного віку.

Згідно даних Л. А. Венгера, В. С. Мухіної, Л. Ф. Обухової та інших провідних фахівців, одним з найважливіших новоутворень старшого дошкільного віку є виникнення *першого схематичного обрису цілісного дитячого світогляду та особистої свідомості*. Як зазначає л. Ф. Обухова, «Дитина не може жити в безладі. Все, що бачить, вона намагається упорядкувати, побачити закономірні відносини, в які укладається такий плинний оточуючий світ» [6].

У міфопоетичній картині світу дитина наділяє природу, предмети розумом, іншими людськими властивостями, зовні надає їм схожість з собою. Дошкільник приписує людський вигляд всьому світоустрою в цілому. Все, що його оточує, він кваліфікує як результат діяльності людини. Для пояснення, наприклад, явищ природи дитина дошкільного віку використовує моральні, анімістичні та артифікалістичні причини: сонце рухається, щоб всім було тепло і світло; воно хоче гуляти і рухатися. Отже, у центрі її світогляду знаходиться *людина*.

Як зазначає Д. Б. Ельконін, з п'ятирічного віку починається справжній розквіт ідей «*маленьких філософів*» щодо сенсу життя, походження Місяця і зорь. Дитина будує картину світу, вигадує, створює теоретичні концепції, схеми глобального світоглядного характеру. Відомий дитячий психолог фіксує факт існування парадоксу між низьким рівнем інтелектуальних можливостей дитини дошкільного віку і високим рівнем її пізнавальних потреб. Він зазначає, що коли дитина приходить до школи, вона змушена від глобальних, світоглядних проблем переходити до елементарних речей. Тоді й виявляється невідповідність між її пізнавальними потребами і тим, чому її навчають в школі.

Одним з відправних положень концепції дослідження, присвяченого вивченню особливостей формування в дошкільному віці цілісного світобачення, є узагальнення Л. А. Венгера і В. С. Мухіної стосовно того, що впродовж перших шести — семи років життя відбувається *цілісний, загальний розвиток* малюка: Важливою особливістю психічного розвитку дитини є те, що набуті нею знання, дії, здібності мають загальний, неспеціалізований характер... Поки що вона стає просто людиною, набуває того, що необхідне будь — якому члену людського суспільства у будь якій — сфері життя.

Важливою тезою для побудови концептуальних засад дослідження слугує висловлювання І. Е. Куліковською, згідно з яким саме в дошкільному віці у кожної дитини починає складатися своя *власна картина оточуючого світу та самої себе*. Як наголошує автор, успішність її становлення залежить від того, наскільки органічно буде здійснювана дорослим допомога дитині в її «примірюванні» світу, який постійно розширюється, до її невеликого життєвого досвіду, які переживання і почуття викли-

кає входження у новий світ. Саме грамотна організація дорослим простору пізнання дошкільником світу допомагає йому зрозуміти життя у всій красі його цінностей, значень, смислів [3].

Засновуючись на тому, що особливостями дошкільного віку є *образне пізнання світу*, ми виходимо з розуміння, що саме образ постає у знаках і символах, які виступають основними смисловими одиницями картини світу. Знаки і символи орієнтують на становлення у дітей старшого дошкільного світу цілісної картини світу. На думку І. Е. Куліковської, цілісний образ світу виникає у свідомості дитини — дошкільника саме завдяки засвоєнню нею знаків та символів культури — національної та світової.

Важливим для постанови дослідження є положення Л. С. Виготського, згідно з яким становлення картини світу у свідомості дитини уможливується завдяки досить високому розвитку в старшому дошкільному віці *уяви*. Вона відіграє важливу роль в розширенні й збагаченні досвіду дитини, розвитку її творчої діяльності. Поступово уява перетворюється на засіб втілення дитиною своїх задумів, сприяє розширенню її досвіду за рахунок приєднання до нього того, що було відсутнє раніше, уможливує становлення більш-менш повної картини реального світу. Як зазначають фахівці, дитина старшого дошкільного віку розрізняє фантазію, вигадку і реальність, оперує поняттями «насправді» і «умисно».

На думку А. Петровського, пізнання дитиною старшого дошкільного віку загальних взаємозв'язків в житті створює основу для становлення цілісної картини світу як такого образу Всесвіту, для якого основними рисами є взаємозв'язок та взаємообумовленість всіх явищ. Він зазначає: «Дитині відкривається світ в його цілісності і разом з тим — у різноманітності: як світ чотирьох світів — «Природи», «Культури», «Інших людей», «Самої Себе.» У відповідності з цим в ході вивчення *феномену світобачення* у центрі нашої уваги знаходяться такі основні життєві простори, як природний, предметний, соціальний та простір власного «Я» [7].

Програма дослідження враховує не лише раціональний аспект зв'язку реального життя та його відображення свідомістю дитини дошкільного віку, а й її емоційне ставлення до природи, предметів, людей, самої себе, життя в цілому. Ми виходимо з ро-

зуміння, що художній образ є тим началом, навкруги якого дитиною вибудовується цілісна картина одухотвореного світу.

Важливою для постанови дослідження була теза педагогів, згідно з якою *правила* виступають в житті дошкільника, з одного боку, обмежувачами його свобод, з іншого — дозволяють йому бути успішним і вільним у виборі способу життя. У зв'язку з тим, що картина світу у свідомості зростаючої особистості є тим цілісним утворенням, яким вона керується у своїй поведінці, правила взаємодії з об'єктами і явищами світу мають бути невід'ємним компонентом світорозуміння.

Як зазначає І. Е. Куліковська, практичне знання дозволяє дитині сформулювати знання про правила і способи пізнання світу, набути досвід творчого перетворення природного, соціального, предметного світу та власного «Я». Духовно-практичне знання, подане, зокрема, у казках, міфах, легендах, зображуючи цілісну картину світу, навчають дитину тому, як слід ставитися до природного світу, інших людей і самої себе на основі норм і цінностей культури. Казкові образи знайомлять дитину з правилами і законами життя, формують в неї стратегію поведінки, побудовану на основі правил, які несуть цінність кожної дії, їх смисл і значення як способу регуляції відносин і досягання бажаного результату. Завдяки правилам дитина дошкільного віку осягає ціннісні доміанти, представлені в образах Добра, Правди, Краси.

Як відомо, найвищою формою розвитку свідомості є самосвідомість, яка виступає важливою характеристикою особистісного зростання дошкільника, основою, на якій розгортається його свідоме життя як суб'єкта. Життєдіяльність дитини є цілісним процесом її самовизначення, системою цілей, засобів їх досягнення, цінностей, ідеалів. Вона реалізується в елементарних формах її творчого впливу на життя, у відображенні цих змін в її свідомості. Суб'єктивна сторона життя в єдності своїх компонент стає для дошкільника предметом пізнання, переживання, осмислення, відбивається у такому складному утворенні, як *самопочуття*.

Динаміка розвитку дошкільника як особистості пов'язана із зміною його ставлення до оточуючого світу та самого себе. Кожна зміна виступає новим етапом в розвитку його свідомості й самосвідомості, пов'язана з тим, *як саме* дошкільник виділяє себе

з оточуючого світу, як з ним співвідноситься. За даними вітчизняних та зарубіжних фахівців, у п'ять — шість років образ — Я є вже більш — менш сталим особистісним утворенням [8; 10].

Внутрішній світ набуває для дошкільника не лише якісно нового суб'єктивного забарвлення, але й перетворюється на важливий регулятор життєдіяльності: вдаючись до дій, дошкільники беруть до уваги свої уміння, можливості, досвід попередніх успіхів та невдач, типові оцінки авторитетних дорослих. Це засвідчує сформованість в них в тій чи іншій мірі реалістичних уявлень про світ та себе. Утворення уявлень, які відповідають реальним можливостям, передбачає гармонійне поєднання інформації, одержаної з індивідуального досвіду, з оцінками, накопиченими у спілкуванні з іншими.

Аналізуючи особливості розгортання реальної життєдіяльності в дошкільному дитинстві та специфіку її відображення у свідомості, ми виходили з розуміння, що ідеальна форма, образ *дорослості* є центральною категорією, яка задає дитинству цілісність. Образ досконалого дорослого є єдиним способом й опорою, з допомогою яких дошкільник уявляє своє майбутнє. Саме на ідеальну форму в кінцевому рахунку спирається проектування життя дитини на ранніх етапах онтогенеза [12].

Розгортаючи своє дослідження, ми виходимо з розуміння, що системоутворюючим компонентом життєздійснення особистості є *мета*, яка визначає спрямованість її активності, своєрідну життєву програму, засвідчує її становлення як суб'єкта життєтворчості. На етапі дошкільного дитинства не йдеться про вироблення перспективних цілей, проте можлива постановка питання щодо вивчення особливостей формування елементарних життєвих планів.

За даними В. К. Котирло, дитина старшого дошкільного віку спроможна не лише виробляти нескладні й незаглиблені у далеке майбутнє життєві плани, але й більш-менш конструктивно впливати на організацію свого найближчого майбутнього. Будуючи послідовність і визначаючи зв'язок вчорашніх, сьогоднішніх й завтрашніх життєвих завдань, дошкільник оволодіває вмінням бачити різні варіанти їх зв'язків, вправлятися в умінні здійснювати правильні вибори, досягати успішних результатів. У 5-7 років дитина усвідомлює соціальні вимоги, співвідносить їх із своїми

можливостями, пов'язує між собою і регулює їх у часі. Це дозволяє дошкільникові не лише прилаштовуватись до визначеної природою і суспільством часово-просторових особливостей життя, але й виробляти власне загальне ціннісне ставлення до них.

Елементарне усвідомлення дошкільником причин та наслідків різних подій власного життя, близьких людей, характеру їх взаємин, цінностей різних справ і занять, сприяє прискоренню та ущільненню часу життя, надає йому елементарної спрямованості, зв'язує або розкриває ланцюг подій та вчинків. Отже, зростаюча особистість динамічно розвивається як індивідуальність і суспільний суб'єкт.

Спостереження дозволяють говорити про те, що дорослі надають сучасній дитині здебільше клаптеву, суб'єктивну інформацію, відгороджуючи її від проблем реального життя, створюючи ілюзорний світ добра, порядності, високих цінностей, яка важко узгоджується з життєвими реаліями. Орієнтація на книгу, телебачення, комп'ютер переважає у зростаючій особистості над спогляданням реального життя у різних його проявах та суперечностях. Наслідком цього є великий розрив між реальним життям, очікуваннями дитини, її планами й можливостями. Важливою умовою гармонійного входження зростаючої особистості у складне широке життя є формування **несуперечливої картини світу**, яка слугуватиме їй надійним орієнтиром. Масштаб, складність, інтегрованість образу світу у дитини дошкільного віку великою мірою залежить від ставлення до цієї проблеми рідних та близьких дорослих. Ми виходимо з того, що у картину світу входить все те, що зростаюча особистість сприймає і колись сприймала; те, що відкрилося їй в ході самостійної діяльності, практичного експериментування; все те, на що звертають її увагу значущі дорослі, що цінується її найближчим оточенням.

Дослідження спрямовується на з'ясування того, які сфери життєдіяльності виявляються для дитини пріоритетними, найчастіше відображаються у вербальному та художньому образах світу; які сфери життя, явища, події, люди найчастіше ігноруються дитиною; чим це пояснюється; в якій спосіб «фільтрується» кожною дитиною та оточуючим її дорослими життєво важлива інформація; як часто висловлює дитина самостійні припущення

щодо тих чи інших життєвих подій, людських вчинків, очікуваних реакцій на ту чи іншу поведінку; яка орієнтація домінує у дитячій картині світу — побутова, наукова, релігійна, міфологічна; що визначає кожну з орієнтацій; чим ці картини світу як життєві орієнтири відрізняються між собою.

В ході дослідження ми виходимо з розуміння, що картина світу не будується кожний раз з чистого листа, надбудовуються, вбудовуються у вже сформоване «ядро». Якщо нова інформація виявляється суголосною, відповідною вже набутих «ядровим» уявленням, вона легко притягується свідомістю дитини, поглиблюється, розширюється, систематизується. Якщо ж вона їм суперечить, то свідомість чинить опір, кваліфікує цю інформацію як неправдиву, чужинну, суперечливу, небажану.

Ми припустили, що ефективність формування у дітей шостого — сьомого років життя цілісного уявлення про світ та самих себе підвищиться за умов:

- наближення змісту освітніх завдань дошкільного закладу до реалій сучасного життя;
- створення в дошкільному закладі інтегрального освітнього простору, сприятливого для розуміння дитиною доступних віку взаємозв'язків та взаємозалежностей;
- насичення наочно — образного способу світобачення дією, грою, різними соціальними ролями, художньою діяльністю;
- збагачення життєвих вражень дітей, допомога у пізнанні ними життя у просторово — часовому вимірі;
- врахування дорослим індивідуального життєвого досвіду дошкільників в освітній роботі;
- надання дітям можливості передавати свої життєві враження у різний спосіб — вербалізувати їх, передавати художніми образами (малюнку, мелодією, мімікою тощо).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *уперше* у вітчизняній дошкільній педагогіці здійснюється комплексне вивчення феномену «цілісного світобачення» крізь призму уявлень старших дошкільників про об'єкти та явища природи, безпеку своєї життєдіяльності, відмінності дитинства і дорослості, особливостей людського житла, соціально прийнятних способів

самовираження, доброзичливе ставлення до інших, радісні та сумні події життя, віково-статеві модифікації свідомого ставлення до життя в ранньому онтогенезі, особливості впливу на них сімейного та суспільного виховання.

Література:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности: пер. с англ. — М.: Аспект-Пресс, 1995-142 с.
2. Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего становления образа себя и мира как реализации сознания//Мир психологи. — 1999. — № 1. — С. 97-104
3. Куликовская И.Э. Мирозидение. Программа интеллектуально-познавательного развития детей. — Ростов-на-Дону., Изд-во «Учитель», 2003. — 128 с.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира.//Мир психологии. 2003, № 4 (36) — С. 11-18.
5. Ломброзо П. Жизнь ребенка — М.: Эксмо, 2010. — 192 с.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., Тривола, 1995. — 360 с.
7. Психология воспитания/Под ред. В. А. Петровского. — М.: Аспект-Пресс, 1995. — 152 с.
8. Русевич В.В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет. Дис.... канд. пед. наук. — Волгоград, 2009. — 210 с.
9. Сайко Э.В. Образ мира как отношение и способ осуществления бытия//Мир психологии. — 2003. — № 4 (36). — С. 3-9.
10. Сокурченко О.О. Формування світорозуміння у дітей шестирічного віку засобами ігрової діяльності. — Дис...канд. пед. наук. — Херсон, 2007. — 230 с.
11. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка//Воспитание детей дошкольного возраста/Под ред.. Л. Прокоlienко. — К.: Рад школа, 1991. — С. 40-82.
12. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития//Вопросы психологии. — 1992, № 3-4. — С. 7-12.

Раскрыты концептуальные подходы к исследованию процесса становления у дошкольников непротиворечивого образа мира и Я-образа, уточняется содержание ведущих категорий, определяются педагоги-

ческие условия формирования в раннем онтогенезе оптимистического мировидения.

Ключевые слова: целостный образ мира, Я-образ, картина мира, мировидение, мировоззрение дошкольника.

In the article are presented the conceptual approaches for research of process of becoming at preschool children of a nonconflicting appearance of world and «I'm» — image, the leading categories are specified, the pedagogical terms of forming in early ontogenesis of optimistic seeing of world are determined.

Keywords: integral appearance of world, «I'm» — image, the world picture, seeing of world, world view of preschool child.

УДК 379.8.035: 379.821: 7] — 053.6

А. В. Корнієнко, м. Київ

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ГУРТКАХ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО НАПРЯМУ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розкрито методи формування соціальної компетентності підлітків в гуртках художньо-естетичного напрямку у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: соціальна компетентність, позашкільні навчальні заклади, підлітковий вік.

Проблема формування соціальної компетентності учнів пов'язана з тими історико-культурними, соціально-економічними й суспільно-політичними процесами, які відбуваються нині в Україні: високий рівень безробіття, деградація моральних цінностей, соціальна дезадаптація, низька правова захищеність дітей та підлітків. Загальна середня освіта не повною мірою вирішує проблему формування в учнів соціальної компетентності як готовності до самостійного життя. Вирішенню цієї проблеми може сприяти створення чіткої системи формування соціальної компетентності учнів у позашкільних навчальних закладах, а особливо в гуртках художньо-естетичного напрямку.

Мета нашої статті — розкриття методів формування соціальної компетентності підлітків у гуртках художньо-естетичного напрямку в позашкільних закладах.

Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що проблема соціальної компетентності розглядалася в працях В. Радула (структура та зміст соціальної зрілості); М. Гончарова-Горянської, О. Кононко (соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів); Р. Пріми (соціалізація молодших школярів засобами родинно-побутової звичаєвості) та інших.

Ми соціальну компетентність розглядаємо як рівень осмислення підлітком себе та своєї належності до соціуму, розуміння своїх прав та обов'язків, ступеня готовності до соціальних відносин і міжособистісних взаємодій.

Важливе місце в системі формування соціальної компетентності підлітків в гуртках художньо-естетичного напрямку у позашкільних закладах належить методам і формам виховання. При відборі методів формування соціальної компетентності підлітків нами бралось до уваги те, що кожний метод виконує певну організаційну, пізнавальну, розвиваючу і виховну функцію. Виходячи з цього, ми використовували такі три групи методів:

- методи розвитку свідомості особистості;
- методи формування суспільної поведінки;
- методи стимулювання діяльності та поведінки (рис. 1).

З вище перелічених методів, найефективнішими виявилися методи розвитку свідомості особистості, формування в учнів поглядів і переконань — словесні методи (роз'яснення, бесіда, лекція, диспут).

За допомогою роз'яснення вихователі впливали на свідомість учнів, прищеплювали їм моральні норми і правила поведінки. Особливо ефективно під час засвоєння правил поведінки, режимних вимог навчального закладу, правових норм. Метод роз'яснення часто використовувався як прийом виховання під час бесіди, лекції, диспуту.



Рис. 1. Методи формування соціальної компетентності підлітків в гуртках декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних закладів

Також ефективним методом формування підлітків є бесіда. Бесіда матиме позитивний результат, якщо педагог обґрунтує тему в доступній для засвоєння матеріалу формі, сформулює запитання таким чином, щоб вони спонукали до розмови; залучатиме учнів до оцінювання подій, вчинків, явищ суспільного життя і, таким чином формуватиме у них на цій основі ставлення до навколишньої дійсності, до своїх громадських і моральних обов'язків.

Лекція — допоміжний метод занять. Вона має відзначитися системністю і послідовністю у викладі програмного матеріалу, обов'язковим формулюванням висновків після закінчення теми. Дослідженням доведена, що проводити лекцію в «чистому» вигляді не доцільно. Насичення її елементами розмови, проблемними ситуаціями, логічними завданнями, пошуково-дослідницька робота з архівними матеріалами даватиме змогу учням включатися у хід роздумів керівника гуртка, навчитися вести діалог, добирати, порівнювати факти, співвідносити їх із теорією.

Не менш ефективним методом ніж попередні у формуванні соціальної компетентності підлітків є диспут. Як метод вихован-

ня він передбачає вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють учнів. Під час диспуту учні відстоюють власну позицію, переконуються в правильності чи помилковості своїх поглядів, розкривають свою ерудицію, культуру, темперамент; у дітей розвивається логічне мислення, вміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки.

Друга група методів виховання використовується для формування суспільної поведінки. Основним складовим даного методу ми виділяємо створення виховуючих ситуацій, як важливий чинник формування суспільної поведінки. Кожна з таких ситуацій передбачає визначення педагогом умов, необхідних для здійснення запланованого, продумування ним своїх дій поведінки в новій ситуації, виникнення в учнів нових почуттів, зумовлених новою педагогічною ситуацією, які стають підґрунтям нових думок, мотивів поведінки і подолання недоліків. Якщо педагог виявить уміння і знання у галузі, яка цікавить вихованця, це викликає в нього здивування, піднімає в його очах авторитет педагога.

Учні підліткового віку не байдужі до свого місця в колективі, ставлення до них дорослих і однолітків. Кожен переживає своє становище в колективі по-своєму, приховуючи заповітні думки і почуття. Тому, спостереження за поведінкою учнів, бесіди з ними та їхніми батьками дають змогу виявити, чим вони найбільше дорожать. Створена вчителем педагогічна ситуація, що активізує ці думки і почуття, робить їх провідними і вирішальними, допомагає формувати позитивні якості особистості.

Третя група методів виконує функції регулювання, коригування і стимулювання творчої діяльності вихованців. У межах позашкільного навчального закладу до даного методів, ми пропонуємо відносити лише змагання та заохочення.

Метод змагання ґрунтується на природній схильності дітей до здорового суперництва і самоутвердження в колективі. Практикуються такі форми змагання: конкурси, олімпіади. Фестивалі й огляди художньої самодіяльності, виставки образотворчого мистецтва і технічної творчості, вікторини і т.д. під час цих змагань виявляли і розвивали інтереси й творчі здібності учнів, розширювали їхні знання і кругозір, активізували пізнавальну та інші види суспільно-корисної діяльності.

Педагогічно доцільно організоване змагання має відповідати таким вимогам: знання учнями його умов і регулярне підведення підсумків, залучення учнів до аналізу змагання і підведення підсумків; наочне оформлення процесу змагання і його результатів; моральне стимулювання.

Заохочення — схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до повторення. Його мета — спрямування поведінки учня в потрібне русло, зміцнення в ньому впевненості у власних силах і, отже, посилення прагнення до позитивних вчинків, певних успіхів.

Але для того, щоб метод заохочення мав виховну силу, важливо своєчасно помітити позитивні зрушення в особистості учня, в його ставленні до навчання, праці. Відзначення хоча б невеличких зрушень на краще, маленької перемоги учня над собою, пробуджує в ньому енергію, стимулює його на повторення схвалених вчинків. Нехтування цих проявів негативно позначається на процесі виховання дитини.

У результаті поєднання перерахованих вище методів формування соціальної компетентності підлітків-вихованців позашкільних навчальних закладів забезпечує досягнення поставлених завдань за таких умов: відповідність методів розробленому змістові навчально-виховного процесу виховання; відповідній підготовці педагогів та їх вміння використовувати найефективніші методи в кожному випадку; єдності виховних впливів родини, загальноосвітніх шкіл, позашкільних дитячих організацій та громадських закладів; урахуванню вікових та індивідуальних особливостей підлітків.

Наші дослідження показали, що впливове виховне значення має також використання сукупності традиційних та інноваційних форм позашкільної роботи. Інноваційна діяльність в позашкільному навчальному закладі включає функціонування таких складників психолого-педагогічної системи:

- розвиток-саморозвиток підлітка, що передбачає організацію сприятливого енергоінформаційного простору для розвитку потенційних його можливостей, стимулювання інтелектуально-пізнавальної, активно-творчої національно-патріотичної, ціннісно-орієнтаційної діяльності;

- його виховання-самовиховання, що забезпечує виховання свободи особистості, створення умов для її самовираження і самоствердження;
- освіта-самоосвіта — це педагогічна підтримка навчально-патріотичного характеру, постійне включення підлітків у процес засвоєння суспільно-гуманітарних знань, які вони відтворюють в конкретній ситуації [2, с. 50].

На основі вищевикладеного, розроблено форми процесу формування соціальної компетентності, в основу яких покладено принципи роботи на рівнях: підліток — підліток та підліток-дорослий.

Принцип роботи на рівні «підліток-підліток» реалізується в процесі створення груп самодопомоги. Навчання в таких групах проходить на рівних правах. Групи самодопомоги ефективні з формування таких параметрів соціальної компетентності як самостійність, відповідальність, вміння встановлювати контакти та співпрацювати з іншими людьми тощо. Вони також є сприятливим середовищем для збільшення самооцінки та відновлення гідності, оскільки в групі панує атмосфера добра та розуміння. Така група створює найкращі умови для активної участі у вирішенні власних проблем, що важливо у формуванні соціально компетентної особистості.

Виникати групи самодопомоги можуть як з ініціативи педагога, так і з боку самих учнів. Суттю групової роботи є організація підлітків у невеликі стабільні групи за спільними інтересами. Основною метою групової роботи з формування соціальної компетентності є: активізація самопізнання; посилення самоповаги та самоприйняття, довіри до себе та інших.

Групова робота найбільше відповідає потребам даного віку, оскільки одним з основних видів діяльності для підліткового віку є спілкування. Вона передбачає керівництво дорослого, якого потребують підлітки, в той же час надає їм незалежність, можливість діяти власними силами. У групі формуються або змінюються позиції, переконання, погляди, почуття та вчинки старших підлітків, що стосуються себе та інших. Підліток має змогу усвідомити та дослідити свій стиль стосунків з іншими й оволодіти більш ефективними соціальними навичками. Часто підлітки від-

чувають самотність, вважаючи, що їм ніхто не може допомогти, а групова робота і є саме тим видом допомоги.

Важливість групової роботи полягає в тому, що вона:

- дає змогу висловити конфліктні почуття та переживання,
- здолати невпевненість у собі,
- прийти до усвідомлення того, що підлітки можуть свої проблеми обговорювати спільно з фахівцем та однолітками;
- допомагає підлітку зрозуміти, що його проблеми не унікальні;
- знижує дискомфорт від взаємодії дорослого та підлітка, який має місце в індивідуальній терапії;
- сприяє усвідомленню та розв'язанню особистісно значимих проблем;

Групова робота змушує підлітка усвідомити та озвучити власні цінності, необхідність зміни деяких з них; сприяє розвитку вмінь моделювання, кооперації, вміння розуміти та приймати себе та інших.

Ситуацію згуртованості колективу можна створити і в момент аналізу художнього виробу. Групі учнів варто пропонувати самостійно проаналізувати виріб: один характеризує виріб, інші його доповнюють, керівник гуртка підводить підсумки, відмічає вірні відповіді, пояснює сутність помилок.

При атмосфері співпраці на рівні «підліток-дорослий» є можливість організації керівництва дорослої людини, фахівця, якого потребують підлітки, що не впливає на відчуття останніми незалежності, можливості діяти власними силами; вона сприяє саморозкриттю особистості підлітка та усвідомленню ним власних проблем та потреб тощо.

У процесі спостереження роботи у групі нами було встановлено, що деякі діти на першому році навчання, наполегливо виконуючи завдання, невзможі утримувати це почуття до кінця роботи. Цьому сприяє поверховість інтересів вихованців, відсутність достатніх художньо-трудова вмінь та навичок. Ці труднощі долаються лише згодом, якщо систематично привчати підлітків наполегливо працювати над художнім виробом.

Наші спостереження дали можливість встановити, що зацікавленість до художньої діяльності відсутня з таких причин:

відсутність у підлітка художньо-творчих здібностей та зневажливе ставлення до фізичної праці. У цьому випадку учню необхідно надати допомогу, керувати його роботою. І після того, як він побачить, що за допомогою керівника гуртка виробу надається форма, в учнів починає проявлятися інтерес, він намагається закінчити самостійно початий виріб. Вилучаючи причину незадоволеності учня собою, потрібно впливали на його настрій та поведінку. Якщо підліток не проявляє здібностей до художньо-творчого процесу, йому варто запропонувати іншу роботу, в якій переважають виробничі процеси: підготовка поверхні виробу до малюнку, покриття лаком, накладання фону тощо. За рахунок виконання неодноразово повторюваної одноманітної роботи учень набуватиме більшого досвіду, ніж інші. Тому в колективі учня, який займається виробничою роботою, потрібно всіляко схвалювати і давати можливість на заняттях гурткової роботи виступати наставником, що буде піднімати їхній авторитет у колективі та самооцінку.

Щоб запобігти зневірі у власні сили, потрібно мобілізувати здібності учнів. Для цього створюються педагогічні ситуації, у яких учень може проявити себе. В індивідуальній роботі з вихованцями даного типу, варто використовувати прийом залучення до цікавої діяльності, яка буде захоплювати його, зміцнювати віру у власні сили, усвідомлювати додаткові позитивні якості. Наприклад, дитина з низьким рівнем знань матеріалу, могла б працювати в парі з дитиною, щойно прийшовшою до гуртку. Таким чином, дитина з низьким рівнем знань не почувала себе слабкою, намагалася на наступних заняттях більше зосереджуватися, почувала відповідальність за правильність інформації, що надає іншим учням.

Організована таким чином робота сприяє формуванню почуття впевненості. У вихованців розвивається почуття відповідальності перед колективом і самим собою. У підлітків виробляється потреба регулярно спілкуватися зі світом прекрасного, постійно підвищувати свої художньо-трудова знання та уміння, розвивати творчі здібності. У них виникає потреба приносити своїми виробами користь суспільству, красоту в навколишнє буття.

Вищевикладене дає можливість зробити висновок, що рівень сформованості соціальної компетентності у підлітків в гур-

тках декоративно-ужиткового мистецтва залежить від реалізації можливостей навчально-виховного процесу в збагаченні соціальних знань, соціально-комунікативних умінь учнів через застосування системи творчих завдань на гурткових заняттях.

Література:

1. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания/Б. П. Битинас. — Каунас: Швиеса, 1984. — 190 с.
2. Гавлітіна Т. М. Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу (навчально-методичний посібник)/Т. М. Гавлітіна. — Рівне: Волинські обереги, 2007. — 220 с.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (навч. посіб.)/О. Л. Кононко. — К.: Освіта, 1998. — 256 с.
4. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи (монографія)/Т. В. Кравченко. — К.: Фенікс, 2009. — 416 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка (навчальний посібник для студентів вищих пед. закладів освіти)/Фіцула М. М. — К.: Академія, 2000. — 544 с.

Раскрыты методы социальной компетентности подростков в кружках художественно-эстетического направления во внешкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: *социальная компетентность, внешкольные учебные заведения, подростковый возраст.*

The article is devoted to the methods of forming of the teenagers' social competence in the clubs of the artistic and aesthetic direction of the out-of-school educational institutions.

Keywords: *social competence, out-of-school educational institutions, teenager.*

УДК 378.1

В. О. Кравцов, м. Кіровоград

ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті досліджено теоретичні аспекти формування методологічної культури майбутнього вчителя. Автор робить спробу дослідити вплив методологічної культури на процес соціалізації майбутнього вчителя.

Ключові слова: культура, методологічна культура, соціалізація майбутнього вчителя.

В умовах Болонського процесу та переходу вітчизняної освіти до парадигми неперервного та особистісно зорієнтованого виховання та навчання значно зростають вимоги до рівня професійної підготовки вчителя, його особистісних якостей, професійної та методологічної культури.

Як свідчить аналіз сучасної наукової літератури, зокрема праць І.Д. Бега, С.У. Гончаренка, Є.В. Бондаревської, В.В. Кравецького, В.О. Сластьоніна та ін. розбудова національної системи виховання та освіти буде ефективною у разі, якщо завдання забезпечення сприятливого соціально-культурного середовища виховання дітей і молоді, розвитку їхніх творчих здібностей та особистісного потенціалу буде здійснюватися вчителями, здатними до наукового аналізу виховного процесу, креативного опанування новими технологіями та інформаційними системами, узагальнення й творчого упровадження передового педагогічного й методичного досвіду, рефлексії власної виховної діяльності, створення та реалізації педагогічних інновацій у виховному процесі. Як свідчать результати наукових праць більшості сучасних дослідників існує невідповідність між заявленими вимогами та рівнем і спрямованістю професійної підготовки майбутніх учителів.

На нашу думку, це зумовлено такими причинами:

- соціальними (відсутність умов для оволодіння майбутнім учителем методологічною культурою через недостатню спрямованість навчального процесу у ВНЗ на формування цього утворення, неможливість самостійного

набуття необхідних знань і навичок унаслідок переважності їхньої фахової підготовки, відсутності умінь і навичок та постійної практики методологічної рефлексії як власної навчальної діяльності (її змістовного компонента), так і майбутньої педагогічної діяльності);

- суб'єктивними, (небажання й відсутність необхідних здібностей);
- науково-методичними (недостатня обґрунтованість концепції методологічної культури і механізмів її формування й самовдосконалення).

Теоретичні засади формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані у працях відомих науковців: С. У. Гончаренка, В. І. Загвязінського, В. В. Краєвського, А. І. Піскунова, Г. П. Щедровицького та ін. Зміст і функції культури, як базової категорії досліджуваного феномену розкрито у працях відомих філософів: В. С. Біблера, Д. Ж. Валеева, П. С. Гуревича, Е. В. Ільєнкова, В. М. Межуєва. Теоретичні і практичні аспекти формування професійної і педагогічної культури досліджувалися О. В. Барабаншиковим, Є. В. Бондаревською, О. Б. Гармашем, І. А. Зязюном, Т. В. Івановою, І. Ф. Ісаєвим, В. В. Краєвським, Н. Г. Ничкало, В. В. Радулом, С. О. Сисоевою, В. О. Сластьоніним та ін.

Проте, попри значний інтерес до формування методологічних знань та культури вчителя, в педагогічній науці недостатньо знань щодо ролі і місця методологічної культури у процесі професійного становлення особистості вчителя, дана проблема не має системного і цілісного розв'язання як на рівні теорії, так і в практичній площині пошуку умов і технологій відповідної організації освітньо-виховного середовища у ВНЗ.

Тому мета даної статті — теоретично визначити зміст методологічної культури майбутнього вчителя та особливості її формування у процесі професійної підготовки та соціалізації у соціокультурному середовищі вищого педагогічного навчального закладу.

Поняття культури давно стало системотвірним в суспільствознавстві. Проте інтерес до культури, що безперервно підвищується в гуманітарних та соціальних науках з кінця 60-х рр. минулого сторіччя, у педагогіці був нестійким. Лише окремі дослідники

(М. М. Скаткін, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер) продуктивно використовували концепцію загальної культури для розробки теоретичних основ дидактики, зокрема, змісту загальної освіти. У цей час В. П. Неменський розробляє в аспекті культури зміст естетичної освіти та виховання. Але ніхто з дослідників не застосує поняття педагогічної культури для характеристики якісного стану педагогічної дійсності в цілому або окремих її явищ і процесів.

Проте у останній чверті ХХ сторіччя науковці приділили певну увагу дослідженню теоретичних засад, сутності, структури й технології формування професійної культури вчителя. Зокрема цій проблематиці присвячено праці таких науковців, як О. В. Барабанщиков, О. В. Бондаревська, О. Б. Гармаш, І. А. Зяюн, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін та ін.

Лише протягом останнього десятиріччя активізувалися дослідження методологічної культури, яку окремі дослідники (Є. В. Бондаревська, Г. Х. Валєєв, П. Г. Кабанов, В. В. Краєвський, С. В. Кульневич та ін.) розглядають як важливу складову професійної культури вчителя, що з одного боку характеризує його професіоналізм, рівень професійного розвитку, з іншого — є інтегративним утворенням у професійній структурі особистості педагога, що спрямовує його особистісний і культурний розвиток у сфері професії, виявляється у здатності до рефлексії педагогічного процесу та власної професійної діяльності, ґрунтується на знанні педагогічної методології.

Слід відзначити, що не дивлячись на загальноповсюдність поняття «методологічна культура», його зміст, об'єм і місце в системі інших понять як у філософії, так і в педагогіці залишається невизначеним. Одна з головних причин такого відношення до інтерпретації методологічної культури полягає в традиції отождолення методології й філософії, методологічної культури з філософською культурою, що склалася у вітчизняній педагогічній науці ХХ століття. При цьому головним критерієм методологічної культури вчителя розглядалося знання основних положень філософії, діалектичного матеріалізму, уміння їх використовувати в діяльності ученого-дослідника і педагога-практика [1, с. 5-10].

У своєму дослідженні методологічну культуру майбутнього вчителя ми розглядаємо як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі його особистості, інтегровану

особистісно-професійну характеристику, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії, розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих педагогічних та загальнолюдських цінностей, котрі визначають професійну свідомість і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Теоретико-методологічною основою формування методологічної культури вчителя безумовно є положення теорії діяльності, розроблені Л. С. Виготським, Е. В. Ільєнковим, та ін.. В інтерпретації В. В. Давидова вони мають таке визначення:

- основою психічного розвитку людини є якісна зміна соціальної ситуації її життя або діяльності;
- загальними моментами психічного розвитку людини слугують її навчання та виховання;
- психічні новоутворення, які виникають у людини, похідні від інтеріоризації вихідної форми її діяльності;
- суттєва роль у процесі інтеріоризації належить різноманітним знаково-символічним системам, які виникають в історії культури;
- важливе значення в діяльності й свідомості людини мають її інтелект та емоції, які перебувають у внутрішній єдності [2, с. 133].

Отже, дієвим вихователем може бути власний досвід особистості, що здобувається в процесі діяльності та саморозвитку. Відтак суб'єкт виховання лише завдяки власним зусиллям стає особистістю, розвиває власні соціальні якості (соціалізується). Одним із типових визначень соціалізації є процес сприйняття індивідом групових норм: «прийняття особистістю переконань, цінностей і норм вищого або нижчого статусу, характерних для груп, членства в яких особистість домагається» [8, с. 144].

Оскільки оснащення вчителя засобами саморозвитку пов'язано з адекватним теоретичним розумінням організованості його самосвідомості, визначеного на основі категорії культуротворюючої дії (Зінченко В. П., Кудрявцев В. Т., Лазарєв В. С., Ельконін Б. Д.), слід, на нашу думку, розглядати професійний розвиток у контексті культурно-значенневої реальності, тобто

— як обумовлене взаємодією простору педагогічної діяльності і культурного простору.

Н. М. Лавриченко вважає, що процеси становлення особистості, її соціалізації втрачають свою адекватність, якщо у суспільстві обмежується її «суб'єктність». Тоді процес соціалізації набуває форм муштри, підгонки під стандарт. Разом з тим, адекватність соціалізації порушується і при гіперболізації «суб'єктності», у такому випадку збільшуються індивідуалістські тенденції у соціалійній групі, зростають відчуженість, ворожнеча, руйнується суспільна злагода [6, с. 40-41].

Вітчизняні вчені Г. Заїченко, В. Сагатовський, І. Кальний пропонують діалогічну концепцію соціалізації, врахування якої у процесі формування методологічної культури майбутнього вчителя, на нашу думку, дозволить ставити за мету гармонійне поєднання особистісних та суспільних інтересів у професійній підготовці та діяльності, виховати розвинену особистість, для якої, на думку Д. І. Фельдштейна, в органічній єдності притаманні такі якості і характеристики: відповідальність і почуття свободи, власна гідність і повага до інших, честь і совість, готовність до праці, критичність і переконаність, доброта і суворість, ініціативність і дисциплінованість, бажання розуміти інших і вимогливість до себе [10, с. 270-310].

У процесі соціалізації індивід готується до відповідних вимог і очікувань інших членів суспільства в широкому діапазоні можливих життєвих ситуацій. Соціалізація містить в собі набір агентів та механізмів, завдяки яким забезпечується соціально схвалена поведінка й норми моралі. Тому більшість дослідників пов'язують осмислення проблем соціалізації саме з розглядом категорій культури. Так Б. С. Єрасов вважає, що предмет культурологічного дослідження соціалізації охоплює: питання про сутність соціалізації як феномена культури, цінності, норми та значення культури як засоби соціалізації, роль виховання, спілкування, самосвідомості та повсякденної культури в здійсненні соціалізації [3, с. 197].

Враховуючи теоретичні тлумачення об'єктивного і суб'єктивного проявів культури та положення діяльнісного підходу ми можемо припустити, що методологічна культура у об'єктивному вимірі існує як певний символічний простір. У процесі діяльно-

сті (навчальної, наукової, самоосвітньої, громадської) майбутні вчителі залучаються до зразків методологічної культури, зафіксованих у соціокультурному просторі (субкультурі) педагогічного ВНЗ, сприймають вже генеровані ідеї, народжують нові. Під час діяльності суб'єктів цього процесу зразки методологічної культури транслюються, зберігаються, сприймаються і використовуються як об'єктивні і суб'єктивні явища. Суб'єктивними ці явища стають тому, що хтось (певний суб'єкт) є автором тієї чи іншої ідеї, що становить основу явища, а об'єктивними — тому що ці явища відкриваються іншими суб'єктами, для яких вони існують об'єктивно, оскільки є результатом діяльності інших дослідників і визнаються науковим загалом.

Відповідно ми можемо стверджувати, що процес соціалізації майбутніх учителів у професійному соціокультурному середовищі має забезпечувати підтримання і дію норм, цінностей і значень, притаманних даній соціальній групі, завдяки утіленню у структурі поведінки та діяльності майбутніх учителів, шляхом їхнього привчання до відповідних соціальних ролей і нормативної поведінки, засвоєння позитивних мотивацій та смислів. Найважливішими умовами здійснення цього процесу є виховання, навчання та розвиток самосвідомості.

Слід відзначити, що соціалізація як складний, діалектичний і цілісний процес розвитку та саморозвитку постає в єдності двох суперечливих сторін. Не засвоївши умов середовища (професійної субкультури), не утвердившись у ньому, не можна активно впливати на нього. Водночас засвоїти соціальний досвід неможливо без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності.

У цьому плані, безумовно, слід звернутися до «когнітивної» моделі соціалізації, розробленої відомими психологами: А. Маслоу, К. Роджерсом та ін... Вона побудована на ідеї, що поведінка особистості детермінована її знаннями, сукупність яких утворює у свідомості картину світу і визначає поведінку людини. Головним аспектом соціалізації при цьому є розвиток свідомості, мислення, пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості. Опираючись на ідею самоактуалізації особистості в процесі її соціального визрівання, А. Маслоу і К. Роджерс стверджували, що її природні внутрішні сили в змозі самотужки реалізувати соці-

лізацію індивіда, а засоби, фактори та агенти соціалізації не повинні заважати цим силам.

Дійсно, індивідуальне життя людини розгортається в контексті суспільних стосунків, в межах певної соціальної культури, які існують відносно особистості об'єктивно. В цих умовах особистість покликана зробити світоглядний вибір і відпрацювати методологічну концепцію своєї професійної діяльності; виразити у своїй поведінці ставлення до певних моральних вимог, цінностей і в залежності від цього зайняти життєву позицію в системі суспільних стосунків, що складають буття особистості.

Відповідно виникає питання про взаємозв'язок життєвої позиції з методологічною культурою. Життєва позиція є складним і досить стійким особистісним утворенням, що складається з поглядів, переконань, соціальних умінь, діяльності, що в сукупності характеризують особистість [9, с. 124]. Психологічні характеристики життєвої позиції виступають в єдності із соціальними, перш за все — соціокультурними характеристиками. Так погляди і переконання формуються внаслідок взаємодії теоретичної та повсякденної свідомості особистості, раціональної та емоційно-вольової сфер її духовного світу.

Зауважимо, що необхідним компонентом формування ціннісних орієнтацій є ціннісне ставлення, яке виражається в ціннісній установці та соціальній діяльності. З одного боку — це мотиви, які виступають у вигляді бажань, переваг, потреб. З іншого — активне ставлення людини до об'єктів дійсності, вияв її свідомості [9, с. 76].

Саме в соціальній активності особистісні ставлення людини до дійсності проявляються як її життєві цілі й мотиви включення в діяльність, а мотиви соціальної й професійної активності характеризують на соціально-психологічному рівні її реальні погляди, переконання, відношення, ступінь самоактуалізації. Тому слід погодитись з О. М. Леонтьєвим, що усталеність і стійкість мотивів, їхня ієрархія й співвідношення складають у підсумку соціально — психологічний профіль особистості [7, с. 222].

Отже, необхідною умовою формування методологічної культури як визначального чинника адекватної мотивації до професійної діяльності є становлення у майбутнього вчителя потреби актуалізації в професії як першочергової. Слід відзначити, що

самоактуалізація досягається в результаті відповідності професійної діяльності життєвому ідеалу, у виникненні на основі інтеріоризації соціально-професійних норм і цінностей внутрішньої відповідальності та перетворенні її на соціальну якість особистості. Результатом самоактуалізації має бути формування такого мотиву, як задоволення від результатів професійної діяльності, формування сенсу життя на основі цінностей професійної культури. І. С. Кон у цьому контексті відзначає: «Знайти себе — значить знайти своє місце в житті, вибрати з величезної множини можливостей і форм діяльності ті, які б максимально відповідали і твоєї індивідуальності. Мало, щоб професія була суспільно корисною; потрібно, щоб вона задовольняла, нехай не цілком, але в головних рисах його особистому ідеалу» [5, с. 163-165].

В. Франкл вважає, що саме намагання віднайти сенс свого існування є тою силою, котра детермінує розвиток особистості [11]. Тому спрямованість особистості, визначальний фактор мотивації її професійної діяльності слід пов'язувати з задоволенням духовних потреб, зміст яких складають моральні цінності, зафіксовані в загальній та професійній культурі.

Ми враховуємо думку П.Г. Кабанова, що методологічна культура — це механізм, який зберігає людину в даному смисловому полі. Без методологічної культури людина випадає з цього смислового поля із-за різних перешкод, що виникають в ході її діяльності. Звідси не всі методологічні установки потрапляють в розряд культурних, а тільки ті, які показали свою ефективність у практиці їх застосування, яким віддається перевага [4, с. 15-17].

Враховуючи характер виникаючих у процесі праці справжнього професіонала пікових (А. Маслоу) та трансцендентних (А. Чиксентміхайя) переживань, досягнення «акме» — це напруження всіх сил. Таке відбувається, коли в модусі життєвих цілей, у світоглядно — спрямовуючій функції методологічної культури закріплюється вимога обов'язкового досягнення поставлених життєвих цілей. Відповідно, коли сенсом діяльності стає реалізація комплексу життєвих і професійних цілей, закріплених у професійній культурі, «акме» стимулює накопичення, збільшення актуальних можливостей особистості, її творчу діяльність, свободу і відповідальність, тобто — самореалізацію в професії.

Цінності можуть проявлятися як значення, як мета і як принцип поведінки. В останньому випадку ціннісні орієнтації, що досягають значення принципу, дозволяють досягти згоди в соціальній групі. Цінність як норма дозволяє посилити впорядкованість взаємодії у субкультурі чи професійній групі, чітко визначити виконання відпрацьованих правил.

Відтак необхідною умовою формування методологічної культури майбутніх учителів є врахування принципів педагогічної аксіології та акмеології, що розроблялися такими вченими як С. Ф. Анісімов, О. А. Деркач, О. Г. Здравомислов, М. С. Каган, В. В. Розанов, В. П. Тугаринов, у процесі їхньої соціалізації та професійної підготовки.

Узагальнення результатів власних досліджень та положень наукових праць І. Д. Беха, В. В. Краєвського, С. В. Кульневича дозволяє виокремити комплекс факторів, що мають важливе значення для формування методологічної культури майбутнього вчителя у процесі соціалізації:

Момент ухвалення і реалізації ідеї ціннісний-сміслової рівності дорослого і дитини, перехід вихователя з власного педагогічного контексту на філософський рівень осмислення сутності і мети виховання. Зміна ціннісний-сміслових установок і уявлень в свідомості педагогів веде до усвідомленої зміни системи виховних цілей.

Формування потреби і можливості висувати і коректувати цілі виховання і навчання на власне педагогічному рівні, при активній участі в їх побудові всіх дорослих і дітей, які залучені до процесу виховання.

Методологічна процедура цілепокладання, що пов'язується з практичною діяльністю та індивідуально-особистісною авторською моделлю виховного процесу, орієнтованого на життєві і пізнавальні проблеми, потреби, інтереси учнів.

Гносеологічна функція методології, як функція визначення методів вивчення і перетворення педагогічної дійсності, що виявляється в пошуку методів, необхідних для виявлення свого творчого ядра, на рівні індивідуального досвіду як вчителя-вихователя.

Особливе, системно-цілісне бачення світу, що характеризується умінням структурувати педагогічні явища, процеси, діяль-

ність, відчуттям специфічно системного розвитку педагогічних об'єктів різного масштабу і рівня.

Конструктивна функція методологічної культури, що виявляється в здатності вчителя сконструювати і відтворити всі структурні ланки тієї або іншої педагогічної системи, забезпечити логіку її розвитку в традиційному або інноваційному режимі. Вчитель бере участь в розробці змісту виховного процесу від вибору концепції до розробки окремих навчально-виховних програм і дидактичного матеріалу.

Здатність до рефлексії і саморефлексії на індивідуальному, груповому і колективному рівнях, що свідчить про можливість проникнути углиб явищ і процесів, побачити суперечності у власних діях, усвідомлено сприяти їх зняттю. Рефлексія — одна з основоположних особистісних якостей, що визначають початок процесу самопізнання, супроводжується особовими переживаннями і осмисленням за допомогою вивчення і порівняння, завдяки чому стає можливим привласнення пізнаного, розвиток самосвідомості.

Отже, не претендуючи на повноту й вичерпність висвітлення даної проблеми в межах цієї статті, слід констатувати, що методологічна культура є важливим елементом професіоналізму вчителя, визначає адекватність сприйняття майбутнім педагогом професійної дійсності, спроможність до організації творчої професійної діяльності на наукових засадах, здатність до самоаналізу й самоактуалізації, активно формується у процесі соціалізації у соціокультурному просторі вищого навчального закладу.

Література:

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов-на-Дону: «Учитель», 1999.
2. Давыдов В. В. Вклад Э. В. Ильенкова в теоретическую психологию. // Вопросы психологии. — 1994. — № 1. — с. 131-135.
3. Ерасов Б. С. Социальная культурология: Пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 1996-591 с.

4. Кабанов П.Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. — Томск: Изд-во ТГУ, 1999. — 140 с.
5. Кон И.С. Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — 254 с.
6. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы. — К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. — 444 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1982. — 254 с.
8. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: конспект лекций. — К.: МАУП, 1997. — 224 с.
9. Теоретическая и прикладная социальная психология./Уледов А.К., Журавлев В.В., Котельников Г.А. и др. — М.: Мысль, 1988. — 333 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология развитой личности. — М.: Флинта; 1996. — 512 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 360 с.

В статье исследованы теоретические аспекты формирования методологической культуры будущего учителя. Автор делает попытку исследовать влияние методологической культуры на процесс социализации будущего учителя.

Ключевые слова: культура, методологическая культура, социализация будущего учителя

The article explores theoretical and methodological aspects of culture of future teachers. The author attempts to investigate the impact of culture on the methodological process of socialization of future teachers.

Keywords: culture, methodological culture, socialization of future teachers.

УДК 301.085: 15: 343.915

С. В. Кушнар'ов, м. Київ

СУБКУЛЬТУРА НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ І ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЗЛОЧИННИХ ЦІННОСТЕЙ, ТРАДИЦІЙ ТА ЗВИЧАЇВ

Визначено причини, які обумовлюють кримінальну поведінку сучасних підлітків. Висвітлено особливості кримінальної субкультури неповнолітніх засуджених і її роль у формуванні злочинних цінностей, традицій та звичаїв.

Ключові слова: субкультура, малі групи, неповнолітні засуджені, виховні колонії.

Внаслідок різкої зміни характеру суспільних відносин і нових економічних процесів, які відбуваються в Україні, змінився і характер злочинності. Це, в свою чергу, вплинуло як на якісний склад спецконтингенту пенітенціарних установ, так і на середовище засуджених в цілому.

Насамперед тенденція до застосування позбавлення волі призводить до перепоповнення місць ув'язнення, значних людських та фінансових витрат на їх утримання, суттєво ускладнює процес виправлення засуджених та можливості їх подальшої адаптації у суспільстві після звільнення. За відсутності справжньої соціальної допомоги значна частина колишніх засуджених, декваліфікованих за час відбування покарання, поповнює прошарок безробітних чи скоює повторні злочини [1].

Вочевидь, коли суспільство або держава в тій чи іншій формі відштовхує або дискримінує якусь групу населення, то утворюється субкультура цієї частини населення зі своїми цінностями, нормами, мовою (жаргон, аргі, сленг), традиціями, образом життя. Інтеграція субкультурних груп є наслідком тиску соціального контролю і, вочевидь, за ступенем зворотно пропорційна йому.

Термін «субкультура» в науковому ужитку використовується вже давно, але про асоціальну і, тим більше, кримінальну субкультуру в українському суспільстві заговорили порівняно нещодавно.

Розуміння субкультури в більшості визначень базується на її відмінності від домінантної (пануючої) культури. В основі виокремлення субкультури із загальної культури, окрім суб'єкта культури, лежить конфлікт норм, цінностей і ідеології. Цей же конфлікт стає «причиною того, що окремі люди обирають для себе ту чи іншу субкультуру. Але, ставши носієм певної субкультури, людина не замикається в її просторі: вона повинна взаємодіяти із загальноприйнятою культурою» [2].

Кримінальна субкультура, як сурогатна частина культури суспільства, залежить від загальносоціальних, економічних, ідеологічних, соціально-демографічних, правових та інших процесів, які в ньому відбуваються.

Під кримінальною субкультурою (підкультура, лат. *sub* — під, + культура лат. *cultura*) розуміється сукупність духовних і матеріальних цінностей, які регламентують і упорядковують життя і діяльність кримінальних спільнот, що сприяє їх живучості, об'єднаності, кримінальній активності і мобільності, спадкоємності поколінь правопорушників.

Кримінальна субкультура за своєю сутністю агресивна. Вона вдирається у культуру офіційну, ламаючи її, девальвуючи її цінності і норми, насаджуючи в ній свої норми і правила, атрибутику. Відомо, що носієм культури є мова. Вочевидь, на сьогоднішній день мова виявилася «забрудненою» не тільки через невиправдане вживання іншомовних слів, які сьогодні можна почути з вуст журналістів, політиків, вчителів, прочитати на шпальтах періодичних видань, як, наприклад, «міліціант», «директорша», «даляри», «снікерс», «памперс», «саміт», «фуршет», але й термінологією кримінального жаргону, на якому охоче говорять як підлітки, так і представники влади, депутати.

Оскільки поняття «жаргон», «сленг» і «арго» безпосередньо пов'язані з субкультурою, то вони потребують чіткого розуміння їх сутності і змісту, а також глибокого наукового осмислення.

Жаргон (франц. *jargon*) — соціальний діалект, різновид мови, яка відрізняється від загальнонародної мови специфічною лексикою і фразеологією, експресивністю зворотів і особливим використанням словоутворювальних засобів, але не володіє власною фонетичною і граматичною системою. Основна функція жаргону полягає у вираженні приналежності до відносно автоно-

мної соціальної групи завдяки вживання специфічних слів, форм і зворотів. Іноді термін «жаргон» застосовується для означення неправильної, викривленої мови.

Жаргон є офіційно ненормативною мовою певної соціальної групи, насиченою умовними словами та виразами, а також такими, що мають інший, порівняно з офіційною нормою, зміст. За даними різних дослідників, активний жаргон злочинців складає близько 150 слів та виразів, а засуджених, які знаходяться в місцях позбавлення волі, близько 250 [4].

Арго (франц. argot) — діалект певної замкненої соціальної групи (спочатку — злочинська мова), який створюється з метою мовного відособлення. Характеризується спеціальною (вузько-професійною) або своєрідно засвоєною загальноживаною лексикою і не має власної фонетичної і граматичної системи.

Сленг (англ. slang) — термінологічне поле, набір особливих слів або нових значень вже існуючих слів, які вживаються у різноманітних людських об'єднаннях (професійних, соціальних, вікових групах).

Молодіжний сленг — це спроба оживити скучну мову еталонів і, одночасно, прагнення провести риску між поколіннями і світоглядами, протиставити себе близькості епохи дідів і батьків, затвердити своє право на іншодумність мовними засобами.

Молодіжний сленг поєднує в собі відтінки, притаманні всім трьом мовним різновидам, — експресивну забарвленість, відхилення від літературних норм, переосмислення лексики з метою мовного відособлення.

Слід розрізняти сленг, жаргон, арго і простомовні вираження. Сленг можуть використовувати у своїй мові і освічені люди, представники певної вікової або професійної групи.

Простомовні вираження відрізняють людей низького освітнього рівня. У звичайній мові ці слова використовуються для посилення емоційного забарвлення висловлювання.

Слова, які слугують пом'якшувальною заміною інших, наприклад, «задовбаться», «гребаний» і т.п., також не відносяться до сленгу, а являються евфемізмами.

Не потрібно, також, плутати жаргон і арго, оскільки жаргон, як правило, має професійну спрямованість, тоді як арго може вживатися поза залежності від професії.

Отже, для вісіх жаргонів характерні словотворчість або створення незвичайних словосполучень, а також зниження мовного стандарту, тобто використання (навіть у словоутворенні) не нейтральних, а жартівно-іронічних і грубо-простомовних засобів.

Образлива, непристойна лексика існує в багатьох мовах і культурах. Саме зі слів такого роду складається лексичний склад мови, властивий певній субкультурі, — лихослів'я. Це відносно невелика і замкнена група слів і висловів, на вживання яких в культурній спільноті накладається «табу». Звичний мат — це абсолютний і закінчений прояв безкультур'я. Основна причина його формування — культурний вакуум злочинних спільнот. Спеціалісти з лінгвістики (Г. Боярко, В. Крашениця, О. Пасічник, І. Смирнова, Д. Супрун, О. Ткаченко І. Тростюк) стверджують, що лихослів'я не лише ображає інших людей, але й руйнівно діє на саму людину: мат ніби стає частиною її менталітету. Варто зазначити, що в діалозі злочинна частина населення має дуже примітивний вигляд, відрізняється бідним лексиконом, в її мові переважають одноманітні фрази-паразити, які характеризують розумовий розвиток особливого роду.

За таких обставин втрату чистоти національної мови можна розглядати і як серйозний симптом наростання процесу глибокої криміналізації суспільства. Особливо важливо підкреслити, що ця криміналізація в першу чергу зачіпає підростаюче покоління, як найбільш активну, зокрема і в кримінальному відношенні частину суспільства і найбільш чутливу за своїми віковими особливостями до мовних інновацій.

Кримінальна субкультура і вплив кримінального середовища на становлення особистості неповнолітніх досліджувалися вченими різних поколінь (Ю. Антонян, М. Бабаєв, І. Башкатов, О. Беца, М. Ветров, М. Гернет, В. Єрмаков, К. Ігошев, І. Карпець, В. Кудрявцев, С. Лебедев, В. Овчинський, В. Панкратов, В. Пирожков, І. Суханов та ін.), але предметом її вивчення були окремі елементи: звичаї, традиції, закони і таке ін. Причому ці явища вивчалися, як правило, в дорослому середовищі злочинців, в той час як розвиток, формування, становлення особистості переважно відбувається у неповнолітньому віці. Разом з тим кримінальна субкультура неповнолітніх не є точною копією кримінальної субкультури дорослих. Це пояснюється тим, що в основі фено-

мену кримінальної субкультури неповнолітніх — особистість з її віковими особливостями: егоцентризмом, особливостями психіки й орієнтацією на неформальні зв'язки і відносини з однолітками та дорослими, підвищеною навіюваністю і схильністю до наслідування, сприйняттям негативних, антисупільних ціннісних орієнтацій.

Детальний аналіз причин і умов криміналізації середовища неповнолітніх свідчить про те, що установки на злочинну поведінку у багатьох підлітків під впливом кримінальної субкультури можуть формуватися вже до 10-12 років. Це переважно пов'язано з мікросередовищем, в якому вони живуть, виховуються, навчаються, проводять дозвілля.

В групі неповнолітніх і молоді (будь-то законослухняні або правопорушники) існують свої правила поведінки, дозволи і заборони (табу), без яких група, як єдине ціле, існувати не може. Звичайно, життя будь-якої групи проходить за своїми законами. Однак, на відміну від норм і правил груп законослухняних в «законнах» кримінальної субкультури відображаються особливі її риси.

Схильність до нормотворчості, постійного регулювання міжособистісних і міжгрупових відносин — одна з вікових особливостей підлітків і молоді, яку активно використовував ще в 20-х роках минулого століття фундатор пенітенціарної педагогіки А. С. Макаренко. В його колоніях діяли десятки неписаних правил, зокрема: рапорт чергового не перевіряється, арешт накладається лише на комунара, за крадіжку і нечесність вихованець виганяється з колективу.

Норми кримінальних груп за способом регулювання поділяються на: заборонні (забороняють члену групи видавати її таємниці, вводити в оману «своїх», надавати допомогу правоохоронним органам, владі або адміністрації пенітенціарної установи, видавати співучасників, особливо дорослих і лідерів, приховувати предмети і речі загального користування, просити адміністрацію про переведення в інший колектив без згоди групи і т.п.) і ті, які зобов'язують (зобов'язують вчити і знати кримінальний жаргон, «чесно» грати в карти, наносити татуювання згідно визначеного групою статусу, ніколи не оспорювати свій статус, визнавати владу «авторитетів», бути вірним слову, захищати інтереси групи від «чужих» і т.п.).

В суспільстві існує думка, що кримінальна субкультура має місце лише в пенітенціарних установах (слідчих ізоляторах, колоніях, тюрмах), приймальниках-розподільниках для неповнолітніх. Звичайно, саме в цих установах кримінальна субкультура особливо рельєфно виражена. Однак слід враховувати, що окремі елементи кримінальної субкультури мають місце і поза цих установ, тобто в інших закладах (дитячих домах, інтернатах, гуртожитках, в силових структурах і, навіть, у загальноосвітніх школах).

Кримінальна субкультура, як і злочинність, має безліч причин. Цілісної концепції причин і умов її виникнення та функціонування до цього часу немає. Це, насамперед, пов'язано з невивченістю соціальних процесів не лише у молодіжному середовищі, але й у морально-духовній сфері суспільства в цілому.

Кримінальна субкультура, яка представляє собою цілісну культуру злочинного світу, з ростом злочинності все більше розгалужується на ряд підсистем (субкультура «злочдійська», тюремна, рекетирів, повій, шахраїв, фарцовщиків і т.д.), що протистоять офіційній культурі.

Підлітково-юнацька кримінальна субкультура — одна із самостійних підсистем, тісно пов'язана з іншими підсистемами кримінального світу.

Для визначення емпіричних ознак (критеріїв) ступеня сформованості і дієвості кримінальної субкультури у молодіжному середовищі, зокрема в навчальних закладах, виховних колоніях, був використаний метод експертних оцінок [5, с. 11]. В якості експертів були залучені начальники пенітенціарних установ, працівники інспекцій кримінальної міліції у справах дітей, директори спецшкіл, фахівці кримінального розшуку. За їх оцінками, ознаки прояву кримінальної субкультури в навчальних закладах і виховних колоніях напрочуд схожі, що дозволяє використовувати їх принаймні у психодіагностичних цілях.

Всі ознаки, названі експертами, були зведені у такі класифікаційні групи:

- ознаки, що характеризують міжгрупові відносини і групову ієрархію;
- наявність у закладах ворожо налаштованих між собою угруповань і конфліктів між ними;

- жорстка групова стратифікація з поділом на «чужих» і «своїх», а «своїх» — на касти;
- наявність різноманітних привілеїв для «еліти» і різних табу;
- розповсюдженість ритуалів «прописки» новачків;
- ознаки, що характеризують ставлення до слабких, «низів» і «знехтуваних»;
- факти появи «знехтуваних» («недоторканих»);
- таврування речей і предметів, якими повинні користуватися лише «недоторкани»;
- побори і вимагання;
- розповсюдженість спеціальних способів зниження статусу: мужолозтва, «вафлерства», «парафіну», прання шарпеток та ін.;
- розповсюдженість симулювання хвороб і членопошкодження серед «низів»;
- ознаки, що характеризують ставлення до режиму і виховної роботи;
- групі порушення режиму установи і групі непокори;
- групі втечі, бродяжництво;
- ухилення «авторитетів» від «брудної роботи»;
- ухилення від навчальних занять, зборів;
- відмова від роботи в офіційному активі;
- прояв актів вандалізму;
- ознаки, що характеризують способи проведення вільного часу;
- розповсюдженість азартних ігор;
- розповсюдженість тюремних способів проведення дозвілля, тюремної лірики;
- групі вживання токсичних і наркотичних речовин, чифірування;
- ознаки, що характеризують способи спілкування і зв'язку;
- розповсюдженість кличок, як засобу стигматизації;
- розповсюдженість татуювань, як знакової системи спілкування, прийнятих в кримінальному середовищі;
- розповсюдженість кримінального жаргону та інших способів спілкування.

Отже, проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що більшість елементів кримінальної субкультури, по-перше, поліфункціональні (наприклад, татуювання, яке виконує одночасно функції стратифікації, стигматизації і комунікації; впізнання «своїх» і клички виконують ті ж функції); по-друге, кожний елемент кримінальної субкультури володіє основною функцією (наприклад, татуювання — функція стратифікації, клички — функція комунікації); по-третє, кожний елемент кримінальної субкультури по-різному відбивається в психології групи і інтеріоризується індивідом (від задоволеності кличкою або татуюванням, до прагнення всіма способами їх позбутися). Знання про схильності групи і особистості до певних цінностей (захопленість карате, туризмом, боксом і т.д.) дозволяє з достатньою вірогідністю прогнозувати їх поведінку і завчасно здійснювати необхідні профілактичні заходи.

З урахуванням викладеного слід підкреслити, що кримінальна субкультура неповнолітніх вимагає раннього втручання, своєчасної протидії цьому негативному явищу, з метою попередження розвитку делінквентної, девіантної, злочинної поведінки. При цьому варто враховувати, що: «перша звична стратегія — засудження і заборони — вже доказала свою неефективність. Друга стратегія — всеосяжне прийняття будь-яких молодіжних течій і асиміляція їх в діяльності офіційних організаційних структур — нереальна. Залишається останнє — діалог» [3].

Література:

1. Беца О.В. До питання про створення в Україні соціальної служби по роботі з особами, звільненими з місць позбавлення волі//В пошуках альтернатив тюремному покаранню: Матеріали міжнародного симпозіуму. — К.: УА БЗПЛ, 1997. — С. 62-67.
2. Година А.И. Взаимодействие субкультуры и культуры (на примере движения индеанистов)//Молодежные движения и субкультуры Санкт-Петербурга [Текст]: Социологический и антропологический анализ. — СПб.: Норма, 1999. — С. 77.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя/Игорь Семенович Кон. — М.: Просвещение, 1989. — С. 166.

4. Медведєв В. С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): [монографія]/Володимир Степанович Медведєв. — К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1996. — С. 58.
5. Пирожков В. Ф. Психологія подросткової преступності/Виктор Федорович Пирожков. — М.: Ось-89, 1998. — 304 с.

Определены причины, которые обуславливают криминальное поведение современных подростков. Освещены особенности криминальной субкультуры несовершеннолетних осужденных и ее роль в формировании преступных ценностей, традиций и обычаев.

Ключевые слова: субкультура, малые группы, несовершеннолетние осужденные, воспитательные колонии.

The article is about reasons which determine criminal behavior of modern teenagers. Moreover this article demonstrates peculiarity of criminal subculture of convicted juvenile and its role in organization criminal values, heritages and customs.

Keywords: subculture, small groups, convicted juvenile, Correctional Institutions.

УДК 378.015.31: 7

С. О. Лавриненко, м. Кіровоград

РОЛЬ І МІСЦЕ КУРСУ «ЕСТЕТИКА» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті аналізуються можливості естетики, як філософського світоглядного знання у системі підготовки майбутніх учителів, акцентується увага на меті, завданнях, формах і методах реалізації зазначеної проблеми.

Ключові слова: естетика, навчальний курс «Естетика», мистецтво, культура, естетична культура особистості, підготовка майбутнього вчителя, загальнолюдські цінності, національно-культурні цінності.

Актуальність зазначеної проблеми полягає у тому, що в умовах оновлення соціально-економічного, науково-технічного життя держави, зростає увага до духовної культури нації, збереження культурних та художньо-естетичних національних цінностей, формування естетичної культури школярів та студентської молоді.

Для вирішення зазначеної проблеми в Україні було прийнято низку документів, які регламентують саме естетичний аспект виховання і освіти [3]. Реалізація поставлених завдань можлива завдяки підвищенню вимог суспільства до рівня фахової підготовки вчителів. Сьогодні потрібні спеціалісти, які поєднують у собі глибокі фундаментальні фахові й загальнокультурні знання, практичну підготовку до активного входження в соціальне життя, готовність і здатність до самовдосконалення як на професійному, так і на особистісному рівні. Основні вимоги до педагогічних кадрів та рівня їхньої підготовки знайшли розкриття в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції національного виховання», Державній програмі «Вчитель» та інших. Зокрема, у цільовій комплексній програмі «Вчитель» зазначається, що завдяки діяльності педагога реалізується державна політика в створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні та примноженні культурної спадщини, формуванні людини майбутнього [5].

Аналізові проблеми професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячена значна кількість дослідницьких праць у галузі педагогіки, психології та педагогічної психології: О. Абдуліної, І. Бега, В. Бондаря, В. Буряка, І. Зязюна, А. Ковальова, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, С. Мельничука, О. Савченко, В. Сластьоніна, М. Скаткіна, О. Сухомлинської, А. Щербакова, І. Якиманської та інші. В умовах національного відродження України зростають вимоги до виховної діяльності з її новим національно-культурним змістовим наповненням.

У наукових працях цих авторів підкреслюється важливість підготовки вчителя не лише як знавця свого предмету, а перш за все, як особистості, що здатна широко і вільно мислити, що має високий рівень загальної і педагогічної культури, стійкі моральні, естетичні і національні переконання.

Мета нашої статті: розкрити місце і значення курсу «Естетика» в системі підготовки майбутніх учителів, а також, проаналізувати можливості мистецтва, як ефективного засобу навчання та виховання особистості.

Реально методологічною основою виховання як соціального явища має бути ідеологія незалежної держави, котра зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності. Розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості розглядається як процес, в основі якого — формування її духовних цінностей, які виконують функції найвищого критерію орієнтування в світі й опори для особистісного самовираження. Особистість активно використовує їх для розв'язання не побутових, а насамперед, смисложиттєвих проблем, пов'язаних з «вічним питанням» людського існування [1].

У сучасному Українському суспільстві набуває особливої актуальності проблема естетичної культури учительських кадрів. Слід підкреслити, що протягом усіх років існування людського суспільства й школи особистості вчителя завжди відводилася вирішальна роль у вихованні молодого покоління. Сучасний педагог разом із загально педагогічною, психологічною освітою повинен володіти широким соціально-культурним світосприйняттям, має виконувати не лише професійні обов'язки чи функції, а і багато інших соціальних ролей у відповідності із своїм соціальним статусом, що потребують відповідного рівня духовної культури, одним із важливих елементів якої є естетична культура особистості.

Структура естетичної культури багатомірна. Вона включає і естетичну свідомість особистості, що відтворюється в ідеалах, потребах, смаках, поглядах, і естетичну діяльність у різних її видах та формах, і естетичне виховання у багато вимірності сфер та засобів свого прояву. Розрізняють естетичну культуру особистості, естетичну культуру соціальної групи, естетичну культуру конкретного суспільства, естетичну культуру людства в цілому. Естетичну культуру особистості можна визначити як ступінь, рівень опанування естетичною культурою суспільства. Естетична культура особистості не є вродженою, а формується протягом усього її життя на основі естетичної практики в її різноманітних формах.

Рівень естетичної культури особистості стає одним із основних стимулів людської поведінки, справляє істотний вплив на характер і якість суспільної діяльності людини. І інтелектуальний, і емоційний розвиток особистості може вважатися повноцінним лише за умови її достатнього естетичного розвитку. Естетична

культура забарвлює і емоції, і волю, і розум людини забезпечуючи особистість можливістю бачити, відчувати та створювати красу. З естетичним формуванням особистості починають олюднюватися її біологічні потяги і почуття, формуються суто людські потреби і здібності, до яких належать естетичні потреби, а також естетичне ставлення як здатність задовольняти її [2].

Потрібний рівень підготовки майбутнього вчителя до естетичного виховання учнів можна забезпечити лише сформувавши високий рівень спеціальних знань, умінь та навичок для якісного виконання зазначеного завдання в процесі навчання студентів у ВНЗ. Для повноцінного та якісного впровадження зазначеного завдання необхідні висококваліфіковані фахівці, здатні забезпечити якісний рівень естетичного виховання школярів. Нажаль, сьогодні ми спостерігаємо таку ситуацію, коли не лише значно скоротився обсяг навчальних годин на дисципліні гуманітарного циклу, зокрема і естетики, а які взагалі зникли із навчальних планів, як обов'язкові для вивчення студентами усіх спеціальностей. Такий стан речей викликає особливу стурбованість стосовно студентів педагогічних ВНЗ, оскільки необізнаність у зазначених науках унеможливує їх повноцінну професійну підготовку. Якщо така ситуація триватиме і надалі, то в педагогічних університетах здійснюватимуть підготовку вчителів, які будуть неспроможні реалізувати основні функції навчального процесу: освітню, виховну і розвивальну.

Ми вважаємо, що обов'язковим елементом повноцінної підготовки майбутнього фахівця до естетичного виховання школярів має бути вивчення навчального курсу «Естетика». Зазначений курс побудований у відповідності до логіки розкриття основних частин курсу і повністю задовольняє вимоги щодо якісної підготовки майбутніх учителів стосовно виконання завдань по естетичному вихованню учнівської молоді. Відповідно до завдань курсу, опанування зазначеної навчальної дисципліни дасть змогу студентам оволодіти комплексом знань, вмінь та навичок необхідних для формування високої професійної компетентності майбутніх вчителів.

У першій частині курсу студенти знайомляться з основними естетичними теоріями, що зародилися в різні історичні епохи і в різних державах — від античності до XXI століття; пізнають

зміст і усвідомлюють природу основних естетичних категорій — прекрасного та потворного, піднесеного та низького, трагічного та комічного, героїчного, естетичного тощо.

Опанування змісту другої частина навчального курсу «Естетика» дає можливість студентам дізнатися про предмет і функції мистецтва, його структуру, усвідомити зміст головних мистецтвознавчих понять: художній образ, зміст, форма, стиль, метод. Відповідні теми навчального курсу знайомлять студентів із видовою специфікою мистецтва, історичними закономірностями художнього розвитку. Важливе місце відведено проблемі художньої творчості — історія проблеми, психологічні та естетичні засади. А забезпечуючи навчальний процес в умовах кредитно-модульної системи навчання, ми орієнтуємося на таку організацію даного процесу, в якій студент не пасивний споживач готового знання, а активний співучасник пізнавально-виховного процесу, що забезпечує високу якість засвоєння навчального матеріалу.

Навчальний курс «Естетика» єдиний, що дає змогу студентам повноцінно ознайомитися із змістом мистецтва, як глибокого, складного і багатогранного явища. Адже у формуванні естетичної культури особистості саме мистецтву належить особливе місце. Саме художні твори розвивають здібність чуттєво сприймати світ, тобто у формах культурно розвиненого споглядання. За допомогою мистецтва ми розвиваємо і збагачуємо особистий, індивідуальний досвід світосприйняття, вдосконалюємо вміння осягти внутрішній світ іншої людини, розвиваємо в собі здатність співчувати іншому, відчувати чужу радість і горе.

Розвиток ринкових стосунків, утвердження принципів демократії, розвиток широких зв'язків із західними країнами поруч із позитивними моментами привнесли у наше життя ряд негативних наслідків. І тут слід відмітити надмірну комерціалізацію культури в цілому та мистецтва, зокрема. Це суттєво позначилося на рівні духовного життя суспільства і особистості. Протистояти цим негативним тенденціям може естетичне виховання, тобто якісна зміна рівня естетичної культури об'єкта виховання, яким має бути як окрема особистість, так і соціальна група, і суспільство.

У руслі досліджуваної проблеми нам імпонують думки В. Бутенка, І. Зязюна, Б. Лихачова стосовно естетичного ставлення

до мистецтва як важливого компонента професійного становлення майбутніх вчителів. У процесі ознайомлення з художніми образами різних видів мистецтва майбутні вчителі усвідомлюють основи художнього пізнання, набувають досвіду сприйняття різних видів мистецтва. Психолого-педагогічні засади творчого розвитку студентів засобами мистецтва розкривають їхні потенційні творчо-розвивальні можливості і спрямовують особистість на самовираження та самоактуалізацію. У творчому розвитку особистості основним стрижнем виступають засоби мистецтва. На цій основі у студентів формується відчуття форми, прекрасного, гармонії, відбувається збагачення уяви, фантазії, збудження інтересу до творчої діяльності.

Як свідчить історія, могутня виховна сила мистецтва використовувалася на всіх етапах розвитку суспільства. Прогресивні діячі освітянської ниви вбачали в ньому засіб облагородження особистості, утвердження в ній кращих духовних засад. Т. Шевченко вважав, що високе мистецтво за силою впливу на душу людини перевершує навіть природу. А видатний педагог В. Сухомлинський писав: «Мистецтво — це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду» [4, с. 544].

В будь-яку історичну епоху існувала гостра необхідність пояснити ту велику, непідвладну іншим формам суспільної свідомості силу впливу мистецтва на розвиток людини, виявити і сконцентрувати її так, щоб виховати естетично розвинену особистість. Античні філософи Платон і Аристотель убачали в мистецтві саме перетворюючу силу, що може змінити, піднести і облагородити людську особистість, пробудити і виховати в неї духовні потреби, повагу до народу.

В епоху Відродження стверджувалися гуманістичні основи мистецтва, саме в ньому з особливою силою розкривалися багатство духовного світу людини, його гармонійність, зв'язок із природою. Англійські філософи XVII ст. Д. Локк, Ф. Бекон, Т. Гобс вважали, що мистецтво допомагає «шліфувати» і «полірувати» моральну сферу особистості, надає витонченості вихованню. Знаряддям перетворення суспільства вважав мистецтво німець-

кий поет і філософ Ф. Шиллер. Очевидно, що естетичні ідеї кожної епохи знаходили відображення в педагогіці [6, с. 16].

На думку таких вчених, як М. Каган, В. Михасьов, П. Якобсон, у вирішенні проблеми цілісного пізнання мистецтва не можна розрізняти об'єктивні основи розподілу мистецтва на види, оскільки художнє пізнання, з одного боку, зумовлюється наявністю диференціальних та інтегративних тенденцій у мистецтві, які детермінують процеси виділення окремих галузей художньої творчості (музичної, образотворчої тощо) та регулюють процеси міжвидового синтезу мистецтва, а, з другого боку, базуються на синкретичній нерозчленованості психічних механізмів сприйняття, які притаманні людській свідомості. На образне мислення та емоційне переживання в контексті цілісного художнього пізнання звертали увагу Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Костюк, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін. Визначаючи теоретичні джерела інтеграції мистецьких знань, ми дійшли висновку, що оптимізації виховного процесу студентів та їхньої підготовки до естетичного виховання сприяють цілісність сприйняття мистецької інформації та цілісне художнє пізнання що забезпечується при умові повноцінного оволодіння студентами змістом навчального курсу «Естетика».

Високопрофесійний педагог повинен вміти використовувати мистецтво як могутній засіб впливу на особистість дитини для реалізації усіх функцій навчального процесу — навчальної, виховної та розвивальної. На основі аналізу педагогічних праць науковців Н. Гродненської, Д. Джоли, Б. Лихачова, В. Разумного, В. Сухомлинського, Г. Шевченко, А. Щербо та ряду інших можна сформулювати основні функції мистецтва, причому незалежно від їх, нібито, вузького призначення педагогічно підготовлений учитель може успішно спрямувати їх не лише на естетичний розвиток та виховання школярів.

Перша, специфічна, властива лише мистецтву, функція полягає в тому, що вона розкриває перед людиною світ реально існуючої краси, яка приносить естетичну насолоду, відіграє велику роль у формуванні переконань, поглядів, норм і правил поведінки, є джерелом духовного багатства, стимулом активного суспільного життя. Мистецтво не просто зображає і виражає, воно через психолого-фізіологічний механізм активно впливає

на громадську активність особистості, стимулює до певного виду діяльності, формує мотиви тощо і цим самим виконує важливу функцію, зокрема, формує і естетичну свідомість.

Друга функція полягає в тому, що мистецтво було і залишається неповторним і єдиним джерелом пізнання характерних рис духовного життя кожної епохи, його колориту, обличчя тощо. За допомогою мистецтва людина дізнається досить багато про світ, що її оточує, про минуле, теперішнє та майбутнє, культуру тощо.

Третя функція, яку виконує мистецтво, — це дидактична. З метою впливу на почуття, емоції людини при вивченні будь-яких навчальних предметів мистецтво використовується в ролі демонстрації, ілюстрації, як ефективний засіб, що активізує навчальну діяльність при використанні словесних та інших методів навчання.

Четверта функція мистецтва — це його велике значення у становленні особистості взагалі і в розвитку загальнолюдських здібностей, зокрема. Досвід свідчить, що діти у процесі творчої діяльності обирають різні види мистецтва: малювання, віршування, складання мелодії, конструювання тощо. Ця діяльність спрямована на самовизнання, розвиток природних можливостей. Завдання вчителя полягає в тому, аби ще в початковій школі допомогти учневі розвинути художньо-творчий потенціал, сформувати любов до мистецтва.

П'ята функція — культурно-соціальна, яка тісно пов'язана з проблемою вільного часу. Заповнюючи вільний час учнів, студентів, мистецтво наповнює його художньо-ціннісним змістом: читання художньої літератури, відвідування виставок, музеїв, картинних галерей, художні екскурсії, участь у гуртках художньої самодіяльності, перегляд телепередач, кінофільмів, вистав, концертних програм тощо.

Шоста функція — організаційно-педагогічна. Безпосередня участь у художній творчості організовує особистість, формує цілеспрямованість, волю, вимогливість до себе і товаришів тощо. Набуті якості під час участі в художній самодіяльності потім позитивно проявляється у ставленні до навчання, будь-яких справ, до життя взагалі.

Сьома функція — власне мистецтво, участь у художній творчості в умовах науково-технічного прогресу виконують функцію зняття напруги, переключення психіки. Задовольняючи духовні потреби особистості, мистецтво переносить її в особливий світ переживань і стосунків, переключає психічну діяльність, знімає напругу, створюючи своєрідну розрядку.

Восьма функція — екологічна. Твори образотворчого, музичного мистецтва, література, музика допомагають дітям пізнати красу природи, красу рідного краю, виховують любов до неї, навчають цінувати та оберігати довкілля.

Перераховані нами функції мистецтва можуть бути ефективно використані вчителями школи лише за умови наявності у них певного обсягу знань з усіх видів мистецтв, а завдання вищого педагогічного навчального закладу полягає у забезпеченні майбутніх педагогів такими знаннями.

Специфіка формування естетичної культури особистості полягає в системному, цілеспрямованому характері та невідривності від інших навчально-виховних процесів, оскільки мета естетичного виховання є повноцінною частиною усіх інших процесів формування особистості, тому естетичне виховання — обов'язковий елемент функціонування всієї сукупності духовного багатства індивіда. На жаль, вітчизняна освітня система, в цьому плані носить перервний характер. У загальноосвітній школі лише молодші школярі достатньо забезпечені предметами художньо-естетичного циклу, але естетичне виховання визнане одним із провідних напрямів всього навчально-виховного процесу у сучасній школі. Треба відмітити, що завдання естетичного виховання учнів лежить не лише на вчителях, що викладають мистецтвознавчі дисципліни, оскільки мистецтво сприяє розвитку загальних світоглядних уявлень учнів, їх естетичного та особистісно-ціннісного ставлення до дійсності, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, формуванні потреб в художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні. Вважаємо за необхідне підкреслити, що кожен вчитель повинен володіти достатнім рівнем знань про мистецтво і вміннями використовувати мистецтво для оптимізації навчально-виховного впливу на особистість учня. Оскільки починаючи із уроків праці, фізичної культури і закінчуючи уроками з мови та літератури, ма-

тематичних та природничих дисциплін, учень повинен знаходитися у потоці інформації напрямленої не лише на формування високого рівня спеціальних предметних компетентностей, а й на формування особистості, яка є творчою, самоцінною та соціально цінною, яка володіє достатнім рівнем духовної культури. Тому, для більш продуктивної реалізації завдань по естетичному вихованню учнівської молоді сьогодні як ніколи необхідно звернути увагу ВНЗ на включення до навчальних програм з підготовки майбутніх учителів повноцінного навчального курсу «Естетика», повернувши його у перелік обов'язкових дисциплін для студентів усіх спеціальностей. Тільки такий підхід до виховання майбутнього покоління забезпечить нормальний розвиток суспільства і держави в усіх важливих напрямках.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
2. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. Генезис чувственной культуры. — К., 1982.
3. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури/Інформ. Збірник Міністерства освіти України. — К.: Педагогічна преса, 1992. — № 5. — С. 2-6.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 т. — К.: Радянська школа. — 1977. — Т. 3. — 670 с.
5. Цільова комплексна програма «Вчитель»/Інформ. Збірник Міністерства освіти України. — К.: Педагогічна преса, 1997. — № 24. — С. 11-25.
6. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: Учеб. — метод. пособие. — К.: Радянська школа, 1985. — 144 с.

В статье анализируются возможности эстетики, как философского мировоззренческого знания в системе подготовки будущих учителей, акцентируется внимание на цели, задачах, формах и методах реализации указанной проблемы.

Ключевые слова: эстетика, учебный курс «Эстетика», искусство, культура, эстетическая культура личности, подготовка будущего учителя, общечеловеческие ценности, национально-культурные ценности.

The article analyses the possibilities of aesthetics as a kind of philosophical knowledge and world outlook in the system of training future teachers. The author puts emphasis on the aim, tasks, forms and methods of realizing the above-mentioned problem.

Keywords: *aesthetics, training course on «Aesthetics», art, culture, aesthetic culture of personality, the training of future teachers, universal values, national and cultural values.*

УДК 796.035: 3752

О. З. Леонов, м. Київ

ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано рекомендації щодо виховання фізичної культури школярів засобами здорового способу життя, фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності.

Ключові слова: *школярі, виховання фізичної культури, засоби здорового способу життя, фізкультурно-оздоровча, спортивно-масова діяльність.*

Здоров'я людини в зрілі роки великою мірою залежить від рівня її фізичної культури, способу життя, від того, як поєднується повноцінне харчування з розумовою та фізичною працею, сном, перебування на свіжому повітрі, розумним і постійним загартовуванням організму в дитинстві та юності.

Аналіз наукових досліджень і відповідних публікацій останніх років свідчить про зниження рівня індивідуального здоров'я всіх груп населення нашої країни. Особливу турботу викликає те, що стабільно погіршується стан здоров'я і фізичної підготовленості нашого молодого покоління.

В.О. Сухомлинський — пропагандист фізичної культури, здорового способу життя серед дітей та учнівської молоді, фундатор шкільної науки та практики про здоров'я, послідовник медичної педагогіки, валеології стверджував: «Досвід переконав нас у тому, що приблизно у 85% усіх невстигаючих учнів головна причина відставання в навчанні — поганий стан здоров'я, яке нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне і

таке, що можна вилікувати тільки спеціальними зусиллями матері, батька, лікаря і вчителя» [8, Т.3, С. 48].

У книзі «Павлівська середня школа» цілий розділ присвячено проблемі піклування про здоров'я і фізичне виховання дітей. У перекладеній десятками мов світу «Серце віддаю дітям» знаходимо глави «Природа — джерело здоров'я», «Ми живемо в Саду здоров'я», «Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я». Він розкрив досвід керівництва розумовою працею школярів у поєднанні з піклуванням про здоров'я, висвітлив санітарно-гігієнічні вимоги до зовнішніх умов життя й режиму праці та відпочинку школяра, необхідність перебування на свіжому повітрі, встановлення педагогічного контролю за зором дітей, розвитком тіла й постави, повноцінним сном, харчуванням, прийомами загартування.

Як зазначають педагоги, фізіологи, медики, гігієністи й психологи, природна рухова активність учнів неухильно знижується. У зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання підвищується рівень розумового навантаження та його вплив на нервово-емоційну сферу учнів. Дослідження в галузі медицини й гігієни (О. В. Аболєнська, С. П. Усанова [1], О. Д. Дубогай, Л. М. Мовчан [6] та ін.) свідчать про зростання кількості захворювань серцево-судинної та нервової систем, порушення обмінних процесів. При цьому шкоди завдає не сама розумова праця, а майже позбавлений рухів спосіб життя. «Бути в русі — одна з найважливіших умов фізичного загартування», — закликав до подолання гіподинамії В. Сухомлинський [8, Т.3. С. 50].

Шкільні уроки з фізичної культури передбачені навчальним планом на тиждень, можуть компенсувати лише 15-20% необхідного добового обсягу рухів, чого, звичайно, недостатньо для забезпечення нормального фізичного розвитку і рухової підготовленості учнів. Для підтримки високої працездатності організму необхідна щоденна м'язова робота. Учні мають одержувати певну норму фізичного навантаження щодня [6]. Отже, потрібні допоміжні форми фізичного виховання. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових форм фізичного виховання школярів, зростає необхідність удосконалення його змісту. Важливу роль у цьому процесі відіграє позакласна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота.

Актуальність проблеми, недостатня її науково-методична розробленість та низька ефективність вирішення цих питань у позанавчальній фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій роботі і зумовили вибір теми статті «Виховання фізичної культури школярів засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності».

Метою статті є: висвітлення існуючих в теорії і практиці форм і методів виховання фізичної культури особистості засобами позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах; аналіз різних підходів авторів до згаданої проблеми; розробка й обґрунтування найбільш раціональних шляхів підвищення ефективності позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи та сучасних вимог до організаційно-методичних засад цієї ланки роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Проблема вдосконалення методики фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів стали предметом дослідження багатьох авторів (В. К. Бальсевич [2], Б. Ф. Ведмеденко [4] та ін.), але переважна кількість цих досліджень присвячена підвищенню ефективності навчальних занять. І дуже мало праць з питань змісту, форм і методики організації позанавчальної фізкультурно-оздоровчої й спортивно-масової роботи з учнями. А тому цілеспрямоване фізичне виховання через раціональне поєднання навчальних і позанавчальних форм занять, дасть змогу забезпечити неперервне зростання показників фізичного розвитку і рухової підготовленості учнів, значною мірою компенсувати недостатню рухову активність, виховувати фізичну культуру та формувати гармонійно розвинену особистість в цілому.

Вимоги сьогодення націлюють на те, що позакласна робота з фізичного виховання в школі має бути спрямована на вирішення таких взаємопов'язаних завдань: зміцнення здоров'я, загартування, підвищення працездатності школярів; розвиток і корекцію фізичних і рухових можливостей учнів; удосконалення життєво важливих рухових навичок і вмінь, способів регуляції рухів, застосування їх у різних за складністю умовах; формування звичок здорового способу життя, позитивного ставлення до фізичної культури, мотивів і цілей активної рухової діяльності; сприяння засвоєнню необхідного мінімуму знань в галузі гігієни, медицини, фізичної культури і спорту; розвиток емоційної сфе-

ри, моральних і вольових якостей, а також естетичне виховання; розширення комунікативних можливостей учнів у процесі позакласних занять фізичними вправами, іграми і спортом; виховання потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, прагнення до фізичного вдосконалення, готовності до праці й захисту Вітчизни [4].

Важливою педагогічною умовою успішного процесу фізичного виховання учнів є вирішення проблеми диференціації, що полягає в необхідності індивідуальної роботи з учнями, особливо коли це стосується додаткових фізичних навантажень у процесі гурткових, секційних і самостійних занять (О. Д. Дубогай, Л. М. Мовчан [6], В. М. Заціорський [7] та ін). Диференціація учнів за рівнем фізичної підготовленості з урахуванням функціональних показників має бути одним з принципів організації позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в навчальних закладах. Дуже актуальним є визначення допустимих фізичних навантажень різного характеру при самостійних заняттях учнів фізичними вправами. Все це важливо враховувати під час планування фізичних навантажень для школярів.

Відповідального ставлення і великої уваги заслуговує організація і методика проведення занять з фізичного виховання з учнями, що мають послаблене здоров'я, віднесеними до спеціальної медичної групи. І тут важко переоцінити значення регулярних занять фізичними вправами і особливо в поєднанні із застосуванням засобів загартовування, гігієнічних процедур та прийомів самоконтролю за станом здоров'я. А сам корекційно-педагогічний процес фізичного виховання учнів цієї категорії здійснюють з урахуванням специфіки дефекту, віку, статі, фізичного розвитку й рухової підготовленості. При цьому необхідний якнайбільш ранній і систематичний вплив на корекцію їхньої рухової сфери й організму загалом.

Загальними завданнями фізичного виховання учнів з вадами фізичного розвитку мають бути: зміцнення здоров'я, загартовування організму, формування правильної постави; підвищення працездатності організму; формування і вдосконалення рухових навиків і вмінь прикладного характеру; розвиток рухових якостей; корекція і компенсація порушень фізичного розвитку та психомоторики; формування в учнів навичок здорового способу

життя; озброєння школярів основами теоретичних знань про фізичну культуру і спорт; виховання морально-вольових якостей.

Спеціальні ж завдання фізичного виховання цієї категорії учнів визначаються диференційовано — залежно від характеру та ступеневого вираження дефекту. Заняття фізичними вправами з такими учнями проводять суворо дотримуючись припустимих меж навантаження, а спортивні змагання — як правило, за спрощеними правилами.

Фізичне виховання в спеціальних медичних групах направлене на відновлення здоров'я, або окремих функцій організму, знижених або втрачених в результаті захворювань або травм. Засобами є: раціональний режим життєдіяльності, природні фактори, лікувально-гігієнічний масаж, тренажери і широке коло різноманітних як загальнорозвиваючого так і спеціального характеру фізичних вправ, елементи легкої атлетики, спортивних ігор, рухливих ігор, дозованих прогулянок, оздоровчого бігу, туристсько-пішохідних походів і ін. Застосування засобів фізичної культури в лікувально-профілактичних цілях повинно супроводжуватись систематичним лікарсько-педагогічним контролем і самоконтролем тих, що займаються [3].

Дуже важливою умовою ефективності позакласної роботи з фізичного виховання є вибір форм занять фізичними вправами, адекватних функціональним і руховим можливостям учнів. Теоретичний аналіз літератури, передовий педагогічний досвід навчальних закладів, анкетування, педагогічні спостереження, дають змогу виділити такі основні форми позанавчальної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в загально-освітніх навчальних закладах: «День здоров'я», який характеризується активним відпочинком на свіжому повітрі з виконанням фізичних вправ, бігу з доланням перешкод, спортивними змаганнями за спрощеними правилами; туристичні походи; змагання з орієнтування на місцевості; активний відпочинок в літніх оздоровчих таборах; масові фізкультурно-спортивні заходи з елементами естетичного та розважального характеру (спортивні вечори, спортивні конкурси і вікторини, показові виступи кращих спортсменів, спортивно-розважальні свята «Веселі старты», «Козацькі розваги», «Свято Нептуна» та ін.); спортивні змагання: літні та зимові спартакіади; матчеві зустрічі; Дні бігуна, стрибуну,

плавця та ін.; участь в заняттях спортивних секцій з різних видів спорту, групах загальної фізичної підготовки, групах лікувальної фізкультури та фізичної реабілітації; самостійне виконання фізичних вправ в режимі дня; виконання гігієнічних і загартовуючих процедур.

Для успішної реалізації цих форм роботи мають розроблятися і відповідні програми у кожному навчальному закладі, до яких слід висувати такі основні вимоги: різноманітність форм занять, засобів, методик викладання та тренування, що відповідають потребам та інтересам учнівської молоді; внесення елементів новизни у заняття фізичними вправами (заняття з виїздом на природу, з музичним супроводом, нетрадиційні методики); особисто зорієнтована індивідуальна діяльність у межах можливостей учнів (індивідуальний підхід до кожного, хто займається оздоровчою та лікувальною фізичною культурою, врахування віку, стану здоров'я школярів); роз'яснювально-освітня основа — кожен учень має усвідомлювати користь цих занять, мати теоретичні знання (основи анатомії, фізіології, гігієни; інформація про новітні тенденції, досягнення і методики оздоровчих тренувань); можливість оцінювати фізіологічний стан і реакцію на навантаження (вимірювання артеріального тиску, частоти дихання та серцево-судинних скорочень); можливість перевірити рівень фізичної підготовки або проводити спостереження (самоконтроль) за станом здоров'я (своєрідні контрольні виміри, тести, нормативи).

У процесі фізичного виховання і реалізації оздоровчої фізичної культури та здорового способу життя учні повинні також ознайомитись з історією фізичної культури і спорту як основою здорового способу життя.

Нація тільки тоді буде розвиватися, коли кожне наступне покоління виховується на досвіді, надбанні та спадкоємності минулого. Це в повній мірі стосується і фізичної культури, яка має великий вплив на розвиток нації, її генетику, фізичне вдосконалення та просування до цивілізації.

Фізична культура народів України пройшла довгий і складний еволюційний шлях, вбираючи в себе найкращу спадщину. Наприклад, козацька система військово-фізичної підготовки була найкращою для свого часу, завдяки чому запорожці займа-

ли почесне місце у військовій історії. В сучасній фізичній культурі, хоча й видозмінились, але широко застосовуються верхова їзда, плавання, веслування, стрільба з лука та вогнепальної зброї, фехтування і боротьба, тобто вправи, які складають основу сучасної системи [5]. Основи фізичної підготовки козаків Запорізької Січі, січових стрільців, пластунів і сучасних видатних спортсменів мають бути зразками для наслідування. Це сприятиме формуванню в учнівської молоді гордості за свою країну, своїх предків, сучасників, друзів, позитивного ставлення до фізичної культури і спорту, виховання позитивної мотивації щодо систематичних занять фізкультурно-оздоровчими вправами та позитивної звички до здорового способу життя.

Педагогічна наука має шукати шляхи якісного вдосконалення фізичного виховання і його складових — позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, здорового способу життя учнівської молоді. Ставиться мета створити такі моделі поведінки молоді людини, які б дозволяли їй оптимально вирішувати складні питання в реалізації здорового способу життя, успішно досягти індивідуальних і суспільних цілей (І. Д. Бех, 1998-2003). Особлива увага має звертатися на розробку нових особистісно зорієнтованих виховних технологій, які б забезпечували формування і розвиток в учнівської молоді таких морально-вольових якостей, які б дозволяли їй самостійно приймати адекватні рішення в екстремальних життєвих ситуаціях, з опорою на елементи оздоровчої фізичної культури та здорового способу життя. Все це, безумовно, сприятиме підвищенню рівня фізичної культури особистості.

Висновки. Недоліки у фізичному вихованні й розвитку учнівської молоді, вихованні у неї загальної фізичної культури пояснюються *впливом об'єктивних факторів*: недостатньою кількістю занять з фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах на тиждень; відсутністю у цих навчальних закладах сприятливого середовища для занять фізичною культурою і спортом, збереження та зміцнення здоров'я, істотною складовою якого є організація змістовного дозвілля; зниженням інтересу учнів до фізичного виховання, занять у спортивних секціях і гуртках у зв'язку з впливом сильніших факторів (комп'ютерних ігор, телебачення тощо); поширенням серед учнівської молоді палін-

ня, вживання алкоголю, наркотиків та інших шкідливих речовин; безконтрольним продажем і використанням комп'ютерних ігор зі сценами насильства й жорстокості, що шкодить здоровому духовному й фізичному розвитку молоді; вільною пропагандою алкоголю і тютюну в періодичній пресі, на радіо, телебаченні та бікбордах; поширенням серед молоді ВІЛ/СНІДу, що викликається ранніми сексуальними стосунками; розповсюдженням наркоманії, яка викликається опіумними, токсичними, конопляними, наркостимулюючими та наркорозслаблюючими наркотичними речовинами; відсутністю організованої фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи за місцем проживання учнівської молоді; недоліками впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах сучасних форм фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової та туристської роботи; недостатньою кількістю наукових розробок актуальних проблем розвитку фізичного виховання і масового спорту, впровадженню здорового способу життя, формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я, вихованню фізичної культури особистості.

Література:

1. Аболенська О.В. Оцінка стану здоров'я з урахуванням адаптивних властивостей серцево-судинної системи дітей/О.В. Аболенська, С.П. Усанова//Вікові особливості фізіологічних систем дітей і підлітків. — М., 1990. — С. 4.
2. Бальсевич В.К. Фізична підготовка в системі виховання здорового способу життя/В.К. Бальсевич//Теорія і методика фізичної культури. — 1990. — №1. — С. 22-26.
3. Веселовський А. Оптимізація рухової активності студентської молоді засобами і формами фізичної культури і спорту/А. Веселовський, Р. Шологон//Спорт для всіх: [Міжнародна наук. — практ. конф.]. — Л., 2004. — С. 333-335
4. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури: [навчальний посібник]/Б.Ф. Ведмеденко. — К.: ІСДО, 1993. — 152 с.
5. Галайдюк В. До питання становлення національної фізичної культури/В. Галайдюк, Н. Конкова, Я. Кулик, М. Петренко//Студентський фізкультурно-спортивний рух в Україні: [Всеукр. наук. — практ. конф.]. — К., 1998. — С. 8

6. Дубогай О.Д. Фізкультура: ми і діти/О.Д. Дубогай, Л.М. Мовчан. — К.: Здоров'я, 1989. — 144 с.
7. Заціорський В.М. Двигательная активность как фактор антириска ишемической болезни сердца/В.М. Заціорський//Теор. и практ. физ. культ. — 1986. — №9. — С. 44-53.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти томах/Василь Олександрович Сухомлинський. — К.: Радянська школа, 1977. — Т. 3. — С. 48, 50.

В статтю подані рекомендації по вихованню у школярів фізической культури средствами здорового образа жизни, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой деятельности.

Ключевые слова: школьники, воспитание физической культуры, средства здорового образа жизни, физкультурно-оздоровительная, спортивно-массовая деятельность.

At the article have recommendation of physical culture, good health of life, physical rehabilitation and sport movements for pupils.

Keywords: pupils, physical culture, good health of life, physical rehabilitation, and sport movements.

УДК 371.4: 374

О. В. Литовченко, м. Київ

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: РІВНІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

Представлено теоретичні й експериментальні аспекти дослідження виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: виховання, виховний потенціал, виховна система, соціально компетентна особистість, позашкільний навчальний заклад.

Соціокультурні умови розвитку нашої країни актуалізують питання виховання дітей та молоді: викривлення суспільних пріоритетів, знецінення моралі й поширення безвідповідальності в суспільстві впливають на рівень загальної культури особистості, зумовлюють певні негативні зміни ціннісних орієнтацій у молодіжному середовищі.

Такий стан вимагає підвищення уваги до участі соціальних, освітніх інститутів у процесах виховання особистості дитини.

Значна роль у вихованні й розвитку особистості належить позашкільним навчальним закладам, діяльність яких охоплює вільний час дітей, заснована на добровільності, особистісно орієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця, є різноспрямованою й поліваріативною.

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти України, визначеної Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про позашкільну освіту». Позашкільні навчальні заклади виконують важливі соціальні функції, а саме: виховання моральної культурної особистості, свідомого громадянина; сприяння соціальному становленню вихованців, їх самореалізації й професійному самовизначенню; створення умов для інтелектуального, фізичного й культурного розвитку особистості, забезпечення змістовного дозвілля дітей та молоді, а також профілактики девіацій у молодіжному середовищі.

Протягом 2009-2011 рр. лабораторія діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України здійснює наукове дослідження з проблеми оптимізації виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів.

Теоретичною основою дослідження є: праці, де розкриваються методологічні засади виховання особистості А. Макаренка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.; наукові праці, присвячені проблемам виховання особистості І. Бега, О. Кононко, Г. Костюка, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.; дослідження з проблем формування компетентностей І. Єрмакова, О. Овчарук, Дж. Равена, О. Лебедева, В. Лугового, зокрема, категорії «соціальної компетентності» присвячено дослідження М. Гончарової-Горянської, Т. Поніманської, О. Кононко та ін.

Теоретичну основу дослідження склали праці з різних аспектів позашкільної освіти вітчизняних та зарубіжних авторів (С. Буркєєвої, А. Золотаревої, О. Лебедева, Г. Пустовіта, А. Сиротенка, Т. Суценко та ін.). Вони показали, що суттєвою основою виховання, розвитку й соціального становлення особистості у позашкільних навчальних закладах є варіативність і різнорівневість, добровільність і багатокладність, необмежені можливості у часі і

географічних межах здійснення, практична спрямованість позашкільної освіти (Г. Пустовіт).

Основними методологічними ідеями дослідження є: ідея «соціальної ситуації розвитку» Л. Виготського; ідея особистісно орієнтованого підходу до виховання особистості (І. Бех), ідеї концепції системної побудови процесу виховання (1991) (В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова), системно-рольової теорії формування особистості дитини (М. Таланчук); ідея діяльнісного підходу до розвитку психіки (А. Леонтьєв); положення про саморозвиток особистості, в основі якого лежать внутрішні протиріччя, що є провідними чинниками розвитку, виявлені С. Рубінштейном та ін.

Дослідження ґрунтується на основних положеннях Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції позашкільної освіти і виховання, а також Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів; Програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України».

Останнім часом здійснено ряд досліджень з проблем навчання й виховання учнів у позашкільних навчальних закладах, зокрема, теоретико-методичні основи екологічної освіти та виховання учнів у позашкільних навчальних закладах обґрунтовано у дослідженні Г. Пустовіта; особливості виховання національної самосвідомості учнів у позашкільних навчальних закладах представлено у дослідженні А. Корнієнко; формуванню гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю присвячено дисертаційне дослідження В. Лопатинської; формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури розглянуто Т. Фурсенко та ін.

Проте, відповідне дослідження виявляється актуальним. Не зважаючи на відсутність досліджень, які б цілісно представляли виховний потенціал позашкільної освіти й критерії його діагностики, можемо стверджувати про високий рівень *актуального стану*, що вимагає обґрунтування, та висунути припущення про суттєві виховні можливості цієї ланки освіти, які на сучасному етапі є *потенційними*.

Метою статті є аналіз виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів України, зокрема узагальнення основних

теоретичних й експериментальних аспектів констатувального етапу дослідження.

«Потенціал» (від лат. *potentia* — сила) — джерела, можливості, запаси, які можуть бути використані для рішення певної задачі, досягнення певної мети. Поняття «виховний потенціал позашкільних навчальних закладів» будемо розуміти як можливості позашкільних навчальних закладів, які можуть бути використані для досягнення мети виховання особистості.

Таким чином, обґрунтування виховного потенціалу передбачає аналіз *виховних можливостей* позашкільних навчальних закладів, серед яких доцільного розглядати:

- можливості, що пов'язані з організаційними особливостями;
- можливості, що зумовлені специфікою змісту, форм і методів.

Щодо першої групи виховних можливостей.

Відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» (ст. 12) позашкільні навчальні заклади можуть функціонувати у формі центрів, комплексів, палаців, будинків, клубів, станцій, кімнат, студій, шкіл мистецтв, початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання), спортивних шкіл, фізкультурно-спортивних клубів за місцем проживання, дитячих стадіонів, дитячих бібліотек, дитячих флотилій, галерей та ін., що здійснюють позашкільну освіту [1, с. 24].

Виховання дітей та молоді здійснюється, по-перше, в процесі занять (репетицій, змагань, концертів тощо) творчих об'єднань (гуртків, секцій, ансамблів тощо); по-друге, в межах спеціально організованих заходів (участь у соціальних проектах, благодійних акціях, виховних програмах тощо).

Поліваріативність форм й змісту позашкільної освіти, здійснення її на основі добровільності створює можливості для індивідуалізації й диференціації навчання й виховання: учню надається право обрати той зміст, форму навчання, які відповідають його індивідуальним інтересам, здібностям, очікуванням щодо власного розвитку тощо.

Залучення до нового колективу, соціально-культурного простору закладу розширює можливості для розвитку особистості,

становлення її системи цінностей, може відігравати корекційну, компенсаторну роль у становленні особистості вихованця.

Особливі взаємостосунки педагог-вихованець, вихованець-вихованець, педагог-вихованець-батьки зумовлені специфікою форм навчально-виховного процесу (заняття, не урок) створюють основу для взаємодовіри й взаємоповаги, атмосфери психологічного комфорту, що сприяє реалізації виховних завдань.

Щодо другої групи виховних можливостей.

Особливості змісту навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів, а саме: наявність різноманітних (у т. ч. індивідуальних) типових, авторських, комплексних та ін. програм, прогнозованим результатом реалізації яких є не лише поглиблені знання, вміння, спеціальні навички учнів, але й розвиток особистості вихованця, становлення його індивідуальності, формування системи цінностей.

Індивідуальний підхід у сполученні з соціальною спрямованістю діяльності створює можливості дитині знайти своє місце в житті, самореалізуватися у певній діяльності, сприяє формуванню потреби в турботі про інших людей, активній участі у житті суспільства.

Реалізація навчальних програм й курсів, які безпосередньо орієнтовані на виховання соціальних цінностей (наприклад, програма «Толерантність», що реалізується у навчанні лідерів учнівського самоврядування у Кіровоградському обласному центрі дитячої та юнацької творчості та ін.) сприяють вирішенню виховних завдань.

Поліваріативність форм і методів позашкільної освіти суттєво розширює простір виховання особистості, створює можливості для набуття соціального досвіду, виховання соціально-моральних цінностей (навчальні заняття, тренінги, ігри, дискусії, профілактичні бесіди, конкурси творчих робіт, експедиції, соціальні проекти тощо). Наприклад, у Рівненському Палаці дітей та молоді щорічно відбувається Благодійний марафон «З вірою в майбутнє» — концерт творчих колективів, зібрані кошти від якого спрямовані на допомогу у подальшому навчанні соціально незахищених випускників Палацу.

Серед *виховних завдань* позашкільних навчальних закладів можливо розглядати спільні й специфічні (відповідно до напря-

мів позашкільної освіти). *Основними завданнями позашкільної освіти*, визначеними Законом України «Про позашкільну освіту» (ст. 8), є наступні:

- виховання громадянина України;
- виховання почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії;
- виховання патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей Українського народу, а також інших націй і народів та ін. [1, с. 23]

Специфічними виховними завданнями характеризуються творчі об'єднання відповідно до напрямів позашкільної освіти. Зокрема, творчі об'єднання *художньо-естетичного напрямку* мають значні можливості (у порівнянні з іншими напрямками) щодо вирішення завдань художньо-естетичного виховання особистості, формування її естетичної культури тощо; особливістю гуртків і клубів *туристсько-краєзнавчого напрямку*, який спрямовується на залучення вихованців до вивчення історії рідного краю та до-вкілля, є суттєві можливості щодо патріотичного виховання молоді тощо.

Існують різні підходи до визначення результату навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів. У контексті відповідного дослідження *результат* реалізації виховних можливостей позашкільних навчальних закладів (виховного потенціалу) доцільно розглядати на двох рівнях:

- рівень закладу (наявність виховного середовища закладу; виховного дитячого колективу тощо);
- рівень особистості вихованця (характеристики учня позашкільного навчального закладу).

Вимоги, що висуваються до науково-педагогічного дослідження, зумовили необхідність конкретизації напрямів дослідження: 1) обґрунтування виховної системи позашкільного навчального закладу; 2) обґрунтування науково-педагогічних засад виховання соціально компетентної особистості у позашкільних навчальних закладах.

Щодо першого напрямку. В основу визначення виховної системи покладено *системний підхід* — напрям методології науко-

вого пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єкту як системи.

Сутність *виховної системи* автори Програми «Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» (керівник проекту та автор концептуальних засад — І. Бех) представляють як цілісний організм, який виникає у процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє духовному розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, за визначенням К. Ушинського, «духу школи».

А. Золотрарева у монографії «Інтегративно-варіативний похід к управленію учреждением дополнительного образования детей» представляє структуру поняття «виховна система», підкреслює значення цілей як основи для побудови системи [2, с. 23].

На основі результатів аналізу психолого-педагогічних джерел сутність поняття «*виховна система позашкільного навчального закладу*» розуміємо як відкриту цілісну соціально-педагогічну систему, усі компоненти якої спрямовані на досягнення цілей виховання та розвитку особистості вихованця, формування його системи цінностей на основі створення можливостей особистісного вибору діяльності. Виховна система ПНЗ є цілісністю учасників виховного процесу, які взаємодіють між собою, з оточуючим середовищем та його духовними та матеріальними цінностями.

В основу аналізу соціально-педагогічних виховних систем позашкільних навчальних закладів відповідно завдань констатувального етапу дослідження покладено наступні критеріальні показники: 1) переважна спрямованість виховного процесу (провідна ідея, мета, завдання тощо), 2) прогнозований результат (характеристики учня ПНЗ як результат виховного процесу). За такого підходу соціально-педагогічні виховні системи ПНЗ умовно розподілено на 6 груп (типів):

- соціальна спрямованість;
- спрямованість на розвиток життєвої компетентності;
- профорієнтаційна спрямованість;
- національно-культурна спрямованість;
- спрямованість на розвиток творчої особистості;

- комплексні.

Необхідно зазначити:

По-перше, в межах групи виховні системи ПНЗ:

- мають значні відмінності;
- окрім такої, що переважає, містять ознаки інших груп (наприклад, національно-культурна спрямованість не виключає значної уваги до соціального розвитку особистості (Яготинський районний БДЮТ та ін.); розвиток творчої особистості поєднується зі значною увагою до виховання здорового способу життя учнів (Сумський ОЦПО та РТМ) та ін.
- переважна більшість виховних систем передбачає виховання в учнів моральних цінностей (відповідальність, толерантність тощо); розглядають як один показників результату реалізації виховної системи вихованість та моральні якості учнів.

По-друге, різноманітність виховних систем ПНЗ є позитивним явищем і обумовлюється конкретними умовами діяльності ПНЗ, його концепцією, специфікою та ін. чинниками.

Щодо другого напрямку дослідження актуальним є *компетентнісний підхід*, який розуміємо як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів [3, с. 4].

На основі наукових підходів до сутності поняття «соціальна компетентність» (М. Гончарової-Горянської, М. Докторович, О. Кононко, О. Лебедев та ін.) розглядаємо *соціальну компетентність* учня позашкільного навчального закладу як здатність доцільно діяти у соціальному середовищі на основі сукупності знань, вмінь та ціннісних орієнтацій. При цьому Дж. Равен у праці «Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы» підкреслює значення цінностей у структурі компетентності, які визначають зміст та результат діяльності, спосіб поведінки особистості [5, с. 45]. Зазначене вище зумовило вибір у якості одного з критеріїв параметр «соціально-моральні цінності» особистості учня.

Результати діагностики ціннісних орієнтацій учнів ПНЗ (підлітковий вік) в межах констатувального етапу експерименту підтвердили, що в усіх групах учнів домінуючими є наступні цінності

(на основі полярних ціннісних дихотомій, визначених Д. Леонтьєвим) [4, с.10]: конкретні життєві цінності, цінності міжособистісних відносин («здоров'я», «здоров'я близьких»; «сім'я»; «друзі»; «любов»); значущими є соціально-моральні цінності (допомогти іншим, «зробити світ краще»); цінності самореалізації («знайти себе», «бути собою») (за різними класифікаціями).

Наведемо приклади відповідей учнів на відкриті запитання (метод «недописана теза»):

Якщо я б знайшов скарб, то... «знайшла б ліки від СНІДУ»; «побудував притулок для безпритульних тварин» тощо.

Якщо я б все міг, то я... «зробив, щоб у моєї сестри було все гаразд»; «зробила б всіх людей щасливими», «позбавила Землю від воров»; «у кожній сім'ї були діти і не було сиріт» тощо.

Таким чином, результати свідчать про високу значущість соціально-моральних цінностей для учнів ПНЗ, які брали участь у дослідженні.

Отже, аналіз стану проблеми у педагогічній практиці дозволяє підтвердити гіпотезу про наявність значних виховних можливостей позашкільних навчальних закладів (*актуальний стан*), що зумовлює суттєві досягнення у справі виховання дітей та учнівської молоді; а також висунути припущення про те, що *оптимізація* виховного потенціалу ПНЗ сприятиме, по-перше, створення виховної системи закладу (враховуючи у кожному конкретному випадку загальну концепцію й ресурси закладу); по-друге, координація виховних можливостей навколо проблеми виховання соціально компетентної особистості, яка здатна до самореалізації в суспільстві й діє на основі соціально-моральних цінностей.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми, оскільки проблема обґрунтування виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів є широкою, передбачає значний вибір варіантів критеріїв оцінки, її неможливо розглядати в межах одного дослідження.

Література:

1. Закон України «Про позашкільну освіту»: зб. док. по організації позашкільної освіти. — К., 2002. — С. 21-42.
2. Золотарева А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей:

монографія/А.В. Золотарева. — Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2006. — 290 с.

3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании/О.Е. Лебедев//Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3-12.
4. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций/Д.А. Леонтьев. — М., 1992. — 17 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы/Джон Равен; пер. с англ. — [2-е изд., испр.]. — М.: Когито-центр, 2001. — 142 с.

Представлены теоретические и экспериментальные аспекты исследования воспитательного потенциала внешкольных учебных учреждений.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный потенциал, воспитательная система, социально компетентная личность, внешкольное учебное учреждение.

In article some theoretical and experimental aspects of research educational potential of out-of-school educational institutions are presented.

Keywords: education, educational potential, educational system, socially competent person, out-of-school educational institutions.

УДК 37.018.1: 796-053.6

О. В. Маркова, м. Кіровоград

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В РОДИНІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ

В статті розглянута проблема фізичного виховання у родині, висвітлені основні форми, методи і засоби ефективного впровадження фізичної культури і спорту в родині старших підлітків з ослабленим здоров'ям.

Ключові слова: сім'я, виховання, фізичне виховання, підлітки з ослабленим здоров'ям.

За даними найоптимістичніших наукових досліджень на сьогодні фізичним вихованням дітей цікавиться не більше 20% батьків. Виховання дітей у родині не завжди успішне. Найвагомі-

шою серед об'єктивних причин є неповна сім'я, яка з'являється в силу того, що в усіх вікових групах від 20 до 50 років смертність чоловіків у тричі більше, ніж жіноча, а у віковій групі 30-34 роки — у чотири рази. Разом з великою кількістю розлучень це призводить до збільшення кількості неповних сімей, у яких дітей виховує тільки мати. У негармонійній родині процес виховання ускладнюється, оскільки діти значну частину часу бездоглядні, неконтрольовані, перебувають на вулиці, нерідко контактують з аморальним оточенням.

Негативно позначаються на вихованні дітей і незадовільні умови проживання. Як свідчать дані спеціального обстеження, в Україні більше половини молодих сімей не мають окремого житла, навіть через десять років подружнього життя. Майже половина сімей проживає з батьками в незадовільних для виховання дітей житлових умовах. У таких сім'ях батьки часто не в змозі забезпечити дитину постійним робочим місцем. Впливає на розвиток здоров'я дитини і низьке матеріальне забезпечення сім'ї. Діти з таких родин почувають себе серед однокласників неповноцінними, бо виділяються із загальної маси одягом, відсутністю грошей на обіди, екскурсії тощо. Це психологічно пригнічує їх, негативно налаштовує проти батьків, яких вони вважають невдахами, згодом подібний негативізм переноситься на однокласників, педагогів. [4, с.368-369].

Значна частина сучасних сімей припускається помилок у вихованні дітей, включаючи і фізичне. Більшість батьків, на жаль, ставлять під сумнів цінність занять фізичними вправами, а отже, і доцільність витрачання часу на цей вид діяльності. Вчителі повинні прагнути зробити батьків кожного школяра прихильниками фізичної культури. Для успішного залучення всіх учнів до занять фізичними вправами необхідно, передусім, переконати батьків в оздоровчому значенні фізичної культури.

Кількість дітей, які відвідують спортивні секції і виконують регулярно фізичні вправи, з 1991 р. понині зменшилася приблизно у 1,7 рази (з 62 до 34%), що пов'язано з низькими матеріальними можливостями (бракує коштів на оплату занять у спортивних секціях), віддаленістю спортивних споруд від місця проживання. Проте, головною причиною (52%) є недостатня активність з боку батьків у залученні дитини до фізкультури і спорту. Отже, основ-

ним мотивом, що спонукає дітей до занять спортом, є особистий приклад та їхнє бажання [1, с.382].

Проблемами педагогіки сімейних взаємовідносин займалися Ю.П. Азаров, С.В. Ковальов, Т.В. Волкова, А.В. Петровський та ін., індивідуальних занять фізичними вправами у родині, самостійного виконання домашніх завдань у розвитку рухових якостей досліджували Г.П. Богданов, О.М. Козленко, Г.Б. Мейксон, Г.А. Пастушенко, К.Г. Плотніков, В.М. Шаулін, В.В. Шерета, В.С. Язловецький; питання формування в учнів потреби фізичного вдосконалення розглядалися в роботах Т.Е. Бойченка, Г.І. Власюка, О.Д. Дубогай, М.Д. Зубалія, М.П. Козленка, М.С. Солопчука, В.В. Столітенка, Н.М. Хоменко, Ю.Ю. Цюпака, П.І. Щербака та ін.

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління. Оскільки мета виховання — формування всебічно розвиненої особистості, сім'я, як і школа, здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання. Ефективне виховання, яке відповідає потребам суспільства і самій особистості, можливе лише тоді, коли вплив обставин, взятих під контроль, буде керованим. Одне з чільних місць серед цих взаємодій має сімейний вплив, який у процесі родинного виховання сприяє розвитку психіки й формуванню особистості дитини.

Метою дослідження було проаналізувати ефективність визначених форм педагогічного впливу при впровадженні фізичного виховання у родинях старших підлітків з ослабленим здоров'ям.

Дослідження констатувального експерименту свідчать про те, що у старших підлітків з ослабленим здоров'ям низький рівень мотивації на досягнення результату і високий — до соціального спілкування, прагнення відчувати себе членом колективу. Тому, для підвищення ефективності використання фізкультурно-оздоровчої діяльності серед старших підлітків з ослабленим здоров'ям у родині, нами був створений комунікативний відкритий сімейний клуб «Гіад». Головна мета якого — підготовка учнів середнього шкільного віку та їх батьків до волонтерської командної, фізкультурно-оздоровчої й спортивно-масової діяльності та

колективної роботи. Відкритий клуб для школярів та їх членів родини певним чином став моделлю відносин у суспільному житті, ланцюгом солідарної поведінки якого стала створена відповідна система педагогічної роботи.

Клубна волонтерська діяльність була спрямована на вирішення завдань освітнього та соціального змісту. При цьому важливо підкреслити її особливість і відмінність від традиційної форми організації навчально-виховного процесу. Організація процесу виховання неможлива без включення учнів до клубної роботи, яка організовується з урахуванням їх інтересів та на основі добровільної участі. Саме вона створює умови для розвитку творчості, надає можливості для спілкування, самовираження, самоствердження і самореалізації у середовищі однолітків та сімейному оточенні. Крім того, участь у клубній діяльності дозволяє відпочивати, задовольняти свої гедоністичні потреби.

Враховуючи, що учні старшого підліткового віку вже мають певний соціальний досвід, знання і навички, ми, разом з батьками, намагалися формувати у них суттєві соціальні, громадянські мотиви у сферах життєдіяльності, до яких вони підключалися. У ході формувального експерименту використовувалася з програми навчання ровесників ровесниками волонтерська практика в галузі фізичної культури і спорту. Для підлітків головною причиною участі у волонтерській діяльності за таким напрямком була можливість самоствердження в очах ровесників, батьків, вчителів, бажання знайти друзів, можливість спілкування з однолітками, набуття нових знань і навичок та проведення власного дозвілля. Питання надання конкретної соціальної допомоги, як правило, для них не було визначальним. У волонтерській діяльності, у першу чергу, були задіяні члени відкритого сімейного шкільного клубу, до якого входили старші підлітки та члени їхніх родини, а також усі бажаючі. Основні напрямки цієї діяльності: «Спортивна мозаїка», «Я — громадський тренер», «Шкільний маркетинг». Учні із задоволенням включалися в організацію та проведення дозвіллевих форм роботи, які досить актуальні для інтеграції фізичного і родинного виховання у сім'ї підлітків, оскільки однією із причин залучення до волонтерської діяльності фізкультурно-оздоровчого напрямку було бажання організувати власне дозвілля разом з членами родини. Це бажання батьків та

підлітків дозволило залучити їх до нових, ще не розроблених фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових програм, де паралельно з такою роботою відбувається активне навчання, пошук нових форм і методів виховного впливу.

Волонтери-підлітки та їх батьки із задоволенням працювали як у великих, так і у малих групах, у різних підструктурах відкритого сімейного клубу. Їхня діяльність у різноманітних напрямках фізкультурно-оздоровчої роботи свідчила, що чим цікавіша старшим підліткам була робота, яку вони виконували, тим частіше вони були готові включитися до неї. Батьки, члени родини та старші підлітки експериментальних груп приймали активну участь у волонтерстві з метою розвитку своїх комунікативних здібностей, зменшенню кількості конфліктів між батьками і дітьми та активізації їх фізкультурно-оздоровчої й спортивно-масової діяльності, як у родині, так і поза нею. Тому бажання волонтерів-підлітків і їхніх батьків співпрацювати зі школою у цьому напрямку ми не тільки заохочували, а й розвивали.

У ході формувального експерименту було виявлено, що для старших підлітків з ослабленим здоров'ям дуже важливими є увага до роботи, яку вони виконують, рівні права у стосунках зі старшими, оцінка не лише з боку дорослих (вчителів, тренерів, спортсменів, ветеранів спорту, батьків), але й однолітків. Саме визнання їх роботи в очах ровесників стало головним у вирішенні питання: продовжувати власне діяльність у клубі чи ні. Волонтерська фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота в експериментальних групах вбачалася у створенні ініціативних мікро — і макрогруп підтримки шкільних команд з футболу, баскетболу, волейболу і легкої атлетики. Створена ініціативна група за напрямком роботи «Шкільний маркетинг» разом з батьками займалася виготовленням спортивної форми для учасників заходів, плакатів та лозунгів підтримки спортивних команд школи, складала активну групу уболівальників на районних й міських змаганнях з видів спорту, вела літопис спортивної слави школи, займалася розповсюдженням і рекламуванням спортивно-художніх свят школи, виготовляла подарунки та призи, складала тексти привітань і поздоровлень тощо.

Програма клубу «Спортивна мозаїка» сприяла залученню старших підлітків з ослабленим здоров'ям до спортивного жит-

тя міста та створенню у них нових соціально значущих мотивів фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової діяльності. Волонтери активно допомагали у проведенні змагань районного та міського масштабів з таких видів спорту як легка атлетика, аеробіка, волейбол, баскетбол і бейсбол. Найчастіше це була організаторська або технічна робота — розповсюдження афіш, доставка друкованої продукції та протоколів змагань, прибирання території після змагань тощо. Допомога дорослим (головному судді, суддівським бригадам, секретарям, тренерам і спортсменам), які постійно нагадували їм про важливість роботи, яку вони виконують, їх щирі подяки сприяли самоствердженню старших підлітків, виникненню почуття власної значущості і підвищенню комунікабельності серед однолітків, дорослих та членів родини.

За програмою «Я — громадський тренер» у діяльності клубу «Гіад» нами була організована школа громадських тренерів, інструкторів. Викладачами цієї школи були вчитель фізичної культури та окремі батьки (баскетбол, волейбол), тренер спортивної секції (легка атлетика), кращі спортсмени старших класів (футбол, боротьба). Експериментальна робота проводилася безпосередньо на заняттях секцій та недільних семінарах, де старші підлітки з ослабленим здоров'ям та їх члени родини мали змогу знайти відповіді на власні запитання стосовно методики проведення тренувальних та оздоровчих занять. Один раз на три місяці проводився екзамен з теоретичної, методичної та практичної підготовки учнів щодо інструкторської роботи з обраного виду спорту. Після успішного складання іспиту учням на святковій лінійці присвоювали звання шкільного тренера-інструктора і вручали відповідний диплом, виготовлений власноруч іншими членами відкритого клубу. Старші підлітки після вручення дипломів протягом року вели активну волонтерську фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову діяльність. Вони допомагали або самостійно проводили фізкультурні хвилинки на уроках, організовували рухливі ігри на перервах, допомагали вихователям проводити годину здоров'я у групах подовженого дня, брали разом з батьками активну участь у суддівстві шкільних змагань з видів спорту.

Активну участь приймали батьки та їх діти у щоквартальній акції «Чистота подвір'я — краса всього довкілля». Діти займали-

ся разом з батьками прибиранням прилеглої до школи території, ремонтували спортивні споруди на легкоатлетичному ядрі, спортмайданчику, у спортивній залі, висаджували дерева біля школи, а також на прилеглих до неї вулицях.

У процесі волонтерської діяльності нами використовувалась і така форма оздоровчо-виховної роботи як походи вихідного дня з екологічним спрямуванням. Під час таких походів ми намагалися створити атмосферу бережливого ставлення до навколишнього середовища. Старші підлітки обов'язково прибирали місце свого розташування, а також прилеглої території. Це надало можливість реалізувати програму родинного та фізичного виховання, корисно і приємно провести відпочинок, спілкуватися з природою, пізнавати рідний край, знайомитися з його рослинним й тваринним світом, оберігати і піклуватися про нього. Походи вихідного дня розвивали у вихованців емоційно-естетичну, пізнавальну, моральну, гуманістичну сфери особистості. Участь батьків у волонтерській діяльності, а також спільні з старшими підлітками з ослабленим здоров'ям тренувальні заняття не тільки формували у дітей стійкий інтерес і мотивацію до занять фізичною культурою та спортом, але й удосконалювали їх соматичний розвиток і фізичну підготовку, сприяли розширенню у батьків та дітей загальних інтересів, закріпленню внутрішньо сімейних зв'язків, встановленню доброзичливих міжособистісних стосунків, формуванню добрих сімейних традицій та поліпшенню морального клімату в родині. Словацькі вчені встановили, що сімейна форма фізичного виховання сприяє як фізичному розвитку і зміцненню здоров'я дітей, встановленню доброзичливих й довірливих стосунків між батьками та дітьми, так і покращенню взаєморозуміння власне між батьками.

Нами також практикувалися спільно з батьками, вчителями, класними керівниками, відвідування змагань з різних видів спорту, як місцевого, районного, обласного, так всеукраїнського масштабів у якості вболівальників, а також перегляд спортивних змагань по телебаченню у вихідні дні, після занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю у сімейному клубі. Така форма виховної роботи занурювала дитину у цікавий світ спорту з його естетикою людського тіла в русі, емоційним збудженням, азартом спортивної боротьби, сприяючи тим самим залученню її у цей вид людсь-

кої діяльності в якості активного учасника, а присутність батьків підсилювала подібний вплив. Результат виховної роботи впливу залежав, за нашими спостереженнями, у багатьох випадках від дорослих, що оточували підлітка, і в першу чергу, від батьків (їх поведінки, змісту коментаріїв тощо).

Сімейний перегляд спортивних передач по телебаченню та їх обговорення сприяли формуванню підвалин громадянського, патріотичного, інтернаціонального і полікультурного виховання, особливо, якщо батьки разом з дітьми вболівали за збірну команду України. Ми намагалися, щоб почуття солідарності до успіхів або поразок своєї країни, гідність за свій народ поєднувалось з повагою до суперників, представників інших рас, національностей і культур. Коректні коментарі батьків у процесі виступів наших спортсменів сприяли вихованню почуття патріотизму, а також і людини планети Земля, на якій всі повинні жити у дружбі і злагоді так, як це закладено у традиціях більшості народів світу.

Дані констатувального експерименту надали можливість вибрати спільні ігри дорослих з дітьми. Такими спортивними іграми були футбол, волейбол, баскетбол, настільний теніс, бадмінтон. Батьки з минулим спортивним досвідом таких спортивних ігор та фізкультурно-руховими вміннями відповідали рівню цих ігор, змагань, в яких вони приймали участь. А батьки з низьким рівнем підготовки виступали в якості суддів, що стало шкільною традицією. Участь у спільних заняттях спортивними іграми з одного боку, безумовно підняли на вищий щабель у дітей престиж власної діяльності, а з іншого — підвищили авторитет батьків в очах своїх дітей.

Важко переоцінити значення змагань як головного спортивного атрибуту у фізичному вихованні школярів. Використання змагального методу у навчальній та позанавчальній діяльності відкриває широкі можливості для підвищення емоційного тону й активності учнів. Невипадково в американських школах особлива увага надається змаганням. Викладачі й батьки переконані, що змагання — це гарна школа життя, лабораторія формування особистості. У жодній країні світу не влаштовується стільки змагань, як у США. Практично всі діти займаються у спортивних секціях при школі, а не просто відвідують уроки фізичної культури. Взагалі, «спортивна гідність школи» — це оригінальне, варте на-

слідування явище — шкільних чемпіонів пам'ятають, зберігають їхні фотографії, запрошують на різноманітні заходи.

Добре відомий факт, що специфічні змагальні відносини мають властивість щодо виявлення фізичних та психічних можливостей кожного учня, аж до екстремальної мобілізації функціональних резервів організму і тим стимулюють їхній розвиток, зумовивши поширення різних варіантів змагальних форм не тільки у спортивному русі, а й у більшості сфер фізкультурної практики.

У межах обов'язкового курсу фізичного виховання в загальноосвітній школі використання змагальних форм занять підпорядковане передусім логіці педагогічного процесу, інтересам його якості, розв'язанню освітніх і виховних завдань. Тут змагальні форми занять — не стільки спосіб досягнення спортивної перемоги або значного спортивно-технічного результату, скільки форма емоційного наповнення спілкування, здорового відпочинку і розваги. Беручи участь у змаганнях, особливо разом з батьками, школярі збагачуються новими враженнями, глибше пізнають себе і своїх товаришів, разом з батьками переживають радість перемог та гіркоту поразок. Атмосфера змагань дає змогу усвідомити важливість занять фізичними вправами [3].

Класифікаційні змагання, які проводяться згідно з єдиною спортивною класифікацією та правилами змагань, вимагають тривалої, послідовної підготовки. Тому, в змаганнях з окремих видів спорту (легкої атлетики, гімнастики, волейболу, баскетболу, футболу) приймає участь незначна частина учнів і практично не беруть участі батьки. У зв'язку з цим нами була розроблена низка оздоровчо-виховних заходів з обов'язковою участю батьків та їх дітей у некласифікаційних змаганнях. В експериментальних групах були створені сімейні команди, які приймали участь у спеціально підготовлених нами некласифікаційних змаганнях.

Ми намагалися створити такі умови, при яких і глядачі хотіли б взяти участь разом зі своїми друзями, членами родини у змаганнях. Тому, обов'язковими умовами проведення цього процесу була кропітка підготовча робота. Вчитель фізичної культури, разом з учнями та їх батьками, до кожного проведеного нами некласифікаційного змагання сімейних команд готували стенди з фотографіями учасників та їх тренерів; організовували

виставки спортивної атрибутики школи, виступи перед глядачами ветеранів спорту і кращих спортсменів школи та міста; проводили лотереї, конкурси, вікторини; готували змістовне музичне оформлення змагань тощо.

На некласифікаційних змаганнях ми використовували міні-ігри на майданчиках зменшених розмірів, застосовували нестандартний інвентар, змінювали кількість гравців та частково (навмисне) порушували окремі правила змагань. Основні види некласифікаційних змагань спільно з родиною проводилися за шкільною програмою, у вигляді конкурсу, змагання «з листка», рухливої гри «Спортивна родина».

Змагання за шкільною програмою склалися спільно з вчителем та батьками і сприяли розв'язанню завдань, які ставилися перед учнями на кожному конкретному етапі засвоєння матеріалу шкільної програми. Програма передбачала наступні завдання: на результат (наприклад, змагання серед родин зі штрафних кидків у баскетболі, ударів по воротах із різних точок та відстані — «батько-син», метання в ціль — «мати-донька»); на розвиток фізичних якостей (сумарний результат родини зі стрибків з місця, підтягування, згинання і розгинання рук в упорі лежачи та ін.).

Мета конкурсу — як виду змагань — розвивати вміння самостійно використовувати фізичні вправи, складати комплекси і комбінації, засвоювати певну інформацію. Ми організовували конкурси для дітей та батьків на спортивних вечорах і святах школи. Змагання проводилися між класами, в яких одним із завдань було спільне виконання запропонованих вправ разом з батьками.

Мета змагання «з листка» — спонукання учнів до рівноцінного засвоєння усіх розділів шкільної програми, а батьків — до засвоєння теоретично-методичних прийомів в організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Практика свідчить, що інтерес дітей до засвоєння окремих розділів шкільної програми різний. При цьому перші надають перевагу легкоатлетичним вправам, другі — гімнастичним, треті — ігровим. Останній вид, в силу його емоційності, подобається більшості школярів. Для того, щоб стимулювати засвоєння всіх розділів програми, вчитель за місяць оголошував програму змагань «з листка». З надрукованою

програмою старші підлітки ознайомлювали своїх батьків, що було самостійним домашнім завданням як для дітей, так і членів їхніх родин. За 10 хвилин до початку змагання учень вибирав зі столу суддівської колегії конверт (листок), де було обумовлено, які вправи та теоретичну інформацію повинен продемонструвати учень, і через десять хвилин виконував вправу та відповідав на запитання. Такий своєрідний іспит ми проводили наприкінці чверті, проте, з тим розрахунком, щоб залишити підлітку з ослабленим здоров'ям час для усунення виявлених недоліків.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми досліджували мотиви батьків щодо заохочення дитини до занять фізичною культурою і спортом. На початку педагогічного експерименту на одному з перших місць, як в експериментальній, так і контрольній групах домінуючим був мотив «зміцнення здоров'я та високий рівень фізичної підготовленості». Другим домінуючим мотивом був «вплив на характер вольових якостей». Третє місце зайняли мотиви «гармонійний розвиток дитини» та «дисциплінованість і раціональний розпорядок дня».

Після проведеного формувального експерименту два перших місця залишилися за тими ж самими мотивами, що були до початку експерименту. Третє ж місце в експериментальній групі зайняли такі мотиви як «розвиток уміння спілкуватися в колективі» (54,8% батьків у порівнянні з 16,7% батьків до формувального експерименту). У контрольних групах така тенденція не спостерігається (на початку і в кінці дослідження — приблизно 22,8% батьків назвали цей мотив одним із ведучих). На одне з чільних місць батьками експериментальних груп були поставлені мотиви «можливість організованого дозвілля» (42,8% батьків у порівнянні з 14,7% батьків до формувального експерименту). У контрольних групах цей мотив вважали домінуючим 15,4% батьків, а наприкінці експерименту — 16,2% відповідно.

Аналізуючи пріоритетність мотивів в експериментальній групі батьків до і після формувального експерименту можна зробити висновок, що волонтерська, командна, фізкультурно-оздоровча, спортивно-масова і колективна діяльність як форма інтеграції родинного і фізичного виховання сприяє соціалізації як старших підлітків, так і їх батьків, що спонукає останніх до спільного проведення активного дозвілля.

Аналіз результатів проведеного дослідження вказує на необхідність подальшого вивчення питань ефективного впровадження фізичного виховання в родини старших підлітків з ослабленим здоров'ям, покращенні взаємодії сім'ї та школи у дотриманні здорового способу життя засобами фізичної культури і спорту.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник/І. Д. Бех.— К.: Либідь, 2008. — С. 382.
2. Рацул А.Б. Особливості організації родинного виховання/А.Б. Рацул. — Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. — 56 с.
3. Сермеев Б.В. Физическое воспитание в семье/Б.В. Сермеев, А.К. Атаев, А.В. Мерлян — К.: Здоровье, 1986. — 293 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти/М.М. Фіцула. — К.: Академія, 2002. — С.268-269.

В статье рассмотрена проблема физического воспитания в семье, освещены основные формы, методы и средства эффективного внедрения физической культуры и спорта в семьях старших подростков с ослабленным здоровьем.

Ключевые слова: семья, воспитание, физическое воспитание, подростки с ослабленным здоровьем.

The article deals with the problem of sport (physical) education in the family and enlightens the main forms, methods and means of effective introduction of physical training and sport in the families of elder juveniles with weak health.

Key words: family, education, physical education, elder juveniles with weak health.

УДК 371: 372.874+372.878

Л. М. Масол, м. Київ

ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Обґрунтовано теоретичні засади проблеми естетизації освітнього середовища загальноосвітньої школи. Представлено авторську дефініцію поняття «естетизація» в контексті розробленої концепції худо-

жньо-естетичного виховання школярів і формування у них комплексу ключових (метапредметних), естетичних (міжпредметних) і мистецьких (предметних) компетентностей у системі загальної мистецької освіти.

Ключові слова: естетизація, компетентності, поліхудожнє виховання школярів.

Розвиток шкільної освіти в Україні в XXI столітті відбувається в умовах її трансформації в напрямку гуманізації, впровадження особистісно орієнтованого навчання і виховання школярів із метою набуття ними базових компетентностей для майбутньої успішної життєдіяльності. Громадянин інформативного суспільства має бути естетично вихованим, мати достатньо розвинутий естетичний смак, естетичні цінності які допоможуть критично ставитися до різнобічних естетичних і анти-естетичних впливів культурного простору сучасності. З огляду на це не втрачає гостроти проблема оптимізації впливу шкільної системи навчання і виховання учнів засобами мистецтва у системі загальної освіти, зокрема у старшій профільній школі, де обсяг навчального часу на вивчення мистецьких дисциплін мінімізовано на всіх напрямках, окрім художньо-естетичного профілю (1 год. на тиждень на вивчення української художньої культури), а естетико-виховна робота проводиться в досить обмеженому обсязі. Вчителі не завжди ефективно застосовують фактори мистецтва у вихованій роботі з учнівською молоддю, враховуючи їхні потреби й інтереси, що спричинено як інерцією традиції відсутності базової мистецької освіти у старшій школі, так і загальною перевантаженістю старшокласників, що не сприяє їхньому художньо-естетичному саморозвитку. Недостатня готовність учителів змістовно організовувати й проводити дозвілля учнів шкільного віку на засадах естетизації освітнього середовища їхньої життєдіяльності у відповідному предметно-просторовому середовищі школи не відповідає сучасній соціокультурній ситуації, де потужні медіа-засоби всебічно використовують естетичні чинники впливу на дітей і молодь, пронизуючи весь простір існування особистості, проте не завжди на рівні високих естетичних критеріїв, а інколи загалом за їх відсутності (окремі телешоу, відео-кліпи, артизована рекламна продукція тощо).

Естетизація освіти передбачає цілеспрямоване створення умов для розвитку особистості у процесі набуття знань і досвіду,

що є наслідком впливу не лише навчання, педагогічної взаємодії, але і соціокультурного середовища.

У науковій літературі «естетизація» в широкому розумінні поняття тлумачиться як надання естетичної форми предметам і явищам (образу життя, середовищу, побуту, людським стосункам тощо). Як зазначають філософи, естетичні якості (на відміну від суто мистецьких) екстраполуються на всі предмети та явища буття — матеріальні та ідеальні, соціальні й природні. Естетизація включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації, вона передбачає інтенсивне використання мистецтва, актуалізацію завдяки його засобам емоційно-енергетичних ресурсів людини.

Естетизація навчального процесу у вищій педагогічній школі була предметом дослідження російських фахівців (В. Жданова, Т. Сулова), українських учених (Я. Сопина, Г. Шевченко, Л. Хомич), а естетизацію навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах вивчала С. Вдович. Дослідники виокремлюють такі елементи естетизації педагогічної діяльності, як ритмічність, пропорційність, емоційність, гармонійність, які притаманні саме мистецькій діяльності.

У науково-педагогічній літературі проблему естетизації середовища навчального закладу досліджували Н. Осипова, Л. Печко, Т. Щербакова, О. Фурса. Вперше на теоретико-методологічному рівні проблему естетизації освітнього середовища поставила Л. Печко, деталізуючи її прикладні аспекти на рівні уроку, класу, школи. Авторитетна російська вчена переконливо довела другорядність предметно-матеріального тла, порівняно зі спільною духовною спрямованістю естетичних інтересів, потреб, установок, ставлення до світу учнів, педагогів і батьків [2, с. 6]. Н. Осипова і Т. Щербакова обґрунтували педагогічні основи естетизації як умови розвитку особистості й розробили відповідні спецкурси і факультативи, що сприяють актуалізації естетичного компонента навчально-виховного процесу. О. Фурса зосередила увагу на конструюванні естетичного середовища навчального закладу.

У класифікації середовищних освітніх утворень викоремлюються різні типи: «культурне», «культуротворче», «культурологічне», «культуровідповідне», «культурно-освітнє», «культурно-розвивальне», «полікультурне», «поліхудожнє», «художньо-культурологічне».

не» (Н. Боритко, І. Кашекова, Л. Савенкова, О. Тюрікова, Н. Шишляннікова).

Сучасні педагоги застосовують термін «естетизація», характеризуючи принципи навчання і виховання, виховну систему школи (Т. Беленький, В. Кукушкін, Б. Лихачьов, Т. Писарева та ін.), маючи на увазі насамперед його значення для формування естетичного ставлення особистості до навколишнього світу. Позитивно оцінюючи згадані напрацювання, вважаємо, що теоретичний фундамент проблеми естетизації у педагогіці розроблений недостатньо. Разом з тим, як свідчать інтернет-джерела, у багатьох прикладних дослідженнях, наприклад, розробках концепцій окремих навчально-виховних закладів нового типу (ліцеїв, гімназій), принцип естетизації активно декларується в низці інноваційних підходів, розробляються плани естетизації виховної роботи з учнями. Проте конкретні прикладні розробки, методики й технології, як правило, при цьому не наводяться.

Таким чином, виникає суперечність між високими соціокультурними вимогами щодо художньо-естетичної вихованості старшокласників, усвідомленням значущості естетичного виховання і бажанням окремих ентузіастів виконувати це соціальне замовлення, з одного боку, і методичною невідповідністю вчителів до здійснення естетизації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, невідповідністю організаційно-методичного забезпечення змісту навчання і виховання, з другого. Зазначене зумовлює необхідність концептуалізації і науково-прикладного опрацювання ідеї естетизації навчально-виховного процесу, її експериментальну апробацію і практичне впровадження.

Отже, **метою статті** є теоретичне обґрунтування концептуальних засад проблеми естетизації навчально-виховного процесу засобами мистецтва як чинника художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітній школі, розробка педагогічних умов створення відповідного естетизованого освітнього середовища.

Концептуальні ідеї естетизації вперше представлено нами у розробленій і затвердженій МОН України і АПН України Концепції художньо-естетичного виховання школярів у загальноосвітніх навчальних закладах (4), де поняття «естетизація освітнього

середовища» інтерпретовано як **принцип** загальної мистецької освіти та художньо-естетичного виховання. Він детальніше обґрунтований у монографії «Загальна мистецька освіта: теорія і практика» (3, с. 265-267). Середовищний зріз естетизації трактуємо у таких ракурсах:

- у просторі конкретного освітнього закладу (зокрема через взаємозв'язок навчальної і позаурочної художньо-естетичної діяльності);
- у площині узгодженості шкільних мистецьких заходів і дозвіллевих форм художньої діяльності учнів;
- у вимірі гармонізації різних соціальних естетико-виховних впливів — професійно-педагогічних, сімейно-родинних, соціокультурних.

Освітнє середовище ми розглядаємо як систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціально-педагогічному і просторово-семантичному оточенні. Естетизація освітнього середовища таким чином передбачає **гармонізацію** цих впливів і **наповнення ціннісним змістом**:

- *соціального оточення*, яке складається з контингенту учнів і контингенту вчителів, форм їх спілкування і взаємодії, видів діяльності й учинків;
- *просторово-предметного оточення*, що включає дизайн шкільних приміщень, предметів, символів тощо.

Тобто естетичне середовище, в якому провідна роль належить мистецтву (О. Командишко, Л. Печко), має бути естетичним і за змістом, і за формою, адже процес естетичної ідентифікації і самоідентифікації школяра здійснюється не лише у процесі безпосереднього спілкування з мистецтвом на уроках художньо-естетичного циклу, а й із конкретними людьми із соціального оточення — батьками, вчителями, друзями. Середовище загальної мистецької освіти — це естетичне оточення учня в шкільному житті, сукупність об'єктивних зовнішніх умов і факторів, соціальних об'єктів і мистецьких предметів, необхідних для її успішного функціонування. Отже, це система цілеспрямованих естетико-педагогічних впливів на художній розвиток школяра на уроках мистецтва, а також інтенсифікація додаткових естетичних чинників, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні

Естетизацію загальноосвітньої сфери загалом і освітнього середовища зокрема ми трактуємо як **комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів** (створення шкільних картинних галерей і музеїв, мистецьких світлиць, організація художніх студій, гуртків тощо), **які змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітянського простору закладу і ширше — життєдіяльності учнів у школі й поза її межами**. Разом із сукупністю сучасних засобів навчання вони сприяють **входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив**. Ці заходи (мистецькі акції, дії), підвищують статус мистецтва в школі, перетворюючи його на провідного репрезентанта універсального естетичного маркера буття, який позитивно впливає на все навколишнє життя учнів; він пронизує всі інші дотичні до мистецької освіти сфери культури та активно взаємодіє з навколишнім соціокультурним середовищем, насамперед, закладами культури (музеями, галереями, філармоніями, театрами, клубами).

У науковий обіг вводиться обґрунтована в культурологічній площині й експлікована дефініція «естетизація освітнього середовища» на основі розробленої авторської концепції художньо-естетичного виховання і мистецької освіти учнів загальноосвітньої школи.

Поняття «середовище» багатогранне і багатопланове. Філософи трактують цей термін, як «довкілля», «простір» і виділяють у цьому явищі фізичний і соціальний аспекти.

Освітнє середовище — це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціально-педагогічному і просторово-семантичному оточенні. Л. Савенкова конкретизує простір середовища в галузі навчання на три різновиди: 1) предметне середовище, 2) природне середовище, 3) соціальне — середовище спілкування [6, с. 16]. В. Ясвін визначає наступні компоненти освітнього середовища: просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (технологічний) [8]. Виокремлюємо й рельєфніше конкретизуємо перші два з названих компонентів, як основних для загальної мистецької освіти (психодидактичний компонент розглядаємо окремо, поза рамками середовища):

1) просторово-предметне оточення включає шкільні приміщення (класи, холи, зали) та їх дизайн; речі, предмети, символи, обладнання, спеціальний одяг (форма);

2) соціальне оточення складається з контингенту учнів і контингенту вчителів (останні розрізняються за багатьма параметрами — стать, вік, професійна освіта, загальна культура, художня ерудиція тощо).

Відомо, що середовище може емоційно впливати на перебіг освітнього процесу. Наповнити освітнє середовище цінним змістом найліпше здатне естетичне середовище, в якому провідна роль належить мистецтву, і яке має бути естетичним і за змістом, і за формою.

Процес естетичної ідентифікації і самоідентифікації школяра здійснюється не лише у процесі безпосереднього спілкування з мистецтвом, а й із конкретними людьми із соціального оточення — батьками, вчителями, друзями. Середовище мистецької освіти — це естетичне оточення учня в шкільному житті, сукупність об'єктивних зовнішніх умов і факторів, соціальних об'єктів і мистецьких предметів, необхідних для її успішного функціонування. Тому створення системи цілеспрямованих естетико-педагогічних впливів на художній розвиток школяра на уроках мистецтва, художньої культури передбачає одночасну інтенсифікацію додаткових естетико-виховних чинників, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні. Це дає змогу активізувати процес досягнення цілей загальної мистецької освіти — формування комплексу компетенстей з акцентом не на суто мистецьких (предметних), а насамперед на естетичних (міжпредметних) і ключових (метапредметних).

Інтегральним індикатором художньо-естетичної освіченості та вихованості, на нашу думку, є категорія компетентності, що засвідчує готовність і здатність учнів застосовувати здобуті мистецькі знання і досвід в різних життєвих ситуаціях, зокрема під час дозвілля, а також у побудові власної траєкторії життєтворчості. Чимало дослідників розподіляють компетентності на універсальні (базові, ключові) і спеціальні (специфічні, предметні, професійні), хоча межа між ними досить відносна. Окрім предметних конкретних знань і способів діяльності в спеціальній сфері будь-який тип компетентності обов'язково містить універсальні

людські якості й здібності, які не залежать від сфери їх виявлення, наприклад, ініціативність, здатність організувати діяльність (власну або інших), уміння адаптуватися в нових нестандартних ситуаціях, готовність критично аналізувати й адекватно оцінювати результати діяльності не тільки щодо значення для себе, а й щодо наслідків для інших. Перелічені загальні ознаки компетентності базуються не просто на знаннях і вміннях у певній галузі, а й на *ціннісних* пріоритетах особистості, особливостях її ментального досвіду.

Загальноосвітні компетентності — це більш чи менш деталізована сукупність унормованих вимог до результатів загальної середньої освіти — знань, умінь, якостей, цінностей тощо. На нашу думку, їх доцільно вивчати як динамічну полісистему, що має складну структурну організацію, утворюється з великих блоків (груп). Кожна з груп, у свою чергу, має певну кількість складників.

Розроблена нами багатокомпонентна структура компетентностей як результату загальної мистецької освіти складається з пов'язаних і взаємозалежних частин, що утворюють інтегральне ціле. Умовно можна класифікувати всі компетентності, що формуються у процесі загальної мистецької освіти, на такі групи: **особистісні, функціональні, соціальні**. Дидактично доцільно виокремлювати предметні, міжпредметні та метапредметні компетентності.

Універсальні **ключові** (метапредметні) компетентності реалізуються через комплекс компетенцій, які не залежать від конкретної освітньої галузі чи навчального предмета. До них належать: *загальнокультурна, соціально-комунікативна, інформативно-пізнавальна, саморегуляції, креативна*. Наприклад, загальнокультурна компетентність реалізується в загальній мистецькій освіті через такі галузеві специфікації, як етнокультурна, полікультурна, культурно-дозвіллева.

Естетичні (міжпредметні) компетентності ми трактуємо як складні особистісні утворення міждисциплінарного характеру, які формуються у процесі опанування всіх предметів мистецтва, що входять до освітньої галузі, та передбачають здатність учня орієнтуватися в естетичних параметрах різних сфер життєдіяльності поза мистецьким колом відповідно до системи інтегрованих художньо-естетичних знань, цінностей, досвіду.

Мистецькі (предметні) компетентності передбачають здатність учня до пізнавальної і практичної діяльності в царині певного виду мистецтва; згідно з видовою специфікою мистецтва вони розподіляються на *музичні, образотворчі, хореографічні, театральні, екранні*.

Концептуальними ідеями розроблення стандарту освітньої галузі є генетичний і функціональний взаємозв'язок художньої культури суспільства і внутрішнього художнього світу особистості («людина в культурі — культура в людині»), а також цілісність художньо-естетичного розвитку особистості молодшого школяра, що забезпечується використанням різних видів мистецтва і взаємоузгодження відповідних предметних мистецьких компетентностей, набуття яких необхідне для формування в учнів поліхудожнього образу світу.

Естетизоване освітнє середовище має позитивно впливати на всі основні результати навчання і виховання учнів, охоплюючи такі **універсальні компоненти**:

- *аксіологічний* (сприймання, інтерпретація, оцінювання мистецьких явищ);
- *гносеологічний* (пізнання особливостей художніх мов різних видів мистецтва);
- *праксеологічний* (практична художня діяльність учнів);
- *креативний* (творче самовираження особистості школяра у мистецькій сфері);
- *комунікативний* (культура спілкування з приводу мистецтва);
- *гедоністичний* (насолада від мистецьких цінностей і художньої діяльності).

Естетизація освітнього середовища створює передумови для підвищення ефективності **поліхудожнього виховання** школярів, яке визначаємо як особистісно зорієнтоване плано-мірне залучення учнів до різних видів мистецтва у їх взаємодії, результатом якого є формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до плоліхудожньої діяльності, в яких виявляються набуті естетичні компетентності, що забезпечують готовність до самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення.

Поліхудожню свідомість характеризуємо як сукупність між-дисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів

мистецтва та їх взаємодію в багатогранному художньо-естетичному просторі, здатність до інтуїтивного відчуття /схоплення міжвидових художніх імпульсів і смислів, до емоційно-естетичного резонансу, інтегральність логіко-ейдетичного мислення, якому притаманні наступні ознаки: художньо-образні асоціації, аналогії, паралелі; здатність здійснювати умовно-адекватні «естетичні переклади» у єдиному змістовому полі мистецтв; уміння порівнювати, синтезувати, узагальнювати художню інформацію.

Феномен поліхудожньої діяльності характеризується включенням учня і різновиди індивідуальної та колективної творчості на основі багатоманітних форм взаємодії мистецтв, які важко впровадити у навчальний процес в силу її обумовленості програмою базових предметів.

Неформалізована система позаурочної виховної роботи містить значні резерви щодо застосування різних форм взаємодії, зокрема й синететичних мистецтв — хореографічного, театрального, екранних, компоненти яких менше репрезентовані у змісті освіти, порівняно з домінантними змістовими лініями — музичним і образотворчим. В межах естетизованого освітнього середовища розгортається суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів та учнів на основі численних зв'язків, неформальних контактів і способів спілкування в умовах інтегрального медіа-простору.

Художньо-естетичне середовище кожного начального закладу має свої особливості, власну «мистецьку ауру», яка формується завдяки стійкій сукупності цінностей, що вбирають зокрема й регіонально-етнічні особливості, неповторні людські ресурси.

Школа в сучасних умовах повинна також виконувати місію педагогізації естетичного середовища оточуючого навчальний заклад культурного мікросоціуму, враховуючи можливості інститутів сфери дозвілля, визначати й координувати програми їх взаємодії, об'єднувати зусилля педагогів і батьків з виховною діяльністю працівників культурно-просвітницьких організацій (музеїв, театрів і кінотеатрів, осередків народної культури тощо), встановлювати з ними безпосередні контакти. Це дасть змогу розширити можливості самостійного вибору учнями різноманітних видів художньо-естетичної діяльності, перетворюючи дозвілля у фактор творчого розвитку, самореалізації відповідно до мистецьких інтересів і потреб, художніх здібностей.

Представлений концептуальний підхід до естетизації освітнього середовища, що ґрунтується на ідеї функціонального зв'язку художньої культури суспільства і внутрішнього художнього світу особистості («людина в культурі — культура в людині»), потребує експлікації стосовно специфіки функціонування початкової, основної і старшої профільної школи, тому подальшого дослідження потребують питання конкретизації педагогічних умов естетизації освітнього середовища стосовно навчання і виховання учнів молодшого, підліткового і старшого шкільного віку з урахуванням специфіки вивчення ними базових предметів освітньої галузі «Мистецтво — Естетична культура» та дотичних предметів інших галузей насамперед гуманітарних — філологічного, суспільно-історичного та ін. на основі застосування міждисциплінарних зв'язків.

Література:

1. Борытко Н. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2000. — 206 с. [Электронный ресурс] // www.lib.ua-ru.net/content/7196.html
2. Командышко Е. Эффективность факторов школьной среды в эстетико-творческом развитии / Е. Командышко // Сб. научных трудов. — М. — Луганск: Институт художественного образования РАО. — Луганский гос. пед. университет им. Т.Г. Шевченка, 2000. — С. 88-97.
3. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. — К.: Промінь, 2006. — 432 с.
4. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітній школі // Інформаційний збірник МОН України. — 2004. — № 10. — С. 4-9.
5. Печко Л. Основные характеристики эстетико-педагогической среды: школы, урока, класса Л. Печко // Межвузовский сб. научных трудов. — М. — Луганск: Институт художественного образования РАО. — Луганский гос. пед. университет им. Т.Г.Шевченка, 2000. — С. 5-12.
6. Савенкова Л. Пространство и среда в педагогике искусства / Л.Г. Савенкова // Педагогика искусства и интеграция: Материалы Международной конференции «Интеграция как методологический феномен художественного образова-

- ния в изменяющейся России». — М.: Институт художественного образования РАО, 2001. — С. 10-18.
7. Тюрікова О. Шляхи вдосконалення культуротворчого середовища сучасної школи / О.М. Тюрікова // Наука і освіта. — 2007. — № 1-2. — С. 190-194.
8. Ясвин В. Образовательна середа: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Освещены теоретические основы проблемы эстетизации образовательной среды школы. Представлено авторскую дефиницию понятия «эстетизация» в контексте разработанной концепции художественно-эстетического воспитания школьников и формирования у них комплекса ключевых (метапредметных), эстетических (межпредметных) и художественных (предметных) компетентностей в системе общего художественного образования.

Ключевые слова: эстетизация, компетентности, полихудожественное воспитание школьников.

The theoretical foundations of the problem of aesthetization of the school educational environment are analyzed in the present article. The author's definition of «anesthetization» is offered in the context of the conception of artistic and aesthetic pupils' upbringing and formation of a complex of dominant (meta-subject) and aesthetic (inter-subject) and artistic (subject) competences in the system of general artistic education.

Keywords: anesthetization, competences, poliatristic up-bringing schoolchildren.

УДК 37.048.4: 373.5: 374

В. В. Мачуський, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПЕРВИННОГО ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ

Розглянуто основні аспекти сучасного стану дослідженості поняття первинного професійного досвіду учнів у теоретичних дослідженнях.

Ключові слова: досвід, професійний досвід, первинний професійний досвід.

Будучи одним з фундаментальних понять у науці, проблема формування досвіду в цілому й професійного досвіду зокрема була й залишається в центрі уваги як вітчизняних, так і закордонних учених. Це пояснюється тим, що нагромадження досвіду

розглядається як важливий фактор життєдіяльності суспільства, як необхідна частина інтелектуального й емоційного розвитку особистості. Тому дослідження проблеми формування професійного досвіду в теоретичному й експериментальному планах не втрачає своєї актуальності.

Важливо те, що увага дослідників більшою мірою акцентувалася на проблемі освоєння досвіду особистістю, що розвивається, а питання про набування досвіду фактично не ставилося. Тому актуальним, на нашу думку, є дослідження проблеми формування первинного професійного досвіду учнів засобами позашкільної освіти у сучасній парадигмі.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз сучасного стану дослідженості поняття первинного професійного досвіду учнів.

Проблема досвіду є традиційно актуальною, до неї зверталися в різні часи прихильники різних філософських течій, тлумачачи досвід як засноване на практиці почуттєво-емпіричне пізнання дійсності; у широкому розумінні єдність умінь та знань. Різні філософські школи розглядали досвід як основу істинних знань, проте по-різному оцінювали джерело виникнення досвіду. З позиції емпіриків та сенсуалістів, відчуття є єдиною надійним джерелом знань, і саме тому в знаннях немає нічого такого, чого б раніше не було у відчуттях. Представники ідеалістичного емпіризму (Берклі, Д. Юм) обмежували досвід сукупністю відчуттів, тим самим заперечуючи, що в основі досвіду лежить об'єктивна реальність. Але ж людина не існує ізольовано від суспільства, вона постійно контактує з іншими людьми та предметами об'єктивного світу, що виявляється в розмаїтті суб'єкт-суб'єктних чи суб'єкт-об'єктних відносин. Матеріалістичний емпіризм (Ф. Бекон, Гоббс, Дж. Локк, Д. Дідро, Гельвецій) виходить з того, що джерелом досвіду є матеріальний світ.

Протилежною є точка зору, за якою інформація, одержана лише через відчуття, не може стати істинним знанням без внутрішнього осмислення її людиною. Так, представники раціоналізму (Р. Декарт, Б. Спіноза, Лейбніц) стверджували, що логічне мислення не може базуватися лише на досвіді, тому що він дає неясні знання. Розум має здатність до інтелектуальної інтуїції — збагнення істини безпосередньо, минаючи чуттєво-емпіричний рівень пізнання [9].

У домарксистський період найбільш послідовно проблему досвіду було розглянуто в німецькій класичній філософії. Так, І. Кант критикував і положення раціоналістів про інтелектуальну інтуїцію, і спроби сенсуалістів вивести загальне поняття з простої сукупності почуттєвих даних. Відповідно до І. Канта, люди володіють апіорними формами розуму, завдяки яким здійснюється синтез відчуттів, їхнє категоріальне впорядкування за схемою, виробленою продуктивною уявою. Однак, уже в Г. Гегеля досвід ідеалістично виводиться з руху свідомості, що ставить перед собою мету: оскільки досягнутий результат діяльності не цілком збігається з поставленою метою, у процесі порівняння бажаного з досягнутим відбувається перетворення поглядів на предмет, з'являється нове знання про предмет; цей процес і становить досвід. Тобто за Гегелем досвід можна представити як процес отримання нових знань під час власної діяльності [5, с. 27].

Поняття досвід було предметом суперечностей між класичними матеріалістами й ідеалістами. Так, матеріалізм визнавав зовнішнє, об'єктивне, незалежне від свідомості джерело досвіду. Домарксистський матеріалізм розглядав досвід лише як результат пасивного сприйняття зовнішнього світу. Як реакція проти недоліків споглядального матеріалізму в тлумаченні поняття досвід виникли, з одного боку, раціоналізм, а з іншого — суб'єктивно-ідеалістичне й агностичне розуміння досвіду. Останнє зводило досвід до різних станів свідомості суб'єкта (переживання, відчуття, сприйняття, словесні висловлення, теоретичні побудови мислення), а його джерело або ігнорувало, або визнавало принципово непізнаваним.

Різновидами ідеалістичного трактування досвіду є прагматизм та інструменталізм (розглядає досвід як інструментальний план використання речей), екзистенціалізм (вбачає в досвіді внутрішній світ безпосередніх переживань суб'єкта), неопозитивізм (досвід як різні стани свідомості суб'єкта, тлумачення питання про об'єктивний зміст знання як псевдопитання), а також деякі постпозитивістські концепції.

На противагу ідеалізму та на відміну від споглядального метафізичного матеріалізму, діалектичний матеріалізм виходить з того, що досвід має об'єктивний зміст, який залежить від розвитку практичної й пізнавальної діяльності людей у ході перетво-

рення ними або зовнішнього світу, або самих себе. Визначення об'єктивного змісту досвіду має істотне значення для нашого дослідження, оскільки поняття досвід, таким чином, співвідноситься з категорією практики як результат діяльності людей, що включає сукупність історично сформованих умінь і знань. Як вихідне ми приймаємо таке визначення ключового поняття — досвід це сукупність усього того, що відбувається з людиною в її житті та що вона усвідомлює. При цьому відбувається накопичення й передача досвіду з покоління в покоління, що становить істотну характеристику суспільного розвитку. Процес передачі накопиченого досвіду здійснюється з природно-історичною необхідністю, він внутрішньо властивий людському суспільству і є об'єктивним процесом продовження життя суспільства. Філософія розглядає його як творчий і безперервний процес домінування людини над навколишньою дійсністю.

Усі ці судження говорять про те, що людина не має від народження ніяких готових форм поведіння. Її розвиток іде не шляхом розгортання зсередини готової, закладеної спадковості людських здатностей, а шляхом засвоєння досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Людина не народжується з готовим логічним мисленням, з готовими знаннями про світ, але вона й не відкриває заново ні логічних законів мислення, ні відомих суспільству законів природи. Усе це вона засвоює протягом свого життя, у процесі збагачення власного досвіду.

У сучасних філософських дослідженнях виокремлюється декілька підходів до визначення сутності досвіду. Одні дослідники, по суті, ототожнюють досвід з практикою. Дійсно, досвід формується в процесі практичної діяльності, але ототожнення самого процесу (практики) з одним із його результатів (досвідом) було б помилковим. До того ж досвід відрізняють засвоєння його соціальними суб'єктами (у практиці суб'єкт може діяти не самостійно й не збагачуватися досвідом); закінченість та переривчастість у накопиченні всіх видів досвіду (у практиці процес взаємодії суб'єкта та об'єкта не завжди відбувається безперервно). Безперервно накопичується лише сукупний досвід, тобто життєвий [2].

Інший погляд відображено в гносеологічному трактуванні досвіду, що становить собою результат людського сприйнят-

тя навколишнього світу та ступінь пізнання об'єктивних законів. Представники цього підходу майже об'єднують досвід та знання воедино й розуміють під «досвідом» накопичення знань [8, с. 18].

На нашу думку, було б логічніше розглядати досвід суб'єкта як сукупність досвіду попередніх поколінь, що освоюється людиною під час життєдіяльності, та власного досвіду, що накопичується суб'єктом під час його власної діяльності.

У процесі пізнання, у результаті власної практичної діяльності, формується індивідуальний досвід кожного суб'єкта. Чим досвідченіша людина, тим різноманітніша її діяльність, як результат різноманітним стає й сформований досвід. Але індивідуальний досвід суб'єкта не може бути ізольованим від інших людей. Отже, у результаті пізнання людина вступає у взаємодію з іншими людьми, порівнює власний досвід з їхнім та збагачує його за рахунок опанування досвіду попередніх поколінь. Досвід людства складається з сукупності індивідуальних досвідів усіх членів суспільства.

Крім досвіду уродженого, біологічно наслідуваного, існує ще досвід власний, що надбудовується над ним. У людини обидва ці види досвіду наявні, але головне місце займає третій: досвід суспільно-історичної практики, досвід людства, що засвоюється людиною під час життєдіяльності. Такий погляд збігається з думкою В. Попова, який доводить необхідність розробки поняття досвід взагалі, а також можливих специфічних видів досвіду як сторони людської практики [7].

У низці філософських досліджень досвід досліджується у зв'язку з аналізом специфіки наукового пізнання, а тому в більшості випадків ототожнюється з експериментом, або з чуттєвим пізнанням взагалі, а також розглядається, як необхідна умова соціальної та історичної діяльності, спосіб діяльності та механізм трансформації культури. Одночасно з цим сама культура виступає як механізм наступності сукупного соціального досвіду.

У суспільних науках найпоширенішим є визначення досвіду як характеристики діяльності суспільства, соціальної групи чи окремої людини. Поняття досвід містить структуру, умови реалізації того чи іншого способу діяльності. До основних рис досвіду відносять об'єктивність, що виходить з об'єктивності навколишнього світу, але при наявності в досвіді суб'єктивних моментів,

бо досвід не може бути цілком незалежним від суб'єктів, що діють та пізнають світ. [10, с. 34].

Оскільки суб'єкт отримує певні знання, лише пізнаючи навколишній світ, то, у свою чергу, й освоєні знання стають підґрунтям для подальшого пізнання. У результаті формується досвід, який стає надбанням суб'єкта. Далі сформований досвід змінює не лише самого суб'єкта та його довкілля, але також змінює процес власного пізнання, робить його дедалі глибшим та ширшим. Цей процес постійного вдосконалення суб'єкта завдяки збагаченню досвіду може тривати все життя людини.

У розумінні процесу формування досвіду сучасні науковці виокремили етапи перебігу цього процесу, пов'язані передусім зі способами набуття досвіду, досвідченості людини. До таких етапів належать умоглядний, який починається зі спостереження за навколишнім світом. Поступово в результаті першої самостійної діяльності відбувається формування **первинного досвіду**, що характеризується самостійними, інколи помилковими спробами знайти вихід із ситуації, що склалася, з опорою на отримані знання. За умови постійної самостійної діяльності й осмислення способів дії та результатів починає формуватися вторинний досвід людини, для якого характерним є здатність орієнтуватися в певній галузі [1, 171].

Як було зазначено раніше, досвід формується в результаті власної діяльності, а саме в процесі пізнання навколишнього світу. Отже, наявність досвіду є показником успішності процесу пізнання. Чим глибше пізнання, тим змістовнішим є сформований досвід.

Перш ніж розглянути зміст досвіду, вважаємо за необхідне встановити його взаємозв'язок з іншими психолого-педагогічними поняттями.

Насамперед, поняття досвід пов'язане з поняттям особистість, яка виступає суб'єктом досвіду, ініціатором та безпосереднім учасником його формування. Так, досвід у психології розглядається як властивість особистості, групи, що сформувалася в процесі їхньої діяльності, навчання та виховання, що узагальнює знання, навички, вміння та звички. Особистістю ж у психології позначається системна соціальна якість, що набувається індивідуумом у предметній діяльності та взаємодії із соціумом і

характеризує рівень та якість особистісних ставлень, представлені в індивіді.

Найпоширенішою та більш визнаною є динамічна функціональна структура особистості К. Платонова, в якій узагальнюються чотири процесуально-ієрархічні підструктури особистості: спрямованість особистості (світосприйняття, ідеали, прагнення, інтереси, бажання); досвід (звички, вміння, навички, знання); особливості психічних процесів (воля, сприйняття, відчуття, мислення, емоції, пам'ять); біопсихічні властивості (темперамент, статеві та вікові особливості). Але, на наш погляд, більш логічніше було б розглядати в підструктурі досвіду не лише звички, вміння, навички, знання, але й саме спрямованість особистості та особливості психічних процесів. Так, у результаті діяльності людина не тільки збагачується знаннями, але й змінюються її прагнення, інтереси, цілі, розвиваються розумові здібності, вольові якості та пам'ять. К. Платонов наголошує, що особистість, проявляючись в діяльності, є її причиною, але, формуючись в діяльності, вона є її наслідок. Діяльність як прояв особистості — її наслідок, а як фактор її формування — причина [6, с. 143].

Відмінною рисою психічної діяльності особистості є передавання суспільного досвіду, що займає домінуюче місце в поведінці окремої людини. Засвоєння суспільного досвіду під час предметної діяльності та спілкування виступає специфічною формою психічного розвитку людини.

Емпірична теорія припускає, що мислення розвивається під час набуття досвіду, що є відображенням дійсності, до того ж дійсності, яка була предметом практики суб'єкта. Але звичайне кількісне збільшення досвіду не викличе переходу простих уявлень до понять. Необхідний процес переходу від зовнішньої реальної дійсності до внутрішньої, ідеальної, який називається інтеріоризацією. Завдяки інтеріоризації психіка людини отримує здатність оперувати образами предметів, що в цей момент відсутні в її полі зору [3].

Важливим знаряддям цього переходу є слово, а засобом — мовленнєва діяльність, через яку людина засвоює досвід попередніх поколінь і може інформувати інших про минуле, сучасне, майбутнє та передавати соціальний досвід. Набуттю досвіду сприяють діяльність суб'єкта, його спілкування та взаємодія з іншими суб'єктами соціально-економічної дійсності. Сформо-

ваний досвід є підґрунтям для подальшого розвитку особистості, створення понятійної логосфери суб'єкта. Чим досвідченіша людина, тим різноманітніша її діяльність, багатший словниковий запас, чіткіші дії, спрямовані на збагачення досвіду. Спілкування є першим видом діяльності, який опановує людина в онтогенезі, і вже одне це достатньо рельєфно показує значення спілкування для людського життя як умови успішного існування всіх інших видів діяльності [4].

Розділяючи таку точку зору, було виокремлено в структурі досвіду три складові: мотиваційна, інформаційна, операційна. Мотиваційна складова включає оцінки, орієнтації, інтереси, цілі. Зауважимо, що мотиваційна складова є найважливішою для процесу набуття досвіду та його змісту. Інформаційна складова складається з освоєних уявлень та понять, знання законів тощо. До операційної складової досвіду належать сформовані дії, наявність умінь та навичок, уміння приймати рішення та діяти відповідно до ситуації, що склалася, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору.

Процес набуття досвіду також залежить від особистісних властивостей суб'єкта, що відображають розвинені особистісні якості, важливі для будь-якої діяльності, та сформовані інтелектуальні здібності. Чим більш кмітлива, ініціативна, обізнана з різних сфер життя людина, тим легше відбувається процес набуття досвіду, тим глибший та змістовніший буде досвід за своїм наповненням.

Узагальнюючи аналіз трактувань поняття професійний досвід, ми сформулювали власне розуміння поняття первинного професійного досвіду учнів. Отже, первинний професійний досвід учнів ми визначаємо як елементарну форму відбиття професійної діяльності, що, з одного боку, є сукупністю отриманих раніше знань про сутність професійних стосунків та понять, сформованих елементарних професійних вмінь і навичок, з іншого — виступає необхідною умовою для подальшого їх збагачення.

Література:

1. Белкин А.С. Витагенное образование. Голографический подход./А.С. Белкин, Н.К. Жукова. — Екатеринбург, 1999. — 135 с.

2. Есипчук Н.М. Диалектика деятельности и культура/Н.М. Есипчук, В.Г. Табачковский, Н.Ф. Тарасенко. — К.: Наук. думка, 1983. — 296 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: Психологическое развитие ребенка./А.В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 320 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений./М.С. Каган. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
5. Материалисты Древней Греции [ред. М.О. Смолянко]. — М.: Просвещение, 1975. — 367 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности./К.К. Платонов. — М.: Наука, 1986. — 255 с.
7. Попов В. Чувственное, рациональное, опыт/В. Попов. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — 120 с.
8. Уваров А.И. Техническое знание: социальный опыт и новаторство/А.И. Уваров, В.И. Фигуровская.//Опыт и его место в социальном познании: сб. науч. тр. — Калинин: Калинин. ун-т, 1984. — 155 с.
9. Философский энциклопедический словарь [ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др.]. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
10. Філософський словник соціальних термінів. — К.: Толока, 2002. — 260 с.

Рассмотрены основные аспекты современного состояния исследования понятия первичного профессионального опыта учеников в теоретических исследованиях.

Ключевые слова: *опыт, профессиональный опыт, первичный профессиональный опыт.*

The basic aspects of the modern state of investigationalness of concept of primary work experience of students are considered in theoretical researches.

Keywords: *experience, professional experience, elementary professional experience.*

УДК 37.011 + 373.3

О. В. Мельник, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО ВИБОРУ НАПРЯМУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Розкрито організаційно-методичні засади формування в учнів 8-9 класів готовності до вибору напрямку профільного навчання у старшій школі.

Ключові слова: *готовність до вибору профілю навчання, професійна орієнтація.*

Проблема формування в учнів 8-9 класів готовності до вибору профілю навчання в старшій школі актуалізована нормативними документами держави в галузі освіти (Закон України «Про освіту»; Закон України «Про загальну середню освіту»; Концепція профільного навчання в старшій школі та інші), які передбачають запровадження допрофільної підготовки та профільного навчання старшокласників. Актуальною означена проблема є ще й тому, що процеси профілізації навчання в старшій школі суттєво змінюють традиційне бачення науковцями та практиками професійного самовизначення учнівської молоді, в структуру якого вводиться етап вибору ними профілю навчання, який тісно пов'язаний з майбутньою сферою професійної діяльності. Останнє ж свідчить про гостру потребу вирішення цієї проблеми на теоретичному, організаційному та методичному рівнях.

Розкриємо теоретико-методологічні положення гуманістичного напрямку в розумінні професійного зростання особистості, які будуть використані нами під час обґрунтування організаційно-методичних аспектів формування в учнів 8-9 класів готовності до вибору профілю навчання в старшій школі.

Проблема ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного розвитку, діяльності та спілкування перебуває в межах гуманістичного принципу єдності діяльності, свідомості й особистості, діалектичного взаємозв'язку її свідомості, самосвідомості та саморозвитку, який в останні роки є домінантним

у дослідженнях педагогів, психологів і соціологів. І це не випадково, оскільки цей принцип передбачає формування учня старшої школи як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що передбачає здійснення ним розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професій з урахуванням, передусім, власних інтересів і можливостей, а лише згодом кон'юнктури ринку праці. Про це, зокрема, наголошується в працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової й А. Брушлінського [10]. Людина, стверджують вчені, об'єктивно виступає (й вивчається) у системі нескінченно різноманітних суперечливих якостей. Найважливіше з них — бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, вершителем свого життєвого шляху: ініціювати й здійснювати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання й інші види специфічно людської активності — творчої, моральної, вільної. Суб'єкт — це людина (люди) на вищому (для кожного з них) рівні активності, цілісності й автономності [10, с. 3].

Означене вище гуманістичне розуміння людини як суб'єкта діяльності і спілкування простежується в переважній більшості сучасних теорій професійного становлення та розвитку особистості (К. Абульханова-Славская [1], Б. Ананьев [2], Л. Анциферова [10], І. Бех [3], А. Брушлінський [10], А. Бодальов [4], Г. Костюк [6], Д. Леонтьев [7], В. Мясищев [8], К. Платонов [9] ін.), в яких через категорію суб'єкта узагальнено розкривається цілісність всіх його якостей (природних, індивідуальних, соціальних, суспільних). Принципова новизна такого теоретико-методологічного підходу полягає в тому, що обов'язково враховується не лише свідоме ставлення особистості до об'єктивного світу, а й свідоме ставлення до самої себе (самоставлення). Якраз у межах понять «ставлення» і «самоставлення» розкривається у всій значущості вибір профілю навчання старшокласником як етап його професійного самовизначення, що передбачає не лише проходження процесів самопізнання, самооцінки та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття ним власної неповторності та самоцінності.

Організаційно-методичні засади формування в учнів 8-9 класів готовності до вибору профілю навчання в старшій школі мають забезпечувати не лише достатній рівень усвідомленого та об'єктивного ставлення («хочу», «можу», «потрібно») кожного

старшокласника до бажаного або ж обраного профілю навчання, а й самоставлення до себе як суб'єкта майбутнього профільного навчання, яке репрезентує перехід дихотомії «Я і майбутній профіль навчання» в «Я у середовищі профільного навчання», що, на нашу думку, й буде забезпечувати розвивальний рух дитини до високого рівня готовності у виборі майбутнього профілю навчання.

Традиційно організований профорієнтаційний процес, в якому особистість учня є лише об'єктом організованого педагогічного впливу, в сучасних умовах не забезпечує повною мірою можливості для профільного самовизначення старшокласника, активного конструювання й реалізації власної програми професійного зростання та досягнення в майбутньому професійної майстерності. І це закономірно, адже обрати майбутній профіль навчання на основі лише свідомого ставлення до такого вибору на основі, передусім, освітнього попиту та потреби суспільства у відповідних фахівцях, а лише згодом з урахуванням власних бажань і можливостей, в сучасних умовах надто складно.

Не в повній мірі вирішує таку проблему і традиційна система професійної орієнтації, в якій, на основі виявлення причинно-наслідкових зв'язків і фіксації зрушень у свідомості особистості під впливом цілеспрямовано навчання і виховання, розкривалися об'єктивні закономірності онтологічного просування особистості до вершини професійного розвитку. Проблема професійного самовизначення також, за умов визнання причинно-наслідкових детермінант розвитку психіки людини, перебувала лише у межах категорії свідомість, завдяки якій забезпечувалося усвідомлене ставлення людини до явищ об'єктивного світу й самої себе. Ць призводило до розуміння особистості як пасивної істоти, яка відповідає лише на зовнішні впливи. Така пасивність й ставила її у положення «гвинтика» державно-виробничої машини, складового, але не найважливішого, елемента продуктивних сил і виробничого потенціалу держави. Особистість виступала в такому середовищі її продуктом, кількісні й якісні професійні характеристики якої задавалися системою навчання й виховання. При цьому вважалося, що суспільство, передусім, впливає на індивіда, а особистість як член суспільства виконує задані ним функції та ролі. Тобто в системі навчання і виховання особистість виступала

об'єктом впливу, а відповідним чином організоване середовище розвитку мало обов'язково забезпечити її заздалегідь визначеним рівнем знань, сформованими поглядами, ідеями, переконаннями й т.д. Проблема дослідження готовності особистості до професійного самовизначення підпорядковувалася також такій меті — усвідомлення значущості вимог середовища й свідомого ставлення до визначених суспільством ідеологічних норм, правил і приписів у діяльності та спілкуванні.

Означена вище дослідницька позиція у сфері професійної орієнтації учнівської молоді, яка тривалий час домінувала в наукових працях вчених (М. Валітов, О. Голомшток, М. Захаров, О. Сазонов, В. Симоненко, О. Карпов, І. Керестень, С. Крягжде, І. Назимов та ін.) і згідно якої вважалося що відповідним чином організоване середовище розвитку, навчання і виховання дитини мало обов'язково забезпечити її заздалегідь визначеним рівнем знань, сформованими поглядами, ідеями та переконаннями в останні десятиліття зазнає суттєвих змін. Вітчизняні дослідники проблем професійної орієнтації (Г. Балл, В. Васильєв, О. Коберник, В. Рибалка, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин та ін.) наголошують на необхідність створення педагогічних ситуацій, які активізують профорієнтаційну самодіяльність учнів, в процесі якої вони не лише намагаються досягнути оптимальної відповідності між вимогам професійного середовища й індивідуальними особливостями, а й активно оволодівають ним, змінюють його й одночасно змінюють себе, своє ставлення до навколишнього світу та самого себе.

Відзначимо, такі теоретико-методологічні принципи розвитку дитини (І. Бех [3]), які пояснюють процеси засвоєння нею історично складених соціальних форм діяльності, розкриваються через перехід від зовнішніх, розгорнутих, колективних форм діяльності до внутрішніх, згорнутих, індивідуальних. Забезпечують такий перехід два взаємопов'язані процеси: виховання, як необхідне й цілеспрямовано організоване середовище, та діяльність особистості, в процесі якої нею присвоюється досвід поведінки і завдяки якому вона розвивається [3]. Тому організаційні та методичні аспекти формування в учнів 8-9 класів готовності до вибору профілю навчання в старшій школі, на нашу думку, й мають передбачати засвоєння ними історично складених форм

професійної діяльності, в процесі оволодіння якими вони одночасно змінюють себе, своє ставлення до світу професійної праці та самого себе як суб'єкта майбутнього навчального профілю. Це передбачає активну самостійну діяльність старшокласників у цілеспрямовано-організованому профорієнтаційному середовищі, яка спрямовується педагогом і спонукається внутрішніми суперечностями вікового розвитку особистості цього віку. Такі суперечності виявляються: між досягнутим рівнем розвитку та вимогами майбутнього профілю навчання; між необхідністю приймати рішення про вибір профілю навчання після закінчення 9 класу загальноосвітньої школи та несформованими професійними намірами оволодіти в майбутньому досконало змістом обраного профілю; між високими соціально-професійними стандартами окремих навчальних профілів та усвідомленням своїх незначних особистісних і навчальних досягнень; між бажанням оволодіти змістом профільного навчання, пов'язаного з майбутньою професією та небажанням активізувати власну діяльність у вирішенні свого професійного майбутнього; між вибором профілю навчання на основі лише зовнішніх ознак його привабливості й престижності та усвідомленням необхідності постійної роботи над собою тощо.

Зважаючи на означене вище ми можемо стверджувати, що змістом формування в учнів 8-9 класів готовності до вибору профілю навчання в старшій школі є самостійне конструювання ними варіантів власної освітньої траєкторії, яка має згармонізувати їх ставлення до себе та до обраного профілю навчання, як середовища особистісного становлення і майбутнього професійного зростання. При цьому педагогічні засоби професійної орієнтації в школі мають забезпечити необхідні умови для розроблення учнями власної програми досягнення в майбутньому професійної майстерності, обов'язковим етапом якої є вибір і досконале оволодіння змістом певного навчального профілю. Тому в системі профорієнтаційної роботи зі старшокласниками нами виділяється дві групи задач, які й розкривають структурне наповнення організаційних і методичних основ формування в учнів 8-9 класі готовності до вибору профілю навчання в старшій школі. Одні з них спрямовані на розв'язання задач, які вирішує дитина в процесі профільного самовизначення, а інші — на ство-

рення профорієнтаційного середовища, обов'язково цілеспрямованого й організованого педагогом, через яке він спрямовує її діяльність й у такий спосіб здійснює керівництво процесом профільного самовизначення.

Підготовка старшокласників до вибору профілю навчання, за такого розуміння організаційно-методичних засад професійної орієнтації, є процесом спільної діяльності педагога та дитини, в якій розгортається під керівництвом дорослого процес самостійного конструювання старшокласниками власного професійного майбутнього у формі індивідуальної освітньої траєкторії. Означені вище теоретичні положення й були покладені нами в основу обґрунтування організаційно-методичних аспектів формування у старшокласників готовності до вибору профілю навчання, яку ми розуміємо як систему суб'єктивно-оцінних ставлень учня до самого себе та індивідуально-вибіркових ставлень до свого місця в майбутньому профільному середовищі, в якому він досягне вершин особистісної та професійної досконалості. А формування такого новоутворення старшокласника, яке не лише дає можливість відповісти йому на запитання про те хто він, що з ним відбувається і чому від діє в той чи інший спосіб, є процесом змістовного наповнення його складових, які розподілені на горизонтальному та вертикальному рівнях. На рівні вертикального розподілу такими складовими є образ «Я-минуле», «Я-реальне» (теперішнє) і «Я-ідеальне» (майбутнє). У своїй сукупності вони репрезентують те що дитина досягнула та як оцінює й ставиться до цього («може»), до чого вона прагне («хоче»), чи потрібно це їй та на якому рівні («потрібно»). Об'єктивно діюче протиріччя між цими блоками (узгодженість, неузгодженість) змістовно наповнюють конструктивну, регулятивну, прогностичну й еталонно-оцінювальну функцію активності старшокласника. Змістовно рух такої пошукової діяльності є процесом узгодження учнем знань про вимоги профільного навчання (Образ «Я у профільному середовищі») зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ «Я»). Проміжною ланкою між вимогами профільного навчання і можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування об'єктивних вимог професійного простору (об'єктивно задана потреба обрати

профіль навчання у 10-11 класі) та суб'єктивних факторів (майбутні професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією.

Варто наголосити, що ми використовуємо у визначенні поняття «узгодження». Розкриємо його сутність. Перш ніж майбутній фахівець зможе отримати робоче місце він має узгодити вимоги соціально-професійного середовища з власними бажаннями і можливостями. Механізмами цього процесу є глибокий самоаналіз власного професійного «Я». Спонукальною силою цієї самодіяльності виступають зростаючі вимоги ринкового професійного середовища. При цьому сила впливу цих вимог об'єктивно зумовлена бажанням продавців робочих місць забезпечити виробничий процес найкращими фахівцями. Відзначимо також динамічність та неперервність цього процесу. Оскільки на ринку праці існує певна пропозиція потенційних споживачів робочого місця, то співробітництво між працедавцями та фахівцями відбувається у конкурентному середовищі. Невиконання людиною на високому професійному рівні виробничих обов'язків може призвести до його втрати. Саме це є спонукальною силою безперервного професійного самовдосконалення особистості, її фундаментом професійного саморозвитку. Зображений нами схематичний рух взаємодії фахівців і працедавців свідчить про те, що традиційне бачення механізму професійного самовизначення особистості не в змозі вирішити проблему конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Під традиційним баченням ми маємо на увазі механізми прийняття рішення (співставлення, накладення, проекція тощо) вимог професії та бажання і можливостей особистості.

Окреслену схему ми можемо також перенести і на процес профільного самовизначення учнів 8-9 класів. Схематично взаємодія між профільною школою та бажанням дитини теж відбувається в середовищі конкуренції. Профільна школа бажає отримати найкращих учнів. Дитина бажає навчатися у тій профільній школі, яка забезпечить їй у майбутньому певний напрям професійної підготовки. У такому протиріччі лише одного (або ж ланцюжка) прийняття рішення про вибір профілю навчання недостатньо, тим більше недостатньо співставлення, накладення або ж проекції вимог профілю навчання та бажання і можливостей

особистості. Лише в процесі узгодження, коли одночасно змінюється дитина і зростають вимоги профілю навчання, у повній мірі включаються механізми самопізнання, самооцінки і самовдосконалення особистості, виробляється та приймається нею стратегія і тактика поведінки на ринку освітніх послуг. Така стратегія реалізується у трьох напрямках: 1) самовдосконалення до рівня вимог бажаного у майбутньому профілю навчання, 2) вибір іншого навчального профілю (з нижчими вимогами), 3) перенесення (відхід) від вирішення проблеми. При цьому відповідальність за активність лежить на дитині й її найближчому оточенні.

Отже, розподіл процесу формування готовності учнів 8-9 класу до вибору профілю навчання на минуле, сучасне та майбутнє і яку представляють образи «Я-минуле», «Я-реальне» та «Я-ідеальне» дитини й визначає її потреби в активному вирішенні проблеми професійного майбутнього. Адже минуле «Я» відображає те, як оцінює старшокласник свої досягнення в контексті майбутнього навчального профілю згідно норм і пов'язаного з суспільно визначеним образом професії. Реальне «Я» показує самооцінку когнітивно-рефлексивних відомостей дитини про себе в певний час, а ідеальне «Я» розкриває бачення себе у відповідності з нормами та вимогами обраного або ж бажаного профілю навчання.

Звичайно, «Я-минуле» та «Я-реальне» старшокласника складають суть його уявлень про себе, а уявне «Я» є проєкцією «Я-реального» на «Я-майбутнє», яке має відповідати й одночасно узгоджуватися з «Я-ідеальним». Тому кінцевою метою активності особистості в старшому шкільному віці є узгодження протиріччя між власним професійним майбутнім, репрезентованим у виборі профілю навчання, та усвідомленим «Я-реальне», яке відображає рівень навчальних та особистісних досягнень. Зважаючи на означене вище організаційні та методичні аспекти профорієнтаційної роботи в сучасній старшій школі й мають бути спрямованими на створення середовища, у якому юнаки і дівчата самостійно вибудовують ставлення до себе та майбутнього профілю навчання, в якому норми, правила та приписи задають соціально-професійні стандарти діяльності пов'язаних з ним професій. При цьому активність дитини, через яку вона розвивається, не означає, за визначенням Г. Костюка [6], відірваність

навчання і виховання від цього процесу [6, с. 147]. Адже педагог цілеспрямовано проектує такий розвиток і, за допомогою педагогічних засобів, а в сфері професійного самовизначення засобів професійної орієнтації, керує становленням і розвитком у них готовності до вибору профілю навчання в старшій школі, як необхідного й домінуючого у 8-9 класі конструкту їх професійного майбутнього.

Вертикальний розподіл внутрішньо особистісного утворення старшокласника на минуле, теперішнє і майбутнє блоків, між якими діє об'єктивно задане протиріччя, не вичерпує змісту та організаційно-методичних засобів підготовки учнів до вибору навчального профілю. Проте обґрунтування їх сутності дає змогу нам розкрити зміст наповнення складових професійної орієнтації (цілеспрямована підготовка, профінформація, профконсультація, профадаптація) в сучасній старшій школі, які забезпечують розвивальний рух старшокласників у напрямі зрівноваження й узгодження ними протиріччя між сформованими у нього окремими просторово-часовими складовими. Такий розвивальний рух, який спонукається емоційно-ціннісним ставленням до себе як суб'єкта майбутнього профільного навчання й проявляється в безпосередній його активності в різноманітних видах навчально-пізнавальної діяльності, передбачає просування кожного старшокласника від уявлення про майбутній профіль до усвідомлення себе як суб'єкта діяльності (навчальної, громадської, суспільно-корисної, виробничої тощо).

Для досягнення такої мети профорієнтаційна активність старшокласника має бути спрямована, передусім, оволодіння ним такими компонентами змісту профільного самовизначення: світ професій, що поєднує у собі знання про види професійної праці людини та напрями профільного навчання у старшій школі; образ «Я», який поєднує у собі знання про індивідуальні особливості учня, його можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог бажаного профілю навчання у старшій школі; технологія вибору профілю навчання, який поєднує у собі знання правил вибору учнем майбутнього профілю навчання, його уміння складати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності і уникати усталених помилок; профільні проби, які передбачають виконання проектних робіт

за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним та спортивним напрямом профільного навчання.

Обраний учнем майбутній профіль навчання, який найбільш повно узгоджує протиріччя між його вимогами та власними можливостями потребує двох обов'язкових, на нашу думку, елементів. А саме сформованого образу «Я і майбутній профіль навчання», у якому фокусується система знань про майбутній профіль навчання, його вимоги, та образу «Я у середовищі профільного навчання», як первинного уявлення про себе як майбутнього професіонала визначеної обраним навчальним профілем сфери професійної діяльності людини. Для вирішення цього завдання нами й уведено в такі профорієнтаційні засоби як професіографічна дослідницька діяльність старшокласників (дає йому змогу самостійно здобувати необхідні професіографічні відомості), індивідуальна та групова профконсультація (забезпечують педагогічний супровід первинного включення старшокласників у майбутню професійну діяльність через оволодіння змістом обраного навчального профілю), профільні випробування у формі проектних та проектно-технологічних робіт (через які старшокласники випробують себе у різних видах діяльності). Результати тпрофесіографічно-пошукової активності та профільних проб дитини мають фіксуватися у «Щоденнику вибору майбутньої професії», який уведений до сукупності методичних засобів оволодіння учнями старшої школи технологією вибору навчального профілю.

Отже, на горизонтальному рівні виділені нами складові характеризують розвивальний рух старшокласника: від уявлення до усвідомлення себе як майбутнього суб'єкта профільного навчання (самопізнання); від позитивного ставлення до навчального профілю та пов'язаних з ним професій до емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта профільної діяльності (самоставлення); від активності учня в оволодінні способами діяльності до внутрішньої роботи над собою, які спонукають його до формування нових професійних цілей і домагань (саморегуляція).

Організаційно-методичні засади формування в учнів 8-9 класів готовності до вибору профілю навчання в старшій школі, розриті нами в статті, мають забезпечувати не лише достатній рівень усвідомленого та обґрунтованого ставлення («хочу»,

«можу», «потрібно») кожного старшокласника до бажаного або ж обраного профілю навчання, а й самоставлення до себе як суб'єкта майбутнього профільного навчання, яке репрезентує перехід дихотомії «Я і майбутній профіль навчання» в «Я у середовищі профільного навчання».

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни/К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Избр. психологические труды: в 2 т./Б. Г. Ананьев. — М., 1980. — Т. 1: Человек как предмет познания. — М., 1980. — 232 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник/Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
4. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности/[Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, Н.Д. Завалова; отв. ред. Ю.М. Забродин]. — М.: Наука, 1986. — 167 с.
5. Климов Е. А. История психологии труда в России/Е. А. Климов, О. Г. Носкова. — М.: МГУ, 1992. — 221 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Г.С. Костюк; Л.М. Проколієнко — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с. 7. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего/Д. А. Леонтьев//Вопросы психологии. — 2001. — №1. — С. 57-66.
8. Мясичев В.Н. Психология отношений: избр. психол. тр./В.Н. Мясичев. — М.: НПО МОДЭК, 1995. — 356 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности/[К.К. Платонов; отв. ред. А.Д. Глоточкин. — М.: Наука, 1986. — 257 с.
10. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории/[К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский; под ред. А.В. Брушлинского]. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. — С. 174.

Раскрыты организационно-методические засады формирования в учеников 8-9 классов готовности к выбору профиля обучения в старшей школе.

Ключевые слова: готовность к выбору профиля обучения, профессиональная ориентация.

In article organizational-methodical aspects of formation in pupils 8-9 classes of readiness for a choice of a structure of training at the senior school are opened.

Keywords: readiness for a choice of a structure of training, vocational counselling.

УДК 372.48: 502. 35 (477)

А. М. Мехеда, м. Кіровоград

СУЧАСНА ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті акцентовано увагу на формуванні ціннісних орієнтацій учнівської молоді шляхом екологічної освіти. Прослідковано роль інвайроментальної етики у формуванні екологічно свідомої особистості.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, екологічна освіта, екологічне виховання, нова екологічна парадигма, екологічна свідомість.

Майбутнє кожної держави в більшій мірі залежить від того, наскільки успішно буде здійснено передачу знань, надбань культури, цінностей та традицій підростаючим поколінням. Перебудови, що тривають в українському суспільстві пов'язані з внутрішньою революцією особистості, з переоцінкою людських цінностей і орієнтацій, переглядом усталених норм і пошуком нових цінностей.

В таких умовах, незважаючи на багатоаспектність педагогічних проблем, які є предметом уваги, глибокого всебічного аналізу, найголовнішою, якій підпорядковані всі інші є проблема виховання особистості та формування належних ціннісних орієнтацій.

Будь-яке суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які сприймає і в які вірить. Кризовий соціум зумовлює існування суперечливої системи життєвих цінностей. Аналіз сучасних науково-педагогічних досліджень показав, що більша частина сучасної української молоді в основній своїй масі зоріє-

нтована на матеріальні цінності і практично ігнорує такі цінності, як здібності до пізнання, творчої діяльності, моральні та духовні цінності.

Одним з найдієвіших засобів протидії розвитку типових нині рис людської природи — жадоби до речей і насолод, заздрості, розпусти, марнотратства, неадекватного збагачення і т.п. — є екологічна освіта і виховання учнівської молоді.

Розробці проблеми сучасної шкільної екологічної освіти присвячені праці Т.П. Дементьевої, О.Й. Дем'янюк, Р.А. Науменко, О.Л. Пруцакової, Н.А. Пустовіт, Т.В. Тимочко, В.Н. Ткач, О.І. Федоренко.

Питання екологічної освіти в рамках позашкільних навчальних закладів відображені у науково-педагогічних дослідженнях В.В. Вербицького та Г.П. Пустовіта.

Незважаючи на значну кількість наукових розвідок, в яких розглядається проблема екологічної освіти учнівської молоді, необхідно зазначити, що відповідно до трансформацій, що відбуваються в сучасному суспільстві, проблема формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді шляхом виховання екологічної свідомості потребує подальшої і ґрунтовної розробки.

Метою даної статті є: аналіз основних тенденцій, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, які сприяють розвитку екологічної освіти і виховання в контексті нової екологічної парадигми; з'ясування ролі екологічної освіти у формуванні ціннісних орієнтацій сучасної учнівської молоді.

У сучасних умовах трансформаційних процесів зміни буття людей, обумовлених глобалізацією, переходом від класичної технологічної цивілізації до постіндустріалізму, посилюється порушення рівноваги міжнародними і суспільними системами, що загрожує вичерпанням біоресурсного потенціалу планети. Забруднення довкілля і руйнація екологічної ніші людини погіршує якість життя соціуму, зростають захворювання (у тому числі і генетичні відхилення). У країнах, що розвиваються висока захворюваність і дитяча смертність є результатом нестачі продовольства і медичних послуг. В усьому світі, у тому числі й в країнах «золотого мільярду» та в Україні зростає кількість генетичних, онкологічних, алергічних і психічних захворювань, знижується імунний статус, а поширення СНІДу має ознаки пандемії. В ре-

зультаті поширення суперкотоксикантів наростають порушення ендокринної системи людини, що погіршують роботу мозку і інших життєво важливих органів і систем людини, а також її репродуктивну спроможність. Людське неблагополуччя (економічне, соціальне, культурне, психологічне, екологічне) спричиняє патогенні мутації, спадкові захворювання, тобто зміну генома. Розпад генома являється глобальною загрозою, що по-різному виявляється в різних країнах, яка однак, є рівно небезпечною для всіх у тому числі і для України. Всі ці, а також не названі проблеми загрожують самому існуванню людства, обумовлюють тенденцію до взаємозалежності країн і народів. Ці проблеми глобалізуються і їх можливе вирішення залежить від спільних зусиль усього світового співтовариства, що також являється проявом глобалізації.

Все це обумовлює альтернативу, яка щонайменше має турбувати сьогодне людство: глобальний екологічний колапс — чи новий світогляд.

Окреслена криза нашого часу — це не просто результат одиначної помилки чи невірно обраної стратегії розвитку. Вона обумовлена також глибокою кризою культури, що втілює у собі цілий комплекс взаємин між людьми та усього соціуму з природою. Спричинені зіткненням різних ціннісних систем соціокультурні зміни набувають конфліктного змісту як на особистісному, так і міжгруповому рівнях і впливають вони, насамперед на формування ціннісних систем підростаючого покоління, що проявляється у конкретній поведінковій лінії підлітків та молодих людей. У цьому контексті постає проблема про задоволення суспільного попиту на особистість інноваційного типу, адекватну як завданням подолання сучасної екологічної, соціально-економічної кризи, так і перспективам майбутнього «суспільства знань», які на відміну сьогоднішнього інформаційного — переслідують одночасно з технологічними ще й гуманітарні цілі.

Такі сенситивні суспільства використовують досягнення технічних, природничих, соціальних знань для розв'язання своїх внутрішніх і зовнішніх проблем різного масштабу, уможливаючи соціальну, емоційну і екологічну захищеність, солідарність і творчу активність людей у всіх сферах діяльності. Саме цілісність сприйняття буття індивідом, очевидно, й мав на увазі французь-

кий етнограф Клод Леві — Строс, стверджуючи, що ХІХ століття буде епохою гуманітарних наук, або його не буде взагалі. Акцентуючи на синтезі у нову епоху технічних, природничих, гуманітарних (в т.ч. психолого-педагогічних) наук і не протиставляючи їх, мислитель вважає їх інтегральним соціокультурним феноменом, спроможним забезпечити суспільну гармонію і «цілісність сприйняття буття індивідом» як вищого прояву соціального комфорту.

Досягнення соціальної гармонії та комфорту вимагає подолання кризи сучасності, яка ще у ХХ столітті проявила свої глобальні ознаки у всіх сферах культури і суспільства, вразивши мистецтво й науку, релігію і мораль, звички, мислення і поведінку соціуму. Особливо цей «культурний шок» вразив підліткове й молодіжне середовище, у якому інтенсивно іде пошук самоідентифікації, формуються зразки власного «Я», система цінностей, духовно-моральних підвалин і схем поведінки. У такому віці значний вплив на формування особистості має її оточення, правила референтної групи, на які орієнтуються підлітки, засвоюючи не критично цінності молодіжної субкультури. З цієї причини молодіжне і особливо підліткове середовище являється зоною ризику в контексті розвитку тих чи інших деформацій особистісної сфери і девіантних форм поведінки. Подібний соціокультурний розвиток особистості Е. Дюркгейм ще наприкінці ХІХ ст. кваліфікував як стан «соціальної аномії», що означає руйнацію системи ціннісних орієнтацій, внаслідок порушення соціального контролю поведінки особистості та деформації соціокультурних взаємозв'язків між людьми [1, с. 37]. Для подолання окресленої універсальної кризи необхідний системний підхід фахівців різного профілю гуманітарних знань — вчених-етиків, філософів, екологів, психологів, педагогів та ін. до переосмислення класичних уявлень про свідомість, до корекції усталених поглядів на виховання. Мова йде про формування системи ціннісних орієнтацій і екологізацію свідомості, розвиток екологічної освіти і виховання в контексті нової екологічної парадигми сучасної цивілізації. Її основою являються два взаємопов'язані імперативи:

Перший — екологічний — це сукупність умов, що забезпечують коеволюцію біосфери і суспільства і передбачають у т.ч. й міжнародний характер екологічного виховання та формування нової системи цінностей;

Другий імператив — моральний — базується на системі обмежень, які регламентують буденну поведінку людей та їх діяльність, спрямовану на ерозію культурно-морального каркасу цивілізації, на прагматизацію як нормальних людських відносин, так і оточуючого середовища.

Діяльність людини в межах цієї парадигми вбачається у засвоєнні нових ціннісно-нормативних відносин з метою подолання відчуження людини від природи і вироблення нової екологічної орієнтації, дотримання такої поведінки, яка б тренувала у молододі людини особливе вміння бачити у природі «цінність культури». Все це й означатиме, як підкреслюється у Концепції екологічної освіти України, «виявленням гуманізму людини у відношеннях з природою в тій мірі, як у відносинах між людьми». [3, с. 8]

Чільне місце у вихованні такої поведінки належить екологізації свідомості особистості, що особливо важливо на підлітковому етапі, коли закладається підмурівок їх життєвої позиції. Такий новий напрям у сучасній гуманітарній, в тому числі психолого-педагогічній науці і практиці виховання отримав назву «екологічна», або «інвайроментальна етика» [2, с. 14] і пов'язується з розробкою стратегії виживання земної цивілізації в умовах наростання глобальної економічної кризи, яка постійно загрожує у XXI столітті переростанням у незворотну катастрофу. Інвайроментальна етика базується на відношенні до біосфери як фундаменту життя, на необхідності неухильного дотримання законів її розвитку і витікаючи з них поведінкових обмежень і заборон, на гармонізації біологічної та соціальної природи людини.

Являючись частиною екологічної освіти й виховання, інвайроментальна етика розширює межі останніх, наприклад, у взаємодії освітніх, в тому числі позашкільних закладів та екологічних організацій і державницьких екологічних підрозділів регіонального і місцевого рівнів. Вона виступає орієнтиром у формуванні екологічно свідомої особистості. Інвайроментальна етика базується на моральному досвіді і синтезує моральні вимоги з обов'язковою відповідальністю особистості. Обґрунтовуючи моральні норми людини, вона стає засобом збереження самої моралі у природному світі, таким чином, трансформує етико — екологічні принципи у моральні. Це має важливе значення при розв'язанні технічних, правових, господарських проблем

регіону чи місцевої громади. Саме там мають домінувати нові етичні принципи існування згідно яких людина повинна будувати «світ знань» спочатку у собі, а потім у світі. У такому тлумаченні нової екологічної парадигми та її імперативів вбачається взаємопов'язаність усіх її компонентів: інвайроментальна етика детермінована відповідним знанням природних закономірностей і певним рівнем екологічного мислення, її ядром виступає екологічна культура, яка логічно являється складовою екологічного світогляду. Тому закономірним вбачається запровадження у 5-6 класах нового предмету «Етика», завдання якого — посилити особистісну орієнтацію навчання. Як підкреслює академік В. Г. Кремінь, «не просто навколишній світ, а Я-особистість і мої взаємини з середовищем, як і з іншими людьми, колективами, суспільством загалом, так і з природою» [4, с. 3], — ось що має турбувати сьогодні вчителя, методиста, вихователя.

Поглиблене вивчення проблем виховання інвайроментальної етики молоді особливо актуальне сьогодні для сільської школи. Адже саме сільські діти живуть і працюють у безпосередньому спілкуванні з природою, що має і може бути важливим чинником гармонійного розвитку особистості, сприяти розвитку її духовно-психічних і фізичних сил. В. О. Сухомлинський прямо підкреслював: «Активно впливати на природу, але при цьому залишатися сином її, бути вінцем її творіння і водночас володарем її сил, по-синівськи бережно ставитися до неї — ось яку позицію нам треба виховувати в учнів у процесі їхньої взаємодії з природою» [6, с. 622].

Екологічні негаразди у селах України вимагають наукових підходів до підготовки освічених господарів землі. Шанобливе ставлення до природи вбереже її від непоправної екологічної кризи, яку невпинно наближає господарська діяльність людини, тому, природно, значення виховання екологічної поведінки у учнів сільських шкіл зростає ще більше. У цьому зв'язку доцільно акцентує дослідник-педагог С. В. Совгіра, що існуючі екологічна освіта й виховання, ґрунтуючись на аналітичних знаннях про природу, зорієнтовані вузько прагматично і споживацьки і тому не змогли подолати природоруйнівних тенденцій світогляду значної частини населення. Це вимагає докорінної зміни філософії й методології екологічної освіти й виховання, основної

на принципово новому, системному уявленні про довкілля й місце в ньому людини [5, с. 72].

Майбутнє української нації полягає у відході від етики панування і насильства у ставленні людини до природи. Тому вже сьогодні, на думку вчених, людське суспільство відчуває потребу змінювати психологію світогляду індивіда, здійснюючи для цього низку заходів:

- здійснення досліджень по вивченню екологічної свідомості шляхом з'ясування особливостей сприйняття особистістю навколишнього середовища та визначення чинників, які мають істотне значення для його негативного розвитку;
- визначення мотивів екологічної поведінки, що дає можливість з'ясувати причини шкідливих для природи вчинків та створити умови для їх попередження;
- розробку психолого-педагогічних механізмів, які б сприяли формуванню ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають екологічному світогляду.

Сучасна науково-педагогічна громадськість викристалізувала низку ціннісних орієнтацій, які відповідають екологічній свідомості. Тому, задля розуміння існуючого стану речей варто порівняти ті цінності, які домінують у суспільстві, із цінностями, що відповідають екологічній свідомості (табл. 1).

Таблиця № 1

Порівняння загальноприйнятних цінностей з цінностями, що відповідають екологічній свідомості

Загальноприйняті цінності	Цінності, що відповідають екологічній свідомості
Людина є відокремленою від природи	Людина є частиною природи
Задля власної вигоди людина може і повинна панувати над природою та експлуатувати природні багатства	Люди повинні охороняти природу від власної діяльності незалежно від цінності природи для людей та жити в максимально гармонійних відносинах з природою
Люди мають право використовувати закони природи задля її експлуатації та використання у власних інтересах	Людство повинно використовувати закони природи задля гармонійного співіснування з природою

Соціальний статус людини вимірюється матеріальним майном. Прогрес суспільства полягає у виробництві якомога більшої кількості матеріальних благ та ускладненні технологій	Підвищення рівня духовності людства значно важливіше, ніж матеріальне збагачення. Відносини добра і любові повинні лежати в основі суспільних відносин
Раціональна думка важливіша і надійніша, ніж емоції та інтуїція при вирішенні проблем та прийнятті рішень	Інтуїція та емоції такі ж важливі, як інші форми знання
Наука і техніка можуть вирішити екологічні проблеми. Тому людство повинно рухатися лише по шляху їх вдосконалення	Людство повинно знайти альтернативні шляхи вирішення, не покладаючись виключно на науку і техніку
Будь-яку проблему можна вирішити шляхом аналізу та роз'єднання на складові	Ефективним шляхом вирішення проблеми є синтез та розгляд усіх складових у цілісному взаємозв'язку
Будь-яке економічне зростання обов'язково несе позитивні наслідки і не обов'язково призводить до деградації навколишнього середовища	Економічне зростання ґрунтується на використанні ресурсів і спричиняє невідворотну шкоду навколишньому середовищу

Здійснивши порівняльний аналіз основних ціннісних орієнтацій ми можемо з'ясувати основні завдання сучасної екологічної освіти:

- засвоєння учнівською молоддю системи наукових знань, які відображають усі аспекти екології, як комплексної науки;
- формування у підростаючого покоління усвідомлення власної причетності до екологічних проблем;
- формування в учнівській молоді вміння приймати екологічно доцільні рішення;
- формування у підростаючого покоління екологічно грамотної поведінки, спрямованої на захист оточуючого середовища та гармонійного з ним співіснування;
- виховання усвідомлення молоддю необхідності самовдосконалення власного духовного світу, що дає можливість розвинути гуманістичне світовідчуття і любов до природного середовища;
- формування здатності особистості займати активну життєву позицію у сфері охорони природи та поліпшення екологічної ситуації на Землі;

- формування ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають екологічному світогляду.

Таким чином, сучасна екологічна освіта покликана знайти відповідь на запити сьогодення, розробивши механізм формування нового, екологічного світогляду, що надасть можливість людству уникнути глобального екологічного колапсу. Суспільний попит на особистість інноваційного типу може бути задоволений шляхом формування ціннісних орієнтацій, що складають екологічний світогляд.

Нова екологічна парадигма складається з двох взаємопов'язаних імперативів — екологічного і морального, та вбачає діяльність людини у засвоєнні нових ціннісно-нормативних відносин з метою подолання відчуження людини від природи і вироблення нової екологічної орієнтації, дотриманні такої поведінки, яка б тренувала у молодій людини особливе вміння бачити у природі «цінність культури».

Отже, майбутнє українського суспільства полягає у відході від етики панування людини над природою та виховання покоління громадян, що усвідомлюють власну причетність до екологічних проблем, здатних приймати екологічно доцільні рішення і займати активну життєву позицію в сфері охорони природи.

Література:

1. Дерябо С.Д. Ясвин В.А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии/С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин//Психологический журнал. — 1996. — №6. — С. 17-22.
2. Капто С.В. Инвайроментальная этика/Капто С.В.//Педагогика. — 2007. — №6. — С. 15-19.
3. Концепція екологічної освіти України. — К.: МОН України, 2001. — 36 с.
4. Кремінь В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги/Кремінь В.Г.//Психологія і педагогіка. — 2006. — №4. — С. 12-16.
5. Совгіра С.В. Актуальність екологічної освіти в сільській школі/Совгіра С.В.//Психологія і педагогіка. — 2007. — №2. — С. 71-78.

6. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд/ /Вибрані твори: у 5т. — /В.О. Сухомлинський. — К.: Радянська школа., 1977. — Т.5. — с 524-639.

В статье акцентируется внимание на формировании ценностных ориентаций учащейся молодежи путем экологического образования. Прослежены роль инвайроментальной этики в формировании экологически сознательной личности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, экологическое образование, экологическое воспитание, новая экологическая парадигма, экологическое сознание.

In the article attention is accented on forming of the valued orientations of student's young people by ecological education. Investigational role of ecological ethics in forming ecologically of conscious personality.

Key words: values, value orientation, environmental education, environmental education, a new environmental paradigm, ecological consciousness.

УДК 378.147

Н. Є. Миропольська, м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛИ

Стаття присвячена теоретичним засадам проблеми естетизації навчально-виховного процесу в школі.

Ключові слова: естетизація, навчально-виховний процес.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями, пов'язаними з необхідністю виховання людини, здатної природно, гармонійно і ефективно існувати у навколишньому середовищі, розуміючи його ціннісний контекст і втілюючи в особистісній позиції гідні зразки високого рівня культури і конструктивних дій. Саме на цьому аспекті модернізації сучасної освіти акцентовано увагу у законодавчих і концептуальних документах України.

У *концепціях* виховання особистості в умовах української державності; виховання в національній системі освіти; громадянського виховання та інших державних документах підкреслюється необхідність удосконалення навчально — виховного процесу

на принципах гуманізму і демократизму, на основі національної культури і традицій взаємодії різних культур і народів.

Враховуючи вікові особливості дітей, з якими проводиться дослідження, виокремимо сконцентрованість на пізнанні свого внутрішнього світу, становлення свідомого відношення до власних інтересів та суспільних цінностей у **підлітків** та інтенсивний розвиток, актуалізацію у **старшому шкільному віці** потреби у самовизначенні, виникненні свідомого ставлення до розуміння сенсу життя, появі естетичних мотивів, усвідомленого вибору майбутньої професії тощо.

Школа як навчальна інституція та водночас феномен культури має розвивати подібні здібності, тому саме на неї, разом із сім'єю, суспільством і державою, покладено завдання морально — духовного становлення учнів.

Передбачаємо, що досягти цього можливо лише шляхом поєднання навчання з вихованням, тобто у навчально — виховному процесі школи, активізуючи естетичне поле навчальних дисциплін синтезом нормативно — ціннісної системи знань з їх пізнавально — чуттєвим впливом на учнів (останнє часто ігнорується), з одного боку, і створенням особливої атмосфери позаурочної діяльності, спрямованої на гармонізацію перебування учнів у школі, надаючи можливість поринути на дозвіллі у діяльність, що приносить радість та насолоду.

Процес естетизації навчально — виховного процесу розглядає низка сучасних зарубіжних дослідників. Ґрунтовно це питання досліджували британські педагогі. Так, Дж. Елліот, Е. Сторр, Де Саусмери пов'язують цей феномен з естетизацією усіх *економічних і політичних процесів, що відбуваються в суспільстві*. Щодо школи, то результативність естетизації відомий британський педагог та художник Де Саусмері визначає п'ятьма **ключовими ідеями**, а саме:

- відмова від прийняття ідеї, що лише інформація, яка базується на досвіді школярів, вважається значущою для них і для їх джерел вираження;
- інформація, яку учні отримують від оцінювання фізичної природи матеріалів та їх формального просторового функціонування, є також важливою, як і візуальна інформація;

- підґрунтям візуального мистецтва є експресивне та конструктивне використання специфічного феномена бачення сприйняття учнями навколишнього;
- особистість школяра повністю залучається до прийняття естетичних рішень і саме особистісні преференції складають основу індивідуального естетичного вираження;
- мистецтво не є статичним, воно змінюється і розширює свої кордони у відповідь на зміну об'єктів інтелектуальної та емоційної ситуації кожного історичного періоду [10, с. 13].

Запропонована Р. Артуром, М. Джеймсом, М. Ковіном, Р. Фріменом концепція естетизації як «шкільного щастя» передбачає вироблення в учнів стійкого комфортного самопочуття в межах навчального закладу.

На думку американського фахівця С. Мадея, оптимальний шлях естетизації педагогічного процесу — удосконалення кожної навчальної дисципліни завдяки естетичного компонента. Учений вважає, що головне завдання естетизації — формування в учнів уявлень про естетичну цінність явищ навколишнього та виховання естетичних почуттів засобами предметів, що вивчаються.

Канадський вчений Б. Крітенден, підтримуючи явище естетизації, застерігає про його можливі негативні наслідки, пов'язані з нездатністю педагогів передавати естетичну суть навчального предмета. Для запобігання цьому вчитель має набути знань, необхідних для адекватного сприймання.

У російській і українській науковій літературі фіксуємо різні підходи до визначення поняття «естетизація» (В. Лелеко, Т. Шатунова, Л. Дубовик, О. Фурса, С. Литвин-Кондратюк, Г. Шевченко, Є. Зеленов).

Важливим для нас є визначення поняття «естетизація освітнього середовища» Л. Масол, яка інтерпретує його як **принцип** загальної мистецької освіти та художньо — естетичного виховання, тісно пов'язаний із принципом освітньої інтеграції і дає таке визначення: «комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів..., які змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітянського простору закладу і ширше — життєдіяльності учнів у школі й

поза її межами; разом із сукупністю сучасних засобів навчання вони сприяють входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив. Ці заходи... підвищують статус мистецтва в школі, перетворюючи його на провідного репрезентанта універсального естетичного маркера буття, який позитивно впливає на все навколишнє життя учнів...» [6, с. 267].

Ціннісні характеристики естетичного безкінечно різноманітні: від епохи, традиції до окремого твору мистецтва, окремої людини, навколишнього; від інваріантних сталих феноменів до змінних.

Але є об'єктивний естетичний вимір щодо явищ природи, результатів людської діяльності і художньої творчості — отримання насолоди.

Носіями естетичних цінностей можуть бути об'єкти як природного світу, так і явища екологічної, соціальної, політичної, етичної, художньої сфер діяльності людини. Естетичну цінність ці об'єкти набувають у процесі зустрічі і взаємодії людини і об'єкта.

Сьогодні в соціокультурному просторі немає єдиного ідеалу, в українському суспільстві існують аудиторії з різними уявленнями про прекрасне й потворне, «різними потребами в підходах до споживання мистецтва — від утилітарних, життєво-практичних, розважальних до рафіновано художніх» [9, с. 223], що означає відсутність ґрунтовної основи для формування в учнів естетичних ціннісних орієнтацій.

Тому у теорії і практиці виховання слід урахувувати, що тільки визнана учнем цінність здатна виконувати функцію орієнтира при виборі вчинка, поведінки, діяльності.

Передбачаємо, що естетизація навчально — виховного процесу в загальноосвітньому закладі надасть можливість реалізувати особистісно зорієнтований підхід, враховуючи потреби, інтереси й здібності учнів. Через створення необхідних умов у навчальній та позакласній діяльності підлітки зможуть задовольнити свої художні, мистецтвознавчі, культурологічні та естетичні інтереси.

Під навчально — виховним процесом розуміємо цілісний процес, здійснення якого потребує від педагога оволодіння системою методів навчання і виховання як єдиною методикою, що

реалізує комплексний підхід у вихованні школярів, процес двостороннього впливу педагога і вихованця, тобто педагогічної взаємодії, спрямованої на формування знань, умінь, навичок і досвіду діяльності, підсумком якої є соціалізація особистості, що передбачає формування соціального об'єкта, здатного до активної продуктивної діяльності в будь-яких сферах буття.

Припускаємо, що естетизація навчально-виховного процесу в школі — це спосіб життя школи та особливості її середовища, в якому активно взаємодіють особистість і зовнішні фактори, що виступають одночасно як джерело її збагачення й розвитку і об'єкт впливу стосовно до означеної системи. Трохи перефразуючи О. Лосева щодо поняття *естетика*, це те, що «уливається в галузь дійсності» [5, с. 570].

Феномен *естетизація*, завдяки емоційному фундаменту, збалансовує і нейтралізує такі, на жаль, часто опозитивні одиниці, як *учень* — навколишнє, *ratio* — *emotio*, урок — позаурочна діяльність, інваріантні ознаки — індивідуальні ознаки тощо. Гармонійне конструювання та врахування подібних форм перебування учнів в школі, коеволюція (спільний розвиток) і рівновага перерахованих вище одиниць дозволить школярам реалізувати себе ефективно не тільки у мистецтві, а й у будь-яких проявах соціальної практики, сформує забарвлене почуттям ставлення до навколишнього, розвине здатність змістовно його пережити.

Естетизація відкриває перспективи конструювання нових творчих форм перебування учнів в школі завдяки введенню елементів художніх методів пізнання, експансію образності в традиційно нехудожні навчальні предмети і специфічні технології пізнання, в коло яких питання естетичного виміру дотепер практично не входили.

У підлітковому віці фізіологічні зміни та уявлення про себе як із своєї власної позиції, так і уявлень про себе з позиції привабливості для інших (зокрема і осіб протилежної статі) стають підґрунтям для саморозвитку: «Підліток — це та людина, яка може сформуватись й спробувати вирішити задачу розвитку власного мислення» [1, с. 492].

У раціональній сфері зміни відбуваються інтенсивніше за умови емоційного переживання. Але сьогодні під впливом засобів масової інформації, що руйнують психіку продуктами масової культури, негативних впливів іноді сім'ї, іноді однолітків,

підлітки можуть виявляти агресію, яка виконує функцію захисного механізму. За соціологічними даними, постійний перегляд підлітками сцен насильства сприяє поступовій втраті емоційного сприйняття агресії та ознак чужого болю. 36,5% підлітків асоціюють себе з героями бойовиків, інтерес до дитячих і молодіжних програм виявляють лише 15% респондентів, а до кримінальної хроніки — 58% [7, с. 70].

Візуальна інформація, якій віддають перевагу школярі, не виконує діалогової взаємодії з глядачем, не стає для нього джерелом екзистенційних пошуків і тому «в процесі мислення, в пошуку закономірностей він легко може прийняти випадкове за закономірне, конкретне — за абстрактне, одиничне — за загальне. І якщо не навчити підлітка слухати самого себе у внутрішньому діалозі, він може втратити чуттєвість до власної діалогічності» [1, с. 497].

Ці висновки підтверджують і філософи. В. Бичков підкреслює, що більшість артпрактик і артефактів, створених на ґрунті жорсткості, тілесності «збуджують дисгармонійні хаосогенні начала: неприязнь до людей, до життя, до буття в цілому відштовхують від неутилітарної сфери» [3, с. 91].

Ще один фактор, який вагомо впливає на рівень естетичної вихованості учнів — «серйозність» нових предметів, включаючи природничі, що поступово уводять підлітків від краси світу зримого — лісу, гір, моря — навколишнього ландшафту із квітами і зеленню, польотом і гоміном птахів, зосереджуючись на науковості. Аби не загасити цього, потрібно розвивати вміння споглядати — здатність до пізнання і виокремлення найяскравіших явищ: «Саме *спогляданню*... перш за все відкривається ... справжня і істинна сутність речей, хоча ще тільки умовно». В спогляданні «будь-яка безсмертна думка знаходить іскру життя» [8, с. 484].

За силою і кількістю вражень одне з найважливіших місць в системі естетизації середовища займає *природа*. Враження від зустрічі з нею мають нести учням естетичну насолоду, дати їм можливість відчувати не тільки себе в природі, а і природу в собі.

Використання природничих предметів як таких, що стають підґрунтям для емоційного виховання, — одне із завдань естетизації.

В. Бичков зауважує: «Сучасні естетичні розвідки запевняють нас у тому, що до сфери *естетичного* може бути віднесено все в навколишньому світі (природному, предметному, соціальному), що виражає будь-що в чуттєво — сприйманих формах або (і) виступає об'єктом неутилітарного самодостатнього споглядання і завдає суб'єкту сприймання *духовну насолоду*, як правило, в результаті конкретно чуттєвого впливу на його органи сприймання, головним чином на зір і слух» [4, с. 7].

У кожній людині в процесі життєдіяльності формується перевага до того чи іншого ландшафту, квітів, тварин, споглядання і спілкування з якими приносить задоволення. Тож у процесі естетичного освоєння природи необхідно звертатись і до цих аспектів.

Споглядання фрагментів природи аналогічно дії музики, танцю, ритму, поезії. Тому мають бути запропоновані споглядальні вправи, які б допомагали невідірвано від предмета, нештучно перейти від *природи до мистецтва*, до цінностей, які, так само, як і природа, не підкорені часу. Вони також кличуть до зосередженого споглядання, до усунення від повсякденної суєти. Виробивши своєрідний духовний погляд на природу, школярі зможуть зрозуміти багато того, про що не йде пряма мова в мистецтві, а про що є тільки натяк, і зможуть ухопити контекст, в якому цей натяк зроблено.

Передбачаємо, що взаємодія предметів гуманітарного і природничого циклу з мистецтвом, які формують підвалини людської свідомості, емоційне і раціональне знання допоможуть позбутися традиційно — заформалізованого, затеоретизованого підходу у їх викладанні.

Для **старшої школи** з 2010 року введено базовий предмет «Художня культура», мета якого особистісно розвинути учнів, сформувати світоглядні орієнтації і компетенції у сфері художньої культури, виховати потребу в художньо — творчій самореалізації.

Старший шкільний вік — це вік особливо чутливий до психологічних проблем. І. Бех підкреслює, що саме в цьому віці дитина усвідомлює себе членом суспільства, у неї починає формуватися внутрішня позиція дорослої людини [2, с. 5-6].

Самостійність мислення в цьому віці набуває визначального характеру і дуже необхідна для самоствердження особистості.

У цей період триває розвиток естетичних почуттів, здатності емоційно сприймати прекрасне в природі, мистецтві, спілкуванні. І тут функцію гармонізації стосунків молоді людини з навколишнім може виконати мистецтво, що є значущим засобом естетичного розвитку і духовного піднесення молоді людини.

Ефективність такого впливу можлива за умов, коли особистість сприймає мистецтво як цінність і в спілкуванні з ним виявляє активність, стає співучасником інформації.

Знання старшокласників в галузі мистецтва — різні, іноді досить широкі, а іноді — вузькі, тобто їхній культурний досвід — результат багатьох, часто суперечливих культурних накладань і нашарувань: читають мало, в кращому випадку дивляться екранізації літературних творів. Візуальний образ (передусім екранний: кіно, відео, телебачення, мультимедіа) сьогодні викликає більшу довіру, ніж літературний.

Результати попередньої експериментальної роботи свідчать, що частково учні непогано засвоюють подану інформацію. Прийом поглибленої роботи з твором мистецтва дозволив деяким учням визначити ідею, художню своєрідність, «прочитати» твір, але старшокласникам важко розв'язувати контекстуальні завдання, пов'язані з адитивним (додатковим) знанням, які можуть бути екстенціональними — за ознакою обсягу, або інтенціональними, локальними — за ознакою змісту, що допомагає краще, повніше сприймати культурні коди мистецтва. Учні не звикли перебувати в різних позиціях — не тільки того, хто сприймає, **а й того, хто створює.**

Аналіз цих результатів дав підстави для таких висновків:

1) Навчання старшокласників предметам мистецького циклу (можливо і іншим гуманітарним) має робити акцент на вихованні їх спроможності не просто унормовано сприймати твір мистецтва, а й:

а) бачити культурологічний контекст, в якому цей твір постав, який є по меншій мірі двовекторним: дальнім (зплетінням подій та впливів, певних явищ і осіб, зв'язок з епохою тощо) і ближнім (те, що нагадує прийняту в Західній Україні і, наприклад, у Великій Британії форму запитання — привітання: Що біля Вас?

або What about you?). У такому разі учні зможуть досягнути факти в їх різноманітності і багатомірності;

б) здобувати знання самим.

2) У разі позитивного сприймання мистецького явища воно може збагатитися новими культурно — історичними реаліями, а закріплене в попередньому досвіді (**константа**) трансформуватися в інше (напр. сучасну версію), ставши **змінною**.

3) Процес естетизації засобами мистецтва вимагає дотримання як традиційних (науковості, проблемності, розвивальності тощо), так і нових принципів, в яких беруть участь не тільки розум, а й стан внутрішнього життя дитини, пов'язаний з емоціями, емпатією, рефлексією, інтуїцією та інсайтом.

4) Факти мистецтва пробуджують **індивідуальні** творчі тлумачення. Їх множинність і варіативність має враховуватись і **бути передбаченою** вчителем. Творчість живиться тільки від самобутності, від імені, а не безіменності. Учень має ім'я, він не безособовий номер.

Передбачаємо, що створення для старшокласників **хрестоматії** із спеціально дібраними матеріалами та коментарем до них допоможуть у навчанні та самоосвіті дослідити національний культурний простір у діалозі з чужим, через який можливе пізнання синтезу здобутків різних цивілізацій, єдності у різноманітті, що сформує енергію культури учнів.

Сьогодні перед школою стоять питання необхідності пошуку якісно нових підходів до розвитку учнів, які б допомогли молодій людині освоїти життя через художній досвід сходження духу і продемонструвати внутрішню безмежність людини.

Література:

1. Абрамова Т.С. Возрастная психология: Учебник/Т.С. Абрамова. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 624 с.
2. Бех І. Виховання у дітей вміння жити в мирі та злагоді/ І.Д. Бех// «Освіта України». — 1999. — № 33-34. — С.5-6.
3. Бычков В.В. Феномен неклассического эстетического сознания/В.В. Бычков// Вопросы философии. — 2003. — № 12. — С.80-92.
4. Бычков В.В. Эстетика поздней античности II–III века / В.В. Бычков. — М.: Наука, 1981. — 328 с.

5. Лосев А. Ф. История античной эстетики/А. Ф. Лосев. — М.: Искусство, 1969. — 715 с.
6. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика/Л. М. Масол. — К.: Промінь, 2006. — 432 с.
7. Пилипенко В. Подростковая агрессия в контексте современной социокультурной ситуации/В. Пилипенко, Е. Волянская//Социология: теория, методы, маркетинг. — 2004. — № 4. — С. 5-23.
8. Шопенгауер Артур. Мир как воля и представление/А. Шопенгауер. — Минск: Попурри. — 832 с.
9. Шульга Р. Искусство и общество: новые правила отношений/Р. Шульга//Социология: теория, методы, маркетинг. — 2004. — № 2. — С. 216-223.
10. De Sausmary Maurine. Basic design. The Dynamics of Visual Form. — London: A C Publishers. — 2002. — 380 с.

Статья посвящена теоретическим основам проблемы эстетизации учебно-воспитательного процесса в школе.

Ключевые слова: эстетизация, учебно-воспитательный процесс.

The article is devoted to the theoretical basis of aesthetization of educative process at school.

Keywords: anesthetization, educative process.

УДК 378.091: 33

В. І. Миценко, м. Кіровоград

РОЛЬ ВУЗУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ

У статті розкриваються питання щодо формування професійних якостей у студентів економічних спеціальностей та шляхи вдосконалення психолого-педагогічних умов у формуванні цілісної системи знань як складової професійної вихованості.

Ключові слова: професійні якості, майбутні фахівці-економісти, організаційна культура, професійно-педагогічна культура, професійна діяльність, морально-професійні якості, професійні знання.

Сучасні тенденції трансформації суспільства, перехід його від індустріальної стадії розвитку до постіндустріальної висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Ефективність їх виконання значною мірою пов'язана з модернізацією вищої освіти в Україні, що здійснюється в напрямі її демократизації, гуманізації, реалізації положень Болонського процесу та спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема бакалаврів та магістрів, відповідно до європейських стандартів.

За таких умов проблема підготовки фахівців економічних спеціальностей стає особливо важливою, оскільки вона має спрямовуватися на формування особистості, здатної до плідної професійної діяльності в сучасних умовах, особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й вирізняється сформованістю професійно важливих якостей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів.

В даний час українське суспільство активно увійшло в систему ринкових відносин, в яких визначальним фактором успішної діяльності компаній є наявність ефективної організаційної культури. Організаційна культура — це морально-професійне поле компанії, що формується під впливом матеріальних і нематеріальних, явних і прихованих, усвідомлюваних і неусвідомлюваних процесів і явищ, що визначають єдність філософії, ідеології, цінностей, підходів до вирішення проблем і поведінки персоналу компанії, що дозволяють організації йти до успіху [1, 14].

У цих умовах зросли вимоги до сучасних фахівців. Працівникам потрібний співробітник, який є обізнаним в конкретній сфері знань і володіє високою професійною культурою, основними складовими якої є: уміння працювати в колективі, професійна етика, правова і політична культура, культура безпеки життєдіяльності, трудова, ділова культура і таке інше.

Проблему розкриття провідної ролі професійно-педагогічної культури в освітньому процесі вищих навчальних закладів освіти розглядали А. Андрущенко, О. Анісімов, А. Барабаншиков, О. Бондаревська, В. Буряк, М. Васильєва, О. Газман, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, С. Золотухіна, І. Ісаєв, Л. Коган,

В. Кремень, Ю. Лотман, М. Подберезський, І. Прокопенко, С. Сисоєва, Н. Ткачова, Г. Шевченко, В. Франкл, Е. Фромм, К. Ясперс.

Щодо самого терміну, то за С. Батишевим, професійна культура — соціально-професійна якість суб'єкта праці. Це поняття містить в собі сукупність принципів, норм, правил, методів, які сформувалися історично, регулюють професійну діяльність людини [5]. За І. Зарецькою, у структурі професійної культури можна виділити два блоки: професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність) і соціально-моральний (ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, що визначають ставлення до предмета, процесу, суб'єктів, засобів і результатів діяльності) [6, 724].

Суттєві ознаки культури поведінки у процесі дослідження її моральних основ визначила Н. Хамська, яка вказує, що культура поведінки є відповідальність як своєчасне і відповідальне виконання своїх обов'язків і моральних вимог, активні й ініціативні дії, повага до прав і свобод, допомога і підтримка інших [6, 441].

Важливу роль у формуванні професійної культури майбутніх фахівців відіграють вищі навчальні заклади, головним завданням яких є підготовка кваліфікованих кадрів для всіх сфер діяльності відповідно до сучасних вимог суспільства і освіти.

Процес професійної підготовки студентів у вузі є складною педагогічною системою, кожен компонент якої має свою функцію у формуванні морально-професійних якостей майбутніх фахівців. В процесі навчання студенти отримують професійні знання і навички. В ході виховної роботи, яка є органічною складовою учбового процесу, у студентів формуються базові цінності і зразки поведінки майбутньої професійної діяльності. Тому виховна робота повинна бути спрямована на усвідомлення суспільної місії своєї майбутньої професії, формування професійної позиції та етики, відповідальності фахівця за результати і наслідки своїх дій, професійній корпоративності.

Важливим напрямком у підготовці студентів до професійної діяльності і формуванні морально-професійних якостей є цільова підготовка, яка передбачає функціонально-орієнтоване навчання, що дозволяє молодим фахівцям під час проходження виробничих практик отримати інформацію про технології виробництва; скласти уявлення про принципи роботи організації; отримати досвід взаємовідносин у трудовому колективі. Все це

сприяє успішнішому проходженню випускниками вищих навчальних закладів організаційної адаптації і соціалізації.

Визначним чинником у формуванні морально-професійних якостей майбутніх фахівців є також система профорієнтації і працевлаштування студентів у вузі, в рамках якої проводяться прогностні розробки потреб у фахівцях різного профілю, моніторинги вимог керівників до випускників, що дозволяє скоректувати освітні програми виходячи з умов, що змінилися, на ринку праці, і готувати конкурентоздатних фахівців.

Ще однією необхідною складовою у розвитку морально-професійних якостей є система безперервної освіти, яка дозволяє фахівцям і після закінчення вузу постійно розвиватися і удосконалюватися. У цю систему входять аспірантура, докторантура, перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців.

Всі перераховані компоненти активно взаємодіють у вузі і в сукупності орієнтовані на формування системного професійного мислення фахівців, основою якого є знання, навички, уміння, базові цінності і зразки поведінки, які у свою чергу є основою будь-якої організаційної культури. В результаті такого комплексного підходу випускник вузу є цілісний суб'єкт професійної діяльності, що володіє не тільки професійними знаннями, але і високою професійною культурою, що дозволяє йому успішно адаптуватися до умов будь-якого підприємства і бути конкурентоздатним на ринку праці.

Головною, необхідною професійною якістю є наявність глибоких, якісних професійних знань, креативності. Тому проблема підвищення рівня професійних якостей шляхом створення у вузі спеціальних психолого-педагогічних умов є важливою [1]. З точки зору педагогіки в особу майбутнього фахівця необхідно ніби «вбудувати» етичну заборону на негативне маніпулювання іншими людьми за допомогою спеціальних знань і умінь. Технологічно ціннісно-нормативний рівень діяльності професійного фахівця виявляється і реалізується через його місце в процесі професійної (у вузі освітньої) діяльності, його свідомо-рольове і культурне самовизначення.

Коло проблем, що безпосередньо торкаються процесу формування професійних якостей випускника вузу, охоплює наступні питання:

- духовно-етичні якості особи фахівця як компонент професійної придатності;
- професійна свідомість і поведінка фахівця як чинники професійної діяльності;
- аспекти взаємовідносин фахівця у різних комунікаціях;
- професійний етикет.

В основі виховання особистості кожної конкретної якості є два джерела: внутрішні умови — особистий практичний досвід, діяльність, спілкування, і зовнішні умови — культурно-освітнє середовище. Тому для виявлення оптимальних умов процесів формування професійних якостей випускника вузу необхідно чітко уявляти сукупність як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що визначають цей процес.

До перших належить сформованість професійної позиції студента, рівень сформованості професійних якостей в довузівський період, до других — професійна спрямованість всієї системи вузівського навчання і виховання, духовно-етична насиченість змісту учбових предметів, а також морально-психологічний клімат академічної групи вищого навчального закладу, цілеспрямована діяльність всього педагогічного колективу для забезпечення умов формування професійних якостей в середовищі тих, хто навчається.

З метою формування професійних якостей випускника вузу необхідно враховувати динаміку розвитку професійної і духовно-етичної позицій особи в сенсі виховного процесу. Внутрішня позиція особи майбутнього фахівця складається на основі свого попереднього досвіду, своїх можливостей, потреб, які виникали раніше. Відповідність внутрішньої позиції до системи педагогічних дій є необхідною умовою ефективності виховного процесу у вузі. Позитивний ефект спостерігається в тому випадку, якщо дії, які формують його, сприймаються студентом позитивно, якщо він усвідомлює важливість духовно-етичних аспектів лідерства, виявляє до них зацікавленість. Такі обставини сприяють створенню позитивного духовно-етичного клімату в групі, на курсі, факультеті, у вузі, атмосфери взаємодопомоги, колективізму, що забезпечують формування у кожного студента відчуття обов'язку і громадської відповідальності за виконання своїх професійних обов'язків. При цьому першочерговою умовою є за-

безпечення емоційної адаптації кожного студента з перших днів його перебування в університеті, формування у нього настрою на позитивне оволодіння вибраної професії, налаштування на суспільну важливість обраного ним професійного шляху.

Крім того, результативність виховного процесу багато в чому визначається характером міжособистісних відносин у колективах академічних груп, їх згуртованістю, настроєм, якістю організації учбової роботи, ступенем сформованості громадської думки.

Згуртованість і чіткість ділової співпраці, узгодженість в учбовій роботі, домінуюча система цінностей: доброзичливість, такт в спілкуванні студентів і викладачів — важливі показники морально-психологічного клімату, що забезпечують формування професійних лідерських якостей випускника вузу [2].

Професійна підготовка фахівця залежить не тільки від відповідних технологій і критеріїв оцінки результатів праці, але й від цінностей і цілей професійної діяльності, тому результативність процесу формування професійних якостей залежить від характеру професійних намірів, системи цінностей студента, від його особистісної позиції. І цей процес не буде ефективним, якщо під час вступу до вузу в абітурієнта не сформовані професійні плани; у системі цілеспрямованих дій не враховуються потреби студентів, інтереси, рівень професійної підготовки; професійні норми і принципи не стають важливими.

Як показує практика, активізація професійної позиції особи, засвоєння етичних норм, принципів професійної діяльності відбувається в процесі їх пізнання, переживання і особистісного сприймання. В основі механізму засвоєння професійних норм і принципів лежить встановлення зв'язку між професійними знаннями і позитивним емоційним відношенням до них.

Органічний характер зв'язку між усвідомленням особистісного розуміння професійної діяльності та емоційним налаштуванням студентів є умовою, яка забезпечує формування професійної поведінки майбутнього фахівця, його професійній позиції, формування професійних установок. За цих умов необхідно залучати студента з перших днів навчання в систему відносин, що постійно розширюються, які б розкривали специфіку майбутньої професійної діяльності, розширювали і заглиблювали його уяв-

лення про вимоги до особи фахівця з високою освітою. При цьому акцент освітнього процесу повинен стояти не тільки на вдосконаленні особистісних якостей, сформованих ще в шкільні роки, але і на аналіз нових знань під кутом професійного зору.

Важливою умовою процесу формування професійних якостей є те, що послідовно ускладнюється від курсу до курсу насичення змісту учбових дисциплін загальноосвітнього, психолого-педагогічного циклів спеціальним матеріалом духовно-етичного змісту, коли предметом інтелектуальної діяльності студентів є не тільки учбовий матеріал, але й зміст культурно-освітнього середовища університету. При цьому важливо постійно розкривати студентам зв'язок між професійно-значущими духовно-етичними проблемами і проектуванням цих проблем в масштаб суспільства. Все це дозволить забезпечити орієнтацію студентів на поєднання духовно-етичних і професійних інтересів.

Аналіз практики роботи університету з формування професійних якостей показує, що студенти не повністю використовують психолого-педагогічні знання для свого професійного зростання [3]. Тому вузівській практиці необхідне здійснення таких завдань, як:

- формування професійного світогляду через зміст учбових предметів психолого-педагогічного циклу;
- конкретизація моделі духовно-етичних і професійно-особистісних якостей випускника сучасного вузу;
- розробка теоретичних і практичних завдань, виконання яких забезпечувало б формування у майбутніх фахівців духовно-етичних якостей, що соціально-типізувалися;

Реалізація цих завдань забезпечить систематичну роботу з духовно-етичного самовизначення студентів з першого курсу, поглибить їх професійне самовизначення. Усвідомлення студентом важливості духовно-етичних аспектів професійної діяльності, вимог до особи фахівця сприяє успішному формуванню у нього професійних якостей, визнанню цих якостей в колективі.

Необхідною умовою формування професійних якостей випускника вузу є також високий рівень професійної культури викладачів університету, їх здатність цілеспрямовано і систематично здійснювати роботу з професійного виховання майбутніх фахівців.

Як правило, ефективність формування професійних якостей випускника вузу досягається, якщо учбово-виховний процес моделює, певною мірою, елементи майбутньої професійної діяльності і етапи становлення професійного лідера.

Учбові творчі ситуації (виробничі для студентів) повинні створюватися в міру зростання їх складності, враховувати як характер пізнавальної діяльності студентів, так і зміст учбових предметів, відображати реальну практику.

Все це активізує знання, які отримуються студентами під час вивчення психолого-педагогічних, спеціальних, суспільних дисциплін, оскільки пошук виходу із створюваних виробничих ситуацій вимагає активної пізнавальної діяльності, самостійного мислення, творчості у виборі педагогічних засобів і методів особистих взаємовідносин.

Забезпечення виконання комплексу таких умов — найскладніший, найважчий аспект організації процесу формування професійних якостей випускника вузу, оскільки вимагає реальної консолідації зусиль всіх суб'єктів цього процесу, точного визначення місця і ролі кожного з них в єдиному, цілісному процесі становлення особи фахівця.

Вищевикладене дозволяє стверджувати, що ефективне формування професійних якостей випускника вузу здійснюється системно шляхом передачі студентам узагальнених психолого-педагогічних знань і використання їх у професійній діяльності і відносинах.

Підхід до формування професійних якостей випускника вузу може бути заснований на комплексному включенні в курси психолого-педагогічних дисциплін, у всі форми учбово-виховного процесу питань, що відображають зміст професійного виховання з метою формування цілісної системи знань, умінь, складових основи професійної вихованості.

Література:

1. Авдеева А.В. К вопросу планирования воспитательной работы по формированию лидерских качеств у студентов вузов/А.В. Авдеева, Н.П. Пучков//Вопр. соврем. науки и практики. Ун-т им. В.И. Вернадского. — 2009. — № 8 (22). — С. 73-80.

2. Мезинов В.Н. Подготовка конкурентоспособного учителя в вузе: монография/ В.Н. Мезинов. — Елец: Изд-во ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. — 166 с.
3. Пучков Н.П. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста/Н.П. Пучков, А.И. Попов, А.В. Авдеева//Рос. науч. журн. — 2009. — №3 (10). — С. 100-112.
4. Радул В.В., Михайлов О.В., І. П. Краснощок, В.А. Кушнір/За редакцією В.В. Радула. Соціально-професійне становлення особистості. — Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. — 263 с.
5. Энциклопедия профессионального образования/Под. Ред. С.Я. Батышева. — М., 1999.
6. Енциклопедія освіти. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1038 с.

В статье раскрываются вопросы по формированию профессиональных качеств у студентов экономических специальностей и пути совершенствования психолого-педагогических условий в формировании целостной системы знаний как составляющей профессиональной воспитанности.

Ключевые слова: профессиональные качества, будущие специалисты-экономисты, организационная культура, профессионально-педагогическая культура, профессиональная деятельность, морально-профессиональные качества, профессиональные знания.

The article discloses the issues of the formation of professional qualities of the students of economic specialties and the ways to improve psychological and pedagogical conditions in the formation of general system of knowledge as the constituent of high professionalism.

Keywords: professional qualities, future professionals-economists, organizational culture, professional-pedagogical culture, professional activity, moral and professional qualities, professional knowledge.

УДК 373.6: 004

О. Л. Морін, м. Київ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8-9-х КЛАСІВ

Розкрито аспекти науково-методичного забезпечення допрофільної підготовки учнів 8-9-х класів (на прикладі підготовки учнів до вибору технологічного напрямку профільного навчання).

Ключові слова: *учні 8-9-х класів, вибір профілю навчання, технологічний напрям профільного навчання.*

Проблема підготовки учнів 8-9-х класів до вибору профілю навчання в старшій школі актуалізована нормативними документами держави в галузі освіти (Закон України «Про освіту»; Закон України «Про загальну середню освіту»; Концепція профільного навчання в старшій школі та інші), які передбачають запровадження допрофільної підготовки та профільного навчання старшокласників.

Але на жаль до сьогодні існує протиріччя між попиту педагогічної практики у налагодженні системи допрофільної підготовки учнів основної школи і існуючим станом науково-методичного забезпечення цієї системи. Для розв'язання означеного протиріччя необхідно вирішити наступні завдання — уточнити сутність, структуру, розробити критерії, показники та рівні сформованості готовності учнів 8-9-х класів до вибору напрямку профільного навчання, підібрати діагностичний інструментарій для їх дослідження, обґрунтувати зміст та педагогічні засоби підготовки учнів 8-9-х класів до вибору напрямку профільного навчання у старшій школі.

Теоретико-методологічну основу допрофільної підготовки учнів складають наукові праці, які формують психолого-педагогічні та методичні основи профільного навчання (П. Лернер, Г. Логінова, В. Огнев'юк, Ю. Рассадкін, Л. Філатова, Н. Харитонов та ін.), зміст допрофільної підготовки учнів в основній школі і засади вибору ними профілю навчання (О. Алесьева, І. Артюхова, Е. Аршанський, Н. Ладнушкіна, Л. Липова, Е. Мороз, О. Петунін, А. Пінський Л. Серебренников, Г. Тахтамишева та ін.), ор-

ганізаційні аспекти профілізації навчального процесу у старшій школі (Г. Балл, О. Бугайова, М. Гузик, Т. Захарова, О. Кабардін, О. Корсакова, І. Лікарчук, В. Мадзігон, Н. Ничкало, Ю. Пархомець, Л. Покроєва, П. Сікорський Н. Шиян та ін.), науково-методичне забезпечення профільного навчання (Н. Аніскіна Н. Бібік, М. Бурда, Р. Вдовиченко, Т. Козлова, В. Максимова, Є. Полат та ін.); кадрове забезпечення профільного навчання (В. Блінова, С. Вольянська, В. Дивак, Н. Десятниченко, І. Жерносек, Є. Соф'янець, Л. Таруніна, І. Чечель та ін.), особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (І. Бех, О. Киричук, О. Коберник, Г. Костюк, К. Платонов, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко).

Нормативною базою для вирішення проблеми вибору учня-ми 8-9-х класів напряму профільного навчання є: Закон України «Про освіту»; Закон України «Про загальну середню освіту»; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.; Державний стандарт базової і повної середньої освіти; Державний стандарт освітньої галузі «Технології», Концепція профільного навчання в старшій школі; наказ МОН України «Про затвердження Типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (№ 306 від 20.05.2003 р.); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» (№ 842 від 17.09.2008 р.), Постанова Кабінету Міністрів України «Про утворення Ради з питань професійної орієнтації населення» (№ 28 від 21.01.2009 р.).

Означені вище нормативні документи за рахунок змін у меті, змісті, структурі та організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, передбачають запровадження системи допрофільної підготовки учнів, яка має здійснюватися з метою сприяння процесу формування готовності учнів 8-9-х класів до вибору профілю навчання в старшій школі як основи їхнього майбутнього професійного самовизначення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, розгляд стану розв'язання проблеми науково-методичного забезпечення профільного самовизначення учнів основної школи в сучасній педагогічній практиці дозволяють стверджувати, що організація системи підготовки учнів 8-9-х класів до вибору профілю навчання є

недостатньо дослідженою проблемою. Відкритими залишаються питання формування технології її практичної реалізації.

Усе вище сказане визначило мету запропонованої статті — розгляд аспектів науково-методичного забезпечення допрофільної підготовки учнів 8-9-х класів (на прикладі підготовки учнів до вибору технологічного напрямку профільного навчання).

На протязі 2008-2010 рр. лабораторією трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України відбувалася дослідно-експериментальна робота на тему «Науково-методичні засади підготовки учнів 8-9-х класів до вибору напрямку профільного навчання у старшій школі». Результатом діяльності лабораторії є вивчення й узагальнення педагогічного досвіду із зазначеної проблеми. Це дозволило уточнити зміст й педагогічні засоби підготовки учнів 8-9-х класів до вибору напрямку профільного навчання у старшій школі на основі яких було розроблено методика формування готовності учнів основної школи до профільного самовизначення.

Спираючись на отримані результати дослідження було сформульовано поняття готовності учня 8-9-х класів до вибору профілю навчання і визначено його як особистісне новоутворення, яке формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру профільного навчання і їх вимоги до людини (Образ «Я — у світі професій») зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ «Я») [2, с. 12].

Структуру означеного новоутворення складають когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти (рис. 1).

Когнітивний компонент характеризує ступінь усвідомленості учнем власних індивідуальні особливості, знання вимог і змісту обраного навчального профілю а також самооцінку індивідуальної освітньої траєкторії. Критеріями когнітивного компоненту є глибина і міцність знань.

Емоційно-мотиваційний компонент утворюють сукупність мотивів вибору учнем відповідного профілю навчання в старшій школі, які обумовлюють емоційну привабливість для нього профілюючих навчальних предметів і його дієвий інтерес до їхнього опанування. Критеріями емоційно-мотиваційного компоненту є дієвість інтересів, сформованість мотивів і змістовність ціннісних орієнтацій.

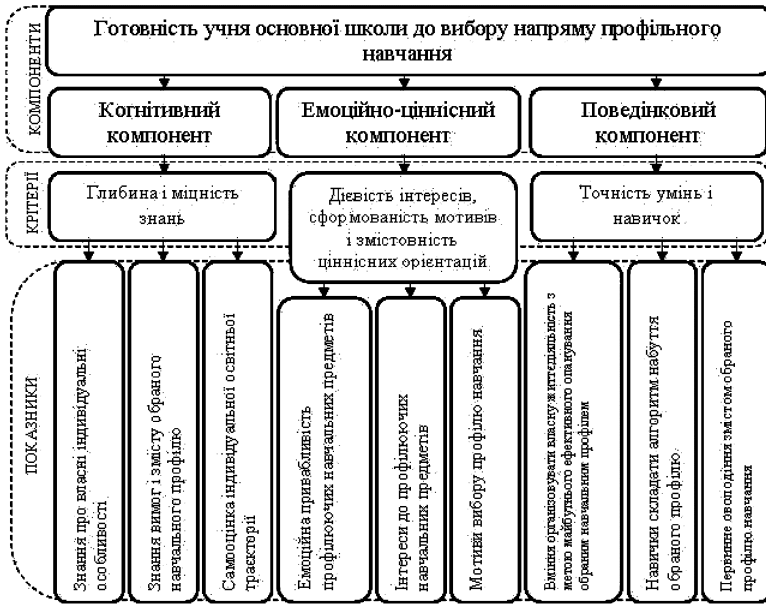


Рис. 1. Структура готовності учнів 8-9-х класів до вибору напрямку профільного навчання у старшій школі

Практичний компонент складає комплекс вмінь учня організувати власну урочну і позаурочну навчально-практичну діяльність, наявність навичок складання ним алгоритму набуття обраного профілю, а також первинне оволодіння змістом обраного профілю навчання. Критеріями практичного компоненту є точність умінь і навичок.

Визначені вище компоненти і критерії означеного новоутворення дозволяють окреслити показники сформованості готовності учнів 8-9-х класів до вибору профілю навчання:

1. Рівень знань учня про власні індивідуальні особливості, які виявляються у ступені адекватності самооцінки відповідності вимогам профільної освіти до особистості, а також сформованості вмінь об'єктивно й критично оцінювати результати власної практичної діяльності у відповідній предметній сфері.

2. Рівень знань учня про зміст обраного навчального профілю, які виявляються у усвідомленості ним специфічних особ-

ливостей відповідного напрямку профільного навчання, ступені обізнаності із системою професійної представленості відповідної галузі на сучасному ринку праці та специфікою професійної діяльності людини у цій сфері.

3. Самооцінка індивідуальної освітньої траєкторії, яка виявляється у ступені сформованості уявлень учня про структуру можливої освіти в старшій школі та закладах вищого чи спеціального професійного навчання, сформованості вмінь аналізувати власний почуттєвий досвід, з'ясовувати чинники його виникнення, а також здатність усвідомлювати зв'язок отриманих результатів діяльності з характером переживань, що її супроводжували.

4. Емоційна привабливість для учня профілюючих навчальних предметів, яка виявляється у сформованому позитивному ставленні до вивчення відповідного циклу споріднених предметів.

5. Інтерес учня до профілюючих навчальних предметів, який виявляється у сформованій дієвій зацікавленості у вивченні певного предмета.

6. Мотиви вибору учнем відповідного профілю навчання, який є свідченням усвідомленості ним цього вибору. В основі цих мотивів лежать потреби, які тісно пов'язані з новою ситуацією для учня — переходом до старшої школи.

7. Вміння учня організувати власну урочну і позаурочну навчально-практичну діяльність, яке виявляється у особливостях організації ним власної життєдіяльності з метою ефективного опанування у майбутньому обраним навчальним профілем.

8. Наявність навичок складання алгоритму набуття обраного профілю та плану особистого професійного старту після закінчення школи.

9. Первинне оволодіння змістом обраного профілю навчання, яке виявляється у ступені прояву учнем самостійності, наполегливості в процесі навчально-практичної діяльності на уроках відповідного циклу, прояві вольової активності у процесі подолання виникаючих труднощів на уроках відповідного циклу, прагненні до творчої самореалізації у відповідній сфері, а також наявності продуктивних особистісних надбань діяльності на заняттях з предметів відповідного циклу.

Спираючись на визначені компоненти, критерії і показники готовності учнів 8-9-х класів до вибору профілю навчання можна

запропонувати наступні рівні сформованості означеного новоутворення:

Високий рівень. Профілюючі навчальні предмети мають емоційну привабливість для учня, він виявляє стійкий інтерес до предметів, які складають основу відповідного профілю, чітко усвідомлює мотиви вибору відповідного профілю навчання у старшій школі, володіє знаннями про власні індивідуальні особливості, знає вимоги і основи змісту обраного навчального профілю, адекватно оцінює і співвідносить індивідуальні особливості з бажаною власною освітньою траєкторією, має високий рівень знань щодо основ обраного профілю навчання, вміє організувати власну життєдіяльність з метою майбутнього ефективного опанування обраним навчальним профілем, володіє навичками складання алгоритму набуття обраного профілю.

Середній рівень. Профілюючі навчальні предмети мають ситуативну емоційну привабливість для учня, він виявляє частковий інтерес до предметів, які складають основу відповідного профілю, недостатньо усвідомлює причину вибору відповідного профілю навчання, має часткові відомості про власні індивідуальні особливості, не в повній мірі знає вимоги і основи змісту обраного навчального профілю, адекватно оцінює індивідуальні особливості але не співвідносить з власною освітньою траєкторією, знання про основи обраного профілю навчання несистемні, потребує підтримки батьків і педагогів в організації власної життєдіяльності для подальшого опанування відповідним навчальним профілем, має недостатньо сформовані навички побудови алгоритму набуття обраного профілю.

Низький рівень. Навчальні предмети профілюючого напрямку навчання не мають емоційної привабливості для учня, він не виявляє інтересу до предметів які складають основу відповідного профілю, не усвідомлює власні мотиви вибору відповідного профілю навчання, має обмежені, епізодичні відомості про власні індивідуальні особливості, має несистемні знання про вимоги і основи змісту обраного навчального профілю, частково оцінює індивідуальні особливості та не має бажання перевіряти ступінь співвідношення їх з власною освітньою траєкторією, у нього відсутні знання про основи обраного профілю навчання, не бажає сам організувати власну життєдіяльність для подальшого опа-

нування відповідним навчальним профілем та ігнорує сторонню допомогу, не може побудувати алгоритм набуття обраного профілю.

Отримані в процесі проведення лабораторією трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України науково-дослідної роботи результати дозволили сформулювати методiku підготовки учнів основної школи до вибору профілю навчання. Означена методика ґрунтується на твердженні щодо необхідності уведення у навчально-виховний процес курсу профільно-орієнтаційного спрямовання «Людина і світ професій» для учнів 8-9-х класів (програма отримала гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», лист № 1/11-6441 від 16.08.2007 р.). Зміст навчального курсу слугує системоутворюючою основою профільного орієнтування учнів основної школи і сприяє реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов стосовно здійснення цілісної системи допрофільної підготовки, педагогічні засоби якої будуються на принципах особистісно-зорієнтованого виховання. В основі впровадження у педагогічну практику означених принципів покладено розуміння виховання як створення необхідних педагогічних умов для розвитку і реалізації особистісного потенціалу кожного учня [1, с. 11].

Під педагогічними засобами допрофільної підготовки можна розуміти відповідну навчально-практичну діяльність учнів основної школи, до якої вони залучаються з метою підвищення ефективності розв'язання проблеми вибору ними напряму профільного навчання в старшій школі. Тобто педагогічні засоби є інструментарієм для впровадження відповідним чином організованої урочної та позаурочної навчально-практичної діяльності учнів, яка за рахунок змін у змісті й організації навчально-виховного процесу створює умови для їхньої допрофільної підготовки [3, с. 310-311].

До основних педагогічних засобів такої підготовки, на нашу думку, крім навчального курсу «Людина і світ професій», можна віднести — надання учням розгорнутої інформації про кожен напрям профільного навчання; пропедевтичні курси профільно-орієнтаційного спрямування; предметні тижні; суспільно-корисну діяльність учнів; профільні проби; профільну діагностику і консультацію.

Стисло охарактеризуємо кожен з означених засобів (на прикладі орієнтації учнів до вибору технологічного напрямку профільного навчання):

1) Профільно-орієнтаційна інформація має розкривати мету технологічного напрямку профільного навчання загалом, його змістове наповнення, містити відомості про основні навчальні профілі цього напрямку, відомості про індивідуально-психологічні особливості учнів, які обирають технологічний напрям профільного навчання, вимоги цього напрямку до навчальних досягнень учня, зв'язок між технологічним напрямком профільного навчання й визначеними сферами професійної діяльності людини.

2) Пропедевтичні курси за вибором, предметні і профорієнтаційні факультативи спрямовані на розширення й поглиблення знань учнів з предметів технологічного циклу (інформатика, математика, трудове навчання, технології тощо), і сприяння розвитку інтересу до відповідних галузей науки і техніки.

У процесі проведення предметних і профорієнтаційних факультативів, гуртків науково-технічного напрямку відбувається ґрунтовне ознайомлення учнів з такими визначальними для технологічного напрямку поняттями, як людина у технічному середовищі, технологічна діяльність людини, соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці, графічна культура людини, людина та інформаційна діяльність (основи інформаційних технологій), проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

3) Предметні тижні, складовими яких є відкриті уроки з предметів технологічного циклу, конкурси, вікторини та брейн-ринги з профілюючих навчальних предметів, рольові й імітаційні ігри, екскурсії до інших навчальних закладів, конкурси стіннівок тощо.

При проведенні предметних тижнів можуть організовуватися зустрічі зі старшокласниками, які опановують один з профілів технологічного напрямку чи випускниками школи, які обрали професії типу «людина-техніка» і такі сфери професійної діяльності як: технічна, технологічна, транспортна, комп'ютерно-інформаційна, виробнича, дизайнерська тощо.

4) Профільні проби, в процесі виконання яких перед учнями виникає необхідність 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. Визначальною формою для проведення профільних проб може бути метод проектів. Якісні характеристики створеного в процесі реалізації проектів продукту і освітній рейтинг учня, тобто рівень навчальних досягнень в процесі урочної та позаурочної навчально-практичної діяльності можуть свідчити про його готовність до опанування відповідним профілем технологічного напрямку.

5) Суспільно-корисна діяльність, яка передбачає допомогу учнів у забезпеченні технічної сторони демонстрацій явищ і процесів, що розглядаються на уроках технологічного циклу засобами комп'ютерної техніки, підготовку інформаційного і наочного матеріалів до уроків, пошук необхідної інформації з використанням мережі Інтернет.

6) Профільна діагностика, яка призначена для визначення інтересів і схильностей учнів, виявлення провідних мотивів вибору відповідного профілю технологічного напрямку навчання в старшій школі.

7) Профільна консультація, яка має на меті допомогти учням у виборі профілю навчання з урахуванням результатів попередньої проведеної профільної діагностики та профільних проб, що у майбутньому дозволить їх диференціювати у процесі формування профільних груп і класів. Вона сприяє встановленню оптимального співвідношення між прагненнями учня і його можливостями. В процесі консультування кожен учень має можливість самостійно визначити, яких особистих якостей потрібно набути й розвинути для успішного опанування обраним навчальним профілем та відповідно, яких якостей необхідно позбутися. В процесі профільної консультації відбувається побудова індивідуальних освітніх і професійних траєкторій кожного учня.

Підсумовуючи, зазначимо, соціально-економічна ситуація в країні визначається динамічно зростаючим попитом ринку праці на фахівців робітничих професій та працівників сфери інженерно-технічного спрямування. Тому вже сьогодні необхідно розгорнути підготовку молоді до вибору професії у виробничій сфері. Першим кроком на цьому шляху має стати орієнтуван-

ня учнів основної школи на вибір саме технологічного напрямку профільного навчання у старшій школі. Однак вирішення означеної проблеми можливе виключно через налагодження системи до профільної підготовки у загальноосвітній школі.

Змістовну складову системи допрофільної підготовки має забезпечити: уведення у навчально-виховний процес курсу профільно-орієнтаційного спрямування «Людина і світ професій» для учнів 8-9-х класів, надання учням розгорнутої інформації про кожен напрям профільного навчання, залучення до опанування пропедевтичними курсами, залучення до участі у підготовці і проведенні предметних тижнів, організація суспільно-корисної діяльності учнів, проведення профільних проб та кваліфікованої профільної діагностики і консультації.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. /І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.
2. Мельник О.В. Принцип активного професійного орієнтування учнів/Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр./О.В. Мельник. — Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. — Вип. 13., кн. 2. — С. 285.
3. Морін О.Л. Педагогічні засоби допрофільної підготовки учнів основної школи/Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр./О.Л. Морін. — Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. — Вип. 13., кн. 2. — С. 308-316.

Раскрыты аспекты научно-методического обеспечения допрофильной подготовки учащихся 8-9-х классов (на примере выбора учащимися технологического направления профильного обучения).

Ключевые слова: учащиеся 8-9-х классов, выбор профиля обучения, технологическое направление профильного обучения.

In the article speech goes about scientifically-methodical aspects of preparation of students of 8-9 classes to a choice of a profile of the type teaching (on an example of a choice students of a technological direction of profile training).

Keywords: students of 8-9 classes, choice of teaching type, technological direction of the type teaching.

УДК 37 (09)

О. М. Москаленко, м. Кіровоград

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ФІЛАНТРОПІСТІВ

В статті автор розглядає плани та принципи організації єдиної національної шкільної системи.

Ключові слова: *філантропізм, філантропісти, національна шкільна система, план організації народної освіти.*

В сучасних умовах розвитку освіти спостерігається глибоке зацікавлення історичним минулим. Педагоги та історики намагаються осмислити та узагальнити освітній досвід, набутий впродовж багатьох віків не лише на Україні, а й далеко за її межами. Для сучасних науковців та педагогів пріоритетного значення набуває необхідність вивчення, переосмислення та узагальнення ціннісних засад виховання та навчання надбаннями зарубіжної педагогіки, що відповідає стратегічним завданням, визначеними такими державними документами, як Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)».

Сьогодні значної уваги заслуговують педагогічні надбання учасників просвітницького руху Німеччини кінця XVIII ст., метою діяльності якого було пропагування прогресивної просвітницької думки, обґрунтування національного компонента у системі виховання, вивчення та популяризація ідей німецьких просвітителів, поширення освіти серед народу, розвиток літератури та мистецтва, служіння на користь Батьківщині. В історії педагогіки ці діячі відомі як філантропісти. Філантропізм — течія яка виникла в кінці XVIII ст. у Німеччині під впливом ідей французького Просвітництва, передусім, ідей Ж.-Ж. Руссо. Свою назву вона отримала від грецького слова *phileo* — люблю, і *anthropos* — людина. Історики педагогіки розглядають філантропізм як перенесення на німецьке підґрунтя ідей Ж.-Ж. Руссо та інших французьких просвітителів, та вчення Дж. Локка. Те, що філантропісти приділяли велику увагу педагогічним думкам Дж. Локка і Ж.-Ж. Руссо не було випадковим. Локк, будучи ідеологом молодого англійського буржуазії

XVIII століття, поставив собі за ціль розробити таку систему виховання і навчання, яка б дозволила б підготувати молоду людину з буржуазії до успішної практичної діяльності. Аналогічні завдання поставали і перед новими, буржуазними педагогами в Німеччині в кінці XVIII століття. Представники нової педагогіки звернули свою увагу на те, що в цій сфері було вже зроблено їх попередниками, а саме Дж. Локком та Ж.-Ж. Руссо.

Філантропізм і все німецьке Просвітництво виникли в результаті змін в економічному житті суспільства і були вираженням потреб суспільного розвитку самої Німеччини. Засновником педагогічної течії філантропізму вважають Йогана Бернарда Базедова. Найяскравішими представниками цього напрямку були Х. Зальцман, І. Кампе, Б. Блаше К. Лахман, Г. Штефані, В. Гумбольдт, Й. Базедов, Гутс — Мутс.

Філантропічна течія тривалий час не була предметом спеціальних досліджень. Однак у вітчизняній та зарубіжній літературі траплялися окремі відомості про неї. Перші, уривчасті відомості про філантропізм в Німеччині з найдавніших часів зустрічалися в письмових джерелах, наприклад, у літописах західноєвропейських письменників та мандрівників. Водночас ці дані не давали повної уяви про зміст течії у зв'язку з їх фрагментністю і часто неповною ясністю.

У фундаментальних працях істориків також подано відомості про філантропізм, показано зв'язок виховання та навчання, життя та виховання.

З точки зору сучасної народознавчої літератури, важливе значення для вивчення філантропізму мають наукові роботи Б. Кемпера, Г. Пфауха, А. Ребле, Р. Штаха, В. Форбродта.

У сучасній педагогічній літературі вивченню педагогічної спадщини філантропістів висвячені праці Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, Г. Коваленко, А. Ліготського, З. Малькової.

Метою нашої статі є висвітлення питання про принципи організації національної шкільної системи в педагогічних поглядах філантропістів.

До кінця XVIII століття, а особливо під час французької буржуазної революції і після неї, німецькі педагоги — прибічники ідеї національного виховання — велику увагу приділяли питанням організації народної освіти.

Якщо в 60-70 роках та навіть в 80-х роках педагоги — філантропісти займалися головним чином проблемами виховання та навчання в школах для «навчених общин», то в наступні роки найбільш прогресивними педагогами був висунутий цілий ряд планів організації єдиної національної шкільної системи.

Поява таких планів, без сумніву, відображала потреби буржуазного розвитку Німеччини. В цій системі національного виховання визначене місце уже відводилося школам для дітей народу. Але, не можливо не помітити, що плани німецьких педагогів були більш помірними та обмеженими в порівнянні з проектами реорганізації народної освіти в революційній Франції: ідеологи французької революції мріяли про створення єдиної школи, яка б давала всім учням рівні навчальні можливості; німецькі ж педагоги, навіть найбільш прогресивні, вважали необхідним погоджувати характер навчання з належністю людини до того чи іншого суспільного класу, так як «зайве навчання ще більш пагубне, ніж недостатнє, та доступ до наук повинні отримувати тільки ті представники простого народу, які виділялися своєю геніальністю» [3; 94].

Заслугою німецьких педагогів кінця XVIII століття було те, що вони, нехай навіть в обмеженій мірі, виступили за захист права простого народу на отримання систематичної освіти. На їх думку, школа повинна готувати до життя, до участі в суспільній діяльності.

Найбільш систематично план організації народної освіти був викладений Карлом Лудольфом Фрідріхом Лахманом в роботі «Загальні ідеї відносно освіти та просвітництва, бажаних для кожного окремого класу людей в Німеччині» (1790) [1; 15].

К. Лахман починав зі спроби класифікувати населення Німеччини. Він виділив наступні групи: християни, нижчі міські прошарки, бюргерство, духовенство, вчителі та вихователі, лікарі та хірурги, юристи, державні чиновники, солдати та офіцери, і на кінець жіноча стать. Кожній з цих 10 категорій людей, на його думку, необхідно давати відповідну їх призначенню освіту. Разом з цим всі люди потребували ще загальнолюдського виховання. Виходячи з цих двох вимог К. Лахман і розробив свій план організації просвітництва в Німеччині.

Потрібно відмітити, що К. Лахман був прибічником суспільного виховання. Домашні вчителі та вихователі, на його думку, могли виховувати тільки дітей дошкільного віку.

Всі суспільні школи він пропонував розділити на дві категорії: школи загального та спеціального призначення.

Школи загального призначення, на думку К. Лахмана, повинні були складатися з трьох ступенів [5; 103]. Перший ступінь давав дітям елементарні знання. Запропонований К. Лахманом навчальний план цієї школи відрізнявся від традиційного, який існував у звичайних народних школах того часу: крім читання та письма на рідній мові, арифметики та релігії, якими обмежувалася німецька народна школа, К. Лахман вважав необхідним давати всім дітям на першому ступені шкільної освіти також елементарні відомості з природознавства, історії, географії, мінімум знань з сільського господарства, законів країни, та навчати дітей музиці та співу. К. Лахман вважав, що ці знання повинні отримувати всі прошарки, а для християн, міських низів та рядових солдат вся освіта повинна обмежуватися навчанням в елементарній школі.

Другий ступінь загальноосвітньої школи, за К. Лахманом, складали проміжні бюргерські школи. Предмети навчання тут майже ті самі, що і на першому ступені, тільки відсутні уроки сільського господарства та релігії. Але характер викладання таких предметів, як природознавство, географія, історія, повинен бути більш науковим, а об'єм змісту — більш широким.

Перед випускниками бюргерської школи повинні бути відкритими два шляхи: з одного боку, можливо отримати практичну підготовку для роботи в якості нижчого медичного персоналу, для зайняття нижчих посад в торгівлі; з іншого боку, можливо вступити до наступного ступеня школи, що необхідно для тих, хто в майбутньому прагне посвятити себе науці, державній діяльності, педагогічній роботі, юриспруденції або готуватися до служби в армії в офіцерському чині.

Третій ступінь наукових сходинок К. Лахман називав підготовчою школою для вчених. По суті вона дуже близька до звичайної гімназії XVIII століття. Навчальний план шкіл третього ступеня здавався К. Лахману значно відмінним від планів шкіл першого та другого ступенів. На відмінну від традиційного гімназійного навчального плану, К. Лахман висував на перше місце повне во-

лодіння рідною мовою, майстерністю усної та письмової мови. Далі передбачалося вивчення чотирьох мов: трьох давніх — латинської, грецької та давньоєврейської, однієї нової — французької, а також історії. Реальний цикл предметів в плані К. Лахмана представлений такими дисциплінами, як математика, фізика, природознавство та географія.

Такі навчальні заклади типу гімназії, відповідно його плану повинні були існувати тільки у великих містах, невеликі міста та сільська місцевість повинні були обходитися школами першого або першого та другого ступенів.

К. Лахман розумів, що втілення проекту який він пропонував по організації народної освіти приведе до скорочення числа учнів в школі третього ступеня, але він вважав, що це буде навіть корисним для суспільства: по — перше, при меншій кількості шкіл з'явиться можливість в небагатьох школах сконцентрувати найбільш кваліфікованих викладачів — спеціалістів і тим самим покращити якість підготовки учнів; по — друге, не будуть відволікатися від практичної діяльності молоді люди, яких потребувало як сільське господарство, так і промисловість; по — третє, це приведе до скорочення числа людей хоч і маючих формальну освіту, але фактично не підготовлених до навчальної діяльності [4; 65].

До другої категорії суспільних шкіл К. Лахман відносив спеціальні школи, призначені для визначеного класу людей. Він розрізняв три типи таких шкіл: воєнні, школи для державних чиновників та ділових людей та жіночі. При викладенні своїх поглядів на ці спеціальні суспільні школи він обмежувався тільки загальними думками, не вдаючись в подробиці, так як це робилося при розгляді загальноосвітніх шкіл.

Як уже вказувалося, К. Лахман вважав, що для простого солдата достатньо закінчити елементарну школу (школу першого ступеня), де він міг отримати необхідні для нього знання. Разом з цим вказувалося, що держава тільки б виграла, якби солдати могли б отримувати ще додаткову спеціальну фізичну підготовку та відповідне моральне виховання в особливих воєнних школах. К. Лахман різко виступав проти такого положення, коли засобом виховання та покори слугували «палка, пуля, мотузка» і коли вважалося, що чим більш невихований солдат, тим краще [3; 75].

Якщо немає можливості давати необхідне фізичне та моральне виховання всім солдатам, тоді необхідно забезпечувати більш широку та загальну освіту та гарне виховання майбутнім офіцерам, які пізніше зможуть впливати позитивно на своїх підлеглих.

К. Лахман виступав також з критикою підготовки державних чиновників та знаючих людей для роботи в промисловості та торгівлі. В його засудженні характеру тодішніх вчених шкіл ясно відчувалося незадоволення ділових кіл німецької буржуазії, яка потребувала людей, озброєних реальними знаннями, які необхідні в повсякденній практичній діяльності. Відображаючи цю потребу, К. Лахман писав, що «в навчальних школах займалися непотрібними речами, а багато потрібного опускають. Академічні заняття цих пробілів не заповнювали, а до цих пір тільки випадку була довірена підготовка для Німеччини спеціалістів всякого роду» [2; 43].

Вимоги, які висувались до навчальних планів шкіл першого та другого ступенів, повинні були привернути увагу до вивчення реальних наук. Але К. Лахману це здавалося недостатнім для підготовки гарних чиновників для держави та ділових промисловців та торговців. Він вважав необхідним, щоб у кожній німецькій державі, було відкрито декілька особливих шкіл або відділень при загальноосвітніх школах, де б готували відповідних спеціалістів, які отримали попередню загальну освіту в бюргерських школах.

Потрібно зазначити, що якщо у відношенні всіх загальноосвітніх та спеціальних шкіл К. Лахман висловив цілий ряд важливих суджень, а його план був кроком вперед в справі розробки проблеми народної освіти в Німеччині, то торкаючись проблеми жіночої освіти, він дотримувався консервативних переконань.

Перш за все, віддаючи належне часу, він був противником спільного навчання, і вважав, що повинні бути окремі школи для хлопчиків та дівчаток. Якщо це неможливо, то заняття повинні проводитися в різних кімнатах, а в самому крайньому випадку хлопчики та дівчатка повинні займатися в різний час.

Вимога роздільного навчання та виховання хлопчиків та дівчаток обґрунтовувалась тим, що призначення чоловіка та жінки дуже різне: «Жінка призначена: 1) народжувати та виховувати дітей, 2) вести домашнє господарство, 3) бути подругою та супутницею чоловіка» [1; 11]. Таке призначення жінки. В цих висловах

К. Лахмана відчувався вплив думок Ж.-Ж. Руссо, які знаходяться в п'ятій книзі «Еміль або Про виховання». Приниження ролі жінки в суспільстві та звуження обсягу її освіти, що витікало з традиційного обмеження сфери її діяльності сімейним колом та обов'язками по відношенню до чоловіка та дітей, було слабкою стороною проекту К. Лахмана. Однак, оцінюючи в цілому його педагогічні ідеї потрібно відмітити, що була спроба розробити єдину систему шкіл, яка б складалася з трьох ступенів, яка б давала загальну освіту та готувала б до життя. Особливо це помітно у висловах К. Лахмана про школи першого та другого ступеня. В цьому сильний бік його проекту бачив посилену тенденцію до диференціації професій, розумів, що для спеціалізації в тій чи іншій сфері фізичної та розумової праці необхідне попереднє оволодіння мінімумом загальноосвітніх знань. Цю загальноосвітню підготовку та підготовку до життя повинні були забезпечувати пропоновані К. Лахманом школи першого та другого ступеня.

По — новому К. Лахман підійшов і до питання про навчання арифметики, знання якої, як він вважав, також повинне являтися обов'язковим для всіх людей. Звичайно, арифметика в більшому чи меншому обсязі вивчалась не тільки в школах XVIII століття, але і в середні віки, однак характер викладання її ні в якому рівні не міг задовольнити потреби життя.

Арифметика до цього часу вже звільнилася від містичного тлумачення чисел, але вона все ще не викладалася як наукова дисципліна. Учні отримували в школі відоме механічне вміння виконувати прості арифметичні дії, але один з десяти учнів не міг вирішити самої простої задачі. Висуваючи вимогу про засвоєння всіма дітьми визначеного кола арифметичних знань, К. Лахман мав на увазі, що ці знання повинні бути не формальними, а саме навчання повинне бути максимально наглядним, яке б могло опиратися на приклади з повсякденного життя.

Виходячи з цього, що людина перш за все повинна знати саму себе, він вважав необхідним включати в зміст загальної та обов'язкової для всіх освіти, крім всього іншого, елементарні відомості з анатомії та фізіології.

При розгляді питання про структуру народної освіти вказувалося, що в навчальний план шкіл першого ступеня потрібно включати вивчення основ сільського господарства. Засвоєння

елементарних знань про садівництво, про ведення зернового господарства, він вважав обов'язковим для представників всіх класів суспільства. При цьому вказував на те, що знайомство з сільським господарством не може і не повинне обмежуватися тільки отриманням практичних навичок та емпіричних знань, необхідних кожному сільському жителю, хоч для тих, хто буде займатися веденням господарства, вже й це являється дуже важливим. Ознайомлення з основами теорії сільського господарства необхідно і для тих, хто фактично не буде ним займатися. В цьому випадку вказані знання будуть розширювати кругозір людини, збагачуючи його відомостями про виробництво важливих продуктів необхідних для життя кожного індивідуума.

У відношенні релігійного виховання, яке здавалось К. Лахману необхідним для всіх, він притримувався точки зору, яка близька до пізніх поглядів Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістерверга та Карла Фрідріха Вільгельма Вандера, які були найбільш демократичними німецькими педагогами до виникнення теорії наукового соціалізму: він виступав проти догматичного заучування катехізису. На його думку, для початкового навчання основам релігії повинна бути складена книга, яка містить перелік обов'язків кожної людини та християнина. Наступним етапом він вважав вивчення священної історії та основних понять християнства. Говорячи про Біблію, К. Лахман притримувався думки, що її потрібно давати читати тільки розумнішим учням, і тільки в уривках по лютеровському перекладу. В цілому він називав Біблію «хмарною збіркою древніх придань».

Нарешті, важливою складовою частиною загальної освіти, необхідної для всіх класів, являлося навчання музиці. Заняття музикою не повинні переслідувати ніяких професіональних цілей, так як музика може стати професією тільки для обдарованих, геніальних людей. Для всіх музика — це засіб, який доставляє естетичну насолоду, який дає можливість розумно відпочивати. Тому К. Лахман вважав необхідним навчати грі на музичних інструментах навіть дітей з самих нижчих класів. Формально в школах ще з епохи середніх віків практикувалось навчання співу церковних гімнів та псалмів, але значення такого співу для виховання було зовсім нікчемним.

Цікаві думки про систему шкіл також були висловлені і Г. Штефані. Він був прибічником проведення реформ в сфері народної освіти. Для того, щоб ці реформи привели до бажаного результату, він вважав необхідним перш за все створити таку систему шкіл, яка б давала можливість «всім дітям незалежно від їх статті, майбутнього роду занять, стати освіченими людьми та суспільними істотами» [6; 43].

Г. Штефані вважав, що до 13 - літнього віку всі діти повинні отримувати однакове виховання. Відображаючи бажання буржуазії до рівності в правах з представниками аристократичних кіл, Г. Штефані писав, що сини князів, торговців, ремісників та всі інші діти перш за все повинні стати здоровими, розумними та благородними людьми, справедливими членами суспільства. Нехтування загальним вихованням приводить, на його думку, до плачевних наслідків.

Виходячи з цього, Г. Штефані виділив дві вимоги, яким повинна відповідати розумно побудована система шкіл: по — перше, перед елементарними школами повинно стояти завдання громадянського виховання всієї молоді; по — друге, всі елементарні школи держави повинні бути рівними між собою, що витікало з їх однакового призначення для виховання всієї молоді нації.

Особливо Г. Штефані підкреслював, що сільські елементарні школи повинні ставити перед собою ту ж ціль виховання людини та громадянина, що і міські. Тут діти повинні познайомитися з предметами та явищами оточуючого світу, навчитися правильній рідній мові, оволодіти початковими відомостями з математики, астрономії, історії.

Вказувалось, що це елементарне навчання, не може і не повинне переслідувати ціль вичерпуючого вивчення перерахованих предметів. З всіх цих предметів потрібно вибрати саме необхідне, яке мало практичне значення та сприяло розвитку пізнання та мислення дитини. Наприклад, ознайомлення дитини з астрономією повинне допомогти перебороти різні негаразди поширені серед неосвічених людей, сприяти виробленню у дитини правильного уявлення про Всесвіт [1; 28].

Для тих підлітків, які готуються до оволодіння тією чи іншою професією, другим, та останнім ступенем шкільної освіти, на думку Г. Штефані, повинні служити спеціальні професійні школи, які

утримувалися ремісничими цехами, але контролювалися державою. Такий державний контроль повинен сприяти покращенню якості роботи школи.

В школах — гімназіях повинна навчатися молодь, яка хотіла б присвятити себе науковій діяльності. При цьому в гімназії повинні прийматися діти не молодше ніж 15 років, які можуть займатися серйозною роботою. Ці школи повинні давати знання, необхідні для подальшого загального та громадянського виховання; наукові знання необхідні в рівній мірі всім людям, які займалися науковою діяльністю, а також ті знання, яких потребував спеціаліст в тій чи іншій сфері розумової праці.

В порівнянні з іншими планами організації народної освіти план Г. Штефані був значно помірним.

В цьому плані робилася установка на створення школи, яка давала громадянське виховання та готувала до вступу в життя. Будучи духовним діячем, Г. Штефані хотів зберегти керуючу роль церкви в справі організації народної освіти і після створення системи національного виховання, хоча і остання відображала вже нові потреби суспільно — економічного розвитку Німеччини. Однак, не дивлячись на його лояльність до існуючої абсолютиської держави, запропонований ним план організації народної освіти представляв безсумнівний інтерес, так як він був кроком вперед в порівнянні з існуючою на той час шкільною системою.

Своє бачення на організацію педагогічного процесу мав Християн Зальцман. Головними особливостями цього плану були:

- відмова від станового характеру освіти;
- переважно реальний характер змісту освіти;
- методичну основу складала: використання наочності, екскурсії, спостереження, практичне застосування набутих знань;
- ручна праця (праця в саду і на городі) складала важливий елемент виховної системи і підготовки до практичного життя;
- у вивченні нових іноземних мов головна увага приділялася не граматиці, а вправам з усної мови і читанню практично корисної літератури;
- сімейна атмосфера в організації життя вихованців;

- велика увага фізичним вправам як засобу зміцнення фізичних сил дітей;
- особистий приклад як важливий виховний засіб, тому уважний підбір педагогічних кадрів.

Як бачимо, вимога свободи конкуренції в шкільній справі, висунута педагогами — філантропістами, в епоху абсолютизму та господарювання церкви носила прогресивний характер, так як воно сприяло боротьбі за емансипацію школи.

Література:

1. Гадамер Х.— Г. Истина й метод. Основи філософської герменевтики. М., 1988.
2. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст., — Тернопіль, 1996.
3. Мамонтов Я. Хрестоматія педагогических течений. — Харьков: Госиздат Украины, 1924.
4. Оуен Р. Новый взгляд на общество, або досліді із створення людського характеру.//Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. М.: Просвещение, 1981.
5. Педагогические изыскания в Европе и Америке. — М.: Работник просвещения. — 1930.
6. Педагогическое наследие/Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1988.

В статье автор рассматривает планы и принципы организации единой национальной школьной системы.

Ключевые слова: филантропизм, филантрописты, национальная школьная система, план организации народного образования.

In this article author considers plans and principles of organization of national school system.

Keywords: philanthropy, the national school system, a plan of organization of Education.

УДК 37 (09)

Т. В. Окольніча, м. Кіровоград

ПІКЛУВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ЯВИЩЕ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ

У статті автором аналізуються основні етапи становлення й розвитку соціального піклування про дітей у Київській Русі, та характеризуються основні форми соціального захисту в кожний з цих періодів.

Ключові слова: *піклування, соціальна допомога, мирська допомога, опіка, князівський захист, соціальний захист дітей-сиріт.*

Сьогодні в розв'язанні гострих соціальних проблем, які нині стоять перед українським суспільством, дедалі більшого значення поряд з удосконаленням державної системи захисту населення набувають відродження і розвиток благодійної діяльності різних організацій та установ, спеціалізованих громадських об'єднань і приватних осіб. Це соціальне явище має в нашій країні свою історію, традиції й особливості. Серед багатьох рис, притаманних різним народам, спільними є насамперед співчуття, співпереживання, готовність відгукнутися на чужу біду, надати допомогу. Ці людські якості існують здавна, змінюючи з часом форми й шляхи вираження. Це все притаманно й слов'янам. Писемні згадки західних мандрівників давнини засвідчують гостинність слов'ян, їх милість, чуйне ставлення один до одного. Піклувалися слов'яни й про тих, хто потрапив в біду.

Актуальність проблеми дослідження визначається значним практичним потенціалом багатовікового народного педагогічного досвіду у соціальному захисті знедолених дітей, збереження їх морального та фізичного здоров'я. На початку ХХ століття проблема народної педагогіки почала досліджуватись як спеціальний напрям загального народознавства. Перші спроби наукового осмислення народної педагогіки українців, у тому числі й народної педагогіки Київської Русі, були здійснені у етнографічних працях З. Кузелі «Дитина в звичаях і віруваннях українського народу» (1906 р.), Н. Заглади «Побут селянської дитини» (1929 р.) у працях К. Д. Ушинського та О. В. Духновича вперше у вітчизняній педагогічній науці проголошено принцип народності виховання, високо оцінено народні педагогічні засоби.

Грунтовні історико-педагогічні дослідження різних аспектів педагогічних поглядів українського народу здійснили С. Д. Бабишин, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявакко. В їх дослідженнях проаналізовано і узагальнено історичний досвід українського народу у вихованні дітей та молоді окремих історичних періодів, виявлено головні ідеї, основні принципи, засоби української народної педагогіки. У своїх дослідженнях автори лише частково торкалися питання виховання дітей — сиріт в Київській Русі.

Важливе значення для розуміння суті народних традицій виховання дітей, історичних умов їх виникнення, закономірностей становлення і функціонування, мають філософські праці Н. Денисюк, В. Плахова. На необхідність вивчення і творчого застосування народно-педагогічних поглядів про традиції піклування і соціальний захист дітей вказується у публікаціях Н. В. Вадзюк, А. С. Коваль, О. О. Любара, Ю. Д. Руденка. Але поряд з тим, педагогічний досвід періоду Київської Русі у вихованні дітей — сиріт, захисті знедолених членів суспільства сьогодні ще не став предметом спеціального дослідження. Тому метою даної статті є аналіз етапів становлення й розвитку соціального піклування та характеристика форм піклування на кожному з цих етапів у Київській Русі.

На нашу думку, спочатку необхідно пояснити саме значення поняття «піклування». Сучасні дослідники уточнюють це поняття. Під піклуванням дітей слід розуміти різноманітні форми й види допомоги:

- дітям інвалідам;
- соціальним сиротам;
- дітям сиротам, що залишилися без піклування батьків;
- дітям з девіантною поведінкою [2, 25].

В даній статі ми спробуємо виділити кілька етапів становлення й розвитку соціального піклування дітей у Київській Русі.. Зауважимо, що самобутній характер наших попередників формувався задовго до введення християнства в Київській Русі. У нашій країні християнство модернізувалося, пристосовувало свої догмати до уявлень східних слов'ян про добро й зло, богів-покровителів й інші надприродні сили та земні явища.

Перший етап — етап зародження соціальної допомоги, піклування в прадавніх слов'янських громадах.

В VIII–IX ст. відбувається перехід до малої родини, яка складається з подружжя і дітей. Тепер виявляла турботу про малих дітей не громада, а сім'я, після смерті батьків вирішувалась проблема опіки, успадкування майна. Цікаві відомості нам дають етнографічні матеріали, зокрема дослідник Іванович в 1859 році записав такий факт, що з приходом християнської моралі було заборонено ховати з померлим чоловіком його дружину, бо це зумовлювало збільшення кількості дітей-сиріт [5, 76].

Усередині родової громади мало місце так зване «приймачество» — усиновлення. «Приймають у родину сироту», як правило, могли люди пізнього віку, коли їм ставало важко справлятися з господарством або коли в них не було спадкоємців [1, 46]. Прийнятий у родину повинен був поважати своїх нових батьків, допомагати їм у господарстві.

Іншою формою підтримки сироти була общинна, мирська допомога, коли дитина переходила з будинку в будинок на годівлю.

Сироті могли призначати «суспільних» батьків, які брали його на своє утримання.

Але якщо сирота мав господарство, громада протидіяла всиновленню. Такі сироти називалися «вихованцями», «годованцями» [5, 67].

Обов'язково проявляли піклування до тої з родини, де дорослі її члени були хворі. Їх називали «убрання миром» [5, 71]. Сусіди приходили, щоб натопити піч, нагодувати худобу, доглядати за дітьми.

Другий етап. Починаючи з X століття, на Русі руйнуються родоплемінні відносини. Культурно-історична ситуація, що склалась, вимагала інших форм підтримки й захисту знедолених дітей.

Ідея правового захисту дітей, що залишилися без батьків, зароджується в Київській Русі: в «Руській Правді» вперше з'явилося поняття «опіка». Так, у ст. 99 йдеться про те, що після смерті батька опікуном малих дітей стає хтось з найближчих родичів або вітчим, якщо мати виходить заміж вдруге. Опікуну передається в тимчасове користування рухоме й нерухоме майно неповнолітніх, обов'язково в присутності свідків. Опікун має право продовжувати торгівлю й брати собі прибуток від неї, але після закінчення терміну опіки зобов'язаний повернути кошти сироті [1,

43]. Характерно, що опікунською владою на той час були наділені не чиновники, а члени суспільства.

Основні тенденції допомоги в цей період були пов'язані з князівським захистом і піклуванням, які у своєму розвитку становлять два етапи свого розвитку.

Перший пов'язаний з поширенням християнства в Київській Русі, з періоду хрещення Володимира і другої половини XII століття — поширення християнства на окраїнах східнослов'янських земель.

Другий період — із другої половини XII століття по XIII століття включно, коли благодійні функції князя поступово зливаються з монастирсько-церковними формами піклування.

З літописних матеріалів відомо, що система соціальної опіки була головним чином в руках київських князів.

Добрими справами, милосердним відношенням до нужденних прославився великий князь Володимир, якого в народі називали «червоне сонечко». Будучи від природи людиною широкої душі, він закликав й інших піклуватися про близьких, бути милосердним і терплячим, робити добрі справи.

Запроваджуючи християнство на Русі, князь Володимир сам глибоко сприйняв звернені до душі людини його положення, що закликали людей піклуватися про ближнього, особливо про сиріт та вбогих, бути милосердним. Проїнявшись духом християнських повчань, Володимир, за свідченнями літопису Переяславського, не лише доручив опіку й нагляд над сиротами своїм підданним, а й сам «роздав сиротам та вбогим велику милостиню» [1, 68]. Він велів усім нужденним приходити на князівський двір, брати їжу, а для немічних і хворих звелів зробити вози, куди клали хліб, м'ясо, рибу, овочі, мед, квас і возили по місту, роздаючи немічним і сиротам. Прагнучи розвинути благодійництво, надати йому організованого характеру, князь Володимир невдовзі (996р.) видає Статут, у якому згідно з релігійними настановами доручає духівництву й церковним структурам опікуватись про лікарні, притулки для самотніх, встановлює для благодійних закладів «десятину» [1, 79].

Володимир поклав початок і здійснив ряд заходів щодо розвитку освіти й культури. Він заснував училища для навчання дітей багатих й бідних, вбачаючи в освіті дітей одну з головних умов розвитку держави й духовного становлення суспільства.

Благодійна діяльність набирала в Київській Русі дедалі спрямованішого й організованішого характеру. Наприклад, князь Ярослав Володимирович заснував сирітське училище, де опікував і утримував 300 юнаків. Допомогали бідним також князі Ізяслав і Всеволод Ярославовичі. За їхнього правління єпископ Єфрем Переяславський побудував «строєніє «для бідних і сиріт, призначав їм лікарів, установивши, щоб повсюдно хворих доглядали й лікували безкоштовно [5, 14].

За переказами, особливо турбувався про бідних і нужденних Володимир Мономах. Для багатьох поколінь на Русі велике виховне значення мав складений ним заповіт, де показана його турбота про моральний розвиток народу, необхідність бути уважним до його потреб. «Якщо поїдете по землях своїх, — наставляв Володимир Мономах, — не давайте ображати народ ні в селах, ні на полі, щоб вас потім не проклинали. Куди підете, де станете, напійте, нагодуйте бідняка, більше шануйте гостюючи, звідки б до вас не прийшов...» [1, 83].

Сестра його, Ганна Всеволодівна, заснувала в Києві училище для дівчат, яких не тільки утримувала на свої кошти, але й учила їх читати, писати й ремеслам.

В цей час серед монастирів і великих храмів не було таких, які не містили б лікарні або притулки. Священики Серафім Саровський, Старець Амврось, Сергій Радонежський вчили словом і справою дотримувати моральних заповідей, ставитися шанобливо до людей, опікуватися про дітей.

У Печерському монастирі в Києві досі зберігаються мощі ченців Агапіта й Аліпія, під патронатом яких діяли шпиталі для немічних, а також чернігівського князя Святослава, який після постригу під ім'ям Миколи Святенника влаштував тут в XII ст. лікарню. За настановами святого Агапіта, багато хто з благодійників був «безмедником», допомагаючи усім нужденним безкоштовно [1, 74].

Князі, духівництво, як свідчать літописи, перебуваючи під впливом тільки що сприйнятого християнського віровчення, охоче дотримувались великих релігійних заповідей, найголовніші з яких веліли любити Бога й любити близького, як самого себе. Практично це означало нагодувати голодного, піклуватися хоч про «єдиного з малих сиріт»[5, 49].

У літературних пам'ятках давньої Русі (X–XIV ст.) відбито чималий шар соціальних проблем, що мали значний вплив на виховання дітей, вияв турботи про них. В «Житті Феодосія Печерського», у житіях Олександра Невського та Сергія Радонежського (XIII–XV ст.), в «Домострої» та «Повісті про Горе-Злощастя» (XVI ст.) розглядаються соціальні проблеми родини, батьків і дітей, проблеми підготовки дітей до життя, вирішення сімейних, суспільних і соціальних конфліктів. Подаються зразки праведного життя, належного виконання обов'язків щодо порядку в родині, у домі, створення атмосфери порозуміння й затишку, дотримання вимог «божого життя», заклик до милосердя, добросердя. Автори спонукають людину поспішати чинити добро, бо це сприяє загальним інтересам й приносити користь як кожній окремій людині, так і суспільству. У кожній з літературних пам'яток є згадка про турбота про дітей-сиріт, допомога знедоленим й хворим.

Як бачимо, піклування в таких формах було необхідною умовою особистого морального здоров'я. Як свідчить «Повість про Горе-Злощастя» «менше думав про те, щоб доброю справою підняти рівень суспільного добробуту, чим про те, щоб підняти рівень власного духовного вдосконалення» [5, 82].

Соціальний захист дітей-сиріт розглядався на той час у парадигмі християнського вчення. Слід зазначити, що іноді штучне рідство витісняло на другий план рідство кровне (існування вихователів-годувальників княжих дітей, уведення опіки над дітьми при матері-вдові).

Заслугує на увагу факт виховання княжичів так званими «дядьками», «годувальниками». Сутність годувальництва полягала в тому, що батьки передавали княжичів на виховання в іншу родину. Діти розсилалися по волостях дуже рано, іноді у 5–7 річному віці. Годувальник виконував дві функції — наставника майбутнього князя й одночасно виконував функції регента у тих землях, які батько-князь виділив для свого сина. Соціальна суть годувальництва полягала в тому, що великий князь, передаючи у володіння дітям міста й містечка, намагався зміцнити штучне рідство; з іншого боку, батьки недостатньо знали власних дітей, а брати — один одного, що робило більш жорстокою боротьбу за княжий стіл.

Традиції піклування в Київській Русі не обмежувалися діяльністю церкви й окремих князів. Прості люди надавали допомогу й підтримку один одному, і в першу чергу — дітям.

Традиція як склалась ще в додержавний період опікуватися про дитину всією родовою громадою перетворилася в турботу про кинутих дітей при скудельницях. Скудельниця — це загальна могила, у якій ховали людей, що вмерли під час епідемій, що замерзли взимку й т.п. При скудельницях споруджувалися сторожки, куди привозилися кинуті діти. Займалися їхнім піклуванням і вихованням скудельники — старці, які спеціально підбиралися й виконували роль сторожа й вихователя.

Утримувалися сироти в скудельницях за рахунок милостинь сільського населення. Люди приносили одяг, взуття, продукти харчування, іграшки. Саме тоді склалося прислів'я, як «З миру по нитці, а бідному сироті сорочка», «Живий — не без місця, а мертвий — не без могили»[4, 36].

При всій своїй примітивності будинку для убогих дітей були вираженням народної турботи про сиріт, проявом людського боргу перед дітьми. Скудельники стежили за їх фізичним розвитком, за допомогою казок передавали їм моральні правила людського життя, а колективні відносини згладжували гостроту дитячих переживань.

Таким чином, у найдавніший період слов'янської історії зароджуються форми допомоги й підтримки, які надалі стануть основою для християнської моделі допомоги й підтримки знедоленим дітям. На шляху державотворення поступово розвивалися різні форми суспільної опіки, у якій виразно окреслюються два провідні напрями, що взаємно доповнювали один одного. Перший — продовження традицій Володимира та інших князів, які показали приклад особистого благодіяння і захисту вбогих, старців та сиріт. Другий — вдосконалення форм і масштабів державної підтримки соціально незахищених прошарків населення при збереженні й заохоченні благодійницької діяльності церкви.

Література:

1. Акты Московского государства, изданные имп. Академией наук // Под ред. Н. Попова. — СПб., Академия Наук, 1890. — Т. I. Разрядный приказ. Московский стол. 1571-1634 гг.

2. Балашок В. Юнацькі ініціативи давніх слов'ян — школа сили й мужності//Традиції фізичної культури в Україні. Зб. наук. статей. — К.: ІЗМН, 1997.
3. Богаров К. Очерки истории военного искусства. Древний мир//Теория и методика физической культуры. — 1936. — №3.
4. Греков Б. Крестьяне на Руси с древнейших времен до XVII в. — М. — Ленинград, 1946.
5. Дмитриева Л., Поньрко Н. Повести Древней Руси. — М. «Художественная литература», 1987 р.

В статье автором анализируются основные этапы становления и развития социальной заботы о детях в Киевской Руси, и характеризуются основные формы социальной защиты в каждый из этих периодов.

Ключевые слова: забота, социальная помощь, забота, мирская помощь, опека, княжеская защита, социальная защита детей-сирот.

In this article athor analyses main stages of forming and development of social care about children in Kyiv Russ and charactrises main forms of social care in every periods.

Key words: care, social assistance, care, worldly care, custody, princely protection, social protection of orphans.

УДК 371.83.: 37.032

Т. К. Окушко, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ОБ'ЄДНАННІ

Розглядається проблема формування світоглядної позиції підлітків в умовах дитячого об'єднання. Визначено напрями реалізації проблеми в контексті дослідження.

Ключові слова: світогляд, світоглядна позиція, підлітки, дитячі громадські об'єднання.

Сучасна молодь зростає у соціокультурному просторі, який характеризується посиленням соціально-економічних та політичних протиріч. Нівелювання моральних орієнтирів у суспільстві

ві, криза інституту сім'ї та сімейних відносин, відчуження підлітків від соціальних інституцій, стримування виявлення індивідуальності та ініціативності підлітків, як з боку батьків, так і педагогів, наявність агресивного стилю виховання певною мірою відбивається на поведінці, поглядах і ставленнях молоді, яка нерідко тяжіє до сумнівних ідеалів. Ідеали, що формуються у свідомості людини, завдяки зовнішнім чинникам і певним обставинам життя, створюють відповідну систему цінностей, як підґрунтя у відносинах людини зі світом, іншими людьми, самим собою, формують певну світоглядну позицію особистості.

Співробітниками лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році розпочато роботу над темою наукового дослідження «Дитяче об'єднання як чинник формування світоглядної позиції особистості».

Дитячі громадські об'єднання є унікальним інститутом соціалізації завдяки тим можливостям, які вони надають зростаючій особистості. Зокрема, участь у діяльності дитячих громадських об'єднань надає підліткам можливості набути досвіду соціальних відносин і активності, опанувати різні соціальні ролі, сприяють формуванню громадянської та світоглядної позиції. Відповідно до Закону України «Про молодіжні та дитячі громадські організації», станом на 01.2010р. Міністерством юстиції України зареєстровано 173 всеукраїнських молодіжних громадських організацій, 19 всеукраїнських спілок молодіжних громадських організацій та 18 всеукраїнських дитячих громадських організацій, територіальними органами юстиції — 751 місцеву дитячу громадську організацію, метою яких є діяльність в інтересах дітей. Дитячі об'єднання надають дітям широкі можливості самостійного вибору напрямів діяльності за своїм бажанням, задовольняють інтереси, потреби та запити сучасних підлітків.

Метою статті є висвітлення, у межах певного обсягу, основних теоретичних засад дослідження проблеми.

Світогляд — це цілісна система поглядів людини на світ і своє місце в ньому. Ступінь повноти та глибини відображення дійсності залежить від позиції суб'єкта, що визначає його бачення картини світу — світоглядної позиції, яку можна розглядати як стійку систему ставлень людини до світу, у формуванні яких набувають особливого значення знання, що відображуються у по-

ведінці і діяльності, реалізованих і втілених у конкретних справах, вчинках, ціннісних орієнтаціях, почуттях і ставленнях.

Виходячи з цього, формування світоглядної позиції є нагальною потребою для держави, щоб діти, молодь зростали свідомими громадянами своєї країни і могли зайняти гідне місце у цивілізованому світі. Тому важливим постає завдання формування правильної світоглядної позиції, коли зростаюча особистість буде чітко усвідомлювати цілісність світу, своє місце в ньому, мету своєї життєдіяльності і саморозвитку. Тож, світогляд виступає як вищий і узагальнений рівень відносин людини зі світом, є регулятором поведінки і діяльності, а значить є провідним виховним завданням для соціальних інституцій, серед яких значну роль займають дитячі громадські об'єднання.

Методологічну основу дослідження складають теорія пізнання; філософське вчення про взаємодію процесів пізнання, навчання і виховання особистості; провідні ідеї філософії та психології, освіти і виховання. Зокрема, концепції особистісного і діяльнісного підходів, спрямовані на засвоєння соціального досвіду зростаючою особистістю (Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, М. Богуславський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Слободчиков, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн та ін.); виховання на основі пізнання особистістю найближчого оточення і особливостей самої людини (О. Духнович, С. Рудницький, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Яворницький та ін.); концепції цілісності та ціннісно-сислової природи особистості, процесу її самовизначення (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, М. Гінзбург), вчення про детермінацію і закономірності розвитку психіки (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн); соціалізації особистості і соціального виховання (В. Бочарова, Б. Вульф, І. Зверева, А. Мудрик, А. Реан); психолого-педагогічні основи впровадження у практику особистісно орієнтованих технологій виховання і навчання (Ш. Амонашвілі, Л. Байбородова, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Кононко, Я. Корчак, В. Столін, В. Сухомлинський, І. Якиманська та ін.); науково-педагогічні уявлення про сутність виховання, соціальної активності особистості в умовах дитячого об'єднання (Л. Алієва, О. Безпалько, М. Богуславський, О. Боровець, А. Волохов, Б. Кі-

рпичник, Г. Лактіонова, Р. Охрімчук, М. Рожков, Т. Трухачова, С. Чернета та ін.).

У працях вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема Л. Алієвої, І. Валгаєвої, А. Волохова, О. Безпалько, М. Богуславського, А. Кірпичника,

Б. Купріянова, Г. Лактіонової, Е. Маслової, Р. Охрімчук, Ж. Петрочко, М. Рожкова, К. Радіної, І. Фришман підкреслюється про позитивний виховний вплив дитячого громадського руху на соціалізацію підростаючого покоління, формування активної громадянської позиції.

За наявності низки наукових досліджень, необхідно констатувати, що потенціал дитячих об'єднань щодо формування життєвої і світоглядної позиції використовується не повною мірою. Аналіз теорії й практики з досліджуваної проблеми засвідчує про наявність протиріч між:

- потребою підлітків у активній суспільній діяльності та недостатньою увагою з боку суспільства до діяльності дитячих об'єднань, які можуть задовольнити цю потребу;
- необхідністю врахування виховного впливу дитячих об'єднань на формування особистості і недостатністю досліджень щодо їх діяльності як інституту соціалізації;
- зростанням кількості різних дитячих об'єднань та їх недостатньою готовністю до формування світоглядної позиції особистості;
- декларованими цілями, завданнями, принципами діяльності дитячих об'єднань та їх реальними можливостями щодо формування світоглядної позиції;
- положеннями психолого-педагогічної науки про актуальність формування світогляду та світоглядної позиції у підлітковому віці та дефіцитом обґрунтованого науково-методичного забезпечення цього процесу у практиці діяльності дитячих об'єднань.

Необхідність знаходження шляхів вирішення даних протиріч й визначає проблему дослідження. В теоретичному плані — це визначення та обґрунтування педагогічних умов формування світоглядної позиції підлітків в дитячому громадському об'єднанні. У практичному — це реалізація методичних підходів з формуван-

ня світоглядної позиції підлітків у практичній діяльності дитячих громадських об'єднань.

Специфіка та особливості виховної діяльності дитячих громадських об'єднань дають всі підстави визначати їх як своєрідний виховний простір, метою якого є формування особистості та індивідуальності підлітка. Хоча дитячі об'єднання охоплюють не весь загальний дітьми, бо існують на засадах добровільності, водночас, надають дитині можливість реалізації власної соціальної активності.

Поняття «світогляд» апіорі є провідною філософською категорією і розглядається в різних аспектах. Існують різновиди світогляду: науковий і ненауковий, прогресивний і реакційний, міфологічний, релігійний та атеїстичний, світогляд різних народів, субкультурних напрямів, груп тощо. Поняття світогляду є досить проблематичним у сучасній філософській науці, існує полісемія щодо його тлумачення, структури, змісту, шляхів формування тощо. Наразі актуалізується питання сучасного переосмислення і теоретичного розуміння світогляду [1, с. 13].

Педагогічна наука давно вже оперує цим поняттям, зокрема, на думку Ю. Руденка, проблема світогляду, його сутності, шляхів і особливостей формування в молоді є однією з найважливіших у педагогіці [3]. І. Зязюн вважає, що саме виховання є формуванням світогляду, творенням його моральних основ, а найбільш загрозливою для сучасної школи є не економічна і соціальна криза, а криза світоглядна [2, с. 24].

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення понять «світогляд» і «світоглядна позиція», що склалися у сучасній філософії, психології, педагогіці з точки зору дослідження, беремо за основу визначення категорії світогляду, що сформульоване у «Психологічному словнику» за редакцією В. Войтка. Світогляд — інтеграція досвіду, знань і самосвідомості у ціннісну картину світу, яка зумовлює життєву орієнтацію людини, її ставлення до дійсності і до себе [4]. Світогляд акумулює результати всіх видів світовідношення — чуттєвого, практичного, теоретичного, емоційно-чуттєвого, ціннісно-оцінювального. Він визначає погляди людини на навколишній світ, її смаки, інтереси, життєві цінності і прагнення, впливає на поведінку, ставлення до праці і до інших людей.

У «Філософському енциклопедичному словнику» стверджується, що світогляд — це самовизначення людини щодо її місця у світі та взаємовідносин з ним. Світогляд — форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює, оцінює світ, визначає своє місце у ньому. Це система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс та мету життя, які визначають індивіда або соціального суб'єкта та органічно вплітаються в його вчинки та форми мислення.

За «Психологічною енциклопедією», світогляд — це система узагальнених поглядів на природу і суспільство, на місце людини в ньому, на ставлення людей до навколишньої дійсності і себе, а також зумовлені цими поглядами їх переконання, ідеали і принципи пізнання [5, с. 317].

Світогляд людини формується крізь призму спонтанного і цілеспрямованого впливу, спрямовано та опосередковано (світогляд суспільства, соціальних інституцій, соціальних спільнот, субкультурних, релігійних напрямів тощо, до яких входить або до яких долучається людина). Світогляд характеризується насамперед особистісною своєрідністю, в якій відображується специфічний досвід конкретного індивіда. У процесі формування світогляду формується індивідуальність людини, її переконання та життєва позиція. Світогляд — результат і наслідок виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку, освіти і самоосвіти особистості.

Світоглядна позиція, що є похідною від поняття світогляд, традиційно визначається як сукупність узагальнених уявлень людини про світ та її місце в ньому, людські взаємини зі світом, що виконує функцію самоусвідомлення й орієнтування людини у світі.

В психологічній літературі позиція (від лат. *positio* — розміщую) — стійка система ставлень людини до різнобічних сторін соціальної дійсності, що відображується в певній поведінці і діяльності. В ній відображуються погляди, переконання, уявлення, установки, які особистість реалізує в особистому житті і відстоює у референтних групах. Становлення світоглядної позиції — багатогранний процес поєднання та єдності наукової самосвідомості, культури мислення, емоцій та почуттів, цілеспрямованості, культури вольових дій і мотивації. Позиція є точкою зору людини,

яка виступає умовою розвитку суб'єкта, формує розуміння ним дійсності, сенсу життя, власного існування, картини світу.

Поняття «світоглядна позиція» об'єднує в собі змістовий (сукупність знань особистості про природу, суспільство, людину, які визначають цілісність та зорієнтованість її світобачення), психологічний (передбачає дієвість знань, здатність підлітка здійснювати вибір своєї позиції, перетворення знань у внутрішні переконання особистості) і соціальний аспекти (характеризує становлення життєвої позиції, яка реалізується у контексті соціальних контактів підлітка).

Надзвичайно важливим щодо формування світоглядної позиції вважається старший підлітковий та юнацький вік, коли відбувається особистісне і професійне самовизначення. Саме у підлітковому віці відбувається занурення у внутрішній світ особистості, знаходження сенсу життя, опанування близьких та майбутніх життєвих перспектив, що виходять на рівень самоусвідомлення. Прагнення до більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей у підлітків виражається у ставленні до сфер самоактуалізації, особистісної спрямованості, виявленні самостійності й активності життєвої позиції, ставленні до себе, інших, свого майбутнього. Процес формування світоглядної позиції, який ґрунтується на ціннісних орієнтаціях, є важливою складовою розвитку зростаючої особистості, її уявлень, ставлень, переконань, соціальної спрямованості, розвитку емоційної й мотиваційної сфер.

Формування світоглядної позиції підлітків насамперед передбачає набуття знань і уявлень щодо категорій світу, сенсу буття та життєдіяльності людини, зокрема в діяльності дитячої громадської організації. Знання реалізують свої світоглядні функції, коли набувають характеру переконань, впевненості особистості в правоті своїх ідей, поглядів, принципів, ідеалів. Переконання, в основі яких знаходяться знання, визначають і регулюють пізнавальну й практичну діяльність особистості, її поведінку, а отже містять важливий оцінний аспект, який регулює взаємодію особистості з навколишнім світом, іншими людьми і самим собою.

Зрозуміло, що світогляд виникає не зразу і не сам по собі, а формується через розвиток соціальної практики зростаючої особистості, через узагальнення і систематизацію системи ем-

піричних образів, усунення певних протиріч, розвитку критичного мислення, набуття соціального досвіду. Тобто, сприймаючи навколишній світ, особистістю уособлюються всі враження від пізнання цього світу, сприймаючи і відображуючи який, осмислюється сенс власного існування, інших людей, світу різноманітних явищ і речей.

У формуванні світоглядної позиції підлітків особливого значення набуває суб'єктна позиція людини. Розвиток суб'єктності в реалізації світоглядної позиції людини як діяльнісного критерію зрілості людини (А. Брушлінський, К. Абульханова-Славська, І. Бех, В. Кремень, В. Слободчиков) дозволяє розглядати її у співвідношенні з процесами самореалізації і самостановлення людини. Емпіричні спостереження доводять, що формування світогляду відноситься до сфери свідомості і через систему опорних образів виступає регулятором поведінки й діяльності особистості. Ступінь відображення дійсності, їх глибина і повнота залежить від суб'єктної позиції особистості. Щоб набуті знання сприяли формуванню і розвитку світогляду, вони повинні бути для людини суб'єктивного сенсу, перейти в її погляди, переконання, стати підґрунтям для напрацювання власних ідеалів та цінностей. Відповідно, суб'єктна позиція — це стійка система ставлень підлітка до оточуючої дійсності, у формуванні якої набуті знання переходять у певні судження, відображують реальний стан поведінки і діяльності, реалізуються у справах, вчинках, ставленнях, ціннісних орієнтаціях, емоціях та почуттях. Тому формування світогляду і відповідної світоглядної позиції можливе лише за активної, свідомої участі особистості у формуванні світогляду, особливо в площині її гуманістичного спрямування.

Дитячі об'єднання сприяють особистісному становленню індивіда, оскільки засвоєння цінностей здійснюється у спільній діяльності та спілкуванні з ровесниками і дорослими. Виховання здійснюється не лише на словах, але і через конкретні справи, у ситуаціях, що є часткою повсякденного життя. Саме в дитячому об'єднанні можливе формування світоглядної позиції підлітка як процесу, в основі якого є суб'єкт — суб'єктна взаємодія педагога і підлітка в системі сумісної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано сприяти становленню цілісного світобачення і світорозуміння, формування позитивних взаємин зі світом, іншими людьми,

а також передбачати можливі фактори ризику в становленні його позиції, зокрема конформізму, тривожності, «уявленої безпомічності», егоцентризму, негативізму, девіантних проявів, високої надпроблемної стурбованості тощо.

Характеризуючи дитячу громадську організацію, об'єднання як суб'єктів соціального виховання, зокрема О. Безпалько, А. Волоховим, Б. Купріяновим виокремлюються важливі соціально-педагогічні функції, які якраз і знаходяться у площині формування світоглядної позиції підлітків. Зокрема, це аксіологічна, орієнтаційна та операційна функції.

Аксіологічна полягає у забезпеченні в дитячій організації умов для розуміння дитиною суб'єктивної значимості її переконань, поглядів, життєвих цінностей, самореалізації у соціальній групі; формуванні гуманістичного світогляду, активної громадянської позиції щодо оточуючої дійсності, виховання почуття власної гідності, цінності та поваги до іншого як рівноправного партнера.

Орієнтаційна функція дає можливість члену організації не тільки сформувати уявлення про себе як важливого суб'єкта перетворення дійсності та саморозвитку, але й виявити і розвинути власні організаторські, комунікативні й лідерські здібності, випробувати себе в різних соціальних ролях.

Операційна функція дитячої громадської організації спрямована на засвоєння та інтеріоризацію соціальних установок у суб'єктну позицію підлітків, формування їх відповідальної поведінки, опанування навичками сумісної діяльності, корпоративної культури, виявлення власної соціальної активності як способу самовираження особистості [6].

У статті «Світоглядна парадигма освіти» І. Зязюном зазначається, що «...варта науковців і практиків обставина, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбувається з людиною. Цей поліфонізм зумовлює критику сучасної картини світу» [2, с. 30]. Розділяючи цю слушну думку, в контексті дослідження проблеми увага буде спрямована на дослідження моральних засад виховання світоглядної позиції підлітків, розвитку їх соціальної активності, формування довірливого і справедливого ставлення до однолітків, почуття власної гідності і адекватної самооцінки як складових формування світоглядної позиції підлітків. На вимозі часу є розроблення сучасної практико-

орієнтованої методики, яка сприятиме формуванню світоглядної позиції підлітків в умовах дитячого об'єднання і ґрунтуватиметься на особистісно орієнтованому й діяльнісному підходах.

Оскільки, досліджуваний феномен розглядається як інтегральна єдність трьох компонентів: когнітивного (світорозуміння), емоційно-ціннісного (світовідчуття), поведінкового (самовизначення), оптимізація процесу формування світоглядної позиції підлітків в діяльності дитячого об'єднання насамперед передбачає цілеспрямовану діяльність педагога у створенні суб'єкт - суб'єктної взаємодії в організації сумісної діяльності з підлітками, через:

- педагогічне сприяння формуванню мотивів самовизначення;
- стимулювання потреб підлітків в особистісному зростанні;
- стимулювання педагогом процесів самопізнання підлітка і осягнення ним цілісного образу світу («картини світу»);
- створення ситуацій ціннісно-смиислового вибору для розширення індивідуально-психологічного досвіду щодо оцінки оточуючого світу та самооцінки підлітків;
- збагачення життєвого простору підлітків індивідуально і соціально значущими видами діяльності, надбання соціального досвіду та опанування різних соціальних ролей тощо;
- моніторингу та аналізу діяльності у становленні світоглядної позиції підлітків.

Отже, формування світогляду особистості — це складне і багатогранне поняття, один із найважливіших компонентів індивідуального і суспільного буття людини.

Світоглядна позиція особистості відображає взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості і водночас, як соціальна дієздатність особистості, вміння передбачати наслідки своїх дій, поведінки, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів у різнобічній діяльності та побудові соціальних взаємин. Її формування є творчим і продуктивним актом самовизначення особистості, становлення свідомої громадянської позиції та соціальної поведінки людини.

Недооцінка формування світоглядної позиції, яка виявляється у культурі ставленні до світу в цілому, до суспільства, до себе, до інших людей призводить, з одного боку — до викривлення картини світу для самої особистості і гальмування її соціального розвитку, а з іншого — до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства і держави.

Література:

1. Воеводин А.П. Понятие мировоззрения в контексте гуманитарного осмысления / А.П. Воеводин // Гуманітарні науки. — Науково-теоретичний журнал, 2001. — № 1. — С. 12-20.
2. Зязюн І.А. Світоглядна парадигма освіти / І.А. Зязюн // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. — Зб. наукових праць. — вип. 5. — Харків, УІПА, 2003. — С. 24-31.
3. Руденко Ю.Д. Развитие теории и практики формирования в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України: Дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / Юрій Дмитрович Руденко. — Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 1994. — 392 с.
4. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтко. // В.І. Войтко. — К.: Вища школа, 1982. — 216 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов // О.М. Степанов. — К.: «Академвидав», 2006. — 424 с.
6. Безпалько О.В. Дитячі громадські організації в системі соціального виховання. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

Рассматривается проблема формирования мировоззренческой позиции подростков в условиях детского объединения. Определены направления реализации проблемы в контексте исследования.

Ключевые слова: мировоззрение, мировоззренческая позиция, подростки, детские общественные объединения.

In the article highlights the problem of the formation world vision position in children's organizations. There is define the implementation ways of problem in the context of the research.

Keywords: world vision, world vision position, teenagers, public children's organizations.

УДК 373.5.017.4: 331.101

З.В. Охріменко, м. Київ

САМОВИМОГЛИВОСТЬ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

Розглянуто сутність поняття самовимогливість та процес її становлення, розкрито взаємозв'язок поняття з зовнішніми вимогами та аналізується процес інтеріорієзації зовнішніх вимог у внутрішні потреби особистості.

Ключові слова: вимога, вимогливість, самовимогливість.

Сучасний світ характеризується постійним зростанням вимог до людини і таке зростання виявляється, передусім, у сфері її професійної діяльності. Протириччя тут полягає в тому, що більшість молодих людей хочуть зробити гарну кар'єру, досягти професійного успіху та матеріального статку, але при цьому не вміють і не бажають працювати над собою. Звичайно, сучасна школа готує учнів до самостійного життя, успішної та ефективної трудової діяльності. Проте ускладнення змісту та засобів професійної праці людини вимагає формування у молоді тих професійно важливих якостей, які дозволять їй відповідати динамічним вимогам суспільства, продуктивно та творчо перетворювати дійсність, виступати суб'єктом формування власної особистості. До таких якостей належить і самовимогливість, яка є підґрунтям для усвідомленого професійного самовизначення особистості, сталого професійного саморозвитку та самовдосконалення в майбутньому. Саме цим і визначається соціальна значущість та практична необхідність дослідження психолого-педагогічних аспектів формування самовимогливості особистості у старшому шкільному віці.

Психолого-педагогічні засади формування вимогливості особистості до себе знайшли своє відображення в працях І. Беха, Л. Божович, А. Макаренка, С. Максименка, В. М'ясищева, Г. Неровних, П. Осипова, Л. Рувинського та ін. Окремі соціально-професійні, психологічні та педагогічні аспекти вимогливості як якості особистості, перебували в колі наукових інтересів Б. Ананьєва, О. Винославської, Г. Костюка, О. Лазурського, К. Платонова, В. Сухомлинського, М. Ярмаченка та ін.

Відзначимо, поняття «самовимогливість» до цього часу ще не обиралося в якості спеціального предмету дослідження в межах теорії та методики виховання. В працях педагогів використовується, переважно, термін «вимогливість до себе», яке розуміється вченими як результат інтеріоризації зростаючої особистістю зовнішніх вимог суспільства та як необхідна умова процесу самовиховання. В психології така характеристика активності особистості розглядається як обов'язкова складова розвитку її самосвідомості. Узагальнення різних підходів до вивчення цього поняття потребує дослідження його генезису.

Термін «самовимогливість» є похідним від поняття вимога, яке тлумачиться в словнику української мови як побажання, прохання, висловлені так, що не припускають заперечень, а також в значенні норми, правил, потреб та запитів. Вимогливий — це той, хто має великі потреби, запити, не задовольняється будь чим. За К. Платоновим будь-який процес формування є процесом *взаємодії* між тим хто формує і тим кого формують [10]. Взаємодія — прямий чи опосередкований *вплив* суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків і їх взаємозумовленістю [9, с. 52-53]. *Вплив* є процесом і результатом зміни індивідом поведінки іншої людини, її поглядів, переконань, намірів, установок, уявлень, інтересів, оцінок, тощо в результаті пред'явлення об'єкту впливу своїх домагань і вимог [9, с. 74].

Отже, суспільство постійно впливає на людину, створюючи певну систему вимог, за рахунок чого відбувається взаємодія та взаєморозуміння між її членами. Так, на думку С. Рубінштейна, особистість виявляється і формується у взаємодії людини із навколишнім світом, у здійснюваній нею діяльності та поведінки. При цьому формування психіки індивіда, на думку К. Платонова, відбувається як процес її зміни і розвитку внаслідок зовнішнього впливу на неї. Такий вплив, експериментально доводиться в працях Л. Божович, фокусується у вимогах, пред'явлених життям до дитини на новому етапі її розвитку, що й обумовлює подальше формування її психіки [2].

Оточуюча дійсність разом з вимогами до людини, стверджує В. М'ясищев, надає їй певних можливостей. Боротьба та єдність протилежностей тут полягає в тому, що життя створює мінливі умови (суспільні вимоги та можливості), які перетина-

ються зі сформованими у людини потребами та її внутрішніми можливостями. Це протиріччя спонукає її до оволодіння нового та переробки самої себе, внаслідок чого виникають нові потреби і нові внутрішні можливості [7].

Відповідно того наскільки людина пристосовується до вимог суспільства О. Лазурський розробив класифікацію рівнів особистості. Так, на нижньому рівні психічного розвитку вплив зовнішнього середовища і зовнішніх обставин є переважаючим, тому середовище пристосовує психіку людини до своїх запитів і вимог. На цьому рівні, зазвичай, не має цілісного і закінченого світогляду. За середнього рівня психічного розвитку є значно більшою здатність індивіда пристосуватись до вимог зовнішнього середовища, знайти в ньому своє місце і використати для своїх цілей. При цьому світогляд рідко включає в себе які-небудь оригінальні риси. Він, зазвичай, буває цілком запозиченим. Вищий рівень характеризується не лише пристосуванням до вимог середовища, а й видозміною і переробкою його відповідно до власних прагнень і потреб. Такі люди демонструють яскраво виражений процес творчості. Світогляд набуває оригінальних, не схожих на інших рис, хоча частково і запозичених, утім самостійно перероблених, відповідно до потреб і схильностей. Критерієм морального оцінювання на будь-якому рівні, приходиться до висновку вчений, мають бути зовсім інші ознаки, а саме більше або менше прагнення до самовдосконалення [5].

У розробленій К. Платоновим динамічно-функціональній структурі особистості здібності визначають ступінь відповідності її розвитку вимогам певної діяльності, які розкриваються саме через структуру властивостей даної особистості та структуру вимог до неї з боку певного виду діяльності [10]. У працях В. М'ясищева також звертається увага на зв'язок здібностей, творчості та обдарованості з відповідністю результату діяльності суспільним вимогам. За його міркуваннями поняття здібності розкривається лише при співставленні результатів діяльності із зусиллями індивіда та відповідності їх результату суспільним вимогам, які виникають у процесі історичного розвитку діяльності. Механізм творчості він пов'язує з критичним відношенням людини до себе, що психологічно виступає вимогою нового, яку вона пред'являє до своєї діяльності. Така вимога нового органічно пов'язується

зі сприйнятливістю індивіда до умов життя та вимог оточуючого і формуючого середовища. Ці вимоги і ця вимогливість є масштабом для оцінки досягнень і умов задоволення. Характерна ознака обдарованості полягає у випередженні людиною вимог, презентованих їй безпосереднім оточенням [7].

Деякі науковці звертають увагу на зв'язок працездатності з вимогами професійної діяльності. Зокрема, Б. Ананьєв приходить до висновку, що професійна працездатність завжди має бути співвіднесена з вимогами і нормами професійної діяльності. В працях В. М'ясищева зазначається, що праця є обов'язковою і не залежить від бажання людини, а визначається суспільними вимогами. Це положення дало йому підстави стверджувати, що завдання суспільно-трудового виховання полягають у синтезі бажання і обов'язку в праці, в поєднанні необхідності та свободи праці. З цього, на його думку, випливає найважливіше завдання виховання — зробити діяльність, яка вимагається, предметом потреби [7].

Отже, вимогу можна розглядати як стихійний вплив, або як цілеспрямований метод виховання та самовиховання особистості, який може бути прямим та опосередкованим. В українському педагогічному словнику зазначається, що вимога є педагогічним впливом на свідомість вихованця з метою викликати, стимулювати чи загальмувати окремі види його діяльності.

Як метод виховання вимога була досить змістовно розглянута в теорії А. Макаренка щодо розвитку особистості в колективі. Головний принцип педагогічної діяльності А. Макаренка — якомога більше вимогливості до людини та якомога більше поваги до неї. Це поєднання вимогливості і поваги відомий педагог пояснює не різницею між ними, а їх тотожністю, адже у вимогах виявляється повага до сил і можливостей людини, а у повазі пред'являються вимоги до неї. На думку вченого-педагога свобода неможлива без дисципліни, адже саме вона визначає свободу окремої особистості у суспільстві вільних особистостей, для кожної з яких властива певна своєрідна амплітуда коливань особистих вчинків. Основою дисципліни виступає вимога, не сама вимога по собі, доводить А. Макаренко, а у сполученні з повагою. Тому моральний закон, за яким має будуватись виховання, полягає в тому, що індивід не може бути відокремле-

ний від колективу. Отже, стверджує вчений-педагог, наша чесність завжди повинна бути активною вимогою до себе та інших. При всій різноманітності вимог, єдине чого слід вимагати, так це підпорядкування колективу. Якомога швидше колектив повинен переходити до форми вільної колективної вимоги і до вимоги вільної особистості до самої себе. Організація колективу і вимог до його членів, організація цільових спрямувань людини разом з колективом — ось що має скласти зміст виховної роботи. При цьому, на його думку, цілі виховання, на базі яких має здійснюватись проектування особистості, мають враховувати замовлення суспільства, його вимоги, які не є незмінними і тому потребують високої уважності і чутливості з боку педагога [6].

Досить глибоко, як виховний вплив, вимога була розглянута Л. Божович. На її думку, цілі виховання мають бути результатом втілення вимог, які висуває до людини суспільство, в конкретні вимоги до дитини — до її інтересів, прагнень, почуттів і вчинків. Саме система таких вимог, які з одного боку виходять із загальних цілей виховання, з іншої опосередковуються віковими особливостями дитини і має стати педагогічною метою, яка визначає зміст і методи виховання дітей на кожному етапі їх розвитку [2]. На обов'язковому врахуванні вікових особливостей дитини наполягав також В. Сухомлинський, який у своїх працях звертає увагу на те, що лише сильні і розумні вимоги до поведінки і праці вихованців є допомогою у їх самовихованні.

Схожі міркування висловлює О. Леонтьєв, який великого значення у формуванні особистості надавав навчанню і вихованню. Він наголошував на життєвому, правдивому підході до виховання, тобто на такому підході до виховних і освітніх задач, що виходять з вимог до людини: якою вона має бути в житті і чим вона має бути для цього озброєна, якими мають бути її знання, мислення і почуття.

По мірі зростання дитина починає усвідомлювати вимоги суспільства, колективу, та розуміти, що її діяльність не співпадає з ними. Це спонукає її до зміни себе та своєї поведінки. Поволі відбувається перехід зовнішніх вимог у внутрішні. Детермінується такий перехід тим (В. М'ясищев), що людина формує певні способи дії, що сприяють виникненню та розвитку у неї свідомих психічних властивостей (коли соціальне із зовнішніх умов, впливів,

вимог, зразків, знань і вражень переходить у внутрішні потреби, звички, вимоги особистості до себе і оточуючих). Індивідуальне поступово, критично, не без боротьби реорганізується соціальним і стає соціальним, не втрачаючи індивідуальності, але набуваючи нового соціалізованого характеру. Однією з сторін розвитку особистості, переконує вчений, є нарощування й збагачення системи її можливостей і потреб (вимог до життя) [7].

Інтеріоризуючись, вимоги починають виступати як рушійна сила процесу самовиховання. На думку І. Беґа, спершу одна людина обґрунтовує необхідність певних вимог, а інша виконує їх, а потім людина сама наказує собі і сама виконує [1]. У працях Л. Рувинського формування програми самовиховання здійснюється за рахунок переходу зовнішніх вимог до людини у внутрішні вимоги до своєї діяльності. Цей процес відбувається завдяки установленню людиною невідповідності між вимогами до неї і її поведінкою, яка вироблена на основі самозобов'язань виконати намічену програму по самовихованню. Самозобов'язання спочатку мають характер обіцянки здійснити окремі вчинки з метою самовдосконалення своєї особистості. Згодом, по мірі зростання рівня усвідомлення необхідності самовиховання, розуміння що окремих вчинків недостатньо, людина починає виробляти правила самовиховання, основні лінії власної поведінки.

Отже, в процесі онтогенетичного розвитку особистості поступово із зростанням до неї вимог відбувається становлення вимогливості до себе та усвідомлення власних потреб, вироблення власних вимог до себе та своєї діяльності й поведінки, які лежать в основі самовимогливості.

На думку С. Максименка, на високому рівні розвитку людина починає здійснювати самовиховання і саморегулювання становлення свого характеру. Сформовані в процесі виховання потреби, ідеали й установки стають підґрунтям її вимог як до зовнішніх умов життя, так і до самої себе. Вона починає влаштовувати своє життя і виховувати себе, керуючись при цьому як власними, так і суспільними цінностями [3].

Таким чином, процес самовиховання неможливий без достатнього рівня розвитку самовимогливості. В процесі становлення особистості вимогливість входить в структуру самосвідомості і разом з самостійністю, сформованими ідеалами, прагненням

стати краще, самопізнанням є ознакою процесу самовиховання (П. Осипов). Образ самого себе або ідеальний образ виявляється в поведінці у вигляді вимог, пред'явлених особистістю до самої себе (Р. Мейлі).

Розглядаючи регуляцію діяльності на прикладі процесу розуміння Г. Костюк уважав, що в ній мають відобразитися такі риси особистості, як самостійність, критичність, наполегливість, сміливість, віра у свої сили та вимогливість до свого розуміння [4].

Сучасні дослідники також звертають увагу на тісний зв'язок самовимогливості з самоконтролем та відповідальністю, підкреслюючи, що самоконтроль та самовимогливість пов'язані між собою мірою розвитку почуття відповідальності (М. Ярмаченко).

Про такий зв'язок наголошується і в працях С. Максименка, який стверджує, що такі риси характеру як вимогливість до себе, скромність, почуття власної гідності та відповідальність свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості [3]. Вимогливість до себе (П. Мясойд) відноситься до властивостей характеру і корелює з дисциплінованістю, скромністю, організованістю, правдивістю, відповідальністю, зосередженістю та принциповістю. Самовимогливість (О. Винославська) є структурним компонентом самосвідомості, який разом з самодисципліною, самонаказом, самоконтролем та саморегуляцією, характеризує вольову діяльність людини.

Ряд науковців також розглядають вимогливість у контексті вольової поведінки особистості. Зокрема С. Поліщук стверджує, що здатність до вольової поведінки у дитини спочатку формується в процесі виконання вимог дорослих, а потім дитина починає виконувати власні вимоги до самої себе, долаючи негативні імпульси. Навички вольової поведінки, на його думку, можуть розвиватися лише при певному рівні самостійності, а вольова регуляція є останньою стадією в оволодінні людиною власними процесами.

Вольові процеси, згідно розробленого І. Бехом особистісно-зорієнтованого підходу у вихованні зростаючої особистості, детермінуються загальноприйнятими суспільними нормами. Воля є визначальною у подоланні пасивності суб'єкта і розвитку в нього власне активності. Слабкий розвиток волі робить людину не тільки нерішучою, нездатною цілеспрямовано приймати рі-

шення і реалізувати їх, а й обмежує її можливість в саморегуляції. Тому, на його думку, дитина має навчитися самоопануванню. Він також звертає увагу на те, що найголовнішим є перетворення соціальних і, насамперед, моральних вимог на певні мотиви, якості особистості, що визначають її вчинки. [1].

У дисертаційному дослідженні Г. Неровних вимогливість до себе також розглядається як моральна якість, що формується в процесі накладання особистістю на себе суспільних вимог і норм моралі, які в силу їх усвідомленості і значущості постають спочатку як потреби, а згодом як способи поведінки. Вимогливість до себе може розглядатися, приходять до висновку вчена, як усвідомлена, планомірно організована діяльність. Вона стверджує, що вимогливість визначає певний етап психічного розвитку, такий рівень самосвідомості при якому особистість здатна критично віднестися до себе, пережити потреби високого ряду і протиставити більш досконалий спосіб діяльності, поведінки. Предметний зміст вимогливості до себе є своєрідним діалектичним поєднанням загального, особливого та індивідуального [8].

Отже, враховуючи проведений нами аналіз досліджень згаданої проблеми дає підстави для висновку, що вимога перетворюється із зовнішньої, об'єктивно заданої в суспільстві, на внутрішню потребу особистості завдяки проходженню процесів інтеріоризації. В такий спосіб вимога набуває форми вимогливості до себе. Поступово в онтогенезі, стаючи частиною самосвідомості, вимогливість перетворюється на самовимогливість, вбираючи в себе спочатку сформовані в процесі виховання, а потім вироблені самостійно ставлення до оточуючої дійсності та до самого себе. Самовимогливість є необхідною умовою самовдосконалення та самоствердження людини і постає як утворення функціонального характеру, інтелектуальні, емоційно-вольові та мотиваційні складові якого дають людині можливість діяти під впливом внутрішніх поглядів, потреб та переконань.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник/І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — С. 489-499.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте/Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

3. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закладів/Під заг. ред. С.Д. Максименка. — К.: Форум, 2000. — 528 с.
4. Костюк Г.С. Избранные психологические труды/Г.С. Костюк. — М.: Педагогика, 1988. — 304 с.
5. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии/[А.Ф. Лазурский; под. ред. Ю.Н. Олейник]. — М.: Наука, 1997. — 446 с.
6. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности/А.С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1979. — 336 с.
7. Мясичев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды/[В.Н. Мясичев; под. ред. А.А. Бодалева]. — М.: Ин-т практической психологии НПО МОДЕК, 1995. — 356 с.
8. Неровных Г.М. Воспитание требовательности к себе старшего подростка в процессе обучения: автореф. дис. на здобуття наук., ступеня канд. пед. наук/Г.М. Неровных. — Иркутск, 1976. — 19 с.
9. Педагогічна енциклопедія [автор упорядник О.М. Степанов]. — К.: Академвидав, 2006. — 424 с.
10. Платонов К.К. О системе психологии/К.К. Платонов. — М.: Мысль, 1972. — 216 с.

Рассмотрено сущность понятия само требовательность и процесс ее становления, раскрыта взаимосвязь понятия с внешними требованиями и анализируется процесс интериоризации внешних требований во внутренние потребности личности.

Ключевые слова: требование, требовательность, само требовательность.

In article the essence of concept self-insistence and process of its formation is considered, the interrelation of concept with external requirements is opened and process of transition of external requirements in internal requirements of the person is analyzed.

Keywords: requirement, insistence, self-insistence.

УДК 37.013.42

Ж. В. Петрочко, м. Київ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ

У статті розкриваються системний і аксіологічний концептуальні підходи до соціально-педагогічного забезпечення прав дітей. У цьому контексті аналізуються рівні соціально-педагогічного забезпечення прав дітей.

Ключові слова: соціально-педагогічне забезпечення прав дітей, система, рівні системи, системний підхід, аксіологічний підхід.

Боротьба за утвердження прав людини завжди була катализатором широкомасштабних змін у суспільно-політичному житті будь-якої цивілізованої країни. Україна як незалежна і суверенна, демократична, соціальна і правова держава має своїм завданням не тільки покращити систему соціального захисту населення, розвивати демократичні цінності, пов'язані із визнанням пріоритету прав дитини, але й удосконалити галузеві практичні інструменти регулювання суспільних відносин із соціально-педагогічного забезпечення цих прав.

Соціально-педагогічне забезпечення прав дітей, як і будь-яке інше соціальне явище, можна одночасно розглядати у різних значеннях — широкому вузькому. Насамперед охарактеризуємо його у широкому значенні як *систему соціальної взаємодії*, що має процесуальний характер.

Соціальна взаємодія — процес спільної діяльності, під час якої особи, групи чи спільноти безпосередньо чи опосередковано впливають один на одного у ході реалізації інтересів, що породжує їх відповідний зв'язок, взаємообумовленість; це чинник соціальної інтеграції, соціального структурування й ефективної групової діяльності. Соціальна взаємодія — організація взаємних дій, спрямованих на досягнення спільної мети, що спричиняє взаємні зміни [8, с. 71], в т.ч. завдяки видозмінам і організації нових соціальних інститутів, і змушує координувати зусилля між усіма учасниками цього процесу. У соціально-педагогічному сенсі взаємодія — це вищий рівень зв'язку соціальних суб'єктів, характерними ознаками якого є взаємовплив, взаємопроникнення на основі поєднання систем дій [6, с. 163]. Це також вста-

новлення зв'язку між діяльністю спеціалістів різного профілю, які працюють з дитиною, її сім'єю, що сприяє їх саморозвитку. Форми такого зв'язку різні: взаємна інформація, спільна діяльність, взаємодопомога, взаємне навчання, спільне використання інформації про дитину тощо.

Особливість соціально-педагогічної діяльності відбивається у цілісному баченні дитини у різних взаємодіях — від взаємодії у конкретній ситуації з представниками найближчого оточення у сім'ї, з соціальним педагогом, котрий виступає у ролі помічника, посередника, радника, — до взаємодій ресурсів, необхідних для розв'язання проблем дитини, її сім'ї, взаємодії соціально-педагогічних технологій, критеріїв оцінки ефективності соціально-педагогічного забезпечення прав особистості та ін. Важливо відмітити, що у процесі соціальної взаємодії формується спільність фахівців соціальної сфери у розумінні потреб дитини і певний ступінь солідарності у відповідних діях в найкращих інтересах дитини.

Головною особливістю взаємодії є причинна обумовленість, коли кожна із взаємодіючих сторін постає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що визначає розвиток суб'єктів та їх структур. Так, ефективно права дитини можуть бути забезпечені за умови позитивних змін у суспільстві (в економічному, соціальному, правовому аспектах), високого рівня професійної компетентності фахівців соціальної сфери. Водночас успішність соціально-педагогічного забезпечення прав дітей становить умову підвищення добробуту дітей та сімей з дітьми, які набувають можливостей і здатностей як свідомі активні громадяни України якісно впливати на суспільство. Отож, спостерігається циклічний спіралевидний позитивний вплив на елементи системи соціальної взаємодії, що сприяє розвитку самої соціальної системи, покращенню її функціонування.

Процес соціально-педагогічного забезпечення прав дітей розширює діапазон зв'язків, взаємодій у суспільстві у тому чи іншому поєднанні, передбачаючи прояви взаємної залежності і контролю, допомоги і співпраці взаємної зацікавленості й відповідальності. Такий процес можна розглядати як полісуб'єктний механізм впливу на практику соціальної дійсності і соціальних від-

носин, що дозволяє наповнити їх змістом і цінностями соціально значущої діяльності відповідно до потреб кожної дитини, її сім'ї.

Враховуючи вищесказане, під *соціально-педагогічним забезпеченням прав дітей* (у широкому значенні) ми розуміємо систему соціальних взаємодій (і водночас полісуб'єктний механізм впливу на практику соціальної дійсності і соціальних відносин), функціонування якої спрямоване на скоординовану оптимізацію стосунків підростаючої особистості й соціального середовища, створення сприятливих умов для задоволення базових потреб дитини і реалізацію нею можливостей, гарантованих державою, скористатися усіма соціально-економічними, культурними та іншими благами в своїх найкращих інтересах й інтересах суспільства.

Разом з тим соціально-педагогічне забезпечення прав дитини як певна активність задля гарантування захищеності дитини у суспільстві є соціально значущою *діяльністю*. Якщо життєві негаразди дитини, її сім'ї не складні, фахівець діє відповідно до своїх функцій і доступних ресурсів. Більш складна ситуація ставить фахівця (соціального педагога) у позицію посередника, в якій йому потрібно реалізувати цілий алгоритм дій організаційного характеру (вибір відповідно служби, закладу соціального обслуговування чи соціального захисту; пошук фахівця-консультанта, нормативно-правових актів; виконання посередницьких функцій та ін.).

Соціально-педагогічне забезпечення прав дітей (у вузькому значенні) — різнорівнева соціально-педагогічна діяльність, спрямована на реалізацію, охорону й захист прав дітей, що здійснюється командою фахівців соціальної сфери на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною та її сім'єю.

Маючи власну специфіку, соціально-педагогічне забезпечення прав дітей проявляється у різних аспектах: психологічному (формування і розвиток потреб особистості); юридичному (сприяння відновленню порушених прав, отриманню чи втраті дитиною певного правового статусу); соціологічному (відновлення соціальних функцій і соціальних зв'язків); національно-етнічному (реалізація прав особистості на основі моральних норм представників відповідної нації, народу) та ін. Водночас соціально-педагогічне забезпечення прав дитини як і соціально-педаго-

гічна діяльність загалом обов'язково має виражати і соціальний аспект, що визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами та знаходить своє відображення у соціальній політиці держави. Зокрема, російські вчені А. К. Биков, Н. А. Серякова, зазначають, що «державна соціальна політика щодо дітей має специфіку, що дозволяє говорити про її соціально-педагогічний феномен» [4, с. 28]. Держава визнає дитинство важливим етапом життя людини і утверджує особливу систему принципів, цілей, функцій, засобів відповідної діяльності. При цьому вектори соціально-педагогічного забезпечення прав дітей можуть змінюватися залежно від загострення тих чи інших проблем у сфері охорони дитинства чи вибору нових векторів її розвитку.

Отже, правомірно стверджувати, що коли говорять про соціально-педагогічні аспекти захисту дитинства, то мають на увазі формування основ педагогічного мислення у різних суб'єктів соціуму, які беруть участь у роботі з дітьми; розвиток здатностей і вмінь приймати у соціальній практиці найефективніші (з позиції педагогічної доцільності) рішення, адекватні конкретній ситуації особистості в середовищі; оволодіння суб'єктами соціуму інноваційними технологіями соціального захисту, здатними привести у рух механізми розвитку соціальних ініціатив самих дітей і повноцінно використовувати можливості сім'ї, інших інститутів, соціуму в цілому для забезпечення соціальної турботи щодо дотримання прав дітей, організації підвищення якості їх життя [3, с. 38].

Моделювання концепції будь-якого дослідження неможливе без визначення наукових підходів як сукупності прийомів, способів впливу на когось у вивченні чогось, як певної ідеї, що відрізняється відповідною позицією, категоріальним апаратом і обумовлює дослідження, проектування і організацію того чи іншого явища, процесу.

Осмислення досліджуваної проблеми дозволило визначити такі наукові підходи до соціально-педагогічного забезпечення прав дітей: *системний, особистісний, аксіологічний* — як основні, *комплексно-інтегрований, синергетичний, компетентнісний* — як супутні (додаткові).

Метою даної статті є обґрунтування системного і аксіологічного наукових підходів до соціально-педагогічного забезпечення прав дітей.

Важливим методологічним засобом наукового пізнання є *системний підхід*. Він орієнтується на розкриття у дослідженні цілісності об'єкта, з'ясування його внутрішніх зв'язків і відносин; використання системи засобів впливу в інтересах людини. «На теперішній час системний аналіз є найдосконалішою методологією розв'язання складних завдань і проблем у соціальній сфері. Використовуючи системний підхід, можна запобігти ситуації, коли рішення в одній сфері перетворюється на проблему для іншої» [1, с. 120-121].

З позиції системного підходу, структурно-функціональна модель соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, буде вибудовуватися як множина елементів у їх різноманітних зв'язках, а її структурне комплектування забезпечить цілісність розвитку системи, позитивну динаміку змін, поєднання індивідуального і типового.

Аналіз положення загальної теорії систем та системного аналізу, а також результати досліджень з проблем використання системного підходу у роботі з дітьми (Т. Парсонса, В. П. Бега, М. С. Кагана, Е. Г. Юдіна, Б. П. Ганьби, М. З. Згуровського, А. М. Сидоркіна, В. А. Ядова, С. С. Гіля, Л. О. Гнусаревої, О. Л. Кононко, І. В. Малафіїка, В. О. Сухомлинського, Л. Я. Оліференко) дозволяє стверджувати, що соціально-педагогічне забезпечення прав дітей характеризується супідрядністю, тобто є підсистемою декількох систем, а саме: системи права, системи забезпечення прав дітей в Україні, системи соціально-педагогічної діяльності. При цьому кожна система проявляється на різних рівнях, про що докладніше йтиметься далі.

Моделюючи різнорівневі системи у горизонтальній і вертикальній площинах, варто дотримуватися вимог до характеристик системи, а саме: наявність інтегративних рис, що породжуються взаємодією усіх компонентів і не притаманні жодному взятому з них окремо; ієрархічність, багаторівневість побудови, коли кожен компонент системи теж може розглядатися як система, а сама система є компонентом іншої вищого порядку; обумовленість функціонування системи функціонуванням її окремих елементів і структурою; взаємодії системи із середовищем, в якій вона знаходиться і у взаємодії з якою проявляє свою цілісність.

Використання системного підходу у дослідженні соціально-педагогічного забезпечення прав дітей як елемента системи забезпечення прав дітей обґрунтовується також тим, що відповідно до статті 1 Закону України «Про охорону дитинства», охорона дитинства визначається як *система державних та громадських заходів*, спрямованих на забезпечення повноцінного життя, всебічного виховання і розвитку дитини та захист її прав. До системи заходів щодо охорони дитинства серед інших складових належить створення належних умов для охорони здоров'я, навчання, виховання, фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку дітей, їх соціально-психічної адаптації та активної життєдіяльності, зростання в сімейному оточенні в атмосфері миру, гідності, взаємоповаги, свободи та рівності (стаття 4).

У контексті нашого дослідження важливо більш детально зупинитися на аналізі соціально-педагогічного забезпечення прав дітей як складової соціально-педагогічної системи. Ми поділяємо думку Л. В. Мардахаєва, що соціально-педагогічна система — постійно функціонуючий взаємозв'язок і соціально-педагогічна взаємодія компонентів (суб'єкта, об'єкта, соціальних груп, механізмів), що відображає особливості існування даної системи у часі і в умовах реальної соціальної дійсності й забезпечує єдність і узгодженість компонентів в соціально-педагогічній діяльності, що сприяє їх саморозвитку і досягненню поставленої мети.

До питання системи соціально-педагогічної діяльності зверталися у своїх дослідженнях різні вчені. Однак актуальними для нашого дослідження є позиції І. Д. Звереві, Г. М. Штинової, М. А. Галагузової і Ю. М. Галагузової, які зазначають що у соціально-педагогічній діяльності виокремлюють три якісно різних, ієрархічно взаємообумовлених *рівні*: макрорівень, мезорівень, мікрорівень. Так, на макрорівні соціально-педагогічна діяльність спрямована на створення в державі законодавчих, економічних, організаційних та інших умов, що сприяють покращенню становища дітей в Україні; вирішення державних питань регулювання, адміністрування питань соціального розвитку та соціального виховання дітей. На цьому рівні соціально-педагогічної діяльності

виявляється співвідношення проблем дітей з проблемами представників інших груп населення.

На мезорівні (місцевому) здійснюється безпосередня соціально-педагогічна підтримка дітей з боку закладів і організацій рівного профілю. Така робота проводиться з урахуванням особливостей і ресурсів конкретного регіону, статистичних даних щодо наявності дітей різних категорій.

На мікрорівні соціально-педагогічна діяльність представляє собою безпосередню діяльність соціального педагога з конкретною дитиною чи її соціальним оточенням з урахуванням специфічних потреб дітей різного віку. На цьому рівні така діяльність здійснюється як професійна. Отже, соціально-педагогічна діяльність має багаторівневий характер відповідно до того, хто (що) виступає її суб'єктом — держава в цілому, організація чи конкретний спеціаліст [7, с. 180].

Найбільш яскраво розкривається сутність і специфіка соціально-педагогічної діяльності саме у професійній діяльності соціального педагога. Здійснюючи свої функції цей фахівець надає населенню соціально-педагогічні послуги, зокрема його соціально-правова допомога «спрямована на дотримання прав дитини, сприяння в реалізації правових гарантій дітям різних категорій, правове виховання дітей із житлових, сімейних, трудових, громадянських питань» [7, с. 64].

Таким чином, соціально-педагогічна робота з дітьми в Україні забезпечується: зацікавленою участю в її організації центральних органів виконавчої влади, місцевих органів виконавчої влади і місцевого самоврядування; нормативними знаннями про права і обов'язки людини в суспільстві; органічним поєднанням зусиль державного і громадського секторів у соціально-педагогічній діяльності; диференційованим підходом до різних категорій дітей та наявних у них проблем; відкритістю і доступністю отримання різних видів соціальних послуг, соціальної допомоги; безперервності соціально-педагогічної діяльності у соціумі [5, с. 57].

У епіцентрі соціально-педагогічної роботи з дітьми, — наголошує І.Д. Зверева, тим самим демонструючи зв'язок системи права і системи соціально-педагогічної діяльності, — незалежно від багаторівневої структури суспільства і наявності ієрархії цінностей, мають бути: *норми*, що регулюють діяльність

суспільства стосовно дітей; норми, що визначають обов'язки дитини стосовно держави, людей, самої себе; норми, що виступають ідеалами життєдіяльності підростаючого покоління [5, с. 59].

Аналіз вищевикладених трактувань дає нам підстави зробити висновок, що соціально-педагогічне забезпечення прав дітей проявляється *на макрорівні* (державному), як-от: формування і розвиток державної соціальної політики щодо дітей на основі розуміння прав дітей як її базових можливостей-потреб; створення і удосконалення відповідної нормативно-правової бази; підготовка і прийняття спеціальних комплексних і цільових державних соціальних програм щодо дітей; розвиток інфраструктури соціально-педагогічної допомоги дітям; налагодження міжнародних контактів у напрямі забезпечення прав дітей; залучення недержавних фінансових фондів для підтримки відповідних соціальних проектів і програм;

- *на мезорівні* (місцевому/локальному), як: створення різних служб, центрів, закладів; впровадження комплексно-інтегрованого підходу (вироблення місцевими соціальними інституціями спільних стратегій і переконань, прогнозування і планування партнерської діяльності тощо); реалізація програм, соціальних проектів, планів; спільний міжвідомчий аналіз результатів роботи;
- *на мікрорівні* (діяльнісно-професійному): від оцінки фахівцями соціальної сфери потреб дитини та її сім'ї, постановки цілей роботи, конструювання соціально-виховного впливу до аналізу його ефективності та оцінки результатів.

Соціально-педагогічна діяльність фахівців соціальної сфери проявляється на різних рівнях системи забезпечення прав дітей в Україні, привносячи до неї соціально-педагогічний компонент — утвердження функцій соціального виховання підростаючого покоління. Наприклад, соціальний педагог може висувати пропозиції до нормативних документів, брати участь в розробці і реалізації соціальних програм державного і місцевого рівнів, бути членом дорадчих органів тощо. З іншого боку, соціальний педагог включається у процес правового регулювання, його діяльність спрямована на сприяння правовій соціалізації дитини як

суб'єкта права. Допмагаючи юній особистості запустити правові механізми: ідентифікацію, рефлексію, інтеріоризацію, — соціальний педагог може зайняти значуще місце у житті дитини, стати помітною фігурою у процесі її правової соціалізації. Діючи одночасно і від імені держави і себе особисто як наставник, старший товариш і радник, соціальний педагог посилює ресурс соціального виховання дитини, забезпечення її прав.

Другим основним підходом до осмислення проблеми соціально-педагогічного забезпечення прав дітей є *аксіологічний підхід*. Аксіологічний підхід — це філософсько-педагогічна стратегія, в основі якої лежить принцип функціонального значення, чи цінності у ролі специфічної призми, що переломлює різні соціально-педагогічні процеси. Саме ціннісна свідомість, що визначає спосіб включення людини в різні форми суспільної діяльності, надихає індивідуальну активність людей, дає змогу особистості долати зумовленість власної поведінки зовнішніми факторами, в т. ч. складними життєвими обставинами.

Загальна спрямованість аксіологічної парадигми — конструювання людини як вищої цінності буття; розробка і впровадження філософських, соціальних та галузевих морально-правових схем гарантування неухильності людської цінності за будь-яких умов. Аксіологічна система моделюється на базі міжособистісних стосунків, тому аксіологічний підхід сприяє формуванню в кожній особистості соціально значущих потреб, їх узгодженню з інтересами всього суспільства. «У масштабі життєдіяльності окремої особистості цінності, виступаючи регулятором суб'єктивної оцінки, з одного боку, є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з іншого — виконують роль регулятора соціальної взаємодії особи з іншими людьми» [9, с. 31].

Аксіологічний підхід використовується у різних науках. Зокрема, теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики в царині педагогіки розкрито у наукових доробках І. Д. Бега, М. Б. Євтуха, В. Г. Кременя, В. О. Огнев'юка, Н. О. Ткачової та ін. Так, Ткачова Н. О. підкреслює, що такий підхід дає можливість під час вивчення різних педагогічних явищ і процесів визначати стратегії їх подальшого розвитку з позиції введення певних гуманістичних ціннісних орієнтирів [9, с. 30]. Отже, на рівні окремого індивіда аксіологічний підхід спрямовує педагогічний процес

на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції особистості актуальних соціальних цінностей.

Разом з тим, зазначає В. Г. Бочарова, у соціально-педагогічній діяльності варто керуватися двома первинними і головними цінностями: благо й гідність кожної людини з одного боку і відповідні обов'язки індивіда й суспільства — з іншого. Згідно із таким трактуванням соціальна педагогіка виконує вкрай необхідну педагогічну місію у системі соціальних взаємодій — педагогічно виправданий вплив на ціннісний розвиток цих взаємодій [3, с. 44].

Аксіологічний методологічний підхід у нашому дослідженні орієнтується на дитину як головну цінність, а відповідно дає можливість підпорядкувати зміст, форми і методи соціально-педагогічного забезпечення прав такому ставленню до дитини. Аксіологічними вважаються нами такі позиції: «інтереси дитини — пріоритет», «розвиток дитини в умовах сім'ї є найкращим», «права дитини — можливості її гармонійного розвитку», «соціально-педагогічна робота в інтересах дитини — це робота з усіма членами її сім'ї» тощо. Зазначені твердження-переконання сприяють активній соціально-педагогічній діяльності, що будується на основі аксіологічних принципів (гуманізм, демократичність, толерантність та ін.), а також є базовою умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів і фахівців соціальної сфери до такої діяльності.

Основою аксіологічного підходу у юридичній науці є визнання людини найвищою соціальною цінністю та визнання права цінністю, формою відображення і способом втілення людських цінностей. Відношення особи, права і цінностей розглядаються у працях таких сучасних українських вчених-правознавців, як В. Д. Бабкін, В. С. Бігун, О. О. Бандура, А. А. Заєць, С. П. Рабінович, О. Ф. Скаун та ін. Так, В. С. Бігун зазначає, що у правовому вимірі аксіологічний підхід проявляється в утвердженні уявлення про людину як про соціально-правову цінність, оскільки визнання соціальної цінності людини вважається аксіомою сучасного права. Аксіологічний підхід передбачає зміну у теоретико-правовій думці й правовій практиці від заперечення чи обмеження визнання людини суб'єктом права до утвердження прав людини, орієнтованих на її інтереси і потреби, визнання керівної ролі людини у визначенні сутності та природи права. При цьому гумані-

зація права в Україні може бути досягнута за умов не лише його декларування, але й всебічної й повної реалізації [2, с. 15-16].

Таким чином, соціально-педагогічне забезпечення прав дітей є складним і комплексним поняттям, що увібрало у себе ознаки педагогічної, соціально-педагогічної та правової діяльності. Його базисом є соціальні взаємодії, акумуляція ресурсів соціальних інституту для підвищення якості життя дитини, задоволення її базових потреб, реалізації, охорони і захисту прав.

Представлені методологічні підходи до осмислення проблеми соціально-педагогічного забезпечення прав дітей не виключають один одного, а лише реалізують різні плани дослідження. Більше того, один (системний) розвиває, удосконалює, підвищує ефективність іншого (аксіологічного), що дозволяє проектувати і організовувати дослідження найкращим чином. Шляхами подальших досліджень є розкриття сутностей особистісного, синергетичного, комплексно-інтегративного, компетентісного підходів до дослідження соціально-педагогічного забезпечення прав дітей у єдності з підходами системним і аксіологічним.

Література:

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: Теоретико-методичні основи: [монографія]. — К.: Наук. світ, 2006. — 363 с.
2. Бігун В.С. Людина у праві: аксіологічний підхід/В.С. Бігун: Автореф. дис. канд. юрид. наук; 12.00.12 — філософія права. — К.: Національна академія внутрішніх справ України МВС України, 2004. — 21 с.
3. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: Дисс.... докт. пед. наук: 13.00.01. — М., 1991. — 379 с.
4. Быков А.К., Серякова Н.А. Государственная социальная политика в области воспитания детей: сущность, содержание и тенденции развития. — М.: Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания, 2005. — 82 с.
5. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика [монографія]/Київсь-

- кий університет ім. Тараса Шевченка. — К.: Правда Ярославичів, 1998. — 394 с.
6. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: [монографія]. — К.: Фенікс, 2009. — 416 с.
 7. Социальная педагогика: [учеб. для студентов вузов, обуч. по спец. «Соц. Педагогика»]/Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ. ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. — 447 с.
 8. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. Книга 4. — К.: ДЦССМ, 2002. — 536 с.
 9. Ткачова Н.О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах/Н.О. Ткачова: Автореф. дис. д-ра. пед. наук; 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки. — Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2007. — 45 с.

В статье раскрываются системный и аксиологический концептуальные подходы к социально-педагогическому обеспечению прав детей. В этом контексте анализируются разные уровни социально-педагогического обеспечения прав детей.

Ключевые слова: *социально-педагогическое обеспечение прав детей, система, уровни системы, системный подход, аксиологический подход.*

The article considered the system and aksiological concept going near the social-pedagogical providing of rights for children. The different levels of the social-pedagogical providing of rights for children are analysed in this context.

Keywords: *social-pedagogical providing of rights for children, system, levels of the system, sitemnyy approach, aksiological approach.*

УДК 37.035.232

Л. В. Повалій, м. Київ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Розглядаються основні концептуальні підходи до аналізу насильства в сім'ї, які дозволяють розглядати насильство в якості комунікативної системи, з'ясувати наявність і характер проблемних зон у сімейному оточенні дитини.

Ключові слова: сім'я, профілактика насильства, фізичне та психічне насильство, теорії виникнення насильства.

Актуальність проблеми профілактики насильства зумовлена насамперед динамічними змінами соціокультурної ситуації, негативними тенденціями в життєдіяльності сучасної сім'ї: зниженням її ролі в формуванні особистості дитини, наростанням кризи інституту сім'ї, самоусуненням батьків від виховання власних дітей, руйнуванням традиційної структури сім'ї. Через погіршення життєвого рівня широких верст населення в Україні почастишали випадки жорстокого поведіння батьків, інших дорослих членів сім'ї з дітьми, тобто сімейного насильства, яке, відповідно до результатів соціологічних досліджень, набуло характеру поширеного явища в різних регіонах України.

Так, результати сучасних вітчизняних досліджень свідчать про те, що 30-40% усіх тяжких насильницьких злочинів відбувається в сім'ї; особи, що загинули або отримали тілесні ушкодження на ґрунті сімейно-побутових конфліктів, посідають перше місце серед різноманітних категорій потерпілих від насильницьких злочинів; близько 70% жінок зазнають різноманітних форм сімейного насильства. До 35% неповнолітніх систематично застосовуються жорстокі форми покарання; близько 12% громадян піддаються сексуальному насильству в сім'ї, більше третини всіх навмисних убивств і злочинів із нанесенням тяжких тілесних ушкоджень скоюються в сім'ї [1; 5]. І дані статистики свідчать про позитивну динаміку насильницьких злочинів, що чиняться на сімейно-побутовому ґрунті.

Проблема насильства є предметом дослідження різних наук: філософії (М. Бахтін, М. Бубер, В. Зеньківський, О. Казновецька, М. Лоський, В. Малахов, С. Франк); психології (Ф. Васи-

люк, Т. Гаврилова, М. Левітов, О. Реан, Т. Рум'янцева); соціальної психології (Ф. Александрова, Ю. Антоняк); педагогіки (М. Асанова, Б. Ворник, І. Грабська, Ф. Думко, Н. Зинов'єва, О. Невмержицький, В. Оржеховська, Р. Ролинський, Т. Федорченко та ін.).

Поняття «наси́льство в сім'ї» є відносно новим для вітчизняної науки. У Радянському Союзі насильство в сім'ї було «за-критим» питанням. Ним займалися здебільшого кримінологи, психологи при вивченні злочинів, скоєних у сімейно-побутовій сфері. На державному рівні ця проблема обговорюватися не могла — насильство в сім'ї не могло бути соціальною проблемою в країні, де в кримінально-правовій доктрині пріоритетними об'єктами захисту були державні інтереси і державна власність. Та й зараз можемо констатувати той факт, що статистичні дані стосовно фактів насильства в сім'ї є явно заниженими. У суспільній свідомості та засобах масової інформації проблеми насильства здебільшого представлені в надто вузькій і трансформованій формі «жахів окремого випадку».

Беручи до уваги Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» (2001), який визначає як саме поняття «наси́льство в сім'ї», так і основні його форми, під поняттям «наси́льство над дітьми в сім'ї» ми розуміємо будь-які умисні дії фізичного, психічного (емоційного), сексуального чи економічного спрямування дорослих членів сім'ї по відношенню до дітей, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи дитини як людини і громадянина, і наносять їй моральну шкоду, шкоду її фізичному або психічному здоров'ю.

Означена стаття присвячена розгляду основних концептуальних підходів до аналізу насильства в сім'ї.

Більшість теорій і підходів, що мають об'єктом свого вивчення насильство в сім'ї, можна розділити на три основні групи: 1) концепції соціально-історичної спрямованості у вивченні насильства в сім'ї; 2) концепції індивідуально-психологічної обумовленості насильства в сім'ї; 3) концепції, в яких сім'я розглядається як системне утворення.

Перший підхід розглядає насильство як соціальну проблему, що виникла внаслідок відсутності в суспільстві гендерного паритету, а також внаслідок домінантної позиції чоловіка в соціальних відносинах, яка історично утворилася в суспільстві. Осно-

вною теорією цього підходу є так звана патріархальна теорія, що розглядає суспільство як таке, в якому домінують чоловіки, а жінки знаходяться в підлеглому становищі, і чоловіки поводяться з ними як зі своєю власністю. Представниками цієї теорії є Р. Є. Добаш і Р.П. Добаш, Н. Блеклок, М. Страус, Р. Гелес, А. Квітковська, І. Грабська та ін. Цей підхід пояснює застосування насильства економічними і соціокультурними умовами життя суспільства. Економічна і соціальна нерівність породжує диференціацію суспільства на групи, суспільні класи і, відповідно, протиріччя і боротьбу між ними. Суть цього підходу стосовно пояснення причин сімейного насильства полягає в розумінні того факту, що домашній диктат споконвіку заохочувався традиційними нормами організації сімейного життя, що припускали суворе поводження з членами сім'ї, ототожнювали фізичну агресивність із мужністю або санкціонували право глави сім'ї поводитись з іншими членами сім'ї як із власністю. Це насамперед стосувалося ставлення до жінок і дітей. Що стосується виховання дітей, то мусимо відзначити, що культурна традиція минулого, підтримувана релігією, не просто виправдовувала насильство в сім'ї стосовно дітей, а й нерідко робила його обов'язковим елементом життя. Так, у відомому «Домострої» стосовно виховання дітей, рекомендується «Любить их и беречь и страхом спасать; уча и наказуя, и рассуждая раны возлагать. Казни сына своего от юности и будет покой тебе в старости; не ослабевай бия младенца: если железом бьешь его — не умрет, но здоров будет; бия его по телу, душу его избавляешь от смерти» [3, с. 128].

Патріархальний спосіб життя в свій час певною мірою можна було виправдати існуючим тоді способом виробництва, для якого потрібна була велика фізична сила, а також необхідністю самостійно захищати родину. З тих пір спосіб життя докорінно змінився, але суспільна думка, культурна традиція мають велику інерцію і зберігаються десятиріччями і століттями після того, як зникли об'єктивні причини їх виникнення. Це стосується успадкованих від патріархального суспільства численних стереотипів, які у суспільній свідомості нерідко виправдовують домашнє насильство.

Таким чином, соціокультурний підхід фокусується на аналізі соціальних структур, культурних норм і цінностей суспільства

як чинників домашнього насильства. Серед факторів, що впливають на прояв насильства в сім'ї, у рамках цього підходу виділяють: існування культури насильства в сучасному суспільстві, патріархальність суспільства, тоталітарні установки членів сім'ї, стереотипи щодо ролі чоловіка і жінки в суспільстві. Реструктуризація та зміна статево-рольових стереотипів розглядається як фактор, що може знизити рівень насильства.

Наступний напрямок у вивченні насильства в сім'ї об'єднує ті концепції, що виводять насильство з природи людини. При цьому припускається, що існують вроджені схильності, інстинкти, що підштовхують людину до насильства. Насамперед, це психологічні і соціобіологічні підходи, соціал-дарвінізм і деякі політологічні напрямки, які беруть за постулат біологічну, генетичну та еволюційну схильність людини до актів агресивної поведінки.

У рамках індивідуально-психологічного підходу досить поширеними є такі теорії: 1) психопатологічна; 2) циклічності або міжпоколінної передачі насильства; 3) соціального навчання.

Представники психопатологічної теорії (С. Гарт, Д. Дуттон, А. Розенбаум та ін.) обстоюють погляди, що певні індивіди страждають від психічних хвороб, розладів особистості чи інших дисфункцій, які спричиняють їх до агресивних дій в сім'ї, або до віктимної поведінки.

Ця теорія, так само як і інші, має свої достоїнства і недоліки. Плюси цієї теорії — виділення її послідовниками (Д. Хоталінг, Д. Цукерман) низки категорій рис насильника (агресора), характерних рис жертви та взаємовідносин між ними; мінуси — дослідникам не вдалося виокремити якийсь окремий психічний розлад, властивий як агресору, так і жертві; неспроможність виділення особистісних рис, які пов'язані саме з сімейним насильством; ігнорування того факту, що багато агресорів є психічно здоровими, так само й того, що багато особистостей, які страждають від психічних хвороб, не поведуться агресивно.

Теорія «циклічності насильства», або міжпоколінної передачі насильства полягає в тому, що насильницька поведінка може бути засвоєною в межах сім'ї і передається від одного покоління до іншого. Діти, які стають свідками образливої поведінки між батьками чи жертвами насильства з боку батьків у дитинстві, виростають і взаємодіють зі своїм партнером чи дитиною у такий же

спосіб, що свідчить про розвиток у них схильності до насильства у власній сім'ї та утворення безперервного ланцюга насильства.

Ці твердження узгоджуються з теорією соціального навчання А. Бандури, суть якої полягає в тому, що агресивні реакції, як і будь-яка інша поведінка, засвоюються і підтримуються шляхом безпосередньої участі індивіда в ситуаціях прояву агресії, а також у результаті пасивного спостереження проявів насильства.

Р. Гелес припускає, що виховання із застосуванням агресії сприяє становленню насильства. Роль жорстоких покарань у становленні агресивної поведінки в дорослому віці обумовлюється такими факторами:

1) батьки, які жорстоко карають свою дитину, стають для неї прикладом агресивності, дитина дізнається, що фізична агресія — це засіб впливу на людей та контролю над ними і в подальшому намагатиметься використовувати її у відносинах з іншими;

2) діти, яких занадто часто карають, будуть намагатися уникати батьків і чинити їм опір. Це заважатиме їм засвоювати інші навички, які б допомогли їм соціалізуватися;

3) якщо покарання занадто збуджує та засмучує дитину, вона може забути причину покарання — і в результаті залишається лише гнів і розчарування. Це означає, що покарання змушують тільки приховувати зовнішні прояви небажаної поведінки, але не ліквідують її.

Таким чином, індивідуально-психологічний підхід фокусується на дослідженні особистісних рис агресора і жертви. В результаті досліджень не виявлено певного психопатологічного профілю: і агресор (образник, насильник), і жертва характеризуються спільними особистісними рисами: низька самооцінка, неасертивність та схожий досвід переживання образ із боку батьків у дитинстві. Досвід спостереження або відчуття на собі насильства в дитинстві деструктивно впливає на особистість і є ризик-фактором для розвитку образливих стосунків у власній сім'ї. Спостереження і переживання насильства в дитинстві порізному впливають на вибір ролі агресора чи жертви і залежать від статі дитини.

Третій, системний підхід фокусує увагу на походженні та формах насильства, вивченні особливостей взаємодії, динаміці спілкування, процесі розв'язання конфліктів у сім'ї. У рамках цього

підходу «насильство» у широкому розумінні явища пов'язується з будь-яким обмеженням як фізичних, так і моральних, естетичних й інших духовних можливостей людини. У змістовному плані до цього можна додати всіляке обмеження проявів свободи людини. У вузькому ж розумінні, насильство пов'язується з застосуванням, насамперед свідомого, фізичного, психологічного, фінансово-матеріального тиску на людину, оскільки більшість випадків насильства в сім'ї пов'язано з психологічним тиском і експлуатацією [5, с. 29].

Теорії цього підходу розглядають чотири основні дослідницькі аспекти сімейного насильства. Перший аспект стосується розгляду насильства в сім'ї як такої форми комунікації, що складається з окремих соціальних актів. Другий — відображає інтеракційний характер сімейного насильства; третій свідчить про девіантний характер насильницьких дій, четвертий — про конфліктологічні передумови розвитку і протікання насильства.

Розглядаючи насильство в сім'ї як певним чином здійснювану взаємодію, можна виділити, принаймні, такий тип соціальних інтеракцій, як вчинення «неявної» (або «неочевидної» — такої, що не рефлексується суб'єктом) насильницької дії. У свою чергу цей тип поділяється на такі види насильства, що не мають за мету заподіяти шкоду:

- «педагогічне насильство», що розгортається у системі відносин, пов'язаних із вихованням та освітою, і де засобами виховання виступають заохочення та покарання. Таке насильство адаптивне, оскільки його застосування поряд із заохоченням обумовлено закономірностями психіки людини, такими як закон контрасту (при проходженні амбівалентних переживань одне за одним відбувається їх посилення), і закон звикання та притуплення мономодальних почуттів або переживань (мономодальні переживання, які приходять один за одним, виникають все легше, але протікають все слабше) [2, с. 8];
- «соціалізаційне насильство», що виявляється у застосуванні тих же засобів, тільки тепер уже «соціалізуючих» — заохочення та покарання. Якщо людина не вписується в соціальний простір, її очікують низький соціаль-

ний статус, життя за межею бідності або ж «соціальне виключення». Соціалізаційне насильство може бути: а) агресивним (соціальне виключення, навмисне ігнорування з боку інших членів сім'ї і т.п.); б) неагресивним (форми і методи ресоціалізації, наприклад, поміщення неповнолітнього до спеціальної установи з обмеженням свободи його пересування і дій); в) індиферентним, коли сім'я не докладає зусиль для надання комусь із її членів допомоги у виборі шляху, котрий забезпечує задоволення потреби в самореалізації, а лише реагує на помилки людини;

- «інформаційне насильство», метою якого є просвітництво, знайомство з позитивними і негативними сторонами життя. Для прикладу, такими є методи, що реалізують бажання батька прищепити синові відповідну реакцію у випадку агресії з боку ровесників. Насильство в даному випадку набуває суб'єктивного змісту, тому що навіть коли подається позитивна інформація, що змушує, проте, змінювати свій світогляд, своє ставлення до життя, свої ціннісні орієнтації, стереотипи мислення, людина може сприйняти тиск такої інформації як психологічне насильство. А оскільки психіка прямо пов'язана з фізичною оболонкою, то такий психологічний тиск може викликати неузгодженість функцій організму, тобто заповдіяти фізичну шкоду організму. Проте насильство може в даному випадку сприяти підвищенню рівня резистентності зовнішньому тиску й пристосуванню до жорстких умов життя. Отже, можна говорити про те, що таке насильство найчастіше супроводжує досягнення благої мети, і пов'язується це в першу чергу з розвитком раціонального мислення. Розгляд насильства у таких площинах розкриває останнє як надтонку субстанцію, що може змінювати свою модальність у залежності від властивостей навколишнього середовища, а також особливостей суб'єктів взаємодії;
- «самозванницьке насильство» — таке, що не рефлексується суб'єктом, оскільки дії частіше усього навіть не усвідомлюються як насильницькі або агресивні. Мова йде

про прості події в житті будь-якої людини, такі як зрада, брехня, байдужість і т.п., лише з тією різницею, що при їх описі не оперують термінами «насильство» або «агресія». Основою такого насильства є прагнення підняти себе, принижуючи інших, підкреслити свої переваги на фоні недоліків інших, небажання припустити можливість існування іншої точки зору. «Байдуже» насильство виникає щоразу, коли людина зневажає проблеми людей, що залежать від нього. Ця залежність може мати різні характеристики, вона не обов'язково передбачає узяття на себе відповідальності за долю залежного і не є достатньою умовою для насильницької взаємодії. Проте, будучи пов'язаною з проханням залежного про допомогу і можливістю (але відсутністю бажання) допомогти, така залежність набуває характеру насильницької взаємодії, коли відмова у допомозі розцінюється агентом інтеракції як скоюване зло.

Таким чином, системний сімейний підхід розглядає насильство у сім'ї як продукт усієї сімейної системи, а не результат індивідуальної патології. Він фокусується на дослідженні процесів сімейної комунікації, їх основних особливостей та їх ролі у виникненні дисфункцій. У рамках підходу аналізуються психологічні механізми розгортання образливих взаємин у сім'ї.

Підсумовуючи, зазначимо, що означені підходи до визначення і розуміння сутності поняття «насильство в сім'ї», особливостей його виникнення та ідентифікації основних проявів послугували теоретичною базою для дослідження соціально-педагогічних засад профілактики насильства у сучасній сім'ї.

Зокрема, використання у дослідженні феномену насильства в сім'ї принципу системного підходу, дозволило нам розглянути насильство в якості комунікативної системи, з'ясувати особливості проблеми насильства щодо дітей в різних типах сімей, з'ясувати наявність і характер проблемних зон у сімейному оточенні дитини, отримати дані про взаємозв'язок між типом сім'ї і поширеністю окремих форм насильства, схарактеризувати рівні виховного потенціалу батьків стосовно їхньої готовності і здатності застосовувати ненасильницький спосіб виховання дитини тощо. Поряд із використанням принципу системного підходу

звжали на принцип конкретно-історичного підходу до вивчення особливостей насильницької поведінки в сім'ї, що виражається в розгляді об'єктивних умов насильницького конфлікту: місця, часу, конкретної обстановки у конкретній сім'ї, а також на основні дослідження індивідуально-психологічного підходу. Оскільки ці підходи взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного, вважаємо, що не менш важливим при організації дослідження насильства в сім'ї є принцип мультидисциплінарності, що орієнтує дослідників на максимально широке використання досягнень усіх галузей наукового знання.

Література:

1. Бандурка О.М. та ін.. Партнерські взаємовідносини між населенням та міліцією: підручник/О.М. Бандурка. — Харків: Вид-во Національного університету внутрішніх справ, 2003. — 352 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека — /В.К. Вилюнас. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — С. 288.
3. Домострой/Сост. В.В. Колесова. — М.: Сов. Россия, 1990. — 304 с.
4. Deutsch M The resolution of conflict: constructive and destructive processes. New Haven, CT Yale University Press, 1973. — P. 217.
5. Дмитренко М. І., Тропін М. В., Власов П. О. Попередження насильства в сім'ї/М.І. Дмитренко, М.В. Тропін, П.О. Власов. — Дніпропетровськ. — 2001. — 50 с.
6. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» — К.: Відомості Верховної Ради (ВВР), 2002. — №10. — С. 70.
7. Механізми взаємодії органів державної влади та неурядових організацій у протидії жорстокому поводженню з дітьми: [навч. — метод. посібник]/[за редакцією К.Б. Шевченко, І.М. Трубавіної]. — К.: Юрисконсульт. — 2005. — 452 с.
8. Тульчинский Г.Л. Самозванство. Феноменология зла и метафизика свободы/Г.Л. Тульчинский. — СПб.: Изд-во РХГИ, 1996. — С. 10-24.

Рассматриваются основные концептуальные подходы к анализу насилия в семье, которые помогают рассматривать насилие в качестве

коммуникативной системы, выяснить наличие и характер проблемных зон в семейном окружении ребенка.

Ключевые слова: семья, профилактика насилия, физическое и психическое насилие, теории возникновения насилия.

In the article are the main concepts according to the analysis of violence in the family that permits to consider the violence as the communicating system and to elucidate the character of problem zones of the child's surrounding in the family.

Keywords: family, violence, physical and psychical violence, theories of arising of the violence.

УДК 37; 8.091.12'041

Н. Є. Попович, м. Кіровоград

КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті аналізується сутність поняття «готовність до самоосвіти». На основі функціонального та особистісного підходу визначені критеріальні характеристики досліджуваного феномену.

Ключові слова: готовність до самоосвіти, готовність до діяльності, ціннісні орієнтації, активність, установка, диспозиція.

На сучасному етапі розвитку освіти підготовка майбутніх вчителів є одним із основних завдань, сформульованих в «Концепції гуманітарної освіти України», «Освіта. Освіта ХХІ століття», «Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти». Модернізація вітчизняної системи освіти здійснюється в контексті ідеї безперервної освіти. Особливої актуальності в контексті організації безперервної освіти набуває проблема самовиховання, саморозвитку.

Міжнародна комісія ЮНЕСКО з розвитку освіти ще в 1972 р. зробила висновок, що «освіта, щоб відповідати сучасним вимогам, повинна керуватися наступними основоположними ідеями: демократизація, безперервність, гнучкість... Головне призначення освіти полягає у підготовці майбутньої дорослої людини до різних форм самостійної діяльності і самоосвіти» [1, с. 5].

Підготовленість на рівні професійних знань і умінь і навіть мотиваційна орієнтованість фахівця стали відносними характеристиками. Сутнісним ядром професіонала стають готовність до особистісного і професійного самовизначення в динамічних умовах, до самостійного професійного зростання, до самоосвіти. Саме це може бути розглянуто як основний результат підготовки професіонала.

Готовність людини до самоосвітньої діяльності стала об'єктом науково-педагогічних досліджень з кінця 19 століття. Так, К. Д. Ушинський, розробляючи проблему підготовки вчителя, підкреслює, що вчитель не повинен обмежуватися отриманими знаннями. Дуже важливо розвинути в педагогові здібність і готовність до постійного розширення власного наукового і педагогічного кругозору.

Інтерес до вивчення даної проблеми то зростав, то падав. Значне поживлення досліджень питань готовності до самоосвіти було відмічене у 80-х роках ХХ століття.

Викладемо і проаналізуємо основні позиції по суті досліджуваного нами поняття, які були авторами визначені.

Так, на думку Н. Г. Ковалевської, готовність до самоосвіти є віддзеркаленням потреби особистості в знаннях, для задоволення якої необхідна активність, яка спрямована на самостійне опанування знань. Умовою ж прояву самостійності учня є усвідомлення ним сенсу і цінності самоосвітньої діяльності, що дозволяє йому, з врахуванням своїх можливостей і об'єктивних умов, визначати і здійснювати свою самоосвіту [2, с. 136].

Таке розуміння готовності (практичної) до самоосвіти, дозволяє дослідниці розглядати її як одну з форм здатності людини віддзеркалювати, яка включає в свою структуру мотиваційну основу і володіння самоосвітнім механізмом (системою самоосвітніх умінь).

Нею виділяються наступні основні показники готовності учнів до самоосвіти:

- перевага автономної самоосвітньої діяльності над гетерономною діяльністю порівнюються по мірі прояву самостійності в навчальному процесі, починаючи з усвідомлення мети і закінчуючи вибором дій і оцінки їх в самій діяльності;

- наявність пізнавальної потреби з її певною вибірковою спрямованістю;
- усвідомлення особистісного сенсу учіння як фактора, що визначає активне ставлення учнів до самої навчальної діяльності;
- здатність учнів гнучко і логічно використовувати комплекс самоосвітніх умінь, які забезпечують відбір потрібних знань, активне їх засвоєння і творче використання у різноманітних ситуаціях.

Проблему готовності до самоосвіти деякі вчені розглядають як підготовку до післяшкільної самоосвіти. Так, Нусінова Ж. Н., основними показниками готовності до самоосвітньої діяльності, за якими можна судити про рівень підготовки до самоосвіти в шкільні роки, вважає такі:

- розширення кола самоосвітнього читання учня, систематичне читання художньої, політичної, публіцистичної літератури;
- володіння уміннями і навичками розумової праці;
- перенесення цих умінь і навичок в нову ситуацію (інший навчальний предмет, самостійну пізнавальну діяльність);
- самостійні пошуки раціональних прийомів розумової праці, оригінальних методів розв'язання проблемних завдань;
- уміння творчо застосовувати знання в навчальній і практичній роботі;
- раціональний розподіл і використання часу [3, с.9-10].

Виходячи з особливостей самоосвітньої діяльності і спираючись на поняття готовність до діяльності, Калініна С. В. характеризує готовність учня до самоосвіти сформованістю потреби в цій діяльності і умінь задовольняти цю потребу.

Аналізуючи поняття самоосвіта і спираючись на його сутність, Редковець І. А. готовність до самоосвіти розділяє на психологічну і практичну. Психологічний компонент готовності на її думку характеризують такі ознаки:

- усвідомлення необхідності самоосвіти, наявність внутрішньої спонуки до добровільної, додаткової до основного заняття самостійної пізнавальної діяльності; ви-

ражена її спрямованість, стійкість пізнавальної потреби і інтересів, активність в навчальній та самоосвітній роботі, прагнення до творчого використання засвоєних знань (мотиваційний компонент);

- цілеспрямованість і систематичність всієї самоосвітньої роботи (особистісно-вольовий компонент).

Практичний же компонент має наступні ознаки:

- володіння системою умінь самостійного опанування знань (пізнавальний компонент);
- володіння системою умінь організації самостійної роботи (організаційний компонент).

Психологічний бік готовності учнів до самоосвіти досліджували Карпова А. Ф. та Турчинов А. С. На їх думку вона забезпечується двома чинниками: 1) наявністю відповідної мотивації, тобто потребою, що сформувалася, в самоосвіті та 2) високим інтелектуальним розвитком [4, с.85].

Таке розуміння готовності до самоосвітньої діяльності, в основі якого дослідники виділяють в основному мотиваційний та змістовно-операційний компоненти, дуже близьке з поняттям пізнавальна самостійність. У своєму дослідженні, О. Я. Савченко твердить, що «риси пізнавальної самостійності виявляються в прагненні й умінні учнів опанувати новий зміст у процесі пошукової діяльності, яка може бути спрямована на пізнання нового й удосконалювання вже пізаного» [5, с. 46]. Тому, для формулювання визначення досліджуваного поняття потрібно, на нашу думку, звернутися до аналізу поняття «готовність до діяльності».

У науковій літературі є різні погляди на його сутність, які є доволі різними як за змістом, так і за рівнем узагальнення. Проблеми готовності до діяльності розглядаються у філософії, педагогіці, психології, фізіології та інших науках. При її дослідженні використовуються поняття «пильність», «мобілізаційна готовність», «налаштованість» й інші. Виділяють форми готовності до діяльності — довготривалу та ситуативну. Проте, не дивлячись на всі понятійні розходження, виділяють два основні підходи до визначення змісту поняття «готовність до діяльності»: функціональний (О. Г. Асмолов, М. Д. Левітов, В. М. Мясищев, Д. М. Узнадзе, В. О. Ядов) і особистісний (В. А. Крутецький, К. К. Платонов, М. І. Дьяченко, І. О. Зимня, Л. О. Кандибович, В. О. Сластенін).

У межах функціонального напрямку існує підхід до розгляду готовності у взаємозв'язку з установкою (Д. М. Узнадзе).

Під поняттям установка Д. М. Узнадзе розумів особливий цілісний динамічний стан суб'єкта, який «ми називаємо готовністю до певної активності, виникнення якої залежить від наявності наступних умов: від потреби, що актуально діє в даному організмі, і від об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби» [6, с. 131]. Тобто, при зустрічі потреби і ситуації відбувається видозміна суб'єкта поведінки. Це стан психофізіологічної сфери людини, який безпосередньо передує діяльності й що визначає можливість та успішність її протікання. В результаті повторення ситуації, в якій дана потреба може бути реалізована, установка особи закріплюється, фіксується. Фіксована установка є вторинною, тоді як актуальна ситуативна установка виступає як первинна. Таким чином, установка в контексті концепції Д. М. Узнадзе трактується як несвідоме, що виключає застосування цього поняття до вивчення найбільш складних, вищих форм людської діяльності.

Одразу ж проаналізуємо позиції з даної проблеми В. М. Мясищева, В. О. Ядова, О. Г. Асмолова.

Сама ідея виявлення особливих станів особистості, що передують її реальній поведінці, присутня у багатьох дослідників. Перш за все це коло питань обговорювалося В. М. Мясищевим в його концепції відношень людини. Відношення, що розуміється «як система тимчасових зв'язків людини як особи-суб'єкта зі всією дійсністю або з її окремими сторонами» [7, с. 150], пояснює якраз спрямованість майбутньої поведінки особистості. Відношення і є своєрідна предиспозиція, схильність до якихось об'єктів, яка дозволяє чекати розкриття себе в реальних актах дії. При цьому самому В. М. Мясищеву зв'язок і відмінності між установкою і відношенням бачаться таким чином: «Сформоване відношення — свідоме (...) установка — несвідоме. Свідоме відношення, сформоване минулим досвідом, орієнтується на сьогодні і на майбутнє. Відношення і ретроспективне, і перспективне. Установка визначає дію в сьогодні і на основі минулого. Відношення ретроспективне. Установка справедливо розглядається як динамічний стереотип, а відношення, стаючи звичним, в значній мірі змінює власний характер» [7, с. 414].

Згідно В. М. Мясичева, до визначення психічного відношення потрібно віднести наступні ознаки: 1) вибірковість; 2) активність; 3) цілісно-особистий характер відношення; 4) свідомість.

Підкреслимо, що ми тут не претендуємо на вичерпний опис поняття «відношення», оскільки це окрема, дуже складна і цікава проблема.

Зв'язком між теорією відношень В. М. Мясичева і диспозиційною концепцією В. О. Ядова є поняття «відношення» і «потреба».

Як відомо, В. О. Ядов, пропонуючи диспозиційну концепцію регуляції соціальної поведінки, виходив з базової ідеї Д. М. Узнадзе про формування установки в момент «зустрічі» потреби і ситуації. Оскільки установка розглядалася в роботах Д. М. Узнадзе головним чином на елементарному рівні, то при класифікації потреб В. О. Ядов спирався на уявлення про соціальну поведінку. За основу класифікації потреб ним взята відома класифікація А. Маслоу, а ситуації кваліфіковані як умови діяльності й структуровані за тривалістю часу, протягом якого зберігається основна якість даних умов.

Виходячи з подібної основи В. О. Ядов виділяє ситуації предметні, ситуації групового спілкування, діяльність у сфері професії, побуту, дозвілля, ситуації життєдіяльності.

Вчений при цьому виділяє три рівні активності: практичну, теоретичну, соціальну. Таким чином, В. О. Ядов більше схиляється до теорії діяльності. Він створив теорію регуляції соціальної активності людини на основі ціннісно-установочних орієнтацій.

Згідно В. О. Ядову, система регуляції соціальної активності особистості складається із структури чотирьох різних рівнів. Перший рівень — ієрархії диспозицій системи фіксованих установок, на основі яких здійснюються прості дії й імпульсивна поведінка. Другий рівень — система фіксованих соціальних установок. Третій рівень — це система складних соціальних установок, де формується спільна домінуюча спрямованість соціальної сфери особистості. Четвертий рівень є вищим і обумовлює ціннісні орієнтації особистості на цілі життєдіяльності.

Характеризуючи концепцію В. О. Ядова, Ш. О. Надірашвілі відзначає неясність принципу класифікації як потреб, так і ситуацій та поступовий перехід на позиції теорії діяльності, що і

підтверджується Г. М. Андреевою: «Запропонована ієрархія диспозиційних утворень, взята в цілому, виступає як регулятивна система по відношенню до поведінки особистості. Більш менш точно можна співвіднести кожен рівень диспозицій з регуляцією конкретних типів прояву діяльності: перший рівень означає регуляцію безпосередніх реакцій суб'єкта на актуальну наочну ситуацію, другий рівень регулює вчинки особистості, третій рівень регулює вже деякі системи вчинків, четвертий рівень регулює цілісність поведінки, або власне діяльність особистості» [8, с. 361]. При цьому існує одна особливість, — В. О. Ядов говорить не про установки, а про диспозиції. І хоча це багато в чому схожі поняття, вони не ідентичні. Причому робить він це не з психологічних, а з суто соціологічних позицій.

У свою чергу, О. Г. Асмолов виділяє чотири рівні установочної регуляції діяльності людини: смисловий, цільовий, операційний і рівень психофізіологічних механізмів-реалізаторів установки й діяльності. Таке виділення засноване на співвідношенні різних форм установок з об'єктивними чинниками і структурними моментами діяльності [9, с. 151]. «Спільна функція установок будь-якого рівня в регуляції діяльності характеризується трьома наступними моментами: а) установка визначає стійкий цілеспрямований характер протікання діяльності і виступає як механізм стабілізації діяльності особистості, що дозволяє зберегти її спрямованість в ситуаціях, що безперервно змінюються; б) установка звільняє суб'єкта від необхідності приймати рішення і довільно контролювати протікання діяльності в стандартних ситуаціях, що раніше зустрічалися; в) (фіксована) установка може виступати як чинник, що зумовлює інерційність, косність динаміки діяльності й що утрудняє пристосування до нових ситуацій. Установка як готовність до реагування є свого роду носій, форма виразу того або іншого змісту в діяльності суб'єкта.» [10, с. 83-84.]. «Функція установки в регуляції діяльності — це забезпечення цілеспрямованого і стійкого характеру протікання діяльності особистості» [10, с. 83-84.]

Отже, в межах даного напряму готовність розглядається як особливий стан і як необхідна умова забезпечення результативності діяльності.

Відзначимо також, що вітчизняні психологи, дотримуючись різних напрямів дослідження, при розкритті ядерної складової структури особистості, завжди посилалися на цінності, що розділяються людьми, особливо при описі вищого рівня мотиваційно-сміслової регуляції. Так, Б. Г. Ананьєв відзначав, що «психологічне дослідження мотивації поведінки особистості неможливе без соціолого-філософського (аксіологічного) і соціально-психологічного вивчення самих цінностей...» [11, с. 146]. У роботі, що підводить підсумки багатолітніх досліджень розвитку особистості дитини, Л. І. Божович прийшла до висновку, що та або інша якість (особистості) набуває стійкість тоді, «коли прагнення до її володіння входить до системи цінностей суб'єкта, тобто опосередковується найвищими формами його мотивації» [12, с. 171].

Таким чином, ми можемо говорити про особливий статус, роль і місце цінностей в структурі готовності до діяльності.

Істотно розширив розуміння готовності до діяльності так званий особистісний підхід.

Аналізуючи суть поняття готовність до діяльності на цей підхід спирався В. А. Крутецкий. Учений пропонує називати готовністю до діяльності весь «ансамбль», синтез властивостей особистості як значно ширше поняття, ніж здібності [13]. До даного поняття автор окрім здібностей особистості, включає ставлення її до діяльності, знання, уміння, навички.

К. К. Платонов підходить до визначення готовності з позиції суб'єкта діяльності й розглядає моделі особистості професіонала — нормативну, експективну й емпіричну, кожна з яких узагальнює певний перелік вимог, професійних очікувань і властивостей особистості [14]. Відповідно до висунутої ним концепції особистості, в структурі готовності виділяє психологічну і професійну.

К. К. Платонов пропонує розглядати готовність як інтегральну якість особистості, що визначає готовність до якого-небудь виду діяльності, яка конкретизується в певних умовах. В основі готовності лежить рівень розвитку здібностей як міра відповідності даної особистості вимогам виду діяльності, тобто підготовленість до діяльності. К. К. Платонов підкреслює дуже важливу характеристику здібностей: вони можуть бути потенційними і актуальними. Потенційні здібності виявляються на основі оцінки готовності її до виконання даного виду діяльності або близького

до нього. Актуальні здібності виявляються безпосередньо в діяльності.

Принципові підходи до розуміння структури готовності до діяльності закладено в роботі ([15]) М. І. Дяченка і Л. О. Кандибовича.

Готовність, на думку авторів, це пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент, внутрішня налаштованість особистості на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні й доцільні дії [15, с.18]. Таку готовність вчені називають тимчасовою. Тривала готовність розглядається ними як система професійно важливих якостей особистості: її досвід, знання, уміння, необхідні для успішної роботи [15, с.20].

Підсумовуючи, М. І. Дяченко та Л. О. Кандибович визначають готовність як вибірккову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; така активність виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [15].

З поняттям готовність до діяльності категорію активність також пов'язують дослідники М. І. Лісіна та В. І. Лозова.

Так, М. І. Лісіна готовність особистості до діяльності розуміє як стан активності, що передує діяльності й породжує її розумову активність як потребу в розумовій діяльності [16, с. 20-22].

Застосовуючи цілісний підхід до категорій «активність» і «пізнавальна активність», В. І. Лозова визначає готовність до діяльності як стан прагнення до діяльності, що виявляється у виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети, тобто мова йде про так звану потенційну активність [17].

Отже, критеріальними характеристиками розвитку готовності до самоосвіти майбутнього вчителя є пізнавальна активність та ціннісні орієнтації.

Література:

1. Курьер ЮНЕСКО: Окно, открытое в мир. — М.: Изд-во Иностран. литературы, 1972. — №11.
2. Развитие у школьников стремления к самообразованию:[сб. статей/науч. ред. проф. Б.Ф. Райский и др.]. — Волгоград, 1973. — 190 с.

3. Нусинова Ж.Н. Подготовка учащихся к послешкольному самообразованию (на материале совместной деятельности классного руководителя и преподавателей дисциплин гуманитарного цикла): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики»/Ж.Н. Нусинова. — М., 1974. — 22 с.
4. Подготовка школьников к самообразованию:[сб. статей/науч. ред. проф. Б.Ф. Райский и др.]. — Волгоград, 1980. — 160 с.
5. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников: Дис... д-ра п. н.: 13.00.01. — К.,1984. — 371 с.
6. Узнадзе Д.Н. Психология установки. — Спб.: Питер, 2001. — 416 с.
7. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — 426 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология: [Учеб. для вузов по спец. «Психология»]. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 429 с.
9. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 151 с.
10. Бессознательное: Природа, функции, методы исслед. [В 4-х т.]/АН ГССР, Ин-т психологии им. Д.Н. Узнадзе; Под общ. ред. [и с предисл.] А.С. Прангшвили [и др.]. — Тбилиси: «Мецниереба», 1985. — Том 4. 497 с..
11. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т./Б.Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. 379 с.
12. Божович, Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека/Л.И. Божович//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии/Под ред. В.В. Давыдова. — М., 1978. — С. 168-179.
13. Крутецкий В.А. Очерки психологии старшего школьника/В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. — М.: Учпедгиз, 1963. — 198 с.
14. Платонов К.К. Структура и развитие личности, М., 1986
15. Дяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск, 1976. — 174 с.

16. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18-35.
17. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів: Спецкурс із дидактики: навч. посіб. для пед. інститутів/В.І. Лозова. — Х.: Основа, 1990. — 89 с.

В статье анализируется сущность понятия «готовность к самообразованию», На основании функционального и личностного подходов определены критериальные характеристики исследуемого феномена.

Ключевые слова: *готовность к самообразованию, готовность к деятельности, ценностные ориентации, активность, установка, диспозиция.*

The essence of the notion «readiness for self-education» has been revealed in the article. On the basis of functional and personal approach the main features of this phenomena has been investigated.

Key words: *readiness for self-education, readiness for activities, activity, purpose, disposition.*

УДК 371.2

Т. О. Прибора, м. Кіровоград

ВИДІЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОВРЯДУВАННЯ УЧНІВ У ЗАХІДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ XIX — ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ

У статті розкриваються погляди на проблему учнівського самоврядування представників зарубіжної педагогіки різних напрямів: «вільного виховання», «нових шкіл» аристократичного та демократичного напрямку, консервативної педагогіки, трудових шкіл.

Ключові слова: *самоврядування, консервативна педагогіка, реформаторська педагогіка, «нове виховання», «нові школи», «вільне виховання», трудова школа.*

У наш час важлива роль у формуванні активної, самостійної, відповідальної особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку відводиться в учнівському самоврядуванню. Воно є формою практичного втілення ідей соціального виховання дітей відповідно до державних вимог, найважливішим засобом соціалізації дітей, на основі якого формується почуття причетності до навколишніх подій та відповідальності за них.

Для кращого усвідомлення значення самоврядування в сучасній школі необхідно дослідити історію цього питання, місце, яке відводилося йому в педагогіці, зокрема наприкінці XIX — у першій третині XX століття, оскільки зазначений період позначився розробкою конструктивних ідей учнівського самоврядування і є мало вивченим.

Наприкінці XIX — в першій третині XX століття в зарубіжній педагогіці проблема самоврядування розглядалася представниками консервативної школи (І. Геппом, Зібургом, Ф. Ферстером, Штейнеке), педагогами-реформаторами «нових шкіл» (Д. Бедлі, А. Фарія де Васконселосом, Г. Вінекенем, П. Гехебом, Е. Демоленом, Дж. Каррі, Г. Літцем, А. Фер'єром, Б. Отто, Б. Расселом, С. Редді), прибічниками «вільного виховання» (П. Лакомбом, Н. Мак-Менном, А. Нейлом) та трудової школи (Ф. Гансбергом, Л. Гурліттом, Ф. Карсеном, Г. Кершенштейнером, В. Паульсеном, С. Френе, Г. Шаррельманом).

Період кінця XIX — першої третини XX століття в Західній Європі знайшов відображення в ряді наукових досліджень О. Сухомлинської, Б. Бім-Бада, Б. Вульфсона, А. Джуринського, О. Піскунова, М. Кузіна, Є. Коваленко, проте детального цілісного дослідження з питань учнівського самоврядування в педагогіці Західної Європи проведено не було.

У статті ми спробуємо висвітлити позиції педагогів на проблему самоврядування учнів на початку XX століття у країнах Західної Європи.

Наприкінці XIX століття поширився рух за «нове виховання». Наслідками руху стала поява в Західній Європі й Америці близько 100 «нових шкіл». А. Фер'єр зазначав, що ці школи ставили перед собою дві мети: привести способи виховання відповідно до психології дитини і підготувати особистість до життя в суспільстві [5, с. 1].

Організатори «нових шкіл» аристократичного напрямку вважали самоврядування формою організації учнів, яка виховувала особистість як члена спільноти та надавала часткові керівні функції стосовно організації життєдіяльності школярів уповноваженим особам з-поміж старших учнів.

Завдання учнівського самоврядування в «нових школах» аристократичного напрямку полягали в озброєнні вихованців

знаннями й уміннями з громадського виховання; правильній організації соціального осередку, що дисциплінував учнів (реалізації завдань самообслуговування, благоустрою школи); організації взаємодопомоги в навчальній роботі; розвитку в учнів почуття відповідальності, самостійності.

Самоврядування в закладах тісно пов'язувалося з формуванням особистісних якостей учнів і соціальних інститутів. Педагоги-реформатори зауважували, що людина не може жити відокремлено від суспільства, тому перед вихованням ставилося складне завдання, а саме: формування незалежної особистості як члена великої єдиної громади. На підтвердження нашої думки звернемося до наукових робіт Г. Літца. У праці «*Individual und Sozialpädagogik*» він не надавав перевагу жодному з напрямів педагогіки: ні індивідуальному, ні соціальному. Порівнюючи тваринний і людський світи, педагог звертав увагу на те, що в них немає повністю однакових екземплярів, тому розвитку людства сприятиме тільки мирне співіснування між індивідами. З одного боку, він розглядав учня як члена спільноти, який повинен бути одним цілим з нею, а з іншого боку — ученя для нього неповторна індивідуальність, яка розуміє своє місце у спільноті та розвиває свої здібності на користь людству. Таким чином, потрібно виховувати не таку особистість, яка б пливла за течією, а таку, яка б змогла відшукати свій власний напрямок розвитку [8, с. 57-58].

Учнівське самоврядування в «нових школах» ґрунтувалося на почутті відповідальності. С. Редді зазначав, що ніщо краще не вдосконалює лідера, як почуття відповідальності, що забезпечується глибокою підтримкою учнів, і ніщо не руйнує почуття відповідальності більше, ніж неохоче підкорення, особливо, якщо це незаслужено [9, с. 1]. Ідея відповідальності в подальшому була вдосконалена П. Гехебом. Вона стала основою всієї системи самоврядування. Педагог стверджував, що система виховання повинна бути спрямована на наповнення дітей сильним відчуттям відповідальності, розвиток довіри до більш зрілих товаришів.

Самоврядування в школах впливало на розширення прав і обов'язків учнів, а значить надавало більше свободи. Засновник першої «нової школи» С. Редді вважав, що мета правил «не просто порядок, а ще більше освіта... Кожна дія повинна бути здійснена уміло і мати певну мету чи виконуватися визначеним

способом. Це налаштовує вільно вирішувати нові проблеми» [9, с. 1]. Чим більше функцій надавалося учням під час шкільного самоврядування, тим більшими свободами вони користувалися.

Для «нових шкіл» було характерним нейтральне використання свободи, під якою розумілася не відсутність зовнішніх обмежень волі, а формування в дитини здатності опанувати свої слабкості, тому межа прав дитини варіювала залежно від її віку. Повної свободи дитині не надавалося. Швейцарському педагогу А. Фер'єру вдалося визначити межі, в яких педагог міг застосувати авторитарний вплив: «єдиними лише галузями, в яких доведеться підкорюватися особистій волі вихователя, а не одному лише закону і власній совісті, залишаються ті, де їй загрожує неминуча небезпека, якої вона не може передбачити, або віддалена відплата, яка настане лише через кілька років» [1, с. 39].

А. Нейл критикував А. Фер'єра, який позитивно оцінював дії вчителів, спрямованих на «дисциплінування дітей після періоду анархії» і підтримував Г. Лейна, який вчив бути завжди одним із членів дитячої спільноти [9, с. 32].

Свобода, на думку Г. Літца, не давалася людині від народження, її потрібно було завоювати, відстояти і випрацювати протягом життя, тому обов'язки учнів розподілялися відповідно до віку. Педагог вважав, що кожен учень мав служити спільноті за власними переконаннями та відповідно до своїх сил і здібностей. Кожен школяр повинен для свого ближнього зробити все, що від нього залежить, як це робив Ісус Христос [8, с. 67].

Найповніший синтез ідей із самоврядування був здійснений педагогами організаторами «нових шкіл» демократичного напрямку, а саме проведений у «Вільній шкільній громаді» Віккерсдорф і Оденвальдській школі. Г. Вінекен та П. Гехеб визначали учнівське самоврядування як принцип організації життєдіяльності колективу, що визначав права і обов'язки кожного його члена, залучав учнів до прийняття і реалізації рішень, що стосувалися різних напрямків школи.

Ми можемо зробити висновок, що у школах самоврядування активно розвивалося фактично, а не номінально й передбачало співпрацю педагогів і учнів на дружніх основах, зацікавленість у справах закладу всіх членів шкільного колективу, чітко визначене коло обов'язків кожного члена спільноти, організацію дітей

за інтересами в гуртки, екскурсії, залучення більшості членів колективу до самоврядування, щоб кожен набував організаційних навичок відповідно до свого віку. У цих школах самоврядування із дисциплінарного методу і методу вивчення на практиці існуючої державної конституції перетворилося на засіб організації розумного життя і роботи. Хоча в дитячому самоврядуванні навіть таких розвинутих і демократичних шкіл не реалізувалися деякі його аспекти розвинуті в українських школах: не було налагоджено тісного зв'язку школи із життям та іншими школами, учні «нових шкіл» не обмінювалися знахідками в шкільному самоврядуванні, не влаштовувалися міжшкільні дитячі з'їзди.

Представники «вільного виховання» розглядали учнівське самоврядування як форму організації учнів, при якій діти самостійно без втручання педагогів організують життя учнівського осередку.

Учень розглядався центром виховної системи, представники цього напрямку (Н. Мак-Менн, А. Нейл, П. Лакомб) наголошували на розвиткові індивідуальності, свободи, творчого саморозвитку, дитячої самодіяльності.

Представник «вільного виховання» П. Лакомб зазначав, що школа має підготувати дитину до єдиної професії — бути людиною, а для цього виховання повинно виконати такі умови: ознайомити дитину з природним і соціальним середовищем, в якому їй прийдеться жити, розвинути в учня навички критично мислити та розвинути самостійність, ініціативу й громадські почуття, тобто почуття справедливості, симпатії, співчуття.

Учнівське самоврядування тісно пов'язувалося із дитячою ініціативою, а значить моральною сферою дитячих стосунків. Практик вільного виховання Н. Мак-Менн вважав, що при самоврядуванні важливіша моральна ініціатива, ніж інтелектуальна. Питання самоврядування майже завжди стосувалося моральної сторони справи, тоді як на інтелектуальну спрямовувалося менше. При самоврядуванні звичай, який мав велике значення в стосунках однолітків, швидко змінював свої «ідеали». Громада висувала позитивні ідеали і визначала вимоги до кожного члена, виконання яких ставало справою честі не тільки однієї особи, але й колективу, що сприяло перетворенню індивідуальної ініціативи в колективну.

Представники *консервативної педагогіки* (Ф. Ферстер та його послідовники Штейнеке, Зібург, І. Гепп) розглядали самоврядування як засіб підтримання дисципліни, який збільшує самовладання, виховує відповідальність за порядок, моральну поведінку, готує до державних і громадських обов'язків, збільшує любов до школи.

Ф. Ферстер змінив бачення дисципліни, розглядаючи її не як зовнішній засіб для підтримання порядку, а як засіб для виховання самовладання. Дисципліна була необхідна для зосередженості на роботі, вихованні волі і підготовки для повного підкорення вищому закону [6, с. V]. Учніське самоврядування допомагало реформувати шкільну дисципліну, пробудити в особистості найвищі інтереси, розвинути самовладання, боротися з ніцими прагненнями. Учні у цьому процесі відводилася роль контролю за порядком і серйозною шкільною роботою. Хоча самоврядування і розглядалося під кутом кращої дисципліни, проте І. Гепп не вважав його ідеальним засобом для формування стосунків між вихователем і школярем.

Ф. Ферстер, І. Гепп із захопленням ставилися до запровадження американського самоврядування (*self-government*), але зауважували, що повне його запозичення неможливе. «Немає необхідності переносити американський приклад як ціле, без змін у нові умови». В американській системі самоврядування виділялися як позитивні риси (самостійність учнів, формулювання законів шкільного життя вихованцями, підтримання дисципліни учнями, допомога вчителю при організації педагогічної діяльності, право керівників закладів накладати вето на заходи учнів), які можна запровадити, так і негативні (чітке копіювання державної системи управління, контроль органами самоврядування учнів поза межами школи, введення керівництвом школи готової форми самоврядування).

І. Гепп акцентував увагу на тому, що школа повинна виховувати, а для цього потрібно дослідити пропозиції і засоби, які можуть підвищити виховне значення школи. Ф. Ферстер, І. Гепп, Штейнеке, Зібург вважали, що становлення самоврядування в школі допомагало б формуванню єдиної громадської думки, що ґрунтувалася на моральних засадах. Громадська думка була найефективнішим засобом впливу на недисциплінованих учнів.

«Гірші елементи зразу помічають, коли вони залишаються в меншості і їм загрожує осуд класу» [6, с. 108].

Штейнеке зауважив, що повноцінне введення шкільного самоврядування на зразок ферстеровського можливе тільки в закритих закладах; у школах з повним курсом навчання потрібно запроваджувати тільки окремі його елементи, тоді як у школах з неповним курсом необхідно значно обмежити самоврядування, оскільки учні не досягли моральної зрілості, для того щоб керувати товаришами. Тобто не всі школи й училища могли мати однакове самоврядування. Самоврядування тільки тоді існувало, якщо було зовнішньою формою стосунків між учителем і учнем [4, с. 118].

Проаналізувавши невдалі спроби запровадження самоврядування в школах, Штейнеке прийшов до висновку, що самоврядування тільки при тій умові може дати позитивний результат, якщо вчителі підготовлені до його впровадження і морально налаштовані на нього [4, с. 111-113].

Зібург окреслив основні положення, на яких ґрунтувалося самоврядування.

1. Самоврядування повинно обмежуватися наглядом за порядком у школі, класних кімнатах, спостереженням за інвентарем та колекціями, турботою про шкільне життя в позаурочний час.

2. Самоврядування забороняло будь-який інший вид покарання, крім виключення непокірних учнів з його складу.

3. Самоврядування не вводилося офіційно, кожен заклад самостійно визначає його межі. Однаковий шкільний статут повинен видаватися для всієї провінції, а кожна школа додає необхідні для нього правила.

4. Введення самоврядування можливе лише в тих закладах, де до нього ставляться позитивно вчительська колегія і директор.

5. У ракурсі громадянського виховання самоврядування мало впливати таким чином на окремого учня, щоб він навчився радісно підкорюватися громаді і відчувати себе відповідальним за спільноту [4, с. 128].

Педагог Гарріс звертав увагу на те, що позитивні результати учнівського самоврядування будуть спостерігатися не одразу,

оскільки «самоврядування і контроль це не дари щасливої хвилі, вони ґрунтуються на звичках, які є наслідком довгої та складної боротьби з бажаннями та пристрастями» [4, с. 48].

Не всі педагоги позитивно ставилися до запровадження самоврядування в школі, вони називали його «плодом американських і республіканських ідей», які не підходять до умов німецького життя. Навіть після того, як 26 листопада 1910 року на засіданні Рейхстагу прийняли рішення, що самоврядування повинно впроваджуватися у школах, педагоги вважали, що воно призведе до «гірких наслідків» у масштабі цілої країни [4, с. 142].

Великого значення самоврядуванню школярів у діяльності навчального закладу надавали представники *трудової школи* (Г. Кершенштейнер, С. Френе, В. Паульсен, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг, Ф. Карсен, Л. Гурлітт).

Під самоврядуванням вони розуміли форму організації учнів, при якій діти самостійно розробляють та приймають рішення для досягнення спільних трудових та суспільно корисних цілей.

Характеризуючи діяльність трудових шкіл Західної Європи, Н. Крупська, О. Піскунов зазначали, що учнівське самоврядування в них якісно відрізнялося від інших шкіл, воно не копіювало органи самоврядування дорослих, не було уроком історії та дисциплінарним заходом, а являло собою свободу й уміння організовуватися для спільної діяльності.

В. Паульсен, С. Френе зазначали, що ніщо краще спільної діяльності не пов'язує людей. Спільна праця викликає почуття єдності. Тільки під впливом індивідуального і громадського буття відбувається особистісний розвиток. Нову людину педагоги розуміли як соціальну особистість, яка поводить себе усвідомлено і відповідально в суспільстві.

У Г. Кершенштейнера завдання школи тісно переплітаються з цілями учнівського самоврядування. Перше завдання школи полягало в тому, щоб кожна особистість виконувала свою діяльність не тільки в інтересах власного життя і власної моральності, але й в інтересах благоустрою державного організму, що дає змогу користуватися правами і результатами культурних благ. Друге — в тому, що школа допомогла реалізуватися кожному вихованцю в громаді, враховуючи свої сили та здібності. Третім і найважливішим виховним завданням вважався розвиток мора-

льності особистості, зокрема її відповідальності, що сприяло б у подальшому наближенню держави до морального громадського організму.

Учнівське самоврядування тісно пов'язувалося з формуванням почуття відповідальності за шкільну громаду. На думку Г. Кершенштейнера, від формування учнівської відповідальності залежить подальший прогрес суспільства, оскільки воно залежить від відповідальності кожної особистості, від її здатності підкоритися загальній волі асоціації громадян.

Якісні результати самоврядування залежали від активності учительського колективу, його позитивного настрою, від терміну та якості навчання учнів. Г. Кершенштейнер, розвиваючи ідеї Й. Песталоцці, стверджував, що тільки поєднання трудової діяльності з учнівським самоврядуванням може забезпечити найкращі умови для розвитку гармонійної особистості. Педагог зауважував, що навчально-виховний процес повинен відображати ті соціальні відносини, які існують у державі. «Якщо ми зможемо запровадити такі відносини в наші школи, то створимо умови виховання, що готуватимуть до громадського життя» [343, с. 22].

Г. Шаррельман також ідеї учнівського самоврядування тісно пов'язував з діяльністю трудової школи. У книзі «Трудова школа» він виклав основні положення, на яких вона повинна ґрунтуватися. Найголовніші з них — тісне спілкування між вчителем і учнем, що ґрунтувалося на взаємній довірі і розумінні, спільна робота (згідно з більшістю дитячих голосів при сприянні вчителя), спрямована на розширення самостійно обраних цілей, самостійно обраними шляхами, де покарання і заборони вчителя замінюються самостійно виданими законами, що мають силу в даному класі [7, с. 78-79].

Представники трудової школи вважали, що при запровадженні шкільного самоврядування дисципліна підтримується не вихователем, а самими дітьми, оскільки це потрібно для нормальних умов діяльності. Трудова школа логічно призводить до самоврядування, яке вчить дітей колективно організовувати діяльність і свою працю.

Засновники концепції «педагогіки співробітництва» Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман наголошували на учнівському самоврядуванні як одному із напрямків демократизації педагогічного процесу в школі.

Л. Гурлітт вважав, що шкільне самоврядування допомагає залучити дітей усіх прошарків населення до «дійсного життя», об'єднати їх: «наскільки краще було б для дітей (малися на увазі діти буржуазії — прим. П. Т.) у виховному відношенні, жити, відчувати і радіти разом із селянськими дітьми» [7, с. 55]. Діяльність школярів у самоврядуванні розвивала організаційні якості, відповідальність за виконувану справу, принциповість у стосунках з однолітками.

Л. Гурлітт ставив у центр виховання свободу і права діяльної особистості. Г. Шаррельман переконував, що тільки повна свобода не дозволяє перетворити школу на виробництво, що навчає. Навчання в його школі повністю підпорядковувалося принципу «Vom Kinder aus». Перший рік навчання в Бременській школі (Г. Шаррельман) привів до повного хаосу, в якому вчитель був рівноправним членом колективу. Хоча пізніше дитина в школі залишилася суб'єктом виховання, однак свобода зменшувалася самоврядуванням, що призвело до нормального колективного життя.

Л. Гурлітт, проаналізувавши форми самоврядування учнів у школах Німеччини початку ХХ століття, з'ясував, що більш поширеними формами були організація самими учнями чергувань у школі, проведення позакласних заходів, організація відпочинку, регулювання дисципліни в школі.

В. Паульсен, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман, розглядаючи школу як громаду, в якій визнавалася рівноправність і рівноцінність усіх учнів, обмежували функції самоврядування, порівняно з педагогами-практиками «нових шкіл», роблячи акцент тільки на їх дисциплінарному характері.

Отже, прибічники різних педагогічних ідей неоднаково ставилися до самоврядування і його виховні функції втілювали по-різному. Не було чітко визначеного поняття учнівського самоврядування. Під ним розуміли форму організації учнівського середовища, принципи роботи учнів, засіб прищеплення громадських навичок тощо. Можна сказати, що ця проблема перебувала на етапі розробки, оскільки чітко окреслених методологічних засад не існувало. Кінець ХІХ — І третина ХХ століття був періодом пошуків шляхів розвитку ідеї самоврядування і її втілення на практиці.

Література:

1. Бабіна О. І. Становлення і розвиток гімназійної освіти в Україні (кінець XIX — на початку XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Бабіна Оксана Іванівна. — К, 2000. — 199 с.
2. Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики/С.А. Золотарев — СПб: Издание Братъев Башмаковых, 1910. — С. 186-200.
3. Лозинский Е. Попытки коренной реформы воспитания на Западе/Е. Лозинский//Вестник воспитания. — 1904. — №3. — С. 91-118.
4. Новые идеи в педагогике. [непериодическое издание/ред. Г.Г. Зоргенфрей]. — Сб. №1: Самоуправление в школах. — СПб: Образование, 1912. — 168 с.
5. Феррьер А. Новое воспитание/А. Феррьер//Свободное воспитание. — 1911-1912. — С. 1-16
6. Ферстер Ф.В. Школа и характер/Ф.В. Ферстер — СПб.: Школа и жизнь, 1915. — 209 с.
7. Шульгин В.Н. Основные вопросы социального воспитания / В.Н. Шульгин. — М.: Изд-во: «Работник Просвещения». — 1924 — 126 с.
8. Lietz H. Individual und Sozialpädagogik / H. Lietz // Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena / Wilhelm Rein. — Jena., 1895. — Bd. I. — S. 57-80.
9. Reddie Cecil // www.abbotsholme.com
10. Ferriere A. L'autonomie des ecoliers dans les communes d'enfants / Ferriere A. — Neuchatel — Paris: Delachaux & Niestle, 1950. — 152 p.

В статье раскрываются взгляды на проблему ученического самоуправления представителей зарубежной педагогики различных направлений: «свободного воспитания», «новых школ» аристократического и демократического направления, консервативной педагогики, трудовых школ.

Ключевые слова: самоуправление, консервативная педагогика, реформаторская педагогика, «новое воспитание», «новые школы», «свободное воспитание», трудовая школа.

The article is devoted to the views on schoolchildren self-government shared by the representatives of foreign pedagogy of different trends:

«free upbringing», aristocratic and democratic «new schools», conservative pedagogy, labour schools.

Key words: self-government, conservative pedagogy, reformatory pedagogy, «new upbringing», «new school», « free upbringing», labour school.

УДК 373.4: 033

О. Л. Пруцакова, м. Київ

ВПЛИВ ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ МІСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЕКОЛОГІЧНУ ПОВЕДІНКУ ШКОЛЯРІВ

Обгрунтовано вплив зовнішніх чинників міського середовища на характер поведінки городян у довкіллі, виокремлено і охарактеризовано її екодевіантний тип стосовно міських школярів.

Ключові слова: міське середовище, екологічна поведінка, екодевіації.

Дослідження проблеми формування поведінки особистості у навколишньому середовищі носить інтегрований характер і враховує як педагогічні та психологічні закономірності, так і екологічні особливості територій, на яких формується спільнота. Елементи навколишнього середовища, як природного, так і перетвореного, завжди відображаються на тенденціях розвитку і особливостях індивідуальної і масової екологічної свідомості, на способах мислення, якими оперує свідомість, і зрештою, на *поведінці особи*. Перетворене людиною середовище в містах здійснює вплив на свідомість людини, протікання її психічних і фізіологічних процесів. Сам процес адаптації часто пов'язаний з тривалими станами дискомфорту, депривації і фрустрації — станами, що знаходять своє наступне вираження або у соматичних і психічних розладах, або у підвищеній агресивності громадян.

Загалом проблема впливу ландшафтів на характер ментальності їх населення не є широко розробленою як у етнографії, так і науках, дотичних до проблем формування особистості. Корифеєм першого аспекту визнають Л. М. Гумільова [1]. Деякі психологічні аспекти впливу довкілля на психіку особистості і її ментальність відзначено у дослідженнях В. О. Скребця [5].

На вплив міського середовища на стан його жителів звертали увагу В. П. Алексеев, Т. І. Алексеева, А. Л. Пурунджан.

Останнім часом активізувалась увага до вивчення впливу урбанізованого середовища на особистість. Особливо актуальними і розробленими виступають валеологічні аспекти, і набагато менше уваги приділяється чинникам впливу міського середовища на психічні стани городян і зміни їх поведінки у історично новому середовищі. Переважна зосередженість населення в містах, гострота прояву екологічних проблем на урбанізованих територіях і визначає увагу до впливу міського середовища на психічний стан його жителів, що зазвичай виявляється у особливостях поведінки городян. Важливість врахування впливу зовнішніх чинників на підростаюче покоління й відповідної корекції і спрямування педагогічних впливів обґрунтовується також у документах збалансованого розвитку суспільства і Декади ООН з освіти у його інтересах (2005-2014 рр.) [3; 6]. Аналіз екологічних складових свідомості і світогляду городян, переважних мотивів їх взаємодії з природою потребує особливої уваги. Адже саме вони визначають прояви щоденної поведінки і, як результат, стан довкілля міста загалом.

Метою статті є обґрунтування впливу зовнішніх чинників міського середовища на характер поведінки городян у довкіллі, викремлення її екодевіантного типу стосовно міських школярів.

Специфічні риси екологічної свідомості й світогляду городян базуються на процесі відчуження від природи під час створення самого міста як захищенішого від зовнішніх негараздів середовища існування людей, результату певного рівня соціалізації етносу, який вже досяг певної «свободи» від навколишньої природи. Тож пристосування до міського способу життя торкається насамперед психічних і психологічних процесів кожної особистості.

На екологічну свідомість і поведінку городян, рівень її екологічної доцільності здійснюють ЗОВНІШНІЙ вплив специфічні риси кожного міста, які можемо об'єднати у наступні:

- рівень гомогенності — агресивності середовища;
- темп життя;
- густина населення.

Проблемою взаємодії людини з видимим середовищем займається **відеоекологія** (В.А.Філін) [8]. Під *видимим середовищем* розуміємо те, яке людина сприймає зором. Видиме середовище носить природний і штучний характер. Природне видиме середовище повністю відповідає особливостям зору. А штучне часто суперечить зоровому сприйняттю людиною. У міському середовищі це виявляється особливо яскраво.

Як фізіологічний механізм в основі зазначеного процесу лежить **автоматія саккад** — властивість органу зору здійснювати швидкі ритмічні мимовільні рухи (саккади — від старовинного французького слова, що перекладається як «тріпотіння вітрила»). Око у процесі еволюції «звикло» сприймати певну кількість зорових вражень залежно від специфіки материнського ландшафту, а мозок — її обробляти, що призводить до відчуття комфорту. У місті кількість «комфортних» зорових вражень порушується.

Суперечать зоровому сприйняттю у місті гомогенні (в яких або зовсім відсутні видимі елементи, або число їх різко знижене) поля і агресивні (з однаковими рівномірно розподіленими видимими елементами) площини, а також нехарактерні для природного оточення прямі лінії і кути, статичні поверхні великого розміру і бідної кольорової гамми. Їх споглядання неминуче веде до відчуття дискомфорту, оскільки відсутні деталі для фіксації погляду.

Аналогічне відчуття викликають торці будівель, великі скляні поверхні, асфальтове покриття і англійський газон.

Окрім гомогенних полів на формування свідомості впливають і агресивні видимі поля — простори, на яких рівномірно розосереджена значна кількість однакових елементів.

Агресивне видиме середовище властиве багатопверховим будівлям, де на величезній стіні розосереджено велика кількість вікон. В цілому око ковзає по всьому полю, не знаходячи елементів для фіксації по великій площині з величезною кількістю однорідних елементів.

У гомогенному середовищі після чергової саккади в мозок поступає недостатньо інформації, не можуть повноцінно працювати бінокулярний апарат і інші механізми зору, зокрема апарат акомодатії, регуляція розміру зіниці, що призводить до зорових вад. Тож, найпоширенішим дефектом зору в містах є короткозо-

рість, яка у міських умовах зустрічається в 1.5-2 рази частіше, ніж в сільській місцевості.

Перевантажені у агресивному середовищі і фоторецептори. Потік сигналів з сітківки ока в зорові центри мозку майже не несе очікуваної мозком інформації, дестабілізуючи його роботу.

Гомогенне і агресивне середовища вимагають максимального примушення в роботі зорового аналізатора. В результаті цього вся зорова і відповідно ЦНС вимушена працювати у надвиратному режимі, що викликає її швидку стомлюваність і виснаженість. Це виступає спонукає відчуття постійної втоми і «зорового голоду» [8].

За даними ВОЗ процеси урбанізації ведуть до неухильного зростання числа *психічних захворювань*, бо тривале перебування городян в одноманітному видимому середовищі веде до вираженого психологічного дискомфорту і безпричинного озлоблення. Як правило, там, де гірше візуальне середовище, вище рівень *агресивності населення*.

Протиріччя між урбанізованим візуальним середовищем, фізіологічними механізмами зору і подальшими мозковими операціями виявляються в подальшій специфіці сприйняття городянином простору і неможливості адекватної орієнтації в ньому. Це провокує стани депривації і фрустрації, що виявляються у зростаючій агресивності і подальшому *поведінковому вандалізмі* та інших проявах агресії.

У міському середовищі часто говорять про **темп життя**. На думку Е. Тоффлера темп життя — це вирішально важлива психологічна змінна, яка практично ігнорується [7]. Але темп життя впливає на поведінку, викликаючи сильні і суперечливі реакції у різних людей.

Протягом минулих епох за життя однієї людини темп міг змінитися мало, проте зараз сила прискорення інша. Збільшений темп життя, збільшена швидкість широких наукових, технічних і соціальних змін впливають на життя індивіда. Поведінка людини в значній мірі мотивована привабливістю або запереченням темпу життя, який нав'язує індивідові суспільство або група, в яких він включений. Хоча поняття «темп» багатовекторне (італ. tempo — від лат. tempus — час) [9], врахуємо, що це- ступінь швидкості руху, здійснення, інтенсивність розвитку чого-небудь. Це вели-

чина завжди відносна. Але завжди — це зіставлення тривалості однієї секунди з тривалістю іншої. Інакше кажучи, «темп часу», — це інтенсивність часу в зіставленні з «іншим» часом, інтенсивність, що характеризується частотою подій в системі.

Тож йдеться про співвідношення швидкості здійснення подій у місті з вланим відчуттям часу городянином.

У міських середовищах темп життя можемо розглядати в декількох площинах: як співвідношення швидкості здійснення послідовних подій в містах різних країн; як співвідношення швидкості здійснення послідовних подій в різних містах однієї країни; як співвідношення швидкості здійснення послідовних подій між частинами одного міста («центр-околиця»). З психологічної точки зору найважливішим є *сприйняття людиною з власним часом швидкості здійснення послідовних подій в навколишньому середовищі*.

Перші з названих аспектів досліджувалась Р. Лівайном (Robert Levine). Учений зробив висновок про те, що в різних країнах люди ставляться до часу по-різному, живуть в різному темпі. Це можна продемонструвати на точності вуличного годинника, не підключеного до єдиної системи (перевірявся годинники на будівлях банків), середній швидкості пішоходів в діловій частині міста в гарну погоду, часі на покупку поштової марки на пошті, частці перехожих з наручним годинником в центрі міста в робочий час [7].

Відмічені чіткі відмінності між країнами за всіма цими показниками та містами в одній країні. Сучасніші дослідження темпу життя у містах демонструють, що швидкість руху людей на тротуарах (показник загального темпу життя в містах) за останні десять років виросла на 10%. (Richard Wiseman) Найшвидше за останнє десятиліття почали ходити пішоходи в Сінгапурі: швидкість ходіння там зросла на 30%.

Р. Вайсман вважає, що результати експерименту красномовно ілюструють зміни в «фізичному і соціальному здоров'ї міст», що «вимірювання швидкості руху пішоходів дозволяє зрозуміти стан фізичного і соціального здоров'я міста. Темп життя в найбільших містах набагато вищий, ніж раніше» [8, с. 34].

Також виявили відмінності між крупними і середніми містами в одній країні, особливо за швидкістю пішоходів: у великому місті люди ходять швидше.

Як позначається на здоров'ї високий темп? Лівайн і його колеги виявили, що в «швидких» містах городяни мали вищі показники захворюваності, особливо серцево-судинної.

Згідно співвідношення сприймання «зовнішнього» і «внутрішнього» часу можна об'єднати городян у групи:

- «зовнішній час не відповідає внутрішньому» (ті, зовнішній час яких випереджає внутрішній та ті, зовнішній час яких відстає від внутрішнього).
- зовнішній час відповідає внутрішньому.

Частина людей настільки прив'язана до швидкого темпу, що відчувають тривогу, напругу або дискомфорт, коли темп сповільнюється. Вони відчайдушно хочуть бути там, «де відбуваються події». Але у інших він викликає неприязнь, неприйняття і втому. Сповільнене сприймання часу характерне для тих, хто насилу сприймає цінності технологічної цивілізації, несвідомо намагається втекти від темпу життя, знаходячи його нестерпним. Різне сприйняття часу і відповідно, різний темп життя характерні для різних віків і для різних культур.

Населення іноді активно протистоїть зміні темпу. Вторгнення чужого відчуття часу може викликати опір суспільства. У містах вторгнення чужого часу і темпу часто виявляється в «культурі швидкого замовлення» і нав'язується мас-культурою.

Городяни першої групи почувають себе дискомфортно. Тривале неспівпадання темпів життя може викликати серйозні психічні розлади, що врешті решт можуть виявитись у фрустраційних і деприваційних станах, провокуючи агресію і девіації у поведінці.

Якщо особистість не адаптує свої очікування тривалості до прискорення, що продовжується, вона починає відставати у відчутті часу й не встигає виконувати соціальні ролі. Саме це «особистісне гальмування» ймовірно, сприяє депривації.

Індивід, який внутрішньо відчуває принцип прискорення, несвідомлено компенсує стиснення часу. В результаті його рідше можна застати знеацька, ніж людину, чії очікування тривалості застигли, і яка зазвичай не передбачає скорочення тривалості ситуацій.

Демографічний показник **густоти населення** у містах перевищує середній у кілька десятків разів. Відповідно у місті зростає і кількість особистісних контактів. Їх надмір призводить до пси-

хологічного напруження, що здатне спровокувати агресивні чи депресійні стани.

Психологи відзначають, що в мегаполісах люди спілкуються абсолютно інакше, ніж в невеликих населених пунктах. У мегаполісі люди частіше піддаються стресам, більше спілкуються з представниками інших націй і уродженцями інших міст. Це створює певну психологічну напруженість. Посилює кількість контактів і високий темп життя.

Еволюційно людині як біологічному виду загалом не комфортно бути тривалий час у скупченні собі подібних. Це сприяє зростанню агресивності і прихованих комплексів і, звичайно, не покращує психічне здоров'я громадян. Надмір особистісних контактів активізує психологічний захисний механізм свідомого їх обмеження. Тому міські сусіди мають один про одного набагато менше інформації, ніж сільські, що живуть у середовищі нормальної кількості контактів.

Надмір контактів у місті виявляється у частих перепадах настрою, агресивності, втомі від спілкування. Це психічна реакція на мегаполіс, прагнення захистити себе від всіх неприємностей, пов'язаних з розвитком надміст.

Сукупний вплив означених зовнішніх чинників урбанізованого середовища часто нівелює глибинні, сутнісні риси людської особистості які торкаються, скажімо, пошуків сенсу життя. Виступаючи «непершочерговими» і, начебто, «необов'язковими» в урбанізованих умовах, ці пошуки для більшості городян «відновлюються» лише під час відпочинку у природному середовищі.

Розвиток специфічних станів свідомості відображається на поведінці і характері діяльності. І хоча загалом їх причини агресивної поведінки городян криються у нестачі їх культури, виключати роль зовнішніх чинників у цьому процесі на нашу думку не слід. Невмотивована агресія є небезпечнішою, ніж та, що виступає свідомо обраним шляхом вирішення особистісних проблем жителів і міських, і сільських середовищ, оскільки може бути спрямована на будь-кого. «Розрядження» агресії чи інших психічно негативних станів у більшості випадків відбувається щодо слабкіших об'єктів — жінок, дітей, тварин, рослин тощо.

Враховуючи наявність у переліку об'єктів, щодо яких можлива агресивна поведінка, об'єктів довкілля, маємо підстави

визначити *екодевіантний* тип поведінки особистості у навколишньому середовищі. Враховуючи, що взірцевим типом поведінки у довкіллі є екологічно доцільний тип (під яким вбачаємо систему соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті узгодження потреб суб'єкта з вимогами збалансованого розвитку суспільства) [4], спробуємо визначити особливості екодевіантної поведінки. Зазначимо, що екодевіантна поведінка у більшості випадків притаманна дітям і молоді, дорослі ж припускаються прикрих вчинків в основному з традиційних міркувань та звичок або з нестачі необхідної інформації. Тому корекція виховних впливів і загальне спрямування екологовиховного процесу на формування екологічно доцільної поведінки школярів є надзвичайно актуальним. Поширення екодевіантної поведінки серед міських школярів пояснюється не лише зовнішніми чинниками міського середовища, а й традиційними вадами екологічного виховання у сім'ї і школі, бурхливим гормональним розвитком, надмірною інтелектуалізацією міського життя, недоліками самовиховання тощо. Однак, вплив зовнішніх чинників урбожиття на зростання агресивності і, водночас, депресивності городян (в тому числі і школярів) є доведеним.

Тож, спробуємо визначити риси екодевіантної поведінки школярів.

Загалом це поведінка, яка суперечить моральним і екологічним нормам і правилам. Без дорослих, у своєму колі школярі руйнують природні об'єкти, не маючи змоги пояснити навіть, агресивно сприймаючи зауваження. Здійснюючи природонебезпечні дії, байдужо ставляться до аналогічної поведінки інших. Учні не вміють мінімізувати власний вплив на довкілля на побутовому рівні, не переймаються питаннями раціонального ресурсоспоживання, оскільки не усвідомлюють процес використання ресурсів як вплив на природу. Емоційні реакції щодо природи неадекватні: виявляються у грубості, жорстокості, байдужості. Відсутнє бажання милуватися природою, цікавість до неї. Учні не мають чітких моральних орієнтирів стосовно як об'єктів природи, так і використання ресурсів. Ставлення до природи нестійке, переважно прагматичного характеру. Рейтинг екологічних цінностей у ієрархії особистісних низький. Потреба у спілкуванні з природою невиражена.

Як правило такі школярі мають фрагментарний характер екологічних знань, практично не обізнані з екологічного права та проблем сталого розвитку суспільства, екологічних проблем місцевого рангу. Учні не вміють критично оцінювати факти, не розуміють взаємозалежність природи та людини, природи та суспільства. Правил поведінки дотримуються ситуативно. Вони не усвідомлюють побутову діяльність як чинник впливу на довкілля, тож мають невиражену готовність до вирішення екологічних проблем та не вважають себе відповідальними за наслідки власної діяльності у довкіллі.

Таким чином з огляду на об'єктивний характер і постійний вплив зовнішніх чинників міського середовища на формування особистості городян зменшенню чи уникненню проявів екодевіацій у поведінці міських школярів можуть сприяти корекційні виховні впливи, спрямовані насамперед на формування потреб, цінностей та мотивів взаємодії з довкіллям, усвідомлення власного впливу на довкілля під час побутової діяльності. Їх розробка — у перспективі педагогічних досліджень.

Література:

1. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли/Л. Н. Гумилев. — М.: Наука, 1999. — 534 с.
2. Медведев В. А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп./В. А. Медведев, А. А. Алдашева. — М.: Логос, 2001. — 384 с.
3. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» (Самміт «Планета Земля», 1992). — К.: Інтелсфера, 2000. — 359с.
4. Пустовіт Н. А. Теоретичні засади формування екологічно доцільної поведінки школярів/Н. А. Пустовіт//Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. — Вип. 13. книга 1. — Кам'янець-Подільський: Видавець Зволенко Д. Г., 2009. — С. 353-361.
5. Скребець В. О. Екологічна свідомість: історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика/В. О. Скребець. — Чернігів.: Б. в, 1997. — 66 с.
6. Стратегія ЄЕК ООН для освіти в інтересах сталого розвитку (прийнята на нараді високого рівня представників мініс-

- терств охорони навколишнього середовища і освіти, Вільнюс, 17-18 березня, 2006р. — 22 с.
7. Тоффлер Э. Шок будущего/Э. Тоффлер. — М.: АСТ, 2004. — 557 с.
8. Филин В.А. Видеоэкология/В.А. Филин. — М.: Наука, 1997. — 257 с.
9. Философский энциклопедический словарь/Редкол: С.С. Аверинцев и др. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.

Обосновано влияние внешних факторов городской среды на поведение горожан в окружающей среде, выделен и охарактеризован ее экосдевиантный тип относительно городских школьников.

Ключевые слова: городская среда, экологическое поведение, экосдевиации.

Influence of external factors of urban environment is grounded on the environment conduct of townspeople, selected and described it ekodeviant type in relation to city schoolchildren.

Keywords: urban environment, ecological conduct, ekodeviation

УДК 37.036.373

В. В. Рагозіна, м. Київ

ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗНЗ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Висвітлено наукові підходи щодо проблеми естетизації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: естетизація навчально-виховного процесу, загальноосвітні навчальні заклади.

У сучасному світі мета освіти і виховання співпадає з метою життєдіяльності людини нової генерації, якою є самовираження і самореалізація особистості у широкому спектрі діяльності. Означена мета співзвучна природі естетичного розвитку особистості, від естетичної і культурної зрілості якої залежить моральне здоров'я суспільства, вирішення екологічних проблем, духовне становлення майбутніх поколінь. У зв'язку з цим, у сьогднішніх соціокультурних умовах особливої актуальності набуває есте-

тизація як наукова проблема, вирішення якої покликане сприяти формуванню молодої людини, здатної будувати своє життя, відносини з навколишнім світом на засадах високої духовності, сприймати, розуміти, цінувати і створювати прекрасне в усіх сферах своєї життєдіяльності.

Аналіз наукових праць з проблеми естетичного виховання переконує в тому, що її різні аспекти привертають увагу науковців різних галузей наукових знань. Так, філософсько-естетичні підходи розглядаються у наукових працях Ю. Афанасьєва, І. Беха, М. Кагана, М. Киященко, І. Зязюна. Психологічний ракурс проблеми естетичного виховання висвітлюються Л. Божович, Л. Виготським, Б. Тепловим. Питання формування естетичної культури молоді розкриваються у дослідженнях З. Гіптерс, І. Зязюна. Обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості присвячено дослідження Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, О. Щолокової, Г. Шевченко.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що незважаючи на значну кількість праць у річищі естетичної освіти і виховання проблема естетизації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах у вітчизняній педагогіці ґрунтовно не досліджувалася. Поняття «естетизація» зустрічається у літературі переважно у контексті естетизації приміщень (Л. Дубовик), конструювання середовища навчального закладу (О. Фурса) і створення етно-естетичного образу оселі та естетизації сімейного побуту на основі народних традицій (С. Литвин-Кіндратюк), що на наш погляд, звужує проблему до одного з її аспектів — створення і оформлення оточуючого людину середовища за законами краси. Однак, особистість зростає і розвивається у соціумі, на її формування тією чи іншою мірою впливають середовище, побут, праця, комунікація, навчання і виховання в освітній системі, зокрема у загальноосвітніх навчальних закладах. Саме школа створює так звану своєрідну «локальну» зону сприяння розвиткові естетичних цінностей в учнів у ході навчальної і позаурочної роботи. Тому аспект естетизації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах набуває актуальності у розробках вчених і обговореннях практиків.

Метою статті є висвітлення наукових підходів щодо проблеми естетизації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідження феномену естетизації спонукає до аналізу підходів зарубіжних вчених щодо розкриття його сутності. Проблеми людини, її духовного розвитку, пошук шляхів оптимізації процесів самовдосконалення складають смисл багатьох концепцій і філософських шкіл Сходу, які тісно пов'язані з духовними практиками і культурними традиціями цих народів. Саме філософські ідеї Сходу зумовлюють поширення тенденції естетизації повсякденного життя людини, що означає «процес стирання відмінностей між мистецтвом і повсякденним життям, у силу, по-перше, перетворення митцями предметів повсякденності в художні об'єкти, і, по-друге, перетворення свого повсякденного життя в певний естетичний проект з прагненням до того чи іншого стилю в одязі, зовнішньому вигляді й домашній обстановці», що може призвести до сприйняття людьми себе і свого оточення в якості предметів мистецтва» [1, с. 110]. Отже, на думку дослідників, естетизація починає глибоко входити в людське життя, а дійсність набуває рис, притаманних раніше лише мистецтву. У зв'язку з цим, як вважає Т. Полозова, шлях естетичного розвитку, виховання і самовиховання полягає у послідовному проведенні краси у життя, естетизації середовища, практично-зорієнтованому характері художньо-естетичних циклів у системі освіти, системі традиційних народних і професійно-художніх мистецтв, осмислених з позицій краси. Виховання красою мистецтва, що пронизує життя і створює її, — це засіб акмелогічно-духовного розвитку людини [5, с. 64].

У філософських працях представників Заходу, зокрема Х. Гадамера та ін. мова йде про естетизацію усього життєвого простору людини, надання умов для самореалізації числених її обдарувань. У розвитку емоцій і почуттів людини, її нахилів, здібностей особливу роль відіграє культура і мистецтво.

Співзвучні означеним підходам і висновки М. Лещенко [3, с. 53], яка вважає, що відродження української національної школи потребує естетизації всіх ланок навчально-виховного процесу через їх інтеграцію з кращими здобутками світової культури. Порівнявши вітчизняні підходи в теорії і практиці естетичного

виховання (А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Верховинець та ін.) з зарубіжними концепціями (США, Канада), вчена визначила спільні концептуальні установки між ними, а саме: відхід від авторитарної системи з жорсткими вимогами щодо організації навчально-виховного процесу, систему обов'язкового естетичного виховання незалежно від рівня художньої обдарованості та професії, інтеграцію мистецтвознавчих та інших дисциплін у єдиному педагогічному процесі, використання мистецтва з метою психотерапевтичної дії.

У реалізації принципу естетизації змісту навчання і виховання вбачають ідею удосконалення педагогічної освіти і російські вчені (Н. Осіпова, В. Жданова, Т. Сулова та ін.), вважаючи необхідність перенесення естетичного виховання у русло всього освітнього-виховного процесу у навчальних закладах.

Суголосні означенням позиціям щодо естетизації і ідеї Л. Масол, яка виводить поняття «естетизація освітнього середовища», розуміє його як принцип загальної мистецької освіти і художньо-естетичного виховання і тлумачить як «комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів..., які змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітнього простору закладу і ширше — життєдіяльності учнів у школі і поза її межами; ...вони сприяють входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і художній вплив» [4, с. 269].

Отже, узагальнення підходів дослідників щодо проблеми говорить про усвідомлення необхідності естетизації всього освітнього простору навчального закладу, основною ланкою якого є зміст навчально-виховного процесу, що розглядається як цілеспрямоване створення умов для розвитку людини, процес отримання сукупності знань, культурних навичок, поглядів, які становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком матеріального і культурного середовища і навчання.

Проблема естетизації педагогічного процесу більше розроблена науковцями, що досліджують проблеми вищої школи. Коротко зупинимось на них.

У тлумаченні поняття «естетизація» серед дослідників немає одностайної думки: естетизацію розуміють як умову педагогічної ефективності підготовки майбутнього вчителя (Л. Хомич), як

спосіб організації навчального процесу (А. Комарова), методологічний принцип (Г. Шевченко). Однак, вбачається спільна позиція авторів щодо необхідності переосмислення під кутом зору естетизації цілей, завдань, організації, тобто усіх компонентів педагогічного процесу. Метою педагогічного процесу є естетичний розвиток особистості, формування у неї потреби в активній творчій художньо-практичній діяльності. Єдність прийомів, форм і методів навчання і виховання відповідно принципів особистісно зорієнтованого підходу, співтворчості суб'єктів процесу є змістом, у результаті чого відбувається засвоєння естетичних знань, умінь і навичок, набуття естетичних цінностей, розвиток творчих здібностей молодих людей і вчителя [7, с. 277].

Л. Хомич виділяє ряд естетичних аспектів навчального процесу у вищій школі, які є актуальними і для ЗНЗ: діалектичність, пропорційність етапів навчання, ритміка у процесі навчання, структурні і драматичні особливості в організації педагогічного процесу, культура мовлення педагога і його роль у формуванні взаємовідношень між суб'єктами навчального процесу. Естетизація процесу навчання передбачає використання мистецтва [8, с. 52-53].

На думку, Г. Шевченко, окрім середовища, що насичує особистість почуттями радості, задоволення та естетичної насолоди, складовими естетизації є естетичні аспекти змісту освіти, «педагогічний процес як засіб спілкування та творчості мистецтва; образність мислення, постійне спілкування з мистецтвом як засобом пізнання і виховання естетичних переживань» [9, с. 6]. Цінність мистецтва обумовлюється тим, що це — спосіб бути у світі, спосіб цінної взаємодії людини з світом. При цьому мистецтво, зокрема музичне, спонукає до внутрішнього діалогу з самим собою, з оточуючою дійсністю, з усім Універсумом (Г. Коломієць). Така взаємодія відбувається завдяки естетичній цінності музики і естетичному досвіду людства, а також ціннісним орієнтаціям особистості, що сприймає мистецтво і загальнолюдським цінностям.

Саме мистецтво завдяки своїм специфічним особливостям володіє унікальними можливостями збагачувати зміст навчання, надавати йому емоційної насиченості, щоб людина не просто оволодівала знаннями, а сприймала предмет всієї людською

сутністю. Як вважає А. Комарова, естетизація навчального процесу полягає в такій його організації, щоб матеріал, який вивчається молодю людиною, надавав живе уявлення про науку і тим самим викликав почуття, здібності розкривати красу конкретно-чуттєвих ознак і властивостей об'єкта [2, с. 109]. На думку Я. Сопіної, естетизація навчального процесу дозволяє формувати особистісне ставлення молодих людей до отриманих знань і особистісну позицію самого вчителя, який надає інформації власну оцінку, у результаті чого створюється творча атмосфера, що стимулює емоційну сферу молодих людей, їх творчу активність, фантазію і уяву [7, с. 276]. Результатом естетизації є особистість з стійким естетичним світоглядом, в основі якого — загальнолюдські цінності і пріоритети [3, с. 54]. Мета і результат естетизації досягається за умови емоційності організації, змісту та методів навчально-виховного процесу (Г. Шевченко), яка має бути присутньою на всіх його етапах, від установки до акту творчої діяльності.

Отже, вищеназвані дослідники підкреслюють значення емоційного компоненту у пізнанні світу, що говорить про необхідність збалансованого розвитку інтелектуальної й емоційної сфер особистості у навчально-виховному процесі, спрямування його на формування в людині естетичного світогляду, що стимулює молоду людину до пошуку гармонії у всьому, що її оточує і чим вона займається.

Традиційно у теорії виховання превалював підхід, що за естетичне виховання особистості «відповідають» тільки предмети естетичного циклу. Сьогодні все більше науковців і практиків схиляються до того, що естетичний вплив на особистість відбувається у процесі викладання будь-якого навчального предмету у ЗНЗ за умови естетизації його змісту, оскільки «кожна тема може бути людинознавчою за своїм характером, має естетичні якості, духовну сутність, естетичну цінність...» [9, с. 6], а також високопрофесійного і творчого підходу педагога.

Про наявність естетичних аспектів змісту в усіх навчальних предметах йдеться у роботах Л. Печко, Я. Сопіної, Г. Шевченко. Дослідники зазначають, що кожний предметний цикл відображає специфічні естетичні якості, соціально-значущі, виявленні або народжені у процесі людської практики та вказують на необ-

хідність виявлення специфічного характеру естетичних виховних і освітніх можливостей кожного з предметів з метою їх використання у виховних цілях.

Зміст окремих предметів, зокрема в освітній галузі «Естетична культура», вже сам по собі є естетичним, інші предмети оперують поняттями, які мають опосередковане відношення до естетичного.

Особливе значення у вихованні школярів має освітня галузь «Природознавство», основною метою якої, як зазначається у Державному стандарті базової і повної середньої освіти, є розвиток учнів за допомогою засобів навчальних предметів, що складають природознавство як наукову галузь, формування наукового світогляду і критичного мислення учнів завдяки засвоєнню ними основних понять і законів природничих наук та методів наукового пізнання, вироблення умінь застосовувати набуті знання і приймати іважені рішення в природокористуванні.

Природничі дисципліни дають наукову базу для людської свідомості, формують основи раціональних знань про явища, процеси та предмети природи, необхідні для адекватного світосприймання та уявлення про сучасну науково-природничу картину світу. Вивчення предметів спрямоване на опановання учнями науковим стилем мислення, усвідомлення способів діяльності і ціннісними орієнтаціями, які дадуть змогу розуміти основи сучасного виробництва, техніки і технологій, безпечно жити у сучасному високотехнологічному суспільстві і цивілізовано взаємодіяти з природним середовищем.

Екологічна ситуація, що склалася в світі і в Україні, змінює наукове ставлення до природи і довкілля та спонукає до пошуку та впровадження нових форм освіти населення земної кулі взагалі, й у викладанні природничих наук зокрема. Сьогодні на перший план виходить виховання людей, що вміють бачити, розуміти і відчувати красу природи, свідомих громадян з власною відповідальністю за довкілля, які активно включаються у діяльність по створенню і збереженню навколишнього середовища. Адже, з одного боку, середовище, в якому знаходиться людина має бути естетичним, однак, з іншого боку, — естетичним його створює сама людина. Тому, як зазначає О. Руда, викладання предметів природничого циклу має здійснюватися за інших підходів, ніж це

було ще кілька десятків років тому і провідною ідеєю має стати естетизація як принцип, що передбачає поєднання абстрактно-логічного і чуттєвого пізнання, щоб «навчитися бачити красу форм рослин, граційність тварин, контрасти кольорів, гармонію звуків, властивості простору і часу» [6, с. 21]. Отже, естетично культурна особистість відрізняється органічною єдністю розвитку свідомості і її здібностей до естетичної творчості в різноманітних видах життєдіяльності. Педагогу необхідно, з одного боку, організовувати специфічну діяльність, що відкриває красу природи, з іншого боку, — поєднувати з пізнанням естетичних властивостей будь-яку діяльність, що формуватиме естетичне ставлення до зовнішнього світу.

Як же естетизувати навчально-виховний процес на уроках природничого циклу та в позаурочній роботі?

Серед пропозицій зарубіжних дослідників щодо шляхів естетизації педагогічного процесу, які, на наш погляд, можливо застосовувати у викладанні різних дисциплін, зокрема й природничого циклу, є такі:

- розкриття естетико-виховних можливостей усіх навчальних дисциплін, доповнення змісту кожної дисципліни естетичним компонентом;
- орієнтація на періодичне проведення тематичних занять-блоків з інтеграцією окремих мистецтвознавчих і загальноосвітніх дисциплін навколо близьких для них понять;
- органічна інтеграція загальноосвітніх і мистецтвознавчих курсів;
- використання мистецтва як базової основи для загальної освіти з викладанням дисциплін типу «музика і фізика», «хореографія і література» [3, с. 54].

Нечислені практичні нароби, що знаходяться на зрізі природничих дисциплін і предметів естетичного циклу знаходимо у статтях окремих авторів (О. Руда, Л. Хитяєва, Е. Варшавська). Гуманізація природничих предметів, як вважають Л. Хитяєва і Е. Варшавська, може здійснюватися через оновлення їх змісту, включення до програм питань з народознавства, посилення екологічної спрямованості, а також через широке використання музики, художніх творів, тобто насичення музичним матеріалом

природничих предметів. Взаємодія природи і музики в навчально-виховному процесі, на думку дослідниць, суттєво поліпшить внутрішній світ дітей, сприятиме його очищенню і збагаченню. Активному спілкуванню з музикою при вивченні природи сприятиме інтегрований курс (музика і природничі дисципліни), а також поєднання урочної і позакласної роботи.

Одним з способів пізнавальної активності є тлумачення природничо-наукових термінів з одночасним визначенням в них естетичного елемента [1, с 112].

Інший шлях — від навчання основ науки до організації безпосередньої взаємодії з природою в пізнанні та праці, а надалі — до встановлення зв'язків між природою і мистецтвом, суспільними та особистими відносинами вихованців з наколишнім середовищем — пропонує О. Руда [6, с. 23]. Отже, головне завдання вчителя полягає в тому, щоб залучати учнів до активної діяльності щодо пізнання, створення і збереження краси, що висуває нові вимоги і перед вчителями — вміння визначати естетичний потенціал свого предмету, здатність передати естетичну красу його понять.

Таким чином, естетизація навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах передбачає активізацію естетичного поля навчальних дисциплін і позаурочної діяльності, насичення їх естетичним компонентом, що навчає школярів сприймати, розуміти, цінувати і створювати прекрасне в усіх сферах своєї життєдіяльності.

Література:

1. Вдович С. Естетизація навчально-виховного процесу в ПТНЗ/С. Вдович//Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — №4. — С. 106-113.
2. Комарова А. И. Эстетическое воспитание студентов/А. И. Комарова. — Львов: Вища школа, 1984. — 160 с.
3. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителя до естетичного виховання вчителя за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.04. — Інститут педагогіки і психології педагогічної освіти АПН України. — К., 1997. — С. 53.

4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика./Людмила Михайлівна Масол. — К.: Промінь, 2006. — 432 с.
5. Полозова Т. А. Акмеологические основы духовно-эстетического развития человека: Монография./Т. А. Полозова. — М.: Изд-во РАГС, 2007. — 162 с.
6. Руда О. Естетичне ставлення студентської молоді до природи/О. Руда//Шлях освіти. — Вид-во «Педагогічна преса». — 2009. — №1. — С. 21-23.
7. Сопина Я. Проблема естетизации вузовского педагогического процесса в психолого-педагогических исследованиях/Я. Сопина//Педагогика і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: збірник наук. праць/Редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. — Київ — Запоріжжя. — 2004. — Вип. 31. — 439 с.
8. Хомич Л. П. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя/Л. П. Хомич//Мистецтво та освіта. — 1998. — №4. — С. 52-53.
9. Шевченко Г. П. Естетизація навчального процесу у вищій школі//Гуманізація навчально-виховного процесу: наук. — метод. зб. — Вип. 4. [за заг. ред. Легенького Г. І. та Сипченка В. І.]. — Словянськ: ІЗМН СПДІ. — 1998. — 391 с.

Освещены научные подходы относительно проблемы эстетизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: эстетизация учебно-воспитательного процесса, общеобразовательные учебные заведения.

The article highlights the scientific approaches to the problem of aesthetization of educational process in secondary schools.

Keywords: aesthetization of educational process, secondary schools.

УДК 371.124

В. В. Радул, м. Кіровоград

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ — ФАКТОРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті пропонується розгляд соціальної активності та самореалізації особистості як факторів її соціалізації. Показано особливості організації педагогічних впливів на інтенсивність процесу соціалізації.

Ключові слова: особистість, активність, соціальна активність, самоідентифікація, самореалізація, педагогічний вплив, діяльність.

Загальновідомо діяльність людини реалізується в трьох характерних для неї сферах — праці, спілкуванні й пізнанні. У педагогічному експерименті при визначенні провідної діяльності доцільно враховувати три сторони її змісту, що досягається шляхом встановлення співвіднесеності трьох видів діяльності.

Спільне буття містить способи і форми, властиві всім людям, які входять до однієї спільності, але не містить способів індивідуальної життєдіяльності. Отже, кожна людина повинна виробити власні способи й прийоми діяльності для реалізації суспільних завдань, сформувати індивідуальний стиль життєдіяльності, соціальної активності.

Соціальна активність відбиває протиріччя та єдність суспільних й індивідуальних потреб людини. В активності полягає спрямованість на служіння інтересам суспільства, професійній спільноті, формується оволодіння знаннями, які потрібні для залучення до активної трудової діяльності.

Діяльність може сприяти найбільш повному розвитку внутрішнього світу особистості. Показником високого рівня діяльності є відповідність свідомого, цілеспрямованого, активного й творчого ставлення особистості до діяльності.

Будь-яка особистість володіє достатньо великим потенціалом, який реалізується в окремій діяльності лише частково. Тому його об'єктивна і більш чи менш повна оцінка можлива за умови розгляду всієї сукупності діяльностей, які виконуються особистістю. Важливо, що реалізація й розвиток її потенціалу суттєво залежить від того, в які зв'язки з іншими людьми і яким чином ця особистість включається.

Діяльність повинна бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, включало її в ці відносини, забезпечувало б розвиток життя особистості у системі суспільних відносин і їх відбиття в її свідомості. Якщо діяльність індивіда організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно включитися в систему суспільних відносин, зробити «новий крок» на шляху свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно-значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організована так, щоб її виконання розкривало перед кожною людиною перспективу її розвитку в системі суспільних відносин.

Самовідношення розвивається не як властивість самостійно функціонуюча у своїй генезі й розвитку, а як конструкт процесу становлення нової реальності буття — самості людини, й тому передбачає його здійснення у системі інших, у єдиному русі розгортання самості, вважаючи обов'язковими моментами його структурування ідентифікацію, відповідний рівень саморозуміння й самовизначення. Саморозуміння й самовизначення постають на базі здібності ставитися й усвідомлювати себе як такого, що ставиться. Ця здібність особлива, що викликана потребою у процесі антропогенезу об'єктивно утворюваними структурно-змістовними характеристиками, у процесі, в якому формувалася та закінчена цілісність, яка забезпечувала виробництво-відтворення людини як принципово нового феномена живого, що здійснює новий «тип» буття соціального, його розвиток, а отже, розвиток самості.

Саме «само» — самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини (як особливої системи, якій притаманні, поруч із властивостями саморозвитку будь-якої системи, свої, специфічні, належні лише їй як системі людській й пов'язані з її реальною самістю властивості) вимагає спеціального аналізу й розуміння цього феномена в його диференційованому й інтегральному осмисленні (не лише на індивідуальному рівневі в процесі онтогенезу, але й як явище філогенезу й культурно-історичного розвитку) й у відповідності з реаліями сучасного соціального стану, з урахуванням зміни історичного середовища.

Це важливо, перш за все, в плані оцінки людських можливостей зберігати й створювати людський світ і себе у ньому як носія історично нового рівня організації — здійснення соціального руху.

Розкриваючи змістовні характеристики людини, не можна не звернути увагу на сприйняття і розуміння нею себе самої, відношення до себе і поведінки із самою собою. У кожній людині в певний момент життя виникає споглядальний образ самої себе, відбувається, так би мовити, оволодіння тими або іншими рисами особистості й конкретними властивостями себе як одиниці діяльності, одночасно виявляється більше чи менше емоційне навантаження, оцінка себе й виробляються способи дії, що стають типовими в поведінці й застосовуються в буденному житті. Розкриттю проблеми «Я» саме в такому аспекті до теперішнього часу присвячена значна кількість досліджень. У цих дослідженнях образ себе і розуміння себе як особистості і як суб'єкта діяльності змінюється у людини з переходом її з одного вікового ступеня на інший, а також залежно від її статі, професії і належності до певної етнічної спільності з її традиціями і культурою (Л. У. Бороздіна, І. Э. Вігерчук, В. Н. Куніцина, В. А. Лабунська, Б. А. Єремєєв, З. Н. Лукьянова, Н. У. Накошна, А. П. Оконешикова, А. А. Чекаліна та інші).

Значущим феноменом, що прослідковується в дослідженнях характеристик «Я», виступає роль в регулюванні поведінки і діяльності (А. А. Мелік-Пашаєв, А. В. Суворов і ін.). Людина може вибудовувати свою поведінку і виконувати дії на рівні свого буденного Я, але вона не може здійснювати свої вчинки і дії на рівні свого вищого Я. У більшості людей їх буденна поведінка визначається буденним життєвим Я, і воно, за А. Маслоу, ініціюється дефіцитарними потребами. Проте в критичних або екстремальних ситуаціях у деяких з них регулювання поведінки й діяльності починає виконувати вище Я, і при цьому у них актуалізуються побутові потреби. Разом з тим в цих же дослідженнях описані люди (по відношенню до загальної маси їх зовсім небагато), для яких основні цінності життя і культури стали їхніми суб'єктивно значущими цінностями, і їхня життєдіяльність переважно регулюється їх вищим Я.

Співвіднесеність активності та діяльності досліджував А. В. Петровський [15]. Він вважав, що загальною властивістю життя є активність. Однак при цьому активність трактується як діяльний стан живих істот, як джерело власного руху, що відтворюється у русі. Йдеться про енергію, її відновлення. Здатність до саморуху в контексті самовідтворення розглядається як ознака активності суб'єкта. С. Л. Рубінштейн розглядав діяльність як специфічну форму активності, спрямовану на свідоме перетворення навколишнього світу [18]. З цього погляду до дійсності виявляються властивості особистості. Якщо потреби людини є висхідними спонуканнями до власної діяльності, завдяки яким вона є активною істотою, то її дії спрямовані на задоволення не власних, а суспільних потреб [19]. С. Л. Рубінштейн уводив аналіз активності та діяльності в загальний контекст опозиції «зовнішне-внутрішнє» й утримував традицію розуміння того, що зовнішнє діє через внутрішнє. Аналіз активності й співвіднесеності активності із діяльністю залишилися недостатньо визначеними та категоризованими. Наприклад, В. А. Петровський говорив про діяльність, яка контролює свій рух із моментами власної активності, зануреними у діяльність, й обидва моменти — активність та діяльність — зливаються один із одним [16; 17].

Категорія активності є однією із центральних у психолого-педагогічній науці. У наукових дослідженнях цієї категорії важливими є поняття, які розкривають сутність активності — процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Активність зазвичай зіставляється із близькою до неї категорією діяльності. При цьому одні автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності. Поняття активності в цьому разі співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не нав'язується зовні, а є внутрішньо необхідною людині. Інші автори обґрунтовано вважають, що активність — ширша категорія, що розповсюджується на процеси та явища органічного світу. Є також дослідники, які вважають, що доцільно говорити про активність стосовно не тільки біологічного й соціального рівнів матерії, але й неорганічного. Так, М. В. Дьомін уважає, що активність є основою матерії, виражаючи її здатність до кількісних та якісних змін через розгортання систем вищої організації [8].

Аналогічних поглядів щодо активності дотримується І.А. Джидарьян, яка розглядає активність як внутрішню притаманну властивість матерії, як характеристику взаємодіючих систем і явищ, пов'язану з їх здатністю до саморуку, самозміни й саморозвитку. Вищий рівень активності досягається тільки на рівні людини, для якої характерними є не тільки психічна, а й соціальна активність чи діяльність [9, с. 56-88].

Всебічне вивчення проблеми співвіднесеності понять активності та діяльності здійснене К. А. Абульхановою-Славською [1, с.110-133]. Принципову відмінність між активністю та діяльністю вона вбачає у тому, що діяльність зумовлена потребою у предметі, а активність — потребою у діяльності. Для діяльності залежність від предмета потреби має безпосередній характер, а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Активність визначає діяльність, тобто мотиви, цілі, спрямованість, бажання для здійснення діяльності. Активність «передуює» діяльності й «супроводжує» її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб'єктом. Основною властивістю активності є її належність суб'єкту, внаслідок чого суб'єкту активності притаманні всі характеристики суб'єкта діяльності (психічні, моральні, соціальні, професійні та інші), однак які мають особистісне забарвлення та особистісно спрямовані. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим стосовно діяльності рівнем. Характер активності визначається й опосередковується вищими життєвими потребами. Координуюча роль активності полягає у посередництві між елементами системи (діяльністю, спілкуванням тощо), у тій необхідній мірі соціальних і особистих взаємодій, за допомогою якої вони реалізуються оптимально. Якщо діяльність ще не сформувалася, якщо не склалася сама особистість, її вищі життєві потреби, активність може виступати не як координатор, а як дезінтегратор життя людини.

Розрізняючи внутрішню та зовнішню активність організму людини, слід зазначити, що соціалізація, яка відбувається в онтогенезі, переважно відноситься до зовнішньої активності. Але найбільш узагальнені параметри внутрішньої активності також зазнають закономірних змін. Це дозволяє у психологічних аспектах індивідуальності бачити співвіднесеність показників фізіо-

логічної та психічної активності. Загальні положення цих відносин були сформульовані Б. Г. Ананьєвим у його поглядах стосовно структури індивіда, з одного боку, і властивостей темпераменту й задатків — з іншого [5].

Ця проблема досліджувалася також у працях В. С. Мерліна, В. Д. Небиліцина, В. М. Русалова та інших. Основна ідея полягала у тому, що в процесі життєдіяльності в людини виробляються індивідуально чи типологічно своєрідні способи внутрішньої і зовнішньої біологічної активності, які дозволяють їй оптимально опанувати зовнішнє середовище. Так, за концепцією інтегральної індивідуальності В. С. Мерліна, індивідуальність організму утворюється завдяки особливостям елементарної й моторної активностей, які автор називає індивідуальним стилем життєдіяльності організму [14]. Згідно з теорією психофізіологічної індивідуальності В. М. Русалова механізм формування формально-динамічних властивостей індивідуальної психіки подано висхідним, генетично детермінованим, індивідуальним рівнем енергодинамічних можливостей, які постійно залучаються до діяльності, зумовлюючи оптимально споріднену з діяльністю узагальнену інтеграцію всіх біологічних властивостей індивіда. Виникнувши як нова системна якість, узагальнена інтеграція біологічних і формально-динамічних властивостей стає регулятором використання людиною своїх енергодинамічних можливостей [20].

Психологічні аспекти індивідуальної соціальної активності вивчаються К. А. Абульхановою-Славською [2]. Особливу увагу вона приділяє двом аспектам соціальної активності: організації особистого часу й побудові життєвої стратегії. У першому випадку активність розглядається як практично-дієва форма реалізації часу. Як поняття, особистісний час містить у собі суб'єктивний спосіб реалізації суб'єктивного, форму, інтенсивність, якість реалізації. Активність — це реальна організація життєвого часу, тобто, структурування об'єктивних суспільного й природного часу, перетворення їх впливу, зняття обмежень, розширення можливостей, зміна напрямків. За характером регуляції часу життя виділяють чотири індивідуально-типологічних варіанти активності:

1). Стихійно-побутовий тип регуляції часу: людина перебуває в залежності від подій та обставин життя. Вона не встигає

за часом, не може організувати послідовність подій, передбачити їх перебіг чи запобігти їм. Цей спосіб організації життя характеризується ситуативністю поведінки, відсутністю особистої ініціативи.

2). Функціонально-дієвий тип регуляції часу: людина активно організовує перебіг подій, спрямовує їх хід, своєчасно включається в них, досягаючи ефективності. Але ініціатива охоплює тільки окремі періоди подій, відсутня пролонгована регуляція часу життя.

3). Споглядальний тип: виявляється у пасивності, відсутності здатності до організації часу.

4). Перетворюючий тип: характеризується пролонгованою організацією часу, співвіднесеною зі смыслом життя, із логікою суспільних тенденцій.

Інший аспект соціальної активності, що характеризує побудову життєвої стратегії, насамперед пов'язаний з ініціативою та відповідальністю.

Значна кількість наукових досліджень присвячена вивченню індивідуальних особливостей певних видів соціальної активності, таких, як професійна, навчальна діяльності, пізнання та спілкування. Підсумком цих досліджень є опис різних індивідуально-типологічних стилів особливостей діяльності, пізнання, спілкування.

У зарубіжній психології дослідження індивідуальних аспектів соціальної активності передусім пов'язане з ім'ям А. Адлера, який запропонував поняття стилю життя й креативного «Я», що підкреслюють активний характер життя людини [3, с. 131-140].

Г.С. Саллівен розглядає особистість як енергетичну систему, активність якої редукує напругу [21, с. 172-185]. Одним із компонентів особистості є динамізми — стійкі паттерни перетвореної енергії. Важливим динамізмом, пов'язаним із міжособистісними стосунками, є динамізм «Я», або ж система «Я».

К. Левін подає особистість як складну енергетичну систему. Рід енергії, який здійснює психологічну роботу, позначається ним як психічна енергія. У результаті зовнішніх чи внутрішніх змін відбувається зростання напруги в певних частинах психічної системи (особистості), що зумовлює порушення рівноваги. Психічна енергія звільняється, якщо психічна система намагається

відновити рівновагу. Для переходу від енергії і напруги до поведінки, К. Левін пропонує застосовувати поняття валентності і сили [11, с. 122-131].

Соціальна активність на різних стадіях життєвого шляху залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Д. І. Фельдштейн наголошує: «Вона є базовою для розвитку критичності, здатності змінювати засвоєні стереотипи й способи діяльності, на ній ґрунтується й готовність до саморозвитку та самоудосконалення» [23, с. 9].

«Соціальна активність молоді, — зазначає В. Терлецький, — риса життєдіяльності, яка розвивається і має своєрідну логіку розвитку в основних групах молоді залежно від загального процесу життєвого самовизначення» [22, с. 148].

Феномен «культурність», її загальний рівень більшість фахівців у галузі соціальних наук трактують з погляду ставлення людини до природи, до інших людей й до самої себе. У триаді «природа — людина — суспільство» культура є інтегруючим початком.

Згідно з ученням про соціокультурну динаміку (Е. Дюркгейм, П. Сорокін, Г. Спенсер, О. Шпенглер та інші) інтелектуальна діяльність спрямована на пізнання законів природи та суспільства, а матеріальна — на відтворення у цілому та оптимізацію виробничих відносин. Духовний початок відбиває ставлення людей до ідеалів і цінностей: істини, добра, краси. Розвиток життєдіяльності суспільства пов'язується зі зміною цих пріоритетів.

Зумовлені об'єктивними соціальними умовами та обставинами, цінності набувають смислу тільки у співвіднесенні їх із суб'єктом і виникають у відношеннях його з об'єктами навколишнього. Тільки тоді вони здобувають аксіологічний знак, якщо людина надає їм переваги. Тому позитивне виховання не зводиться тільки до зовнішніх впливів; передусім воно залежить від самої особистості, її моральних установок у досягненні гармонії із зовнішнім та внутрішнім світом, її готовності до свідомого самообмеження своїх потреб, прагнення до доброзичливості та творчості.

В процесі соціалізації у молодих людей формується досвід розуміння своїх можливостей і здібностей, необхідних для досягнення життєвої мети. Ми вже відзначали вище, що розумін-

ня студентами своїх здібностей в досягненні мети відбувається при їх розумінні своїх професійних здібностей, досягненні ними позитивного ставлення до майбутнього в професії, професійній спрямованості. В цьому випадку у молодій людині виявляється прагнення, підкріплене цим ставленням, до реалізації себе в діяльності. Це дозволяє встановити психостазис, який припускає відповідальне ставлення до професійної діяльності.

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самоздійснення й інших феноменів само — зростає разом з розширенням знань людини про світ й про себе, разом із зростанням суб'єктивних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед людиною, знання про світ, професію.

Самість може бути визначена як унікальна властивість-зда-тність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі. Розкриття сутності даної проблеми здійснюється такими авторами: А. Адлер, Б. Г. Ананьєв, У. Джемс, Д. О. Леонтьєв, О. Ф. Лосєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. І. Слободчиков, К. Юнг та інші.

До ряду найбільш актуальних понять останнього часу увійшли поняття «самоактуалізація» та «самореалізація», що мають тісний зв'язок між собою, але й які мають різне змістове навантаження, які у дослідженнях не лише часто чітко не розводяться, але й часто перекривають один одного чи мають різні нюанси у їх характеристикі. Самоактуалізація багатьма дослідниками розглядається як вроджена властивість (Г. Гольдштейн, Є. Є. Вахромов, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та інші). Вона розглядається як мета, як результат, як засіб. В одних випадках самоактуалізація пов'язується з потребою самовираження в діяльності, незалежно від ступеня її суспільної значущості. «Самоактуалізація — це свідомо здійснювана суб'єктом практична діяльність, спрямована на розв'язання наявних проблем своєї життєвої ситуації, наслідком якої є самозміна... й зміна життєвої ситуації» [6, с.111]. В інших роботах зазначається, що професійна самоактуалізація передбачає високу суспільну значущість діяльності індивіда.

Проблемою дослідження самореалізації займалися Є. А. Андрєєв, Е. В. Галажинський, В. І. Громов, Н. Б. Крилова, Д. О. Лео-

нтъев, А. Маслоу, А. В. Мудрик, Н. Б. Нікітіна, К. Роджерс, К. Юнг та інші.

Відомий антрополог В. П. Алексеев справедливо зазначає, що в структуруванні процесу онтогенезу «якісна своєрідність відбору в людському суспільстві із самого початку знайшла своє вираження у зміні напрямку дії» [4, с.290]. Це не суперечить її позиції П. К. Анохіна про системогенез, про нарощування функціональних систем при збереженні базових основ у розвитку людини. Однією із важливих особливостей людини виступає початково притаманна їй здібність ставитися, здібність, що формується особливим способом відтворення її середовища, її існування в діяльності і за допомогою діяльності.

«Суб'єктивний досвід стає можливим лише в результаті ставлення до себе як об'єкта включеного в мережу об'єктивних відносин з предметами й іншими людьми. В свою чергу, зовнішні предмети починають виступати для суб'єкта як світ об'єктів, незалежних від нього і його свідомості, лише тоді, коли з'являється перший, елементарний акт самопізнання. Суб'єкт усвідомлює не лише свою включеність в об'єктивну мережу відносин, але й унікальність власної позиції в світі. Остання подається, по-перше, в тому, що його тіло займає таке місце в системі просторово-часових зв'язків, яке не займає жодний інший суб'єкт; по-друге, в тому, що лише він має «внутрішній доступ» до власних суб'єктивних станів» [12, с. 126].

У взаємостосунках людина виступає як суб'єкт, що здійснює нову дійсність. Становлення людини як суб'єкта особливої цілеспрямованої діяльності, як творчо діючого суб'єкта, що організує діяльність в її основних людських вимірах й того, що створено нею. В його відносинах взаємодії, в яких лише й відбувається діяльність суб'єкта, забезпечується реальність розвитку нових форм та рівнів розвитку живого, відбувається становлення соціального як реальності універсального буття, де зростання самоставлення перетворюється в мету, що лежить в основі його зростання як професіонала.

Розглядаючи проблему самореалізації в психоісторичному контексті, Е. В. Галажинський зазначає: «... в прагненні до само-реалізації відбивається діалектика людства, його поступальний розвиток, що досягає такого рівня, коли зовсім не стихійні, але

до цього часу нечіткі, тенденції розвитку, що стоять поза спільною суспільною свідомістю, починають усвідомлюватися не лише вузьким колом вчених. Це масове первинне усвідомлення можливості включення сутнісних сил людини в еволюцію як на рівні окремої людини (онтогенез), так і на рівні людства (філогенез) і виявляє себе у феноменах прагнення людей до самореалізації, самоактуалізації, саморозвитку як ознак виокремленої активної частки свідомості людей в здійсненні еволюційного процесу» [7].

Проблема самореалізації особистості є достатньо новою для психолого-педагогічних досліджень. Хоч вже з 20-х рр. минулого століття певні її аспекти виявилися в зоні уваги вчених (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), а лише із середини ХХ ст. вона стала предметом детального вивчення переважно гуманістичної й екзистенціальної психології (А. Аньял, Л. Бінсвангер, Дж. Бьюдженталь, К. Гольштейн, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм).

Серйозні дослідження саме в напрямку вивчення самореалізації та її аспектів починаються з 80-х років. Це праці, які присвячені вивченню: ролі діяльності в розвитку особистості (О. Г. Асмолов, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, В. В. Рубцов, Д. І. Фельдштейн); характеру становлення й розвитку людини як особистості (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. Г. Асеев, О. Г. Асмолов, Л. І. Божович, А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. І. Фельдштейн, Д. Б. Ельконін); можливостей її саморегуляції, саморозвитку, самореалізації (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. П. Зінченко, О. А. Конопкін, Л. О. Коростильова, Д. О. Леонтьєв, В. І. Слободчиков, В. В. Столін та ін.).

Так, наприклад, Л. А. Коростильова зазначає: «Багато філософів вказують, що самореалізація особистості — проблема не тільки міждисциплінарна, але й міжпарадигмальна, в силу того, що в даний час не існує єдиної парадигми уявлення про самореалізацію особистості. Дана проблема також відрізняється маргинальним характером, оскільки охоплює теми, які відносяться до проблемного поля різних наук» [10, с. 10].

Узагальнюючи різні точки зору науковців щодо даної проблеми спостерігаємо, що більшість з них вбачає проблему самореалізації сьогодні особливо важливою, оскільки вона пов'язу-

ється із самоздійсненням людини; виокремлюється необхідність розгляду особливостей поєднання внутрішніх стимулів й зовнішніх умов саморозвитку.

Проблема самореалізації розглядається з різних позицій, виокремлюються різні аспекти, напрямки її дослідження. Так, Д. О. Леонтьєв виділяє три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості [13, с.156-175]. Загальний, філософський рівень — це той, на якому розв'язуються питання про сутність людини, про сутність процесу самореалізації. Об'єктом дослідження виступає людина, що розуміється як родова істота, і людство в цілому. На соціологічному рівневі вирішуються питання про шляхи й способи самореалізації особистості в конкретних соціокультурних умовах її існування. Об'єктом дослідження тут виступає соціум, конкретна суспільна структура. На психологічному рівневі аналізуються особистісні якості й конкретні зовнішні умови, що дозволяють даній особистості продуктивно самореалізуватися. Тут досліджується мотиваційна основа самореалізації, зворотній вплив об'єктивної й суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість й діяльність суб'єкта.

Л. А. Коростильова [10] на основі аналізу робіт, присвячених окремим аспектам самореалізації, відмічає, що в даній проблемі виділяються такі аспекти вивчення: самореалізація як мета (вивчаються досягнення як метацінності), як стан (розглядається у зв'язку з питаннями задоволення самореалізацією), як результат (як певний рівень особистісного розвитку за критерієм успіху — неуспіху, а також за наявністю властивостей, що сприяють самоздійсненню особистості), як підсумок (вивчається в дослідженнях, спрямованих на осмислення цільних часових відрізків життєвого шляху).

Е. В. Галажинський [7] також виділяє в загальній проблемі самореалізації різні аспекти: продуктивний аспект самореалізації; особистісний аспект, що дозволяє бачити проблему потенціалу самореалізації й рівня креативності особистості, спрямованої на світ, на себе; процесуальний аспект, в якому виявляють себе проблеми процесу самореалізації в суб'єктивному часі й просторі життєвого світу особистості; діяльнісний аспект, який дозволяє найбільш виокремити проблеми спрямованості, вибі-

рковості, мотивації, детермінації, регуляції діяльності, з допомогою якої особистість реалізує себе.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности/К.А. Абульханова-Славская//Психология личности в социалистическом обществе/ред. Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова. — М., 1989. — с. 110-133.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни/Абульханова-Славская К.А. — М: Мысль, 1991. — 299 с.
3. Адлер А. Индивидуальная психология/А. Адлер//История зарубежной психологии/ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. — М., 1986., с. 131-140.
4. Алексеев В.П. Биологическая адаптация человеческих популяций к природным условиям в эпоху палеолита//Первобытный человек и природная среда. — М., 1974., 290.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/Ананьев Б.Г. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 340 с.
6. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. пособие//М.: Междунар. Пед. акад., 2001., 111.
7. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра. психол. наук. — Томск, 2002., 36 с.
8. Демин М.В. Природа деятельности/Демин М.В. — М., 1984.
9. Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания/И. А. Джидарьян// Категория материалистической диалектики в психологии/[ред. Л.И. Анцыферова]. — М., 1988. — С.56-88., с. 56-88.
10. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. — СПб.: Изд-во С. — Петерб. Ун-та, 2000., 10.
11. Левин К. Теория поля в социальных науках/Левин К. [пер. с англ.] — СПб., 2000. — 368 с., с. 122-131.
12. Лекторский В.А. Объект. Субъект. Познание. — М., 1980., 126.

13. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М., 1997., 156-175.
14. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Мерлин В. С. — М.: Педагогика, 1986. — 254 с.
15. Петровский А. В. Основы теоретической психологии: учеб. пособие / Петровский А. В. — М., 1998.
16. Петровский В. А. Личность: феномен субъективности / Петровский В. А. — Ростов-на-Дону, 1993;
17. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / Петровский В. А. — М., 1992.
18. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Рубинштейн С. Л. — М.: Наука, 1957.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. — СПб.; М.; Харьков; Минск, 1999.
20. Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека / В. М. Русалов // Психологический журнал. — 1987. — № 4. — Т. 7. — С. 23-35.
21. Салливан Г. С. Межличностная теория психиатрии / Г. С. Салливан // История зарубежной психологии / [ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан]. — М., 1986. — С. 172-185., с. 172-185.
22. Терлецкий В. Н. Жизненная позиция личности: Проблемы методологии и теории / Терлецкий В. Н. — К., Одесса: Лыбидь, 1990. — 203 с., с. 148.
23. Фельдштейн Д. И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы личности / Д. И. Фельдштейн // Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. — М., 1984. — С. 3-31., с. 9.

В статье предлагается рассмотрение социальной активности и самореализации личности как факторов ее социализации. Показано особенности организации педагогических влияний на интенсивность процесса социализации.

Ключевые слова: личность, активность, социальная активность, самоидентификация, самореализация, педагогическое влияние, деятельность.

The article deals with the study of social activity and self-fulfillment of the personality seen as factors of the socialization. The organizational peculiarities of the pedagogical influence on the socialization process intensity.

Key words: *personality, activity, social activity, personal identity, personal fulfillment, pedagogical influence, activity.*

УДК 37; 015; 0311

В. В. Радул, Я. В. Галета, м. Кіровоград

СОЦІАЛІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

В статті розкривається сутнісне значення соціалізації. Аналізується роль виховання як провідного фактора соціалізації особистості.

Ключові слова: *соціалізація, виховання, самореалізація, адаптація, середовище, інформаційна культура.*

Людство протягом більш ніж двох тисячоліть було в двозначному становищі, адже культура попередніх епох не знала іншого способу збереження інформації поза кінцевістю живої пам'яті, окрім запису. Принципово інше становище склалося з виникненням нових унікальних можливостей збереження й передачі інформації. Комп'ютери й нові інформаційні технології неухильно підштовхують людство в бік нового інформаційного світовлаштування. Сьогодні інформація стала провідним чинником соціально-економічного, політико-правового й духовно-культурного розвитку сучасного суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології усе більше проникають у різні сфери життя, науки, освіти.

Природно також і те, що при якісно нових перетвореннях у суспільному житті, що зумовлені процесом інформатизації, варто підняти питання і про особливості інтеграції особистості в соціальну систему.

Взагалі, взаємодія людини з суспільством визначається поняттям «соціалізація», яке має міждисциплінарний статус і широко використовується в педагогіці. Однак його зміст не є стабільним і однозначним.

Поняття про соціалізацію як процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якого відбувається її при-

стосування, склалося в структурно-функціональному напрямку американської соціології (Т. Парсонс, Р. Мертон). У традиції цієї школи соціалізація розкривається через поняття «адаптація».

Поняття адаптації, яке є одним із центральних понять біології, означає пристосування живого організму до умов середовища. Це поняття було екстрапольоване в суспільствознавство і стало означати процес пристосування людини до умов соціального середовища. Так виникли поняття соціальної і психічної адаптації, результатом якої є адаптованість особистості до різних соціальних ситуацій, мікро- і макрогруп.

За допомогою поняття адаптації соціалізація розглядається як процес входження людини в соціальне середовище і її пристосування до культурних, психологічних і соціологічних чинників.

Інакше осмислюється сутність соціалізації в гуманістичній психології, представниками якої є М. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс і інші. У ній соціалізація представлена як процес самоактуалізації «Я-концепції», самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку і самоствердженню. Тут суб'єкт розглядається як самостійна і саморозвивальна система, як продукт самовиховання. Ці два підходи не суперечать один одному, визначаючи двосторонній характер соціалізації.

Суспільство з метою відтворення соціальної системи, збереження своїх соціальних структур прагне сформувати соціальні стереотипи і стандарти (групові, класові, етнічні, професійні і інш.), зразки рольової поведінки. Щоб не бути в опозиції по відношенню до суспільства, особистість засвоює цей соціальний досвід шляхом входження в соціальне середовище, систему існуючих соціальних зв'язків. Однак внаслідок своєї природної активності особистість зберігає і розвиває тенденцію до автономії, незалежності, свободи, формування власної позиції, неповторної індивідуальності. Наслідком дії цієї тенденції є розвиток і перетворення не тільки самої особистості, але і суспільства.

Отже, сутнісне значення соціалізації розкривається на перетині таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Діалектична їх єдність забезпечує оптимальний розвиток особистості протягом всього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем.

Соціальне середовище зумовлює характер життєдіяльності людини й в свою чергу визначається умовами, які властиві історично певному суспільству. Складниками соціального середовища в найзагальнішому плані вважають державний лад, матеріальні й духовні цінності життя, система правових і економічних взаємин.

Під соціальним ми розуміємо все те, що характеризує специфічні для людини і суспільства на відміну від тваринного світу умови. Процеси й продукти, їх життєдіяльності, їх функціонування, зміни й розвитку.

Стан соціального середовища, як й рівень розвитку суспільства в цілому є основним критерієм оцінки добробуту й життєздатності будь-якої країни. В процесі розвитку цивілізації відбувається зміна пріоритетів людства. В даний час символом прогресу й величі країни є передові технології, перш за все комп'ютерні. Звідси провідним фактором соціалізації в наш час є освіта як основний спосіб передачі інформації й організований процес опанування системи наукових знань, а також пізнавальних умінь й навичок з метою розвитку творчих сил та здібностей особистості.

Тенденції щодо зниження ролі виховання як поняття й явища не мають жодних розумних основ. Якщо освіта все більше удосконалюється за рахунок нових педагогічних технологій, методик й навчального обладнання, то виховання залишається найскладнішим процесом й стороною відтворення людини, а в останні роки воно ще стало й найбільш занедбаною стороною формування особистості. З цього приводу справедливо зазначає М. Д. Никандров про недопустимість «усунення виховання як завдання освіти» [1, с. 6].

Коли мова йде про навчання професійній діяльності, то мало сформувані в учня необхідну систему знань, навичок та умінь. Необхідно розкрити перед ним не на словах, а на ділі значення його майбутньої професії для суспільства й показати перспективи його розвитку у суспільстві, що забезпечує ця професія.

Для кожного життєвого періоду характерна відповідна провідна діяльність, яка забезпечує формування то мотиваційно-потребнісної, то операційно-технічної сторін розвитку. Протиріччя між цими сторонами й виступають рушійними силами розвитку.

Звернемо увагу на неспівпадіння за змістом понять особистості і діяльності, що дозволяє зробити висновок про те, що соціальну якість не можна визначити тільки через поняття діяльності. Тому потрібно звернутися до інших особистісних діяльностей, але вони повинні розглядатися не у відриві, а через призму діяльності. Це пояснюється саме тим, що характер діяльності і рівень її розвитку, як вже було відмічено, виступають істотною характеристикою особистості. Крім того, особистість потрібно розуміти як процес здійснення цілої сукупності ієрархічно співвіднесених різних видів діяльності. Тому праві ті дослідники, які зазначають, що якщо праця створила людину, то розподіл праці сформував різноманіття людських особистостей. Це є важливим моментом в розробці системи соціальної типології і соціальної цілісності особистості.

Розуміння соціальної якості особистості не можна обмежувати тільки аналізом специфіки і структури діяльності (мета, засіб, результат і т.д.). Це з всією очевидністю свідчить на користь того незаперечного факту, що потреби детермінують діяльність і тим самим безпосередньо впливають на соціальну якість особистості. Потреби не формально, не тільки як джерело, а змістовно, якісно визначають характер діяльності особистості. Потреба є центральною детермінуючою ланкою в реальній предметній діяльності людини. Таким чином, цілком зрозуміло, що не можна розглядати соціальну якість особистості не звертаючись до такого важливого елемента, яким є потреба.

Соціальне виступає не тільки як загальне, найбільш загальне в характеристиці людини, але існує ще один рівень соціального як особливої соціальної матерії. Тут діють єдині закони поля соціального як неповторного й не звідного до світу, що його створив, і, як сутнісної властивості людського, яка при збереженні усіх генетичних зв'язків саме в своїй генезі і в протиставленні в ній іншому здобувала те особливе, що визначило людину й на біфуркаційному прориві відокремило її, підняло на новий рівень виконання еволюції — еволюції соціальної, носієм якої вона стає.

Л. С. Виготський висловлював думку про те, що розвиток здійснюється у нерозривному внутрішньому зв'язку з навчанням, у ході його поступального руху. Співпраця дитини й дорослого — центральний момент у освітньому процесі, оскільки розумовий розвиток дитини здійснюється шляхом формування в неї

вищих психічних функцій з допомогою і за участю дорослого, тобто шляхом культурного розвитку дитини [2].

Природно також і те, що при якісно нових перетвореннях у суспільному житті, що обумовлені процесом інформатизації, змінюються і вимоги до членів суспільства.

Розділяючи думку сучасних дослідників Т.Є. Айгніної, Ю.С. Брановського, Ю.С. Зубова, Н.В. Макарової, Т.А. Полякової, Н.А. Слядневої й інших ми вважаємо, що для розв'язання цих задач треба формувати і розвивати інформаційну культуру особистості, що стає необхідним фактором соціалізації в інформаційному суспільстві. Тобто, формування інформаційної культури дозволить оптимізувати процес засвоєння кожною людиною певної системи знань, норм і цінностей, що дозволять йому функціонувати як повноправному члену суспільства, а також призведе до утворення нового типу світогляду, а саме інформаційного.

У науковій літературі пропонується велика кількість визначень інформаційної культури.

У роботі В.Ю. Мілітарєва й І.М. Яглома ([3]) зустрічається визначення інформаційної культури як сукупності знань про основні методи подання інформації й умінь застосовувати їх на практиці для формулювання й розв'язання змістовних завдань.

По іншому до цього підходить Е.Л. Семенюк: «Інформаційна культура — ступінь досконалості людини, суспільства або певної його частини у всіх можливих видах робіт з інформацією: її одержанні, накопиченні, кодуванні й переробці будь-якого роду, у створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі, практичному використанні» [4, с. 3].

Також можна навести й визначення дане Б.А. Семеновкер: «Інформаційна культура — сукупність інформаційних можливостей, які доступні фахівцеві в будь-якій галузі діяльності в момент розвитку цивілізації» [5, с. 12].

Слід зауважити: ми не пов'язуємо поняття «інформаційна культура» виключно з використанням сучасних інформаційних (комп'ютерних) технологій. Світ інформації надзвичайно широкий і багатоманітний. Представлення його в різних інформаційних джерелах (будь то книга, аудіо- і відеоапаратура, комп'ютер, людина як інформатор, об'єкт навколишнього світу як предмет вивчення і спостереження) не змінює суть проблеми навчання особистості прийомам орієнтування у світі інформації.

Надалі під інформаційною культурою ми будемо розуміти наступне:

- по-перше, це сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для існування у світі інформації;
- по-друге, спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві;
- по-третє, методика оперування усіма видами інформації;
- по-четверте світогляд інформаційного суспільства.

Процес соціалізації особистості в інформаційному просторі, який, на нашу думку, полягає в освоєнні технологій міжособистісної комунікації, соціальної навігації і правил поведінки в комп'ютерних мережах, а також соціальних норм, цінностей і рольових вимог, що існують як у конкретних віртуальних мережних співтовариствах, так і в соціальній спільності інформаційного простору в цілому.

Перше знайомство особистості із соціальною реальністю інфопростору здійснюється в процесі первинної соціалізації. Однак, на відміну від первинної соціалізації в суспільстві, що починається з моменту народження дитини (для якого навколишній світ споконвічно є соціальною реальністю), нижній віковий поріг первинної соціалізації в інфопросторі встановити практично неможливо. Остання теза пояснюється досить просто — процес соціалізації починається з моменту одержання первинної інформації про існування інфопростору (комп'ютерів, апаратів стільникового зв'язку і т.п.), а саме зі знайомства з публікаціями ЗМІ, рекламними оголошеннями, кінофільмами, книгами і т.п. Саме на цьому етапі людина спочатку знайомиться із соціальними нормами, що діють в інфопросторі.

Засвоєння загальної точки зору на соціальну реальність інфопростору починається з моменту першої взаємодії індивіда з новим для нього комунікаційним середовищем.

Таким чином, після підключення користувача до телекомунікаційних мереж закінчується первинний етап і починається «інструментально-пізнавальний» етап соціалізації.

У процесі нового етапу соціалізації особистість зіштовхується з альтернативними зразками мислення і типами поведінки. При цьому людина: засвоює конкретні рольові орієнтації;

вчиться здійснювати навігацію в інфопросторі; пізнає нормативні моделі соціальних взаємодій; відчуває на собі дію механізмів контролю і т.д.

Таким чином, без мінімуму знань, що дозволяють мати справу з віртуальним середовищем, з їх технічними і програмними особливостями, без знань основ людської комунікації, без навчання орієнтаціям, що мають функціональне значення для існуючої в інфопросторі системи взаємних рольових очікувань, а значить без певного рівня інформаційної культури, люди не зможуть повною мірою скористатися можливостями, що відкриваються перед ними.

Отже, ми маємо справу з новим соціальним явищем, наслідки якого важко оцінити у всій повноті. Інформаційна революція народжує новий вид людської спільності — інформаційне співтовариство, збагачує людську культуру новим значущим елементом — інформаційною культурою.

Література:

1. Гуманистическая роль образования: православие и воспитание. — М., 1999. — С. 6.
2. Выготский Л.С. Избранные произведения, — М., 1956. — С. 380.
3. Милитарев В.Ю., Яглом И.М. Информационная культура эпохи НТР. — Новосибирск: Наука, 1990. — 189 с.
4. Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер.1. — 1994. — №7. — С. 3.
5. Семеновкер Б.А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков // Библиография. — 1994. — №1. — С. 11-15.

The essence of «socialization» is revealed in the article. The role of upbringing as the main factor of a person's socialization has been analyzed.

Key words: *socialization, upbringing self-realization, adaption, environment, information culture.*

В статье раскрывается сущностное значение социализации. Анализируется роль воспитания как ведущий фактор социализации личности.

Ключевые слова: *социализация, воспитание, самореализация, адаптация, среда, информационная культура.*

УДК 37 (09) 811. 111

А.В. Рацул, м. Кіровоград

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються основні вимоги до навчально-методичних комплексів з англійської мови, які були сформульовані у др. половині ХХ ст. та зроблено порівняльний аналіз існуючих навчальних книг з іноземної мови для початкової школи.

Ключові слова: зміст освіти, підручник, модель реалізації, система, діяльність, принцип, мета.

Підготовка підручників, посібників у досліджуваній період була надзвичайно актуальною проблемою. Саме в другій половині ХХ ст. були сформульовані вимоги до навчальних книг. Так, уважалось, що підручники з іноземних мов повинні, по-перше, урахувувати одночасний розвиток мовних умінь і навичок на основі передбачених програмою знань лексики, граматики і фонетики, і, по-друге, — забезпечувати систематичне розміщення мовного матеріалу і систематичний розвиток умінь і навичок [1, с. 33].

Аргументами на користь цих вимог слугували такі положення: одночасний розвиток умінь і навичок, що вимагалися програмою, оскільки в їхньому формуванні беруть участь різні органи відчуття. Але деякі методисти пропонували послідовне формування спочатку усних навичок, а потім письмових і навпаки.

Систематичність же підручника повинна була виявлятися як у його змісті, так і в його методичному оформленні, певній послідовності розташування мовного матеріалу, вправ на повторення пройденого тощо. Наступність усередині підручника виявлялась у єдності методичного задуму, побудові підручника в цілому, так і окремих його частинах, у характері вправ та їхньої послідовності. Уважалось за необхідне, щоб усі методичні прийоми і вправи, що використовувалися в підручнику, становили чітку систему за складністю, характером, послідовністю, відповідністю межі, завданням курсу.

Зміст підручника, звичайно, складався з текстів і вправ. Вивчення текстів розвивало вміння і навички усного мовлення, чи-

тання і письма. Зміст і структура підручника з іноземної мови також залежала від того, яку систему розвитку навиків усної мови обирав і реалізував укладач підручника.

У цей період інтенсивно формується думка про те, що необхідно визначити вимоги до створення навчально-методичних комплексів і відповідно до цих вимог їх розробляти. Так, Д. Хафізова називає такі критерії відбору навчально-методичних комплексів з іноземної мови для середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів: наявність у змісті матеріалів, пов'язаних з національно-культурними та історичними традиціями; відповідність сучасним методичним тенденціям; вивчення іноземної мови визнається засобом міжкультурної комунікації; підручники повинні давати уявлення про світ як єдиний простір; підручники повинні бути зорієнтованими на різноманітні способи подачі матеріалу; підручники повинні враховувати баланс між захопливою формою подачі матеріалу й ретельним систематичним відпрацюванням усіх мовних навиків та аспектів мови; книги для вчителя повинні орієнтуватися на розвиток професійного рівня вчителя, виходити з принципів співпраці й пошани до особистості вчителя, довіри до його попереднього досвіду й здатності до творчої активності; підручники повинні будуватися на принципах пошани особистості учня, залучення всіх школярів у процес вивчення мови, захоплення, а не придушення їх індивідуальних здібностей [2, с. 7].

Щоб об'єктивно оцінити навчально-методичний комплекс, і зокрема його основний компонент — підручник, треба спиратися на наукові критерії його оцінки. Такими можуть бути основні характеристики сучасного підручника іноземної мови. В основі їхнього виділення лежить уявлення про підручник як складну систему, як модель реалізації з його допомогою навчально-виховного процесу.

I. Підручник повинен бути моделлю процесу навчання, зорієнтованою на реальну систему навчання, яка вписується в ній і в той же час певною мірою перетворює її.

II. Підручник повинен матеріалізувати конкретні цілі навчання: навчальні завдання, які готують до спілкування, власне комунікативні завдання, що реалізують основні функції спілкування й завдання і націлюють учнів на контроль та самоконтроль.

III. Підручник повинен охоплювати всі компоненти змісту навчання:

- Предмети мови/теми/проблеми/ситуації спілкування.
- Мовний і мовленнєвий матеріал (від звуків/букв до зв'язного тексту, враховуючи узагальнення на різних рівнях мови: фонетичному, лексичному, граматичному, а також на рівні комунікації).
- Процесуальний аспект змісту навчання, який охоплює організацію діяльності спілкування:
 - а) орієнтування/підготовку до діяльності;
 - б) виконання діяльності на репродуктивному рівні (тренування);
 - в) виконання діяльності на рецептивному рівні (читання, аудіювання);
 - г) виконання діяльності на продуктивному рівні (говоріння, письмо);
 - д) контроль/самоконтроль.

4. Інтеграцію країнознавчого та соціокультурного аспектів у всі компоненти змісту навчання.

IV. Підручник повинен реалізовувати такі принципи навчання:

- Відповідність вимогам Державного стандарту.
- Урахування адресата (вікових особливостей, профілю навчання).
- Комунікативна мета навчання повинна забезпечити оволодіння учнями іншомовним спілкуванням у всіх його функціях:
 - а) пізнавальної/інформаційної (умінням повідомити/запитати інформацію);
 - б) регулятивної (висловити прохання, дати пораду, висловити пропозицію);
 - в) ціннісно-орієнтаційної/емоційно-оцінної (висловити думку, бажання, дати оцінку і т. ін.);
 - г) етикетної (конвенціональної), тобто вміти дотримуватися загальноприйнятих у країні мови, що вивчається, норм мовної та немовної поведінки.

4. Відкрита гнучка методична концепція, що враховує умови навчання.

5. Орієнтація на особу учня, врахування його інтересів, нахилів, здібностей, а також рівня навчання.

1. Соціокультурна спрямованість навчання, залучення учнів до діалогу культур/міжкультурне спілкування.

2. Відбір по можливості автентичних текстів, обов'язкове залучення літературних творів (уривків).

8. Діяльнісний, проблемний характер навчання, вихід іншомовної мовленнєвої діяльності до інших видів діяльності: ігрову, трудову, естетичну; поєднання різних форм роботи: індивідуальної, групової, парної, фронтальної.

9. Взаємозв'язане навчання усіх видів мовної діяльності.

1. Поетапність в оволодінні ними, концентричність подачі матеріалу, ситуативна обумовленість вправ.

2. Підвищення результативності навчання, створення мотивів навчання через усю організацію педагогічного процесу.

3. Створення іншомовної комунікативної атмосфери на уроках.

4. Опора на попередній досвід і рідну мову учнів.

5. Створіння умов для самостійної роботи, для автономії школярів.

V. Зовнішня структура підручника повинна розкривати його внутрішню (концептуальну) структуру:

Обґрунтована назва підручника (якщо вона є).

Чітке подання його змісту (розгорнутий зміст, методичний апарат; формулювання завдань, коментарів та ін.).

Чітке структурне розчленовування підручника (на тематичній/поурочній/сюжетній/блоковій основі).

Виділення структурної одиниці в середині параграфу/розділу: тема/текст/блоки/конкретний урок/крок у сюжетній лінії.

Співвідношення різних видів і жанрів текстів і ілюстрацій.

Співвідношення типів вправ і їхніх видів залежно від специфіки основних видів мовленнєвої діяльності.

Дидактичні (враховуючи мотиваційну) функції зорового ряду (малюнків, фото, схем, символів), а також їхня естетична функція.

Сучасний дизайн (по можливості).

VI. Врахування позитивних тенденцій у вітчизняній методиці навчання іноземної мови, впровадження інновацій, у тому числі зарубіжних.

Проводячи дослідження, ми проаналізували підручники з англійської мови, за якими в досліджуваний період працювали

в школах України як загальноосвітніх, так і спеціалізованих з поглибленим вивченням іноземних мов, ліцеях, гімназіях, коледжах. Так, якщо в 60-80 роках ХХ ст. в школах навчання здійснювалося за однотипними підручниками, то, починаючи з 90-х років, використовувалася велика різноманітність підручників. У загальноосвітніх школах, де викладання англійської мови починалося з V класу, учні користувалися навчально-методичним комплексом «Happy English», створеним Т. Клементьевою у співдружності з Б. Монком і Дж. Шеннон. У спеціалізованих школах протягом тривалого часу використовували навчально-методичний комплекс І. Верещагіної і Т. Притикиної (2-3 класи), І. Верещагіної і О. Афанасьєвої (4-5 класи), О. Афанасьєвої і І. Міхеевої (6 клас) та ін. Останніми роками на вітчизняному освітньому ринку з'явилися навчальні матеріали з англійської мови видавництва Оксфордського, Кембріджського університетів, видавництва «Лонгман», німецького видавництва «Klett», «Huber», «Langenscheidt» і т. ін. Ці підручники, поза сумнівом, мають ряд переваг: відповідність міжнародним стандартам навчання, гуманістична та комунікативна спрямованість, пізнавальний характер, наявність проблемних завдань. Крім того, підручники розроблені на основі наукових даних з частотності вживання й трудності слів і граматичних конструкцій, у них використовуються сучасні комунікативні методи, матеріал підручників постійно оновлюється. У той же час навчально-методичні комплекси зарубіжних видавництв не могли повною мірою розкривати специфіку української системи освіти, але вони могли слугувати добрим доповненням до підручників, створених у нашій країні.

Навчально-методичний комплекс авторів І. Верещагіної та Т. Притикиної «Книга для учителя к учебнику английского языка для 2 класса школ с углубленным изучением английского языка» [3] містив 7 навчальних ситуацій, за планом розрахований на 67 уроків, по дві години в тиждень.

Як відомо, у другому класі повинні бути закладені міцні основи всіх видів мовленнєвої діяльності. До кінця першого року навчання у сфері аудіювання учні повинні розуміти мову на слух у природному темпі (приблизно 120 слів на хвилину), вказівки вчителя, пов'язані з веденням уроку, а також невеликі тексти, які розповідаються учителем, або дані у звукозаписі. Щодо діалогі-

чного мовлення, то учні повинні вміти задавати питання різних типів і відповідати на них з опорою на наочність і у зв'язку із ситуацією, що задається, у межах програмного мовного матеріалу (не менше трьох реплік від кожного співрозмовника), у галузі монологічного мовлення учні повинні висловлюватися з опорою на наочність і у зв'язку із ситуацією, що задається. Обсяг висловів — не менше чотирьох фраз.

Щодо читання, то учні повинні знати букви алфавіту, практично засвоїти відповідності звуків та літер, уміти читати вголос з повним розумінням фрази і короткі тексти, побудовані на засвоєному в усному мовленні програмному мовному матеріалі. У галузі письма учні повинні набути навички написання букв, слів і фраз й оволодіти орфографією слів, засвоєних в усній мовленні, і тих, які використовуються в письмових вправах.

Кожний урок у підручнику складався з: роботи над мовним матеріалом, яка будується на основі усного випередження (як і в подальших навчально-методичних комплексах для третього й четвертого класів) учитель організовував усне ознайомлення учнів з новим мовним матеріалом, який використовувався в усних вправах підручника як із зоровою опорою, так і без неї. Далі цей матеріал вводився в усне мовлення, читання і письмо. Період усного випередження міг бути різним, іноді тільки в один урок, з навчання читання слів, словосполучень і коротких текстів монологічного й діалогічного характеру; з навчання письма — спочатку учні вчилися списувати букви і слова із зразка, потім поступово письмові вправи ставали засобом закріплення мовного матеріалу.

Робота за навчально-методичним комплексом здійснювалася з урахуванням принципу диференціації та інтеграції навчання англійської мови. Принцип диференційованого підходу виявлявся і в усному випередженні в навчанні, і в тому, що в підручнику в кожному уроці є розділи: «Вчимося розмовляти», «Вчимося читати», «Учимо напам'ять», «Вчимося писати».

До комплексу разом з підручником входили: 1) робочий зошит для допомоги учням в оволодінні графікою й орфографією, який містив ряд вправ, що сприяли засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу. Робочий зошит допомагав учителю здійснювати диференційований підхід (учням з різними здібностями можна було пропонувати виконувати різну кількість вправ);

2) звуковий посібник, який використовувався для постановки вимови, відпрацювання лексичного та граматичного матеріалу, для навчання аудіювання, а також навчання читання діалогів з розділу «Вивчаємо напам'ять»; він використовувався і в класі, і, головним чином, вдома при виконанні домашніх завдань; 3) роздатковий матеріал, необхідний як учителю, так і учням; вчителю він допомагав організувати ознайомлення з новим мовним матеріалом і тренувати учнів у використанні його в мовленні; учням він був потрібен і в класі, і вдома при виконанні різних вправ; 4) озвучені діафільми, що використовувалися для розвитку умінь в аудіюванні й говорінні (як у монологічній, так і в діалогічній формах) на завершальних уроках, а також у позакласній роботі.

Підручник для 3 класу тих же авторів [3] у порівнянні із попереднім містив 9 навчальних ситуацій і за планом був розрахований на 99 уроків по 4 години на тиждень. Цей підручник продовжував і розвивав систему, закладену в навчально-методичному комплексі для 2 класу: через комплексну реалізацію практичної мети, досягнення освітньої, виховної та розвивальної мети.

Підручники були побудовані за такими принципами: комунікативно-орієнтованої спрямованості; диференційованого й інтегрованого навчання усім аспектам мови й видам мовленнєвої діяльності; урахування рідної мови учнів; виховного навчання; свідомості в оволодінні матеріалом; активності й широкого використання усіх видів мовної та немовної наочності; принципу надмірності.

Вправи на уроці були розміщені в тій послідовності, в якій вони повинні бути виконані учнями. Проте, кількість вправ більше, ніж може виконати середній учень, тобто присутня деяка надмірність вправ (так само, як і наповнення деяких з них). Учитель залежно від характеру групи, її просування в мові, своїх особливостей і т. ін., вибирав потрібні, на його думку, вправи для роботи в класі й вдома. Деяку частину з них, на свій розсуд, він міг залишити для виконання тільки окремими учнями (сильними або слабкими).

Таким чином, надмірність вправ і їхнє наповнення, а також варіювання роботи з підручником, із звуковими завданнями, які є складовою частиною роботи в 3 класі, допомагають учителю в здійсненні індивідуалізації навчання різних груп учнів.

Навчально-методичний комплекс будувався з урахуванням вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку, тому в підручнику 3 класу велике місце займають вправи ігрового характеру, пісеньки, вірші. До того ж, якщо вчитель визнав за потрібне, він міг сам практично будь-яку вправу провести у вигляді гри або змагання.

У навчально-методичному комплексі для 4 класу [4] на завершальному ступені початкового етапу навчання англійської мови спостерігалось частіше звернення до країнознавчого матеріалу. У цьому підручнику більш широко презентовано дві англomовні країни — Велику Британію (II четверть) і США (III четверть).

Орієнтація учнів на розвиток мовної здогадки, уміння спостерігати, зіставляти, аналізувати явища всередині мови (розділи Look, Read, Remember; Look., Read, Compare!, у завданнях типу Guess what underlined words mean), а також порівнювати окремі елементи в системах двох мов давали змогу звернути значно більшу увагу на вироблення певних філологічних навиків учнів. У подальшому випадку мовна здогадка формувалася на основі сприйняття нової лексичної одиниці в рамках певного контексту, а не на рівні слова.

Кожний урок підручника починався розділом Let Us Learn. Головне призначення цього розділу — тренування учнів у використанні нового мовного й мовленнєвого матеріалу. В наступному розділі Let Us Read and Learn даються діалоги, вірші, пісні, прислів'я або приказки. У розділі уроку Let Us Read учням пропонувалася для читання текст, частіше монологічного, а іноді діалогічного характеру, і ряд вправ, спрямованих на перевірку розуміння прочитаного. При виконанні завдань з розділу Let Us Talk учні користувалися як монологічним, так і діалогічним мовленням. Далі йшов розділ Let Us Write з вправами для письмової роботи вдома й словами в рамочці.

Грамматика подавалася в таблицях усередині кожного уроку в розділах Look, Read and Remember! і в граматичному довіднику в кінці підручника. Таблиці були забезпечені великою кількістю прикладів.

У розділі Let Us Review (навчально-методичний комплекс для 5 класу) [5] одна вправа була присвячена роботі над розмовними кліше (Conversational Formulas), які згруповані за ситуа-

тивною ознакою, наприклад, *on meeting, on parting, expressing thanks, having table talk* і т. ін. Після того, як учні нагадали, в яких випадках уживаються ті або інші вирази, у підручнику показувалося, як вони використовуються в діалогах. Ці діалоги записані на плівку й учням рекомендувалося заучувати їх напам'ять. У такий спосіб можна добитися певної автентичності в самостійному діалогічному мовленні учнів, що і є одним із завдань навчання іноземної мови.

До підручника вводилася відносно невелика кількість нових слів (разом 232), але учням надавалася велика самостійність у роботі з ними, що узгоджується із загальною ідеєю *autonomous learning*, пропонованою і розвинутою у досліджуваний період провідними методистами Західної Європи.

У кожному уроці введення і тренування нової лексики складається з трьох підрозділів: а) учні повинні за тими чи іншими ознаками здогадатися про значення певної частини нових слів; б) значення іншої, великої групи слів вони повинні самі подивитися у словнику підручника; в) у третьому підрозділі пропонується прочитати словосполучення й речення з новими одиницями з тим, щоб знати, як ці слова вживаються. Після цього починаються вправи, спрямовані на тренування учнів у вживанні слів. Ці вправи розміщені в потрібній послідовності як у самому підручнику, так і в зошиті для самостійної роботи навчально-методичного комплексу для 5 класу, який поділений на два великі розділи: *Round-up* і *Basic Course*, що побудовані однаково й містять одні й ті ж підрозділи.

Уроки розділу *Round-up* побудовані за принципом спіралі, що уможлиблює у рамках повторення вже знайомого учням лексико-граматичного матеріалу вводити уточнення, трохи розширити й поглибити уявлення про відомі явища мови. Уроки розділу *Round-up* пропонують невідому інформацію про відоме, і в подальших вправах цього розділу дещо більше увага відводиться саме зазначеним моментам мови.

Basic Course і *Round-up Lessons* вводять по 5 навчальних ситуацій. Підручник орієнтований та по можливості наближений до загальноєвропейського стандарту. З 14 тем, названих у «*Threshold Level*», у підручнику узяті 7, виходячи із ступеня навчання і вікових особливостей учнів.

Кожний урок закінчується одним або двома вільними уроками (Optional Lessons), які вчитель використовував на свій розсуд, окремим уроком, присвяченим навчанню аудіювання (Listening Comprehension Lesson), і уроком домашнього читання (Home Reading Lesson), тісно пов'язаним із матеріалом, який відповідав уроку підручника.

Провівши порівняльний аналіз описаних нами комплексів, можна зробити висновок про те, що на той час важко говорити про пріоритетність того або іншого навчально-методичного комплексу через наявність величезного ринку підручників з інших країн, але що всі розглянуті вище навчально-методичні комплекси відповідають методичним вимогам другої половини ХХ століття. Підручники, створені в країнах мови, що вивчається, розроблялися без конкретної орієнтації саме на українських школярів і вчителів, у них не враховувалася опора на минулий досвід і рідну мову учнів.

Цю думку підтверджують і вчителі-практики, вказуючи, що оскільки підручники видані за кордоном (британський та американський), то в обох із них певні труднощі для учнів представляють собою матеріали, що приводяться без порівняння з аналогічними явищами в нашій країні. У цих підручниках, втім, як і у вітчизняних, відсутня опора на рідну мову учнів.

Отже, проведене дослідження дозволяє дійти таких висновків.

По-перше, за умови відповідного відбору нові навчально-методичні комплекси ґрунтувалися на принципах варіативності й наступності й давали змогу вчителям більш гнучко підходити до відбору навчальних матеріалів. У той же час, впровадження нових навчальних комплексів зумовило появу таких проблем: дорожнеча, що не дозволяла батькам із середнім достатком придбати їх; нові підручники часто упроваджувалися вольовим рішенням у всіх класах одночасно, у тому числі і в тих, де учні навчалися за іншими навчальними програмами. Подібні заходи, як засвідчує дослідження, були не на користь підвищенню рівня знань з іноземної мови, оскільки кожний навчально-методичний комплекс будується на певному наборі лексичних і граматичних одиниць, своїй послідовності їхнього вивчення. А це доводило доцільність завершення навчання згідно з навчально-методи-

чним комплексом, з якого учні почали вивчати іноземну мову. Упровадження ж нових комплексів слід було здійснювати з початку навчання. Крім того, постала проблема готовності вчителів до роботи за новими комплексами: навіть досвідчені вчителі не володіли методикою роботи з ними, тому часто були вимушені «на ходу» її опановувати. Отже, в існуючій ситуації вони були поставлені перед необхідністю адаптувати вже наявні знання учнів до нового комплексу, з яким і самі були не цілком знайомі.

По-друге, зарубіжні й вітчизняні підручники слід використовувати в доповненні один до одного. Напрошується висновок про необхідність створення в майбутньому свого підручника для українських шкіл і гімназій, тим паче, що передумови для цього є у вигляді результатів розвитку контрастивної лінгвістики.

По-третє, зміст освіти з іноземної мови в Україні в кінці ХХ ст. розкриває основні суперечності освітнього простору держави. Найважливішим було посилення гуманітарного компонента змісту навчання, який зорієнтований на виявлення особистісного значення мовленнєвої діяльності учнів за допомогою уроків іноземної мови.

Література:

1. Рахманов И. В. Методические требования к учащимся иностранных языков для средней школы // Иностранные языки в школе. — 1962. — № 4.
2. Верецагина И. Н., Притыкина Т. А. Книга для учителя к учебнику английского языка для 2 класса школ с углубленным изучением английского языка. — М.: Просвещение, 1996. — 128 с.
3. Верецагина И. Н., Притыкина Т. А. Книга для учителя к учебнику английского языка для 3 класса школ с углубленным изучением английского языка. — М.: Просвещение, 1996. — 112 с.
4. Верецагина И. Н., Притыкина Т. А. книга для учителя к учебнику английского языка для 4 класса школ с углубленным изучением английского языка. — М.: Просвещение, 1997-94 с.
5. Верецагина И. Н., Притыкина Т. А. Новый УМК для 5 класса школ с углубленным изучением английского языка // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 4. — С. 45-47.

Рассматриваются основные требования к учебникам английского языка для начальной школы, сформулированные во второй половине XX-го века, а также сделан их сравнительный анализ.

Ключевые слова: содержание образования, учебник, модель реализации, система, деятельность, принцип, цель.

The basic requirements to the English text-books for the elementary school which were formulated in the second part of the XX-th century are examined and the comparative analysis of the English text-books is done.

Keywords: educational content, tutorial, model implementation, system, activities, the principle, objective

УДК 37.018.1

А. Б. Рацул, м. Кіровоград

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ СТИМУЛЮВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ РОДИНИ

У статті визначаються сутність, завдання та актуальні проблеми родинного виховання в процесі вдосконалення майстерності батьків під час застосування методів стимулювання позитивної поведінки підлітків у сім'ї.

Ключові слова: сучасна сім'я, родинне виховання, позитивна поведінка, методи стимулювання позитивної поведінки підлітків, заохочення, покарання.

Сьогодні багато молодих батьків, народжуючи дітей, не мають уявлення про мету, завдання, форми та методи виховання дітей у родині. Процес виховання в ряді сімей здійснюється не ефективно, стихійний вплив на дитину переважає над свідомим, пасивний — над активним, негативний — над позитивним; значні виховні резерви не задіяні й не використовуються. Невелика кількість батьків має належні психолого-педагогічні знання, ознайомлені з науково-педагогічною літературою, з передовим досвідом виховання дітей у родині.

Сучасна сім'я потребує допомоги у визначенні підходів до змісту сімейного виховання, ознайомленні з тими методами та прийомами, які уможливили б ефективніше, з найменшими втратами здійснювати процес виховання, знаходити адекватні

способи запобіганню та розв'язанню внутрішньосімейних конфліктів, профілактики негативних виявів поведінки, зокрема агресивності в дітей, які сприяли б самовдосконаленню дитини, підтримували її рух у саморозвитку, забезпечували орієнтацію батьків на дитину як на особистість, надавали можливості для її гармонійного розвитку із урахуванням індивідуальних особливостей.

Аналіз літератури показав, що проблема родинного виховання привертала увагу науковців як минулого, так і сучасності. Так, вплив сімейного виховання на формування особистості дитини висвітлено в працях психологів О.О. Бодальова, Л.С. Вигоцького, Г.С. Костюка, Т.Я. Флоренської, педагогів Я.А. Коменського, П.Ф. Лесгафта, Й.Г. Песталоцці, М.Г. Стельмаховича, К.Д. Ушинського; П.Ф. Каптерєва, Ю.П. Азарова, Л.М. Панкової, В.Я. Титаренка; взаємостосунки між батьками та дітьми розглядалися в дослідженнях психологів І.Д. Беха, І.В. Гребеннікова, С.В. Ковальова; І.О. Фурманова; педагогів Т.Ф. Алексеєнко, М.Й. Боришевського, Б.Т. Лихачова, Л.Ф. Островської, В.Г. Постового, В.Н. Столетова. Широкий спектр проблем щодо виховання дітей у сім'ї містять твори А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. У дослідженнях зарубіжних психологів та педагогів К. Аронса, Х. Джайнот, Р. Кемпбелла, Б. Спока, А.Д. Торре, Г. Хоментаускаса, Е. Шострома, Х. Штольца також досить широко висвітлені питання сімейного виховання.

Актуальність проблеми родинного виховання зумовили мету дослідження, яка полягає у визначенні соціально-педагогічних умов вдосконалення майстерності батьків у застосуванні методів стимулювання позитивної поведінки підлітків у сім'ї. Об'єктом дослідження є процес удосконалення майстерності батьків у використанні методів стимулювання позитивної поведінки підлітків в умовах родини.

Традиційно головним інститутом виховання є родина. Те, що дитина в дитячі роки набуває в родині, вона зберігає протягом усього життя. Важливість сім'ї як інституту виховання зумовлена тим, що в ній дитина перебуває протягом значного часу свого життя, й за тривалістю своєї дії на особистість жоден з виховних інститутів не можна порівнювати із сім'єю. Становлення як позитивних, так і негативних рис дитини, залежить від стилю ро-

динного виховання, педагогічної культури батьків, авторитету й особистого прикладу батька та матері, від майстерності батьків у використанні таких методів виховання, як переконування, вимога, привчання, від характеру та кількості покарань і заохочень, від уміння батьків взаємодіяти зі своїми дітьми.

У процесі виховання дітей необхідно зважати на те, що діти не володіють достатнім соціальним досвідом, іноді мають низький рівень самооцінки та агресивну поведінку, тому не завжди можуть адекватно оцінювати свої дії, вчинки. Це змушує батьків найчастіше вдаватися саме до методів стимулювання позитивної поведінки: вимоги, заохочення та покарання.

Вимоги до дітей застосовують у кожній родині, але в деяких родинях діти виконують далеко не всі з них. Якщо ж вимоги не виконуються, набувається шкідливий досвід, який у зародку підточує ті якості характеру, в яких виявляється відповідальне ставлення до людей, до праці, до себе. Іноді самі батьки, не бажаючи того, сприяють такому антипедагогічному стану.

Психолог Г.Хоментаускас звертала увагу батьків на те, що діти інакше сприймають та оцінюють навколишні дії. Зрозуміти дітей можна, тільки подивившись на світ їхніми очима. Вона пише: «Вимогливість у сімейних ситуаціях, котрі ви оцінюєте як позитивні чи негативні, може зовсім по-іншому сприймати дитина. Для того, щоб зрозуміти, чому дитина саме така, якою вона є, чинить так, а не інакше, просто необхідно знати, як вона бачить сім'ю та батьків, як інтерпретує те, що відбувається, як розуміє ту чи іншу вимогу. Її добра чи погана поведінка — не навичка, яку слід заохочувати чи викорінювати, а особисте ставлення. Саме воно, а не зовнішні обставини, зумовлює поведінку дитини, формує її особистість» [7, с.39].

Вимогливість спрямована на те, щоб дитина навчилася підпорядковувати свої бажання важливим та свідомим цілям, навчилася з повною відповідальністю ставитися до своїх обов'язків. Видатний педагог В. О.Сухомлинський зазначав, що вимогливість повинна ґрунтуватися не на насильстві над особистістю, не на тиранії, а на справедливості й глибокій довірі. Там, де стосунки батьків і дітей будуються на основі розумної любові та поваги, вимогливість допомагає дитині знаходити необхідні форми поведінки. А. С.Макаренко постійно нагадував, що до дити-

ни необхідно виявляти якомога більше вимогливості та якомога більше поваги, і тоді цей спосіб стосунків стане основою взаєморозуміння дорослих та дітей.

Слід звернути увагу на те, що однією з причин виникнення непорозумінь у родинному вихованні може стати відсутність єдності вимог батьків. «Відсутність єдності вимог, — зазначала Л. Ф. Островська, — одна з важливих причин дитячого свавілля, впертості, примх, агресивності. Неприпустимо, щоб один з дорослих в очах дитини мав вигляд як суворий вихователь, а інший — як добрий захисник. Діти тонко вловлюють, як поводити себе з кожним. Тільки узгодженість вимог створює умови для закріплення правильних норм поведінки, виробляє в дитині віру в законність батьківського слова» [6, с. 69].

Цінним і корисним для батьків є досвід і поради подружжя Нікітіних, які створили власну систему виховання дітей. Вона ґрунтується на повазі до дитини як особистості, на формуванні свідомої слухняності, на справедливості й законності вимог. Нікітіни також звертали увагу на те, що іноді дорослі, самі того не помічаючи й не бажаючи, створюють підґрунтя для примх, агресії та неслухняності — намагаються соромити, кепкувати з дитини. Ю. П. Азаров підтримував цей погляд та писав, що це «дратує, ображає, зачіпає самолюбство дитини, і вона починає чинити опір ще більше» [2, с. 107-108].

Є сенс звернути увагу на вагомість для відповідної реакції дитини тону, яким буде дано розпорядження. Так, Л. Ф. Островська зазначала: «Деякі батьки думають, що, якщо йдеться про вимогу, то це обов'язково повинна бути сувора бесіда в підвищеному тоні. Насправді, це не зовсім так. Вимога є виявом розумної, педагогічно-доцільної волі батьків, — пише автор, — яка спрямована на виховання дитини, надання їй допомоги. В умовах нормальних сімейних стосунків, стосунків розуміння й довіри, вимога може ставитися як у формі розпорядження, так і за допомогою різних форм вираження: натяку, прохання, схвалення, осуду тощо. При цьому вимогливість повинна бути обґрунтованою, послідовною, скерованою, доброзичливою» [6, с. 66 -67].

Батькам необхідно володіти всіма відтінками інтонацій, знати, коли та при яких обставинах краще діє той чи інший тон. Італійський педагог Ада Делла Торре наголошувала на тому, що

коли крик стає нормою спілкування з дитиною, він дратує та виснажує дітей і дорослих. Не виправдовує себе й тон без емоцій, бо дитина в цьому разі не може зрозуміти, що від неї хочуть, зазджують чи схвалюють. Іноді дуже важливі не тільки тон, але й погляд, усмішка, жест, навіть просто кивок головою. Довірливий тон, розпорядження, надане тихим голосом, майже пошепки, в окремих випадках сприймається дитиною особливо, бо створює відчуття близькості. «Навіть пустун, який звик до окриків, скоріше відреагує на ласкавий, доброзичливий тон, ніж на різкий, тому що окрик — це звичайний для нього сигнал, до якого в дитини є опірність, а проти привітного тону він беззбройний» [1, с. 10-14].

Важливим аспектом у практиці родинного виховання є те, що будь-яке розпорядження дорослих не повинно викликати в дитини сумнівів стосовно того, виконувати його чи ні. Видатний педагог А. С.Макаренко в книзі «Лекції про виховання дітей» звертав увагу батьків на те, що коли батьки вимагають, то це розпорядження повинно бути обов'язково виконане. Він писав: «Дуже погано, якщо ви розпорядилися, а потім і самі забули про своє розпорядження.... Дуже погано, якщо ви дозволили дітям дивитися на ваші розпорядження, як на щось необов'язкове. Якщо ви цього не допустите із самого початку, вам ніколи не доведеться потім удаватися до покарань».

Дитина, пізнаючи світ і себе, багато що робить не так, як прийнято в суспільстві, не так, як хочеться дорослим, що зумовлює застосування ними різного роду покарань. У сучасній педагогіці ставлення до методу покарання досить суперечливе й неоднозначне.

Покарання — це метод контролю та корекції поведінки людини. У системі навчання й виховання — це засіб впливу на дитину, реагування на її дії та вчинки, які порушують загальноприйняті норми й правила. Покарання має зменшити ймовірність того, що небажані дії повторяться. Тому його мета — спонукати того, кого карають, змінити свою поведінку, усвідомити її, виробити мотиви для самовиховання, зумовити почуття незадоволення, сорому та дискомфорту [4, с. 309-310].

Досвід свідчить, що більшість батьків використовують покарання як метод виховання своїх дітей. Слід визнати, що батьки

часто не уявляють собі виховання дитини без покарання. Шлях до виховання без покарань — процес тривалий і складний, успішність якого безпосередньо пов'язана із соціальним розвитком суспільства, особливостями його національно-педагогічних традицій, індивідуальної психологічної культури батьків. Недаремно більш ніж півстоліття тому В. О. Сухомлинський висунув принцип — виховання без покарання. З погляду теорії ця теза не викликає заперечень. Але з погляду реальної дійсності навряд чи можна уникнути покарань. Треба лише усвідомлювати, що покарання дитини не повинне нести на собі тягар «кари» в юридичному розумінні. Адже «розумна система покарань», — писав А. С. Макаренко, — не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає сформуватися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, уміння чинити опір спокуси й переборювати її».

Покарання може мати місце при умові впевненості вихователя, що інший метод ефекту не дасть. «Бувають обставини, коли пробачення справляє більш сильне моральне потрясіння, ніж могло справити в цьому разі покарання, — зазначав відомий чеський педагог Я. Корчак. — Батьки повинні бути впевнені, що дитина скоїла провину навмисно, свідомо, розуміючи, що робити цього не можна».

У покаранні не припустимі будь-які елементи брутальності, тим більше зневаги, образи. Розпорядження про покарання повинно віддаватися без крику й роздратування, покарання не повинні бути частими, ставати повсякденними; без необхідності не потрібно нагадувати про провину, тим більше ділитися смутком, який дитина принесла своїм батькам, зі сторонньою людиною, хай навіть близькою, але не членом родини, дитина повинна відчувати себе в родині захищеною. В. Н. Столетов наголошував на важливості усвідомлення батьками націленості кожного свого зауваження, заборони, покарання. Мета покарання — не стільки кара за провину, не страх, який попереджає її повторення, а усвідомлення провини дитиною. Для цього необхідно, щоб вона розуміла справедливість покарання.

Слушною є думка психологів І. Коновальчук та Л. Іванченко про те, що одна з небезпек покарання полягає в тому, що воно пригнічує особистість дитини, її індивідуальність. «Припинюючи

почуття гідності, батьки виховують у дитини схильність до пристосування та до поганих, низьких учинків. Нерозумні, бездушні покарання породжують страх, а страх, у свою чергу, — хитрість та брехливість, а іноді й агресію. Виникає замкнене коло, яке знову спонукає до небажаних учинків».

Більшість сучасних психологів та педагогів, серед яких І.В. Гребенников, Х.Д. Джайнот, В.Л. Леві, Л.Ф. Островська, Ю.Б. Гіппенрейтер, єдині в тому, що не можна карати дитину працею. Перетворюючи виконання тих чи інших обов'язків у покарання, можна викликати неприязнь до праці. Навпаки, відсторонення дитини від виконання трудових доручень повинно сприйматися нею як покарання.

Австрійський психотерапевт Р. Кемпбелл у своїх працях звертає увагу на те, що батьки іноді можуть використовувати таку форму покарання, як обговорення дитячої провини в сімейному колективі. Проте робити це потрібно у виняткових випадках, щоб дитина зрозуміла: коли йдеться про неї на сімейній раді, — то це дуже важливо. Таке обговорення вимагає від дорослих максимум такту. Важливо, щоб дитина відчувала не лише незадоволення батьків, а й доброзичливість та впевненість у тому, що подібне не повториться.

Американський дитячий психолог Х.Д. Джайнот простежував зв'язок стосунків між батьками та дітьми із застосуванням покарань: «Якщо стосунки в родині між батьками та дітьми гарні, тоді покарання зовсім не обов'язкове. Сильнішим буде ефект від розумної, ненав'язливої бесіди. Якщо все ж таки батьки вдалися до покарання, яке дитина передбачувала, то, можливо, вона почне обурюватися, але не буде ображатися, бо відчує справедливість батьків. Коли в родині напружені стосунки між батьками та дітьми, тоді доводиться часто карати дітей. Після покарання дитина, звичайно, відчуває себе ображеною й заляканою, а батьки відчувають свою провину».

Багатьох батьків хвилює питання про ефективність та необхідність застосування фізичних покарань. Наші пращури вважали, що зло треба вибивати з дитини; що єдиний спосіб змусити дитину вести себе потрібним чином — це домогтися того, щоб вона боялася, пробудити в неї страх. Е. Ле Шан підкреслювала: «Навряд чи знайдуться такі батьки, які жодного разу не застосо-

ували стусанів. Відлупцювавши дитину, ви не навчите її розсудливості та витримки». Однак, тілесне покарання не є корисним, продуктивним методом виховання. Воно може полегшити гнів, обурення, розрядити атмосферу, коли та стає нестерпно напруженою, але воно не принесе нічого гарного в людські стосунки і не має нічого спільного з гуманним вихованням.

Стосовно фізичного покарання російські педагоги Г. П. Медведєв та А. В. Над'ярний писали: «Діти по-різному реагують на фізичну розправу. В одних вона викликає справедливе почуття образи на батьків, іноді дуже тривалої образи. В інших — фізичні покарання розвивають боягузтво й безвідповідальність, у третіх — зухвалість, ворожість та жорстокість. Але в будь-якому випадку фізичні покарання сприяють виникненню ряду негативних рис: лицемірства, брехливості, хитрості, озлобленості тощо» [5, с. 60-61].

Заохочення є важливим методом сімейного виховання, невміло користуючись яким, батьки роблять багато помилок. Існують певні правила щодо особливостей застосування цього методу у вихованні дітей.

Науковці Х.Джайнот, Р.Кемпбелл, Р.Дрейкурс, Ю.Б.Гіппенрейтер, Т.Б.Дяченко, М.М.Пономаренко та інші наголошували на тому, що не треба часто заохочувати дитину. Кількість у цій справі дещо негативно відбивається на якості, знецінює заохочення, знижує його виховний ефект. «Якщо дитина зникає до заохочень, у неї виробляється своєрідний рефлекс «очікування заохочення», — наголошувала Ю. Б.Гіппенрейтер [3, с.88]. У цьому разі формується корисливий підхід до життя й діяльності — все робиться для одержання заохочення. Заохочення тоді мають педагогічну цінність, коли допомагають задовольнити адекватні потреби, розвивають у дитини бажання порадувати дорослих своєю поведінкою.

Незаслужені заохочення, якщо до того ж вони часто повторюються, можуть спровокувати формування завищеної самооцінки, яка не збігається з дійсним станом і гальмує самовдосконалення особистості, веде до розвитку в неї таких негативних якостей, як самолюбство, самовпевненість.

Навпаки, якщо в дитини з якихось причин сформувалася занижена самооцінка, якщо вона докладає зусиль, але в неї не все виходить так, як треба, можна іноді підкреслити позитивність

окремих елементів діяльності. Говорячи про те, що гарна оцінка в навчанні — також заохочення, необхідно підкреслити: особливо заохочувати треба тих, чиї зусилля мають суспільну цінність — спрямовані на допомогу оточення, на громадсько-корисну діяльність. І більше стриманості повинно бути в похвалах, коли успіхи пов'язані лише з добре розвиненими здібностями, з гарною пам'яттю, з фізичною силою. «Немає сенсу хвалити за те, що є простим виконанням обов'язкових правил, вимог у житті родини й дітей», — наголошував Р.Кемпбелл.

Заохочення, на думку психолога С. В. Ковальова, повинні характеризуватися різноманітністю, адже одноманітність з часом утрачає привабливість, а отже, і виховну силу.

Заохочення має виноситися за згодою всіх членів сім'ї, адже така думка сприймається авторитетніше, вагомніше. Деякі батьки вважають, що співробітництво з дітьми може знизити їхній авторитет. Це помилкове уявлення. В. Н. Столетов зазначав: «Авторитарний стиль спілкування з дітьми не принесе позитивних результатів, у той час як розумне співробітництво буде сприяти зміцненню сім'ї, підвищенню авторитету дорослих, формуванню в молодших щирості, чесності, справедливості».

Заохочення треба застосовувати обережно, вдумливо, всебічно враховуючи можливий ефект. Його треба поєднувати з вихованням у дитини почуття відповідальності, з умінням критично оцінювати зроблене, з тим, щоб задоволення від досягнутого викликало не просто самозадоволення і гордість, а бажання досягати нових, ще вагоміших успіхів.

Форма заохочення залежить від віку дитини та її індивідуальних особливостей. Якщо в дорослих склалися теплі стосунки з дитиною, то нагородою може бути і посмішка, і виразний жест, і лагідне слово. Слова схвалення підтримують дитину в правильності поведінки, надають упевненості у власних силах.

Не слід забувати, що позитивні емоційні переживання повинні переважати над негативними в процесі виховання дитини, тому дитину потрібно частіше хвалити та заохочувати, ніж сварити й карати.

Отже, важливими методами групи стимулювання позитивної поведінки, що використовуються в родинному вихованні і, застосовуючи які батьки припускаються найбільше помилок, виступають метод вимоги, метод заохочення та метод покарання.

Вимогливість спрямована на те, щоб дитина навчилася підпорядковувати свої бажання важливим та свідомим цілям, навчилася з повною відповідальністю ставитися до своїх обов'язків. Мета покарання — спонукати того, кого карають, змінити свою поведінку, усвідомити її, виробити мотиви для самовиховання, зумовити почуття незадоволення, сорому та дискомфорту. Заохочення викликають почуття задоволення виконанням обов'язком, виховують почуття гідності, відповідальності, дарують радість і дитині, і батькам, сприяють створенню приємної атмосфери в родині.

Використовуючи методи стимулювання позитивної поведінки, батьки повинні звертати увагу на дотримання певних правил, на індивідуальні особливості, емоційний стан своїх дітей.

Сім'я (родина) є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження й передачі культурних цінностей. Сім'я забезпечує духовний розвиток особистості дітей, призвичаює до праці, формує світогляд. На сучасному етапі інститут сім'ї переживає певні трансформації: змінюється взаємовплив між поколіннями, змінюються тендерні стереотипи в сімейному вихованні, трансформуються соціальні цінності, які мають не лише позитивний результат, а й викликають нові проблеми в родинному вихованні. Серед актуальних проблем родинного виховання можна виділити наступні: низький рівень відповідальності батьків за виховання та забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, низька ефективність «просвітницького підходу» в роботі з батьками, дисфункціональний розвиток сім'ї, погіршення дитячо-батьківських взаємин, криза родини.

Сімейне (родинне) виховання — це цілеспрямований вплив на дитину та всю систему внутрішньосімейної взаємодії, яка сприяє формуванню цінностей, орієнтацій, системи потреб, звичок, інтересів, поведінки дитячої особистості. Яскравий відбиток виховних пріоритетів родини несуть на собі методи родинного виховання. Методами родинного виховання називають способи, засоби, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив батьків на свідомість і поведінку дітей. Вибір методів виховання в родині залежить від педагогічної культури родини, її уявлення про цінності, розуміння мети виховання, ролі батьків у становленні особистості дитини, стилю взаємин у сім'ї.

Важливою групою в системі методів виховання виявляються методи стимулювання позитивної поведінки, до яких відносять педагогічну вимогу, громадську думку, змагання, заохочення, покарання, постановку перспективи. Використання методів стимулювання позитивної поведінки у виховному процесі пов'язане із знанням класифікації методів, дотриманням правил застосування окремих методів та прийомів, грамотним урахуванням індивідуальних особливостей, емоційного стану дітей у тій чи іншій ситуації.

Література:

1. Ада Дела Торре. Ошибки родителей. — М.: Прогресс, 1984. — 133 с.
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. — М: Политиздат, 1982. — 223 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? — М.: Сфера, 2005. — 295 с.
4. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посібник. — К.: Знання, 2006. — 324 с.
5. Медведев Г.П., Над'ярний А.В. Все починається в сім'ї. — К.: Молодь, 1983. — 104 с.
6. Островская Л.Ф. Почему ребенок не слушается: Пособие для воспитателей детского сада. — М.: Просвещение, 1982. — 109 с.
7. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. — М, Рипол Класик, 2003. — 169 с.

В статье определяются сущность, задачи и актуальные проблемы семейного воспитания в процессе совершенствования мастерства родителей при применении методов стимулирования позитивного поведения подростков в семье.

Ключевые слова: *современная семья, семейное воспитание, позитивное поведение, методы стимулирования позитивного поведения подростков, поощрение, наказание.*

The meaning, tasks and actual problems of the family upbringing in the process of the parents' skill improvement during the stimulation methods application and positive teen-agers' behavior in the family are determined.

Keywords: *modern family, family education, positive behavior, methods of stimulating positive behavior of adolescents, promotion, punishment.*

УДК 374.4 (438)(09)

Н. С. Савченко, м. Кіровоград

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (ЗА ОЦІНКАМИ ПОЛЬСЬКИХ АВТОРІВ)

Стаття присвячена аналізу публікацій польських дослідників на теми нинішнього стану і перспектив розвитку системи позашкільної освіти у Польщі.

Ключові слова: педагогічна практика Польщі, системи позашкільної освіти, позашкільне виховання, заклади позашкільної освіти.

Постановка проблеми. В контексті приєднання нашої країни до Болонського процесу особливої актуальності набули такі аспекти трансформації системи освіти як визначення її сутнісних характеристик (прогрес, регрес тощо), виявлення етапів якісних змін, інваріантів, відокремлення істотного від другорядного [1].

Досягнення Європейського Союзу в соціально-економічній, культурній, політичній, освітній сферах варті на увагу й ретельний аналіз. Вивчення ж досвіду, порівняльний аналіз різних сфер життя колишніх соціалістичних країн, що стали членами Євросоюзу або претендують на таке членство, набуває гносеологічного значення. Для нашої країни особливу цінність становить досвід політичних, економічних та освітніх трансформацій у Республіці Польща, з якою Україну нині єднають міцні зв'язки стратегічного партнерства (Див.: [2]). Зазначене стосується і такої важливої царини педагогічної діяльності, як позашкільне виховання. Головними завданнями позашкільного виховання є забезпечення потреб особистості у самореалізації — розвиток інтересів, схильностей, здібностей учнів і розумна організація їх вільного часу, пошук та підтримка юних талантів, задоволення потреб у професійному самовизначенні, здобуття додаткової освіти.

Запорукою створення необхідних умов для гармонійного розвитку дітей та молоді є такі особливості системи позашкільного навчання та виховання як багатоманітність форм і методів роботи позашкільних закладів, необов'язковість програми, добровільний характер занять, різновіковий склад контингенту, безперервність виховного процесу.

Заклади позашкільної освіти та виховання покликані сприяти збереженню і розвитку кращого педагогічного досвіду, стимулювати творчий саморозвиток дітей та юнацтва.

Мета публікації. Наукові дослідження та педагогічна практика Польщі свідчать про динамічний і складний шлях розвитку позашкільної освіти і виховання. Наша стаття присвячена аналізу публікацій польських дослідників на теми нинішнього стану і перспектив розвитку системи позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Впродовж 90-років минулого століття у багатьох школах та позашкільних закладах Польщі були скорочені обсяги і навіть цілком ліквідовані заняття, що впорядковують вільний час учнів. Такі рішення обґрунтовувалися тим, що позакласні і позашкільні заняття є елементом минулої епохи, де вони служили для контролю і надмірного втручання (з ідеологічних причин) у життя молодих людей. Поряд з цим прокламувалася теза про те, що школа, мовляв, повинна займатися головним чином навчанням. Значно скоротилися бюджетні видатки на освіту і культуру, першочерговим наслідком чого стало згортання мережі молодіжних будинків культури, спортивних клубів, шкільних і позашкільних гуртків, світлиць (*światlic*) тощо. Брак піклування про вільний час школярів швидко дався знаки наростанням суспільних проблем у формі різних проявів соціальної девіації за участю молоді і навіть дітей (Див.: [12]).

Девіантні прояви мають тенденцію до поширення внаслідок зубожіння широких мас, безробіття, випихання на узбіччя громадського і культурного життя все нових суспільних груп. Прогресуюча маргіналізація суспільства має одним із своїх наслідків обмеження шансів розвитку дітей і молоді шкільного віку. І хоча, як зазначають А. Радзевич-Вінницький та А. Карвацький, особливо помітна маргіналізація в середовищах, яких торкнулося структурне безробіття і у так званих «анклавах бід» (*enklawy biedy*) — малих містечках, занедбаних кварталах великих міст тощо, проте слід визнати, що її наслідки болісно відчуються по всій країні, примножуючи ряди бенефіціантів інституцій соціальної допомоги [9; 18]. Як результат наростаючих соціально-побутових негараздів різко обмеженими виявилися можливості батьків щодо відвідування дітьми платних занять, розвиваючих таланти і уміння [19].

Що ж до сільських дітей, особливо з тих сіл, мешканці яких мають невисокі доходи, які забезпечують лише основні життєві потреби, — то у цьому випадку додається ще проблема довозення учнів до шкіл, розташованих поза їх місцем проживання. Батьки цих дітей не мають коштів для оплати додаткових проїздів, що давали б можливість участі у позакласних заняттях у школі в пообідній та вечірній час. Ці обмеження поєднуються з недосконалістю як організації довозення учнів до школи, так і планування позакласних занять, — що позбавляє цю групу школярів можливості скористатися пропонованими школою позакласними заняттями. Слід при цьому пам'ятати, що учні після повернення до свого села не мають найчастіше жодних можливостей для того, щоб брати участь у позашкільних заняттях, оскільки в їх місцевості дуже рідко функціонують які-небудь інституції позашкільної освіти і виховання [15; 16].

Отже, підсумовує головний редактор педагогічного часопису «Виховання на кожен день» Я. Малиновський, — з багатьох причин заняття в гуртках, театральних колективах, будинках культури, спортивних секціях, краєзнавчо-туристичних клубах, зухівських громадах, додаткові уроки іноземної мови тощо — стають для учнівської молоді недоступними. Важко говорити про можливість подолання таких бар'єрів, коли з одного боку сім'ям бракує коштів навіть на оплату найнеобхідніших «шкільних видатків» (підручники, зошити, шкільна форма), вже не кажучи про покупку комп'ютера і програмного забезпечення до нього, а з другого — місцеве самоврядування дуже скупо фінансує позакласні і позашкільні заняття [12].

Ціла низка авторів зазначають, що у такій ситуації осердками позашкільного виховання повинні бути зорієнтовані не тільки на дітей і молодь із сімей, які піклуються про їх творчий розвиток і мають для цього достатні кошти, але й спрямувати увагу на родини, які або недооцінюють роль позашкільних занять, або не можуть оплачувати їх з огляду на низький матеріальний статус [9; 13; 16; 17; 20].

Певна деградація системи позашкільної освіти і виховання — це один з негативних наслідків суспільної трансформації, ціна, яку довелося заплатити за безсумнівні користі цієї трансформації. Посткомуністичні перетворення в суспільстві поєдналися

з швидкими цивілізаційними змінами. Й. Іздебська, М. Шпонар, С. Ющик та ін. вказують на той факт, що одним з найочевидніших ознак останніх стали нові інформаційні технології, доступні вдома, в інтернет-клубах і салонах комп'ютерних ігор. Під подібні клуби і салони була віддана значна частина приміщень, призначених для позакласних занять, майстерень у молодіжних будинках культури, спортивних залів. Вільний доступ до Інтернету, комп'ютерних ігор, комунікаторів, — тобто до комунікативно-інформаційного простору, де відсутній будь-який виховний нагляд, і не тільки з боку вчителів, інструкторів, але й батьків, приніс безсумнівну шкоду, як в індивідуальному вимірі, так і в суспільному. Коли додати до цього присутність у більшості помешкань багатоканального супутникового телебачення, а також засобів для відтворення відео- та звукозаписів, картина виховних загроз яким нині у вільний час піддаються діти і молодь, стає цілком очевидною [6-8; 10].

Згадані вище автори сходяться на думці, що в контексті окреслених наслідків трансформації суспільного ладу та цивілізаційних змін надзвичайно актуальною є значно більша зацікавленість з боку влади, громадськості, педагогів вільним часом учнів шкіл різних щаблів. Необхідні невідкладні практичні дії для відновлення позакласних і позашкільних занять, розширення їх діапазону. Ці заняття повинні бути привабливими для дітей і молоді, проводитися добре до цього підготовленими вчителями та інструкторами. Особливо важливим є те, щоб пропозиція цих занять була спрямована не тільки на молодих людей, про розвиток яких піклуються їх батьки, але й на тих, що знаходяться під загрозою деморалізації, що марно тратають свій вільний час.

С. Точек-Вернер зупиняється на характеристиці необхідних умов для ефективності позакласних і позашкільних занять. Позакласні заняття (особливо гуртки), що звісно — хоча вже меншою мірою — стосується і позашкільних занять, — не можуть бути продовженням шкільних уроків. Вони можуть з ними кореспондувати, відрізняючись, однак, від уроку організаційними формами, атмосферою, зацікавленістю.

Щоб зробити позашкільну освіту ефективною, необхідні певні умови, серед яких на особливу увагу заслуговують:

- позитивна налаштованість на широку сферу позадидактичних впливів — як з боку учня, так і його батьків;
- привабливість і неоднорідність пропонуванних центрами позашкільної освіти і виховання занять;
- фінансова доступність для дітей із сімей, доходи яких нижчі від середнього розміру, чи навіть (або й особливо) які головним чином (або й виключно) утримуються з соціальної допомоги. Для цих останніх позашкільні заняття є найчастіше єдиним шансом безпосереднього контакту зі світом, їм цілком невідомим; можливістю побачити «інакше життя», ніж у їх родинях.

Позашкільні заняття мають бути доступними для дітей, що походять з патологічних сімей чи для так званої важкої молоді. Для згаданого автора очевидно, що у цьому останньому випадку необхідна особлива кваліфікація інструктора-вихователя, а також відкритість на співробітництво з іншими суб'єктами (особами та інституціями) виховного середовища (соціальні працівники та ін.) [19].

Необхідна особлива увага до кадрів закладів позашкільного виховання: тут не місце випадковим людям, які потрапляють на роботу сюди тільки тому, що не було вакансії у відповідній для їх освіти інституції, а працевлаштування в закладі позашкільної освіти ними розуміється як свого роду «очікування кращого місця». Немає ніякого сумніву, що вчителі та інструктори насільки повинні добре, фахово підготовлені до виконання поставлених перед ними завдань, мати відповідні професійно-педагогічні компетенції а також відповідні особистісні якості, які сприяють встановленню відповідного емоційного контакту з вихованцями. Необхідним елементом особистості педагога (вихователя, інструктора) закладу позашкільної освіти є також морально-етична позиція, яка виявляється між іншим у «якості персонального педагогічного заангажування» а також високій педагогічній культурі [19, 292].

Слід шукати нові форми і наповнювати новим змістом ті, що вже впродовж тривалого часу користуються великим успіхом. Слід покінчити з практикою, коли певні заняття проводяться «тільки тому, що інструктор нічого іншого не уміє, а його позиції в закладі настільки сильні, що немає можливості вплинути

на нього, аби він розширив свої практичні кваліфікації або ж покинув заклад» [19, 293].

Стає особливо зрозумілою велика занепокоєність цитованого нами автора та багатьох інших, коли взяти до уваги непоодинокі голоси педагогів, які твердять, що «загальна педагогічна свідомість сучасних польських вчителів низька і бідна змістовно на гуманістичні цінності» [17, 47].

Відомі у Польщі вчені-педагоги К. Денек, Я. Малиновський та інші звертають увагу на необхідність змін у практиці закладів позашкільної освіти і виховання, які б мали на меті врахування статі і віку вихованців. «Щоб не було так, як то неодноразово спостерігається, що пропозиції занять враховують головним чином інтереси учнів молодшого шкільного віку, а особливо дівчаток. Не можна забувати про дітей старшого віку і молодь, а також хлопців. Це анітрохи не означає дискримінації занять, призначених для дівчат, а навпаки, цінуючи їх більшу активність в різних формах позакласної і позашкільної діяльності (наприклад, театральні групи, танцювальні колективи, музичні і художні гуртки) потрібно прагнути до того, щоб участь хлопців не була меншою [5, 67].

Пропозиції привабливих для підлітків-хлопців занять надзвичайно потрібні, — оскільки саме їм, як свідчить досвід, бракує зразків повноцінного проведення вільного часу, тобто зразків поведінки, яка б не вела до деморалізації і суспільної патології. Вільний час, наповнений нудьгою і пошуком сумнівних розваг швидко зводить молодь, і то щораз молодшу, на шлях, що веде до вживання алкоголю і наркотиків [5; 13; 14; 16], а звідси вже один крок до індивідуальної та колективної злочинності. Брак реальних пропозицій, і насамперед тривалих, впроваджуваних всупереч різним перешкодам — менш або більш об'єктивним, — має наслідком розширення «загрози деморалізації» молоді. Замість того, щоб проводити свій вільний час з користю у майстернях будинків культури, світлицях, на спортивних майданчиках, рекреаційних і туристичних трасах, молодь, залишившись поза контролем дорослих, юрмиться на задвірках, у занедбаних парках, в «галереях» (galeriach; на жаль, тут мова йде не про художні галереї, а про величезні торгівельні приміщення («супермаркети»), які, особливо в холодні дні, ваблять не тільки теплом, музикою, але й можливістю «поживитися» з полиць, переповнених продуктами харчування та іншими товарами) [16].

Польські дослідники вказують на актуальність і в нинішніх умовах положень, сформульованих одним з теоретиків позашкільного виховання, С. Ковальським, ще в середині 70-х рр. минулого століття. Йдеться про те, що, по-перше, позакласні і позашкільні заняття не повинні конкурувати між собою. Навпаки, вкрай необхідним є співробітництво, і, більше того, — координація роботи школи і закладів позашкільної освіти і виховання. По-друге, першочергова роль у справі координації шкільного і позашкільного виховання має належати спеціалізованим в галузі культурно-освітньої та спортивної роботи відділам місцевого самоврядування, працівники яких мають у своєму розпорядженні необхідні «інструменти» (і не тільки фінансові) і повинні уважно вивчати потреби місцевого середовища. Корисним тут може бути перевірений вже на практиці метод організації місцевого середовища, що базується на ретельному моніторингу і добре підготовленому плані дій, активізуючих місцеву громадськість.

По-третє, методично грамотна координація шкільного і позашкільного виховання — не єдине завдання місцевого самоврядування. Воно повинне також створювати умови для сприяння ініціативі (громадській і приватній) і розвитку діяльності, спрямованої на корисне проведення вільного часу дітьми і молоддю.

По-четверте, слід зважати на те, що школа у багатьох місцевостях є якщо не єдиним, то основним закладом, що працює з дітьми і молоддю. Це стосується особливо сіл і містечок, де часто немає інших закладів освіти, культури, рекреації, спорту. Тому, саме спираючись на шкільну інфраструктуру, потрібно створювати умови для роботи на користь наймолодших місцевих мешканців. Варто тут звернутися до перевірених зразків проведення вільного часу, які школа може запропонувати не тільки своїм учням, але також випускникам, які продовжують освіту у закладах, розташованих поза своєю місцевістю, а обмеження, пов'язані з перевезеннями (організаційні, фінансові та ін.) є настільки важливими, що роблять неможливою участь молоді у позакласних або позашкільних заняттях поза місцем проживання [11, 224]

Звертаючись до проблематики координації діяльності на користь наймолодших членів місцевої громади С. Точек-Вернер зазначає: «немає сумніву, що реалізація дій, спрямованих на розвиток активності, здоров'я і соціалізацію змісту вільного часу

учня вимагає об'єктивних умов, свідомого впливу і взаємодії всіх середовищ, інституцій і організації виховання. Освітня діяльність у цій царині повинна стосуватися двох загальних завдань:

а) профілактичних — які полягають в тому, щоб елімінувати або мінімізувати невігідні явища і процеси у сфері вільного часу школярів, а також

б) творчих — змістом яких є інспірування і привчання до моделей поведінки у вільний час, пов'язаних з творчими пошуками, засвоєнням вищих цінностей, кращих умінь тощо» [19, 290]. Я. Малиновський вказує на роль місцевих засобів масової інформації, через які можна популяризувати (і, насамперед, серед батьків) позашкільні і позакласні заняття, — як їх зміст, так і досягнуті результати.

Висновки. Звернувшись до публікацій сучасних польських авторів на теми позашкільної освіти і виховання, ми переконуємося, що сьогодні стає очевидною необхідність пильної уваги педагогічної громадськості до різноманітних форм занять, пропонувананих дітям і молоді у вільний від навчання час, метою яких є як профілактика суспільно небажаних дій, так і підсилення шансів креативного розвитку.

Ці завдання є тим більш актуальними, що нині, в кінці першого десятиліття XXI ст. на повен зріст постали проблеми, пов'язані з помилками і відвертим нехтуванням впродовж останніх двох десятиків років виховного і культуротворного значення позашкільної освіти.

Посеред соціального хаосу «глобалізації-демократизації-лібералізації», мішанини щоденних звісток про конфлікти, несправедливість, зубожіння і відчай молоді люди, як в усі часи, прагнуть знайти константи і тривалі цінності, які могли б надати сенс і мету їх життю. Надто часто сучасна молодь не знаходить орієнтирів, які б вказували шлях до цих цінностей у своїй сім'ї, тому стає зрозуміло, що велика роль у справі формування особистості сучасної молодої людини належить вчителям і вихователям — аніматорам позакласних і позашкільних занять, мудрим і відповідальним вихователям.

З огляду на нинішню комерціалізацію інституцій культури, спорту і рекреації, а також значне недофінансування шкільних позакласних занять та системи позашкільної освіти і виховання найближчим часом не слід сподіватися радикального поліпшен-

ня і розвитку необхідної інфраструктури. Тим більше потрібні не тільки широкі суспільні дебати із зазначеної проблематики, — з виразним голосом педагогів, — але й вимога необхідних організаційних дій, метою яких було б створення привабливої для дітей і молоді, скоординованої системи позакласних і позашкільних занять.

Література:

1. Модернізація вищої освіти і Болонський процес: Інформаційний м-л НМЦ ВО // Вища школа. — №2-3. — 2004. — С. 96-125.
2. Українсько-польський тандем // <http://www.kreschatic.kiev.ua/ua/3061/art/38781.html>.
3. Яновський А. Школа громадянина: американський досвід — наші потреби. Пер. з пол. Л. Гриневич. — Л.: Літопис, 2001. — 216 с.
4. CERI/OECD 1994: Integrated services for children and youth at risk. Paris.
5. Denek K., Poza szkolna ławka, Poznań 2002.
6. Dziecko i media elektroniczne — o nowy wymiar dzieciństwa (1. I: Telewizja i inne mass media w życiu dziecka — wyzwaniem dla edukacji medialnej, t. 2: Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa. J. Izdebska. T. Sosnowski (red.), Białystok 2005.
7. Izdebska J., Rodzina — dziecko — telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok 1996.; Szponar M., Świątkiewicz-Mośny M.. Niebezpieczna myszka. Uzależnienie od Internetu, w: Wychowanie na co dzień» 2006, nr 1-2.
8. Juszczak S., Człowiek w świecie elektronicznych mediów — szanse i zagrożenia, Katowice 2000.
9. Karwacki A., Pegeerowska i popegeerowska lokalność. Kierunki zmian i wyzwania w kontekście działań inkluzyjnych, [w:] Ekskluzyja i inkluzja społeczna. Diagnoza — uwarunkowania — berunki działań, J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), Toruń 2005.
10. Kosek-Niła B., Uzależnienie od komputera i jego następstwa, «Wychowanie na co dzień» 2006, nr 3.
11. Kowalski S., Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974.
12. Malinowski J. A. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne z perspektywy zmiany społecznej i cywilizacyjnej, [w:] «Wychowanie na co dzień», 2008, nr 7-8., s. 16-19.
13. Malinowski J. A., Czas wolny — między twórczym rozwojem a patologią, [w:] «Edukacja jutra». XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, T. 1, K.

- Denek, W. Starościak, K. Zatoń (red.), J. Izdebska, T. Sosnowski. Wrocław 2006.
14. Malinowski J. A., Marginalizacja społeczna i wykluczenie — zjawiska wpisane w oblicze edukacji szkolnej, [w:] Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej, K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), Toruń 2006.
 15. Malinowski J. A., Szkoła w obliczu pogłębiającego się zróżnicowania statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia, [w:] «Wychowanie na co dzień», 2004, nr 9.
 16. Malinowski S.A., Czas wolny w obszarze zainteresowania pedagogiki społecznej okresu transformacji, [w:] Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku, B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), Katowice 2007.
 17. Olubiński A., Socjolno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa, Toruń 1997.
 18. Radziejewicz-Winnicki A., Społeczeństwo w trakcie zmiany, Gdańsk 2004.
 19. Toczek-Werner S., Czas wolny ucznia — nowe wyzwanie dla działalności edukacyjnej w szkole, [w:] «Edukacja jutra». XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, i. 2, K Zatoń, T Koszczyc. M. Sołtysik (red.), Wrocław 2007.
 20. Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce, E Tarkowska (red.), Warszawa 2000.

Статья посвящена анализу публикаций польских исследователей на темы нынешнего состояния и перспектив развития системы внешкольного образования в Польше.

Ключевые слова: педагогическая практика Польши, системы внешкольного образования, внешкольное воспитание, учреждения внешкольного образования.

The article is devoted the analysis of publications of the Polish researchers on the themes of the present state and prospects of development of the system of out-of-school education in Poland.

Keywords: pedagogical practices of Poland, the system extramural education, extramural education institutions.

УДК 37. 032: 37.018. 32

С. О. Свириденко, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ УЧНЯ

У статті розглядається питання розробки та реалізації педагогічних технологій як однієї з педагогічних умов виховання самостійності учнів шкіл-інтернатів.

Ключові слова: самостійність, педагогічні технології, самосвідомість, виховна діяльність, школа-інтернат.

Сучасний стан розвитку суспільства, який характеризується соціально-економічними і політичними змінами, розвитком ринкових відносин, потребує від людини якостей, серед яких — здатність людини думати, приймати рішення і діяти самостійно. Як соціально, так і особистісно ціннісними орієнтаціями молоді сьогодні є прагнення до самопізнання, самовдосконалення і самореалізації, що неможливо без розвитку такої важливої якості особистості, як самостійність. Тому не випадково зростає потреба у пошуку шляхів розвитку самостійності дітей і підлітків.

Проблема самостійності та її формування завжди цікавила педагогів. В різні історичні періоди до організації самостійності пред'являли різні вимоги, по-різному розкривали сутність самостійності і оцінювали її роль в розвитку дитини [7, с. 41-43].

У розробці проблеми формування самостійності дітей і молоді значну роль відіграли роботи філософів М. Бердяєва, Г. Сковороди, Є. Ільєнкова, В. Кемерова; психологів Л. Виготського, О. Висоцького. Г. Люблянської, О. Кононко, В. Котило, Л. Ростовецької, В. Селіванова та педагогів Я. — А. Коменського, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та інших.

Теоретичні основи виховання у дітей самостійності, її сутність та умови становлення розкрито у працях Н. Бочкіної, М. Громцової, Б. Кобзаря, Л. Кувіко, М. Левківського, І. Огороднікова, П. Підкасистого, Т. Піддубської, О. Савченко, З. Шабаліної, Г. Щукіної та інших дослідників.

Різні точки зору на дане поняття свідчить про багатогранність цього феномену, який виступає як інтегративна якість в різ-

них її функціях: як спосіб індивідуального виконання завдання, як результат оволодіння прийомами розумової діяльності, як умова творчої діяльності, як здатність до пізнавального пошуку, як показник певного рівня розвитку волі, характеру тощо.

Найбільш узагальнене поняття самостійності, яке враховує усі зовнішні ознаки її прояву і може бути орієнтиром у розробці шляхів виховання самостійної особистості, дає К. К. Платонов: *«Самостійність — це вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги зовні»* [5, с. 126].

В педагогічній літературі описані різні шляхи розвитку самостійності учнів в освітньому процесі. Усі сучасні педагогічні технології виходять з підвищення активності і самостійності учнів і мають за мету її формування. Однак, більш широко проблема розглядається стосовно процесу навчання і значно менше — стосовно виховного процесу.

Мета статті — визначити особливості виховних технологій, спрямованих на розвиток самостійності учнів, та окреслити шляхи їх впровадження в практику діяльності інтернатних закладів.

Поняття «педагогічна технологія» з'явилося на початку 1960-х років. Про складність проблеми говорить той факт, що до цього часу у науці немає загальноприйнятого поняття, хоча існує більше 300 його визначень.

На підставі змістового узагальнення визначень різних авторів можна дійти висновку, що поняття «педагогічна технологія» багатоаспектне: воно функціонує і в якості науки, яка досліджує найбільш раціональні шляхи виховання й навчання, і в якості системи способів, принципів, методів, прийомів, які застосовують у навчанні і вихованні, і в якості реального процесу виховання, навчання і розвитку особистості учня. На думку більшості науковців, педагогічна технологія — це спосіб організації діяльності для отримання спільно визначених, гарантованих, потенційно відтворювальних педагогічних результатів, найбільш раціональні продуктивні й ефективні способи і прийоми діяльності в заданих умовах [6, с. 23].

В якості основного можна прийняти визначення, яке опублікувало ЮНЕСКО в 1986 році в результаті міжнародної дискусії:

«Педагогічна технологія — це педагогічно і економічно обґрунтований процес досягнення гарантованого, потенційно відтворювального педагогічного результату, який включає формування знань та умінь; шляхом розкриття спеціально переробленого змісту, що точно реалізується на основі НОП і поетапного тестування» [7, с. 43].

Структуру педагогічної технології складають: мета — умови її реалізації — загальна стратегія і конкретні дії усіх учасників пізнавального (виховного процесу) — засоби досягнення мети — прогнозовані результати.

Слово «технологія» відносно виховання входить в лексикон педагогічної науки зі зверненням фахівців до мистецтва впливу на особистість дитини [4, с. 29]. На сьогодні існує багато технологій в теорії і практиці виховання, які відрізняються областю застосування, цілями й результатом. Досвід їх впровадження доводить, що виховний процес є процесом технологічним. Він заснований на виховній діяльності педагогів, пов'язаний з плануванням передбачуваного ними результату і способів його досягнення, з моделюванням цих способів, цілеспрямованим здійсненням розроблених планів і моделей, управлінням діяльністю.

В роботах з проблем педагогічних технологій (В. Безпалько, І. Волков, М. Кларін, І. Колеснікова, М. Монахов, В. Петюков, Г. Селевко) виховні технології розглядаються як особливий їх клас. З точки зору існуючої педагогічної технології, виховання є моделлю реалізації певної педагогічної концепції, системи поглядів на педагогічний процес, ідей, принципів, на основі яких організована виховна діяльність. Технологія простежує розвиток процесу від мети до результату і забезпечує отримання прогнозованого результату.

Досягнення мети забезпечується рішенням комплексу виховних завдань, які вимагають паралельного рішення. Кожне завдання вирішується педагогом через систему послідовних дій, які можна умовно розділити на два блоки: проектувальний і організаційно-діяльнісний. Проектувальний блок включає в себе аналіз ситуації, що існує, вибір шляхів вирішення завдань, планування дій. Організаційно-діяльнісний компонент включає послідовність практичних дій педагога з дітьми, що представляють собою послідовність різноманітних форм виховання. Така схема дозволяє розглядати виховну систему як технологію [1, с. 180-181].

Серед основних якостей педагогічних технологій — ієрархічність. Це означає, що люба технологія може включати в себе певні підсистеми технології більш низького рівня, але в той же час входить як складова в технології більш високого рівня системності. Інша якість — наступність. Люба з нижче розташованої за ієрархією технології є часткою вище розташованої, тобто пов'язана з нею зв'язками наступності: приймає ідеологію, шляхи вирішення, певну частку загального завдання, координацію за змістом, часом та іншими параметрами.

За Г. Селевко існує чотири ієрархічні рівня виховних технологій:

- рівень, спрямований на вирішення мети виховної діяльності — (технології проектування і побудови виховних систем);
- рівень вирішення виховних завдань (проблемно-діяльнісні технології);
- рівень локальних, окремих виховних акцій, подій, заходів, форм (технологія форм);
- рівень вирішення конкретних виховних ситуацій [1, с. 182-184].

Отже, виховна система освітнього закладу, може розглядатися як технологія виховної діяльності, спрямована на досягнення певної мети виховання. Виховна діяльність освітнього закладу, в свою чергу, визначається як система дій, серед яких виокремлюються методи, прийоми, форми [1, с. 180-182].

Базовим елементом виховної технології, який можна реалізувати за невеликий відрізок часу, є виховний захід (конкурс, тренінг, колективна творча справа, театралізація та багато інших). Кожна з цих форм може бути розглянута як певна технологія. Реалізація технологічної складової виховної системи дозволяє вирішувати проблему без випадкового набору форм виховної діяльності [3].

Серед технологій, які спираються на суб'єктну активність особистості і ставлять метою розвиток різних її видів, незначна кількість присвячена розвитку самостійності в процесі виховної роботи. Назвемо деякі з них.

Технології КТС і технології самоврядування І. П. Іванова, які ґрунтуються на суб'єктній позиції особистості і спрямовані на збагачення кожним учасником суспільно-ціннісного досвіду,

на розвиток пізнавально-освітньої, емоційно-вольової, дієвої сторін особистості.

Технологія самовизначення А. Н. Тубельського. Ця технологія розвиває активність вибору, розширює кордони вибору завдяки введенню спецкурсів, індивідуальних планів учнів тощо.

Технологія виховання соціальної активності особистості М. І. Рожкова. Ця технологія спрямована на виховання суспільної активності особистості людини дії, яка готова проявляти себе в різноманітних сферах соціально корисної і особистісно значущої діяльності.

Технологія саморозвитку особистості Г. К. Селевко, основана на тому, що діяльність дитини організована як задоволення не лише пізнавальних, а й інших потреб саморозвитку особистості.

У відповідності з класифікацією, запропонованою К. Селевко, технології розвитку самостійності характеризуються такими показниками:

- *в якості філософської основи* даних технологій виступає гуманізм — система поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток, виявлення усіх здібностей.
- *за ведучим психологічним фактором психічного розвитку*: психогенні і соціогенні;
- *за науковою концепцією засвоєння досвіду діяльності*: розвивальні;
- *за орієнтацією на сфери і структури індивіда*: технології саморозвитку — формування самокерованого механізму особистості;
- *за характером змісту*: світські;
- *за видом соціально-педагогічної діяльності*: гуманітарні, розвивальні, соціально-педагогічні;
- *за типом управління соціально-виховним процесом*: самоврядування (самоосвіта, самовиховання та ін.);
- *за організаційними формами*: клубні, індивідуальні, групові та комбіновані. Їх використання дає можливість приділити увагу як окремим учням, так і всьому класно-малу або шкільному колективу, створювати психолого-педагогічні умови для індивідуального розвитку особистості учня;

- *за підходом до дитини*: в основу технологій покладені положення особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, співробітництва, самовиховання. В центрі всієї освітньо-виховної роботи — дитина, забезпечення комфортних умов і розвитку, реалізації її природних потенціалів. Ці технології спираються на психологічні концепції розвитку особистості, діяльності, суб'єктності (Л. С. Виготський, А. М. Леонтьєв та ін.);
- *за орієнтацією на особистісні структури*: технологія виховання особистості як суб'єкта життєдіяльності, оснований на ідеї формування діяльнісних механізмів особистості: потреб (самопізнання, самовизначення, самоствердження, самовиховання, саморегуляції, самореалізації); спрямованості (інтереси, соціальні установки, ціннісні орієнтації, світогляд, переконання, морально-етичні принципи), Я-концепції;
- *за переважаючими методами і засобами*: вільного вибору, пошукові, розвивальні;
- *за категорією об'єктів (контингенту)*: учні різного віку.

Основними концептуальними підходами у виховання особистості учня як суб'єкта самостійної життєдіяльності є особистісно-діяльнісний та особистісно орієнтований. Вони надають кожному учню, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе у навчально — виховній діяльності.

Технології розвитку самостійності ґрунтуються на тому, що діяльність дитини сприяє саморозвитку особистості. Тому акценти цільових установок спрямовані на те щоб виховати людину самостійну, яка самовдосконалюється, володіє почуттям ціннісного ставлення до власного життя, здатна до самопізнання, самовизначення, самореалізації, саморегуляції, і об'активної самооцінки.

Організаційно-методична мета технологій: створити умови, які сприяють розвитку самостійності учнів.

Концептуальними позиціями технологій розвитку самостійності підлітків є:

- розуміння учня як суб'єкта спільної педагогічної діяльності, як індивідуальності;

- повноцінна, цілеспрямована діяльність, яка включає усі її етапи (ціле покладання, планування і організація, реалізація мети і рефлексивний аналіз результатів) і розгортається у всіх сферах життєдіяльності учнів.
- надання вихованцям необхідної допомоги і підтримки [7, с. 55-62].

Вкрай актуальною є проблема виховання самостійності учнів інтернатних закладів. Безтурботне життя на всьому готовому культуривує у дітей такі якості, як комунікативна безпорадність та споживацькі настрої, знижує ступінь їх підготовленості до самостійної життєдіяльності в конкурентному середовищі. При розробці та реалізації виховних технологій для вихованців шкіл-інтернатів необхідно враховувати вікові особливості і рівень сформованості самостійності учнів. Так, на вихідному рівні розвитку підлітків може бути використана технологія «Стати самостійним», на середньому — «Навчаємось самостійності», на високому — «Філософські бесіди», для випускників — «Мій шлях до самостійного життя».

Мета першої з названих технологій — актуалізація у учнів потреби у розвитку такої якості особистості як самостійність, озброєння їх певною системою знань і практичних умінь, допомога у визначенні кожним підлітком власних шляхів до самостійності через складання індивідуального плану діяльності щодо розвитку самостійності. Педагог має навчити дітей адекватно оцінювати себе, свої можливості, схильності, здібності; знаходитись в активно-діяльнiсному ставленні до світу і до себе; формувати позитивну Я-концепцію.

Технологія пропонується класним керівникам, педагогам, вихователям. Часові межі виконання технології — 1-1,5 год.

Однією з методик реалізації технології можуть стати *групові психологічні заняття*.

Предметом осмислення на таких заняттях є насамперед життя у всіх його проявах і ставлення до життя як найвищої цінності; зміст життя і засоби життя; етапи життя і готовність людини до зміни етапів; ролі людини в її житті; діяльність як спосіб існування людини; життя, гідне людини; матеріальне і духовне в їх єдності і протиріччі.

Педагогічна мета виховної технології **«Навчаємось самостійності»** — розвиток і реалізація самостійності дитини у різних

видах діяльності на основі програми особистісного росту, навчання дитини самостійно визначати ритм, темп, характер діяльності, вибирати її, керуючись вірою у власні сили і спираючись на власні моральні принципи. *Організаційно-методична мета технологій*: створити умови, які сприяють розвитку самостійності учнів.

Ця технологія передбачає надання кожному вихованцю самостійності у виборі просторів самореалізації, у розробці програми діяльності для досягнення особистісного успіху як найбільш оптимальне досягнення мети. Дана технологія може використовуватися в роботі як з молодшими підлітками, так і зі старшими залежно від підготовленості учнів, ступеню їхньої мотивації до самостійної життєдіяльності. Часові межі — від 1 місяця до 1 чверті.

Одним з ведучих факторів, які забезпечують розвиток і реалізацію самостійності учнів, є багатоманітність видів діяльності у навчальному закладі. Види діяльності набувають на практиці конкретні форми, які для учнів стають простором реалізації самостійності, демонстрації і розвитку здібностей, а для закладу освіти — основними напрямками діяльності. Серед видів діяльності: спорт; обслуговуюча праця, трудові доручення, туризм, гра, навчання, пізнавальна діяльність, організація дозвілля, моделювання, конструювання, дослідницька, театральна, музична, хореографія, прикладна творчість, образотворча діяльність, профорієнтація тощо. Прикладами створення такого простору самостійної життєдіяльності можуть слугувати виховні системи Бучанської спеціалізованої школи-інтернату Київської області та Володимир-Волинської спеціалізованої школи-інтернату Волинської області [2].

Алгоритм педагогічної технології **«Навчаємось самостійності»**: діагностика — демонстрація — мотивація — вибір — цілепокладання — навчання — планування — діяльність — рефлексія, корекція — результати.

Етапи запровадження цієї технології: 1) Інформаційно-діагностичний, 2) Демонстративно-мотиваційний 3) Цілепокладання; 4) Програмування і планування особистісного зростання шляхом участі у різних видах діяльності 5) Діяльність щодо реалізації програми і плану особистісного росту; 6) Рефлексія і корекція; 7) Діагностика результату.

Педагогічна мета технологія розвитку самостійності **«Філософічні бесіди»** — розвиток самостійності шляхом залучення дитини до загальнолюдських цінностей.

Організаційні умови: дана технологія найбільш результативна для старших підлітків, може використовуватися в діяльності класного колективу, дитячого об'єднання, групи.

Тематика занять: мрія, ціль, програма життя, здібності, здатність людини змінювати світ.

Змістом занять слугує система найвищих цінностей людства і сучасної культури, ставлення до життя як найвищої цінності: життя мого «Я» і життя «іншого»; зміст життя і способи життя; роль людини в її житті; діяльність як спосіб існування людини і таке інше.

Алгоритм технології «Філософічні бесіди»: питання — приклад — рольова гра — поняття — ситуація — рефлексія.

Практика свідчить, що володіння педагогами виховними технологіями виховання самостійності дітей і підлітків сприяє успішному розвитку виховної системи. Оволодіння технологічним проектуванням спільної з вихованцями діяльності, відхід від інтуїтивних дій до логічно обґрунтованих дозволяє усю виховну діяльність зробити більш усвідомленою, осмисленою та упорядкованою.

Література:

1. Барышников Е. Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения: Учебно-методическое пособие/Е. Н. Барышников. — СПб.: СПб АППО, 2005. — 242 с.
2. Виховуємо особистість. Науково-методичний посібник/[За ред. Карнаух М. Х., Канішевська Л. В., Кліщук Н. В.]. — Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2008-128 с.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии/[Под ред. Щурковой Н. Е.]. — М.: Новая школа, 1998. — 203 с.
4. Петюков В. Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-педагогическое пособие/В. Ю. Петюков. — М.: Педагогика, 1997. — 176 с.

5. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебн. пособ./К.К. Платонов. — М.: Высш школа, 1991. — 175 с.
6. Селевко Г. Технология саморазвития личности школьника/Г. Селевко, В. Журавлев//Школьные технологии. — 2002. — №3.
7. Чернишова В.М. Личностно ориентированные технологии развития самостоятельности подростков в дополнительном образовании: дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02./Валентина Михайловна Чернышова. — Челябинск. — 2004. — 184 с.

В статье рассматривается проблема разработки и реализации педагогических технологий как одно из условий эффективности воспитания самостоятельности учащихся школ-интернатов.

Ключевые слова: самостоятельность, педагогические технологии, самосознание, воспитательная деятельность, школа-интернат.

The article deals with the pedagogical conditions for educating socially mature senior pupils at comprehensive boarding schools — organization of social and cultural activities to form social experience.

Keywords: independence, pedagogical technological, self-knowledge, educational activity, boarding school.

УДК 371.311-053.66.

Н. В. Сергеева, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ

Розкрито поняття «взаємодія», основні характеристики взаємодії молодших підлітків у малих групах школярів.

Ключові слова: взаємодія, молодші підлітки, мала група.

Взаємодія особистості з оточуючими є важливим фактором її соціального становлення. Становлення і розвиток особистості пов'язаний не тільки з прийняттям суспільних ролі та функції, норм та правил поведінки, але і з формуванням вміння будувати відносини з іншими. Відносини з однолітками в підлітковому віці набувають особливо важливого значення. Взаємодія підлітків часто обмежено одним класом. Характер цієї взаємодії впливає

на процес оволодіння ним соціальними цінностями. Реалізація соціальних функцій в майбутньому залежить від того, наскільки успішно у дитини налагоджена взаємодія з оточуючими. Тому актуальним є вивчення процесу взаємодії підлітка та його соціального оточення.

Кожному віковому періоду властиві свої протиріччя. Тому, залежно від результату їх розв'язання формуються якості особистості, властивості, особливості характеру. Підлітковий вік — один з найскладніших періодів розвитку особистості. Так для підліткового віку характерні самовизначення, формування цілісного і цінного «Я».

У соціальному плані підліток залишається школярем, але спостерігається мотиваційний вакуум: старі мотиви молодшого школяра зруйновані, а нові ще не сформовані [7, с. 43].

Підліток знаходиться під впливом двох суперечливих тенденцій. Одна — це встановлення тісних міжособистісних контактів, підсилена орієнтація на групу, а інша — зростає самостійність, ускладнюється внутрішній світ, формуються особистісні властивості.

Підлітковий вік — кризова стадія розвитку особистості. Підліткова криза виражається у специфічних поведінкових реакціях, а саме: реакція емансипації, групування з однолітками, захоплення, реакції, що обумовлені сексуальними потягами, формуванням самосвідомості [5, с. 26].

Одна з реакцій підліткового віку — реакція групування з однолітками. Головна особливість підліткового віку — підвищений інтерес до спілкування з однолітками, орієнтація на вироблення групових норм і цінностей. Спілкування з однолітками — важливий канал соціалізації підлітка. У спільних іграх та інших формах спілкування у дитини виробляються та апробуються навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні, завойовувати авторитет і займати бажаний статус. У групі однолітків ефективніше відпрацьовується самооцінка підлітка. Якщо підліток схильний відкидати критику дорослих, то думку однолітків про себе він, безумовно, цінує.

Така потреба досягає апогею у підлітковому віці. Прагнення до групування носить інстинктивний характер. Спілкуючись з однолітками, підліток одержує необхідні знання про життя, які з тих

чи інших причин не можуть дати дорослі. Тільки тут він може виступати як ведучий та ведений, командир та підлеглий, вчитель та учень. Важливою формою міжособистісних відносин є дружба. Її цінність у підлітковому віці полягає в тому, що вона служить і школою саморозкриття, і школою розуміння іншої людини. У дружбі з однолітками формуються такі необхідні соціальні якості, як колективізм, самопожертва, почуття спільності, відповідальність перед іншими [2, с. 47].

Підлітки одночасно належать до багатьох соціальних груп. У них вони формуються, розвиваються, спілкуються і взаємодіють з іншими. У груповій взаємодії відбуваються становлення та самореалізація особистості підлітка.

До проблеми взаємодії школярів звернені роботи багатьох вчених (Л. Байборода, Н. Обозов, Ф. Фрадкін та ін.), які фіксують ряд характеристик взаємодії.

Взаємодія в загальному розумінні є взаємна дія речей один на одного. Будь яке явище можна зрозуміти у взаємодії з іншими явищами.

У сучасних дослідженнях взаємодія визначається як «процес взаємного впливу людей на свідомість і поведінку один одного, в процесі якого відбувається взаємне погодження дій, завдяки чому можлива нормальна діяльність соціальної групи» [6, с. 294].

У загальному значенні під взаємодією розуміють сукупність процесів життєдіяльності, до яких включена людина і суттєвою характеристикою є зміна взаємодіючих сторін у результаті взаємних впливів. При цьому будь-яка предметна діяльність людини, групи є взаємодією. В більш вузькому значенні взаємодія розуміється як соціальні відносини між людьми, соціальними групами [1, с. 7].

Розрізняють два загальні типи взаємодії: співробітництво та суперництво (конкуренція). Співробітництво розуміють як взаємопов'язані дії індивідів, спрямовані на досягнення загальних цілей, з обоюсторонньою вигодою для взаємодіючих сторін. Взаємодія на основі суперництва включає намагання випередити прагнення до ідентичних цілей.

Існують два рівні дослідження взаємодії: мікрорівень та макрорівень. Взаємодію людей один з одним у парах, малих групах

або міжособову інтеракцію (від англ. interaction — взаємодія людей у групі, суспільстві) вивчають на мікрорівні [9, с. 84].

Наступні компоненти взаємодії виокремлює Н. Обозов: взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємовідносини, взаємні дії, взаємовплив.

Від взаєморозуміння один одного залежить об'єктивність їх взаємоінформованості.

Всебічне взаємопізнання визначає успішність взаєморозуміння. Взаєморозуміння має наступні характеристики:

- схожість суджень взаємодіючих сторін;
- розуміння індивідуальних особливостей один одного, мотивів поведінки;
- схожість поглядів, цінностей;
- взаємна самооцінка можливостей та здібностей;
- прийняття ролей, по відношенню один до одного [8, с. 69].

При встановленні взаємовідносин важливу роль грає міжособистісна привабливість. Стійке переживання позитивних установок по відношенню до привабливості особистості переходить у готовність до певного типу взаємодії. Взаємовідносини певним чином пов'язані з поведінкою, певними взаємними діями.

Взаємні дії виявляються у спів дії (підтримка, дублювання, допомога), без дії (пасивна неучасть), протидії (зважання діям).

Важливою характеристикою взаємодії є взаємовплив — зміна поведінки, думок, почуттів у учасників взаємодії. В основі даного процесу закладений механізм наслідування, навіювання, комфортності. Міра взаємовпливу школярів залежить від характеру взаємовідносин: якщо встановлені позитивні відносини, то вони швидко піддаються взаємовпливу і легше приходять до згоди з спірних питань.

Також взаємодія має свої особливості, обумовлені соціальними та психолого-педагогічними факторами.

Взаємодія школярів здійснюється в процесі їх соціального дозрівання. Школяр визначає свою соціальну роль головним чином своєю позицією саме в групі однолітків. Взаємодія здійснюється у школі та поза школою. У школі підліток включається у спільну діяльність. Система ділових відносин між учнями програмується педагогами. Система особистих відносин стихійна.

В класних колективах складаються неформальні мікрогрупи, що засновані на особистих симпатіях та інтересах [7, с. 145].

Неформальні об'єднання школярів діють, в основному, стихійно, іноді набуваючи асоціального характеру, не мають знань та досвіду спільної діяльності. Саме тому такі об'єднання не можуть формувати базові соціальні цінності.

У системі взаємодії підліток реалізує себе через різні соціальні ролі. Специфіка соціальної ролі визначається місцем, яке займає індивід в системі суспільних відносин та проявляється у ситуаціях взаємодії.

«Ніж більше ролей програє дитина у групі, тим більше вона соціалізується, набуває досвіду спілкування з іншими людьми, засвоює норми та цінності», — відмічає Ф. Фрадкін [9, с. 41].

Зміст взаємодії, її смислове навантаження розкриваються як на рівні окремих контактів так і в контексті спільної діяльності, тобто такої, яка реалізується разом з кимось. Так процес взаємодії — суттєва особливість спільної діяльності, основна ознака, в порівнянні з індивідуальною діяльністю. Діяльність є важливою характеристикою, що розкриває особливість та сутність взаємодії. Взаємодія немовби пронизує колективну діяльність, передбачаючи при цьому, що в ході спільної діяльності суб'єкти почергово та взаємно змінюють соціально-психологічні стани, цінності й наміри один одного.

У соціально-педагогічних дослідженнях визначають сукупність наступних ознак спільної діяльності:

- наявність загальних цілей для учасників взаємодії (спільна діяльність, як і інша форма кооперації, породжується необхідністю досягнення таких цілей, котрі недоступні окремій людині або досяжні частково; спільна діяльність є доцільною в тому разі, коли заздалегідь ставляться усвідомлювані цілі);
- учасники спільної діяльності, окрім індивідуальних мотивів, повинні мати спонуку працювати разом, тобто слід сформувати загальну мотивацію для досягнення мети;
- необхідне розділення єдиного процесу досягнення колективної мети на певні складові, тобто на окремі, але функціонально пов'язані сукупності дій, операцій та їх розподіл між учасниками взаємодії;

- об'єднання індивідуальних діяльностей, яке розуміється як утворення цілісності спільної діяльності і як сприяння виникненню взаємозв'язків і взаємозалежностей між учасниками цієї діяльності;
- погоджене, координоване виконання розподілених і об'єднаних індивідуальних діяльностей усіх учасників;
- необхідність в управлінні — потреба, внутрішньо притаманна спільній діяльності;
- наявність єдиного завершального результату, загального для учасників спільної діяльності;
- єдине просторово-часове функціонування учасників взаємодії [1, с. 17].

Дослідник Л. Уманський пропонує наступні форми організації спільної діяльності:

1. «Спільно-індивідуальна діяльність» — кожен учасник робить частину загальної роботи незалежно від інших.

2. «Спільно-послідовна» — загальна задача виконується послідовно кожним учасником.

3. «Спільно-взаємодіюча діяльність» — одночасна взаємодія кожного учасника з іншими [9, с. 57-58].

Разом з цим, важливою характеристикою взаємодії є спілкування (особливо з ровесниками). Потяг дітей до спілкування — природно зумовлене явище. Воно впливає на кожен аспект життєдіяльності особистості.

Підлітки прагнуть до взаємин із ровесниками. Стосунки з товаришами перебувають у центрі життя підлітка, багато в чому визначаючи решту аспектів його поведінки і діяльності.

Для підлітка важливо не просто бути разом з ровесниками, а посідати серед них становище, що задовольнятиме його. Для деяких це намагання може виражатися через бажання посісти у групі однолітків позицію лідера, для інших — бути визнаним, улюбленим товаришем, ще для інших — непорушним авторитетом у якійсь справі, але у будь-якому випадку є головним мотивом поведінки школярів. Саме невміння, неможливість досягти такого становища найчастіше є причиною недисциплінованості, навіть правопорушень підлітків, що супроводжується конфліктністю підлітків до підліткових компаній [3, с. 112].

Відзначимо, що спілкування і спільна діяльність — взаємопов'язані процеси. Різні характеристики спілкування залежать

від рівня розвитку та змісту спільної діяльності. Так комунікативні та інтерактивні процеси, що протікають у групі, можуть впливати на характер відносин у групі, обумовлювати ефективність групової діяльності. Таким чином, діяльність завдяки спілкуванню організовується, збагачується, виникають нові зв'язки та відносини [1, с. 11].

Спільна діяльність, в свою чергу, розуміється як діяльність конкретної групи. Групою є сукупність людей, які мають загальну соціальну ознаку, взаємодіють на основі неформальних або формальних зв'язків і виконують необхідну для суспільства функцію в загальній структурі суспільного розподілу праці та діяльності. Групи поділяють за кількістю індивідів (малі — великі), характером внутрішньої структури (первинні — вторинні), характером соціального статусу (вертикальні — горизонтальні), рівнем згуртованості, ступенем взаємодії членів (зовнішні — внутрішні), завданнями, які вони ставлять перед собою (формальні — неформальні), за культурологічними ознаками тощо [4, с. 151].

Вивченню малих груп в різних системах соціальних відносин присвячені роботи Г. Андрєєвої, О. Киричук, Р. Кричевського, Л. Фрідмана, А. Донцова та ін.

Зважаючи на основні характеристики груп, до малих груп можуть відноситись шкільні класні колективи і мікрогрупи всередині класного колективу.

У науковій літературі існує ряд визначень поняття малої групи, в яких підкреслюється та чи інша її риса. Тому при дослідженні малих груп варто зважати на їх загальні ознаки: належність до певної соціальної системи, чисельність, єдині орієнтації та цілі, спільна діяльність, наявність структури, наявність спільних норм. У загальному, малу групу визначають як спільноту, *яка об'єднує незначну кількість людей (до кількох десятків) на основі суспільних відносин у формі безпосередніх особистих контактів, реалізації певних суспільних зв'язків, стійкого спілкування, певних цінностей і норм поведінки*, які опосередковані спільною діяльністю. Малі групи поділяють на вже сформовані (групи високого рівня розвитку) і ті, що формуються (вони вже задані зовнішніми соціальними вимогами, але ще не згуртовані спільною діяльністю) [3, с. 243].

Досягнення спільних цілей — це те, що продукує взаємодія, об'єднуючи індивідів у малу групу.

Отже, взаємодія протікає у соціумі і виконує певні функції, а саме: включення особистості в систему соціальних відносин, засвоєння певних соціальних ролей, що реалізуються в різних сферах життєдіяльності. При цьому взаємодія може виникати стихійно або викликатися обставинами певного суспільства (спільні інтереси, діяльність). Результат такої взаємодії може бути як позитивним так і негативним.

Ми визначили основні характеристики взаємодії малої групи школярів. Взаємодія школярів протікає у навчально-виховному процесі і виконує певні функції: виховання та навчання. Ці функції реалізуються у навчальній, трудовій, спортивній, художній діяльності. У школі взаємодія спеціально організовується під керівництвом педагогів. На взаємодію підлітків впливають різні чинники: вікові особливості, організована спільна діяльність, характер спілкування у групі однолітків, неформальні об'єднання, навколишнє середовище та ін. Проте домінуюча роль належить групі, в якій перебуває підліток. У діяльності малих груп школярів процес міжособистісної взаємодії, підпорядкований загальним цілям.

Таким чином взаємодія підлітків у малих групах школярів — це фактор розвитку особистості в процесі засвоєння соціальних цінностей та соціальних ролей. Саме налагоджена взаємодія у групі відіграє важливу роль у формуванні підлітків. Спілкуючись з однолітками в процесі учбової, трудової, ігрової діяльності підліток засвоює суспільні норми та цінності. Група має навчити навичкам співробітництва та взаємодопомоги, гармонійної взаємодії. Тому важливим завданням досліджень є вивчення особливостей взаємодії особистості школяра молодшого підліткового віку та колективу, налагодження взаємодії у групі, створення умов, які б розкривали можливості підлітка, формували базові соціальні цінності.

Література:

1. Байборода Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся/Л.В. Байборода. — Ярославль: Академия развития, 2007. — 336 с.
2. Діти групи ризику: психологічні, соціальні та правові аспекти/[гол. ред. Т.М. Яблонська]. — К.: КМДА, Служба у справах неповнолітніх, 2001. — 192 с.

3. Донцов А.И. О понятии группы в социальной психологии/А.И. Донцов//Социальная психология: Хрестоматия/[сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая]. — М, 2003. — 456 с.
4. Енциклопедія освіти/[гол. ред. В.Г. Кремень]. — К.: Хрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: [науково-метод. посібник] С.Г. Карпенчук — К.: ІЗМН, 1998. — 216 с.
6. Комаров М.С. Введение в социологию: [ученик для высших учебных заведений]/М.С. Комаров. — М.: Наука, 1994. — 327 с.
7. Кон И.С. Ребенок и общество (Ист. — этногр. перспектива)/И.С. Кон. — М.: Наука, 1988. — 269 с.
8. Обозов Н.Н. О техкомпонентной структуре межличностного взаимодействия Н.Н. Обозов//Психология межличностного познания/[под. ред. А.А. Бодальова]. — М.: Педагогика, 1981. — 175 с.
9. Фрадкин Ф.А. Вопросы формирования и воспитание ребенка в группе: [метод. пособие]/Ф.А. Фрадкин. — Владимир: ВГПИ, 1972. — 203 с.

Раскрыто понятие «взаимодействие», основные характеристики взаимодействия младших подростков в малых группах школьников.

Ключевые слова: взаимодействие, младшие подростки, малая группа.

Devoted the concept «interaction» and the basic characteristics of interaction of young teenage age entering in small groups of schoolboys.

Keywords: interaction, young teenage, small group.

УДК 371.132

О. М. Ткаченко, м. Кіровоград

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлюється проблема трактування етнопедagogічної компетентності як важливого для сучасного фахівця в галузі освіти виду про-

фесійної компетентності, визначається обумовленість цього процесу культурологічним підходом.

Ключові слова: етнопедагогіка, культурологія, компетентність, культурологічний підхід, етнопедагогічна компетентність, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань сучасної загальноосвітньої школи визначено «виховання школяра як людини моральної, відповідальної, людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе». Вирішення цього завдання передбачає професійну переорієнтацію вчителя «від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії», яка тісно пов'язана з націленістю педагогічного процесу на органічне «поєднання національного і загальнолюдського», виховання в учнів патріотизму та відкритості до сприйняття різноманітних культур світу [8]. Така переорієнтація вчителя не може бути якісною без сформованості у нього етнопедагогічної компетентності. Серед теоретичних підходів до вивчення наміченої проблеми особливої вагомості набуває культурологічний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культурологічний підхід в освіті в цілому та в контексті підготовки майбутніх учителів розглядали Бондаревська Є. В., Краєвський В. В., Кондрацька Л. А., Кульневич С. В., Шевнюк О. Л.; проблеми професійної компетентності педагога, різних її видів досліджували А. О. Деркач, І. О. Зімняя, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Дж. Равен, В. О. Слатьонін, Л. Л. Хоружа та інші; питання визначення етнопедагогічної компетентності та специфіки вивчення цих питань із застосуванням культурологічного підходу не знайшли достатнього висвітлення в сучасній науковій літературі.

Формулювання цілей статті. Важливу роль культурологічний підхід відіграє у визначенні суто компетентнісного блоку етнопедагогічної компетентності, на що звертали увагу у своїх дослідженнях І. О. Зімняя, В. В. Краєвський, А. В. Хуторський. Етнопедагогічний блок вивчаємого виду професійної компетентності вчителя, з нашої точки зору, теж потребує опори на культурологічний підхід в процесі дослідження. Метою даної статті є визначення аспектів етнопедагогічної компетентності вчителя, які обумовлені застосуванням культурологічного підходу в дослідженні проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурологічний підхід у сучасній педагогічній науці вважається методологічною основою освіти, орієнтованої на людину. Цей підхід Є. В. Бондаревська визначає як «бачення освіти крізь призму розуміння культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей» [1, с. 251]. Компонентами культурологічного підходу в освіті, на думку дослідниці, виступають наступні:

- ставлення до дитини як до субекта життя, здатного до культурного саморозвитку й самозміни;
- ставлення до педагога як посередника між дитиною і культурою, здатного ввести її у світ культури та надати підтримки дитячій особистості в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;
- відношення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог та співробітництво його учасників у досягненні цілей їх культурного саморозвитку;
- відношення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури і виховання людини культури [1, с. 251].

У цьому контексті для визначення ступеня доречності застосування культурологічного підходу в процесі дослідження етнопедагогічної компетентності вчителя, в першу чергу, слід звернутись до одного з ключових понять, яким виступає «етнопедагогіка». Визначення сутності поняття «етнопедагогіка», на думку науковців, пов'язано з визначенням базових понять: «етнос», «соціалізація», «виховання».

У словниках традиційно визначають поняття «етнічний» як той, що «стосується певного народу». З 90-х років ХХ століття автори словників активніше починають застосовувати слово грецького походження «етнос», яким позначається «спільнота людей (плем'я, народність, нація), що історично склалася та має соціальну цілісність і оригінальний стереотип поведінки» [2, с.

268]. У науковій літературі більшість дослідників дотримується значення, якого надавав терміну Ю. В. Бромлей. За його трактуванням, етносом можна називати групу, члени якої усвідомлюють себе носіями певної культури. Термін «культура» при цьому застосовується в широкому та вузькому значеннях. У педагогічному, етнопедагогічному контексті вживаються обидва його значення: 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [2, с. 472]; 2) сфера духовного життя суспільства [4, с. 182].

У різних галузях науки в якості синоніму поняття «етнос» вживається слово «нація». У визначенні поняття «нація» більшість науковців орієнтуються на історико-матеріалістичне її визначення, де нацією називають конкретно-історичну форму спільності людей, «об'єднаних єдиною мовою і територією, глибокими внутрішніми економічними зв'язками, певними рисами культури і характеру» [2, с. 588]. Враховуючи названі особливості, дослідники етнопедагогічних проблем (Волков Г. Н., Кукушин В. С., Лисенко Н. В., Столяренко Л. Д.) звертають увагу на необхідність вивчення народних педагогічних ідей у відповідності з різними етапами розвитку суспільства й конкретного етносу, що неможливо без ґрунтування на досягненнях історії культури.

Культура певного етносу являє собою цілісність, що складається з ряду компонентів, до яких відносять мову, релігію, звичаї, традиції, норми поведінки, усну творчість, національну психологію, побут. Педагогічна культура певного народу виступає одночасно елементом цієї цілісної культури, на що звертала увагу Є. І. Сявакко, та відображенням її складових. Традиції в народній педагогіці, подібно іншим традиціям, позначають передачу в діахронному плані, від старших до молодших, стійких форм поведінки, навичок, понять, пов'язаних з організацією процесу виховання підростаючих поколінь. Педагогічні традиції включають ідеї, знання, оцінки, цінності, смаки, звичаї етнічної спільноти, пов'язані з процесами соціалізації і виховання дітей.

Педагогами та психологами доведено, що в межах будь-якої етнічної культури складаються стійкі стереотипи поведінки, які виявляються у сферах трудової діяльності, етикету, обрядовості, у виховній діяльності. Такими стереотипами поведінки у професійній діяльності педагога виступають, у першу чергу, дії дітей як

носіїв певної етнічної культури та, відповідно, традиційні виховні впливи батьків учнів. Знання та врахування стереотипів поведінки представників певного етносу дозволить вчителю організувати діалогічне спілкування, залучити вихованців та їхніх батьків до співробітництва з метою вирішення вивовних завдань.

Як уже зазначалось, визначення сутності етнопедагогіки пов'язано з характеристикою понять «виховання» та «соціалізація». Елементи культури, а особливо духовної культури в силу своєї суб'єктивності, потребують ефективного механізму відтворення. Таким механізмом виступає процес виховання. Не випадково в сучасних філософських словниках термін «виховання» трактується як «цілеспрямований процес переводу накопиченої людством культури в індивідуальну форму існування». У процесі виховання виділяються його складові частини (розумове, моральне, трудове, фізичне, естетичне виховання тощо), які відповідають різним складовим загальної культури суспільства й особистості. Володіння вчителя інформацією щодо традицій організації різних складових виховання у представників певних етносів сприятиме удосконаленню подібного процесу в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Поняття «соціалізація» в широкому розумінні інтерпретується як «розвиток особистості під впливом оточуючого соціуму, культури, набуття особистістю її соціальної ролі». У цьому сенсі В. С. Кукушин вважає, що народна педагогіка, яка вивчається етнопедагогікою, виконує «функцію соціалізації підростаючих поколінь» [7, с. 6].

Проблеми соціалізації дитини вивчаються і в межах етнографії дитинства, яка є одним з джерел етнопедагогіки. Етнографів цікавлять механізми залучення дітей до культури свого народу. Відомі дослідники проблем етнографії дитинства Г. Виноградов, Н. Заглада, О. Капіца виступали за вивчення дитинства у його цілісності. Наприклад, вивчення дитячих ігор повинно здійснюватись з урахуванням історичних умов, особливостей побуту, фольклорних традицій тощо. У межах етнографії окремі аспекти традиційної культури, пов'язані з етнографією життєвого циклу та соціалізацією дітей: міжпоколінні, сімейні стосунки, традиційні методи та прийоми впливу на дітей, залучення до праці, іграшки, ігри, дитячий фольклор, - об'єднуються поняттям «народна пе-

дагогіка». Посилаючись на формулювання В. М. Дружиніна, можна вважати, що в народній педагогіці зібрані «фіксовані в культурі програми соціалізації» дитини.

Ініціатором виокремлення дитячої субкультури виступив Г. С. Виноградов, який звертав увагу на самотність дитячого життя, своєрідність кола знань, мови, мистецтва дітей. Сучасна етнологія дитинства, як зазначає І. С. Кон, опираючись на принцип суб'єктності особистості, визнає соціальну і психологічну автономію світу дитинства. У межах цього наукового напрямку вивчається дитяча субкультура, здійснюється спроба зрозуміти її не лише зовні. До цієї частини культури суспільства відносять дитячий фольклор та художню дитячу творчість. Цікаво, що деякі аспекти дитячої субкультури вивчаються культурологією: «проблеми вікового символізму, система уявлень та образів, в яких культура сприймає, осмислює життєвий шлях індивіда, вікові стереотипи, вікові обряди тощо» [5, с. 18].

Тож, аналіз базових понять етнопедагогіки дозволяє стверджувати, що народна педагогіка, яка є предметом вивчення етнопедагогіки, являє собою частину етнічної культури суспільства та може вивчатись з урахуванням історичного розвитку людства, в контексті історії його культури.

Етнопедагогіка — це педагогічна наука, яка, на думку Г. Н. Волкова, пояснює народну педагогіку і «пропонує шляхи її використання в сучасних умовах, збирає і досліджує досвід етнічних груп, заснований на багатовіковому», природному «поєднанні народних традицій» [3, с. 4]. При цьому мета застосування надбань народної педагогіки, як підкреслює І. С. Кон, не пошуки «взірців для наслідування» чи готових рецептів вирішення сучасних проблем, а в тому, «щоб розширити межі нашого розуміння сучасності, долаючи етнокультурний та історичний провінціалізм, який виявляється в абсолютизації власного тут і зараз» [5, с. 8].

П. Ф. Каптерев писав, що для досягнення виховного ідеалу, тобто якісної організації педагогічного процесу, важливе «знання історії певного народу, його душевного складу», вільне оперування «всім педагогічним досвідом людства» [8, с. 60]. Педагогічний досвід людства містить народну педагогіку, досвід народного виховання. Знання цього досвіду, його глибокий ана-

ліз дадуть змогу сучасному вчителю не відкривати давно відкриті, зіставляти різні системи виховання, визначати цінність давно відомих педагогічних методів, прийомів та засобів, на цій основі робити справжні професійні відкриття.

Як відомо, епіцентром освіти при культурологічному підході вважається людина вільна, активна, «здатна до особистісної самодетермінації у спілкуванні, співробітництві з іншими людьми, самим собою і культурою» [1, с. 251]. М. О. Бердяєв, П. Ф. Каптерєв, К. Д. Ушинський, Я. Ф. Чепіга особливого значення надавали національній самоідентифікації дитини, її врахуванню в процесі виховання. У цьому сенсі важко не погодитись з Н. С. Побірченко, яка пише, що «яскрава індивідуальність може сформуватися лише в умовах розвинутого етносу, на основі прилучення до етнічної та світової культури» [9, с. 50].

Вирішенню проблем прилучення до етнічної та світової культури, формування толерантності, етнічної ідентичності, творчого прояву індивідуальності школярів, на думку А. О. Карпова, слугує так звана індивідуалізована етнопедагогіка, заснована на досвіді вирішення задач, які відповідають практичній реальності та мають значний фон соціального й побутового етнозмісту. Очевидно, саме індивідуалізована етнопедагогіка обумовила виникнення нового наукового напрямку в педагогіці, який називається етнопедагогічна епістемія («полягає у виділенні з сукупності виховних (педагогічних) фактів, педагогічних ідей (знань), значимих для конкретного народу») [10, с. 308].

Оволодіння вчителя сучасними етнопедагогічними розробками дозволить йому підвищити рівень етнопедагогічної компетентності, у визначенні якої одним з провідних підходів є культурологічний. Етнопедагогічну компетентність вчителя в дослідженні ми трактуємо як різновид професійної компетентності педагога, особистісне утворення, що виявляє засвоєння фахівцем досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедагогіки, емоційно-ціннісних відношень щодо нього, досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедагогічною інформацією, певного досвіду вирішення педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури. Передбачається, що вчитель з достатнім рівнем сформованості етнопедагогічної компетентності знайомий з ет-

нічною культурою, народною педагогічною культурою та дитячою субкультурою українців, має певне уявлення про народну педагогіку, деякі елементи дитячої субкультури інших народів світу.

Застосування культурологічного підходу у визначенні етнопедагогічної компетентності вчителя обумовлено її зв'язком з різними видами культури суспільства (загальна, етнічна, розумова, моральна, трудова, естетична, фізична, екологічна, у т. ч. професійні — методологічна, педагогічна, психологічна, етична тощо), взаємозв'язком культурологічної парадигми з компетентністю у визначенні суті вивчаємого утворення, вагомістю цього виду професійної компетентності вчителя для організації процесу навчання і виховання школярів з реалізацією вимог культурологічного підходу. Учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю здатний забезпечити:

1. на основі опанування етнічною культурою свого народу покращення процесів етнічної самоідентифікації школярів;
2. ознайомлення дітей з етнічною культурою інших народів світу, їх орієнтацію на культурний саморозвиток;
3. врахування індивідуальних етнічних особливостей дитини, сприяння її індивідуальному розвитку, грамотну організацію диференційованого навчання;
4. удосконалення організації навчально-виховного процесу на основі осягнення народних педагогічних традицій українців, удосконалення культури педагогічного спілкування;
5. врахування історії культури в процесі оволодіння системою знань та умінь з етнопедагогіки;
6. врахування єдності та багатоманітності педагогічної культури, формування на цій основі власної культури педагогічної творчості.

Враховуючи ці обставини, вивчення суті та складових етнопедагогічної компетентності вчителя без задіяння культурологічного підходу буде неповноцінним та неякісним.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, застосування культурологічного підходу у дослідженні етнопедагогічної компетентності обумовлене сутністю та специфікою будови цього виду професійної компетентності вчителя.

Перспективами вивчення проблеми є з'ясування місця інших підходів у визначенні та формуванні етнопедагогічної компетентності вчителя.

Література:

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания/Евгения Васильевна Бондаревская, Сергей Владимирович Кульневич. — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/Уклад. і головний редактор В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. — 1440 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика/Геннадий Никандрович Волков. — М.: «Академия», 1999. — 168 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник/Семен Устимович Гончаренко. — К.: «Либідь», 1997. — 374 с.
5. Кон И. С. Этнография детства. Историографический очерк/И. С. Кон//Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии/Под ред. И. С. Кона. — М.: Наука, 1983. — С.9-51.
6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)//www.mon.gov.ua.
7. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология/Вадим Сергеевич Кукушин, Людмила Дмитриевна Столяренко. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. — 448 с.
8. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения/П. Ф. Каптерев/Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
9. Побірченко Н. С. Дитинство як предмет етнопедагогічних досліджень/Н. С. Побірченко//Шлях освіти. — 2002. — № 2. — С.45-51.
10. Этнопсихологический словарь/Под ред. В. Г. Крысько. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. — 343 с.

В статье освещается проблема трактовки этнопедагогической компетентности как важного для современного специалиста в области образования вида профессиональной компетентности,

определяется обусловленность этого процесса культурологическим подходом.

Ключевые слова: этнопедагогика, культурология, компетентность, культурологический подход, этнопедагогични компетентность, профессиональная компетентность.

In this article the attention is paid on the interpretation of the ethnopedagogical competence of a teacher, defining the stipulation for this process of the culturological approach.

Keywords: ethnopedagogy, culture, competence, cultural approach, ethnopedagogichni competence, professional competence.

УДК 371.9

Є.Б. Токарь, м. Кіровоград

РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянуто зміст і сутність поняття «педагогічна діагностика», проаналізовано принципи і функції педагогічної діагностики та визначено її роль і місце в сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: педагогічна діагностика, контроль, перевірка, принципи педагогічної діагностики, функції педагогічної діагностики.

Проблема якості освіти сьогодні займає одне з провідних місць як у рейтингу питань сучасної педагогічної науки, так і в переліку завдань, що стоять перед всім українським суспільством. Тому на сучасному етапі розвитку освіти в нашій країні та інтеграції вищої освіти в європейський освітній простір особливого значення набуває пошук нових підходів до підвищення якості освіти, а проблема діагностики рівня навченості та стану протікання навчально-виховного процесу постає особливо актуально і гостро. Сучасний викладач повинен вміти не лише здобути інформацію про рівень навчальних досягнень тих, хто навчається, а й прийняти відповідне управлінське рішення в залежності від отриманих ним даних. Добре знання форм і методів педагогічної діагностики та доцільний вибір методик сприятимуть ефективному аналізу стану протікання освітнього процесу та його результатів, а відповідні управлінські рішення впливатимуть на якість підготовки в закладах освіти.

Діагностика є однією з найважливіших ланок будь-якої педагогічної технології, невід'ємною частиною дидактичного процесу, засобом для аналізу освітнього процесу і визначення його результатів з метою їхнього вдосконалення. Застосування педагогічної діагностики в професійній діяльності вчителя, спеціаліста в галузі освіти багато в чому залежить від наступних факторів:

- розвитку теорії і науково обґрунтованої методології педагогічної діагностики;
- ефективної організації педагогічного діагностування, яке включає технологію і кваліметричні методи вимірювання;
- оптимального вибору релевантних засобів і способів реалізації цілей таким чином, щоб дії були точними і економічними;
- спеціальної професійної підготовки спеціалістів до педагогічного діагностування [1, с. 122].

Проблема діагностики засвоєння знань, набуття вмінь та навичок завжди знаходилась в полі зору дослідників педагогічного процесу. Показником повноти і міцності знань, стійкості вмінь та навичок, а, як наслідок, якості навчального процесу і освіти є вміння цілеспрямовано застосовувати їх на практиці.

Теоретичне обґрунтування різних аспектів педагогічної діагностики знайшло своє відображення в дослідженнях В. Г. Максимова, І. П. Підласого, К. Інгенкампа, Ю. С. Красильника, Г. С. Цехмістрової та інших. Відтак, визначена сутність педагогічної діагностики, її предмет (К. Інгенкамп, І. П. Підласий, Г. С. Цехмістрова, И. Ю. Гутник), окреслені функції діагностування рівня учбових досягнень (В. Г. Максимов, І. П. Підласий, Ю. С. Красильник, Г. С. Цехмістрова, З. І. Слепкань, В. В. Ягупов та ін.), представлені види та форми контролю навчальних досягнень учнів та студентів (Г. С. Цехмістрова, З. І. Слепкань). Розробкам проблем педагогічної діагностики присвятили свої дисертаційні роботи А. В. Чернецов, І. В. Єськова, А. М. Маріна, Л. Н. Давидова, Г. С. Цехмістрова, О. М. Демченко та ін. Не зважаючи на видиму розробленість питань педагогічної діагностики в сучасних наукових джерелах, досі не спостерігається єдиної точки зору на саме визначення, структуру та функції діагностики, а також співвіднесення її з часто вживаними як синонімічно, так і в інших зна-

ченнях, поняттями контролю, перевірки, оцінювання. Аналіз науково-педагогічних джерел вказує, що дослідження педагогічної діагностики ще до недавніх часів в основному зводилося до контролю та перевірки знань та умінь. Але в сучасній дидактичній системі сутність навчання аж ніяк не зводиться до передачі тим, хто навчається, готових знань. Реформи в галузі освіти передбачають переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, індивідуально-диференційований, особистісно-орієнтований підхід до навчання та підвищення якості і об'єктивності оцінювання навчальних досягнень кожного учня та студента. Для дидактичної системи сучасності характерне розумне поєднання педагогічного управління з власною ініціативою і самостійністю, активністю [9, с. 131-132]. Традиційна система контролю недостатньо спонукає до систематичного навчання [8, с. 146], загального розвитку особистості, активного творчого пошуку.

Мета статті полягає в аналізі поняття педагогічної діагностики та вивченні актуальності проведення діагностування навчальної діяльності та якості підготовки у навчальних закладах.

Поставлена мета передбачає вирішення наступних **завдань**: 1) проаналізувати та узагальнити сучасне розуміння поняття «педагогічна діагностика», розмежувати часто вживані в синонімічному ряді поняття «контроль», «діагностика», «перевірка»; 2) визначити роль та місце педагогічної діагностики в межах сучасних умов протікання дидактичного процесу у навчальних закладах, 3) проаналізувати принципи та функції педагогічної діагностики.

Проблема педагогічної діагностики постала ще з часів зародження педагогічної діяльності, оскільки суспільству необхідно було оцінювати результати навчання. Поняття «педагогічна діагностика» було запропоноване К. Інгенкампом в 1968 році в межах одного наукового проекту [4, с. 6]. Але на сьогодні в літературі не існує єдиного чіткого визначення педагогічної діагностики. Так, К. Інгенкамп визначає педагогічну діагностику через її завдання і зауважує, що педагогічна діагностика покликана, перш за все, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими кри-

теріями, звести до мінімуму помилки при переводі учнів з однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різні курси і виборі спеціалізації навчання [4, с.8]. А далі дослідник зауважує, що під діагностичною діяльністю розуміється процес, в ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, оброблює дані спостережень та опитувань і інформує про отримані результати з метою описати поведінку, пояснити її мотиви або передбачити поведінку в майбутньому [там само]. Відмітимо, що за такого тлумачення педагогічної діагностики прийняття управлінських рішень можливе лише по відношенню до окремого учня. Коли ж діагностична діяльність здійснюється не лише для покращення навчального процесу для окремих осіб, а для здобуття більш загальних знань про те, наскільки ефективними є ті чи інші дидактичні методи, засоби і т.п., то в такому випадку педагогічна діагностика служить дидактичним або науково-педагогічним дослідженням [там само, с. 8-9], хоча все одно залишається межа між діагностикою та власне науковим дослідженням.

На певній подібності, але не тотожності, педагогічної діагностики і наукового дослідження наголошує і Л. Н. Давидова, яка вважає, що педагогічна діагностика — це різновид пізнання, який підкоряється загальним методологічним вимогам гносеології; оцінка і вимірювання внутрішнього стану досліджуваного об'єкта за визначеними ознаками і критеріями; особливий вид професійної діяльності, що має свою специфічну структуру [1, с. 123]. Дослідниця підкреслює необхідність розмежування діагностики, як науки, теорії розпізнавання, і діагностування, як процесу. Що ж до відмінностей між педагогічною діагностикою та науковим дослідженням, то, на думку вченої, вони полягають в тому, що в обох форм пізнання різні суб'єкти пізнання і різні за значущістю результати. Якщо наукове дослідження проводять вчені, то педагогічну діагностику здійснюють педагоги-практики, а висновки, отримані вченими, мають значення для науки в цілому, в той час як результати педагогічної діагностики, отримані педагогом-практиком, мають значення лише для даного суб'єкта і певного педагогічного процесу, тобто мають прикладне значення [там само, с. 125-126].

І.П. Підласий визначає педагогічну діагностику як прояснення всіх умов протікання дидактичного процесу, точне визначення його результатів. Подібно до Л. Н. Давидової вчений розрізняє діагностику як загальний підхід і діагностування як процес (складова частина) практичної педагогічної діяльності. Метою дидактичного діагностування дослідник вважає своєчасне виявлення, оцінювання і аналіз ходу навчального процесу в зв'язку з його продуктивністю [6, с. 544]. На його думку без діагностики неможливо ефективно управляти дидактичним процесом та досягнути оптимальних для наявних умов результатів.

Подібної точки зору дотримуються і Г.С. Цехмістрова та Н.А. Фоменко, на думку яких педагогічну діагностику можна тлумачити як отримання інформації про стан і розвиток процесу навчання, виявлення умов, досягнень та недоліків цього процесу, визначення шляхів підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до поставленої мети [9, с. 129].

З.І. Слєпкань, як і І.П. Підласий, розглядає в своїх роботах саме педагогічне діагностування як процес, яке, на її погляд, є частиною наукової системи контролю, що безпосередньо пов'язана з процесом виявлення рівня знань, умінь і навичок, розвитку вихованості, оцінювання реальної поведінки студентів [8, с. 145].

Визначення педагогічної діагностики, подане З. І. Слєпкань, підводить до необхідності розмежування вживаних в даному відношенні різними вченими понять «діагностика», «контроль», «оцінка» та «перевірка». В ході аналізу теоретичних джерел виявлено неодноразове ототожнення цих понять, а також вживання їх стосовно до одного і того ж педагогічного явища. Зазначимо, що для вітчизняної дидактики традиційними поняттями є «контроль», як родове поняття, «перевірка», як процес контролю, та «оцінка», як кількісна фіксація виявленого рівня знань, навичок і вмінь в балах [11, с. 405], а от поняття «педагогічна діагностика» увійшло в обіг в педагогічних колах порівняно недавно, тому часто ці поняття вживаються вченими синонімічно. Що ж стосується понять «контроль» та «педагогічна діагностика», то ряд вчених, зокрема З.І. Слєпкань, О.М. Демченко [8; 2] та ін. вважають поняття «контроль» ширшим за поняття «педагогічна діагности-

ка». На їхню думку педагогічна діагностика, оцінка, перевірка є складовими поняття контролю, і саме на їхній основі відбувається корекція навчального процесу. Інша група вчених, зокрема І.П. Підласий, Г.С. Цехмістрова, П. І. Підкасистий, Н.А. Фоменко, М.Б. Челишкова, Ю.С. Красильник та ін. вкладають в діагностику більш глибокий і широкий зміст, ніж в традиційні контроль та перевірку знань, вмінь учнів, а остання, на їхній погляд, лише констатує результати, не пояснюючи їхнього походження. Діагностування ж розглядає результати в зв'язку з шляхами і способами їх досягнення, виявляє тенденції та динаміку формування продукту навчання. Таким чином контроль, перевірка та оцінювання, накопичення статистичних даних, аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку є складовими компонентами діагностування [9, с. 130; 6, с. 544]. Вживаючи поняття «діагностичний контроль», М.Б. Челишкова зазначає, що при діагностиці центр уваги викладача переміщується на завдання управління процесом засвоєння знань шляхом організації систематичного контролю за рівнем опанування матеріалу, за прогалинами в підготовці учнів [100, с. 13]. Основною метою діагностичного контролю дослідниця вважає вплив на перебіг процесу навчання за рахунок встановлення зворотнього зв'язку від учня до педагога. Подібно до М.Б. Челишкової, Н.В. Ізотова також відмічає наявність сьогодні діагностико-навчаючого підходу до контролю поряд із традиційним інформаційно-констатуючим [3, с. 11-12]. В свою чергу Л.Н. Давидова підкреслює, що дослідження об'єкта з позицій не лише пізнання, а й його перетворення, удосконалення є особливістю педагогічного діагностування [1, с. 127]. Подібної думки дотримується і С.В. Сафонова, яка зазначає, що педагогічна діагностика підходить до дослідження об'єкта не лише заради його вивчення, а й заради перетворення його якості [7, с. 110].

Узагальнивши наведені вище визначення, зауважимо, що під педагогічною діагностикою ми будемо розуміти отримання і аналіз інформації про стан, розвиток та умови протікання навчального процесу, його результати, виявлення його досягнень та недоліків, факторів, що впливають на його ефективність та продуктивність. Ми також схильні до включення контролю і оцінювання знань, умінь тих, хто навчається, в поняття педагогічної

діагностики як необхідних її складових частин. Метою педагогічної діагностики, на нашу думку, є не лише виявлення рівня знань, умінь та навичок об'єктів навчання, а й аналіз умов протікання дидактичного процесу та їх безпосередній вплив на рівень навченості, а також передбачення подальшого розвитку процесу отримання знань, удосконалення вмінь та навичок учнями, управління навчально-виховним процесом в цілому.

Визначивши суть педагогічної діагностики, звернемося до принципів, якими потрібно керуватися педагогу при її організації. Серед основних *принципів* педагогічної діагностики та контролю, які виділяються більшістю вчених, назовемо *принципи об'єктивності, систематичності та всебічності (всеосяжності)*. Об'єктивність полягає в науково обґрунтованому змісті діагностичних тестів (завдань), діагностичних процедур, рівному відношенні педагога до всіх учнів, використанні наукового підходу до оцінки явищ, формулювання умовиводів. Принцип систематичності відбивається в необхідності проведення регулярного діагностичного контролювання на всіх етапах дидактичного процесу на відміну від епізодичного. Всеосяжність передбачає тематичність і повноту контролю та оцінювання і зосереджує увагу на необхідності повного охоплення всього кола питань. Окрім цих принципів педагогічної діагностики, В. В. Ягупов додає принцип гуманності контролю і, посилаючись на роботи Ю. К. Бабанського та А. М. Алексюка, — принципи індивідуальності, диференційованості, урізноманітнення видів і форм контролю, єдності вимог до контролю [11, с. 106]. На єдності вимог до контролю наголошує і І. П. Підласий, на думку якого для педагогічної діагностики важливим є принцип гласності, який полягає в проведенні відкритих випробувань всіх учнів за одними і тими самими критеріями [6, с. 549]. Ще одна дослідниця проблем педагогічного контролю та діагностики, М. Б. Челишкова, доповнює окреслений нами перелік принципів принципом ієрархічної організації, який «націлює на певну ієрархію знань, умінь і навичок при відборі змісту контролю ...і ранжирування вимог стандартів за ступенем важливості» [10, с. 30]. Вважаємо за доцільне додати до перерахованих принципів педагогічної діагностики визначені Л. Н. Давидовою принципи цілісності, головної ланки, детермінізму та принцип аналізу і синтезу та коротко зупинимось на їх тлумаченні. Дотри-

муючись принципу цілісності при педагогічному діагностуванні необхідно розглядати об'єкт як цілісну систему, що складається із певних взаємопов'язаних компонентів [1, с. 129]. Принцип головної ланки враховує неможливість діагностування всіх сторін освітнього процесу внаслідок його складності і багатогранності, в зв'язку з чим необхідно виокремити головну ланку, яка найсуттєвіше впливає на функціонування і розвиток досліджуваного об'єкта, що дасть можливість обрати заходи по управлінню освітнім процесом і нейтралізувати дії інших, менш суттєвих і випадкових факторів [там само]. Принцип детермінізму стверджує обов'язкову причинно-наслідкову обумовленість педагогічних явищ, закономірність різноманіття зв'язків і взаємозалежностей між ними [там само, с. 130]. Принцип аналізу і синтезу передбачає уявне розкладання досліджуваного об'єкта на самостійні елементи та уявне складання виділених частин об'єкта в певну нову єдність [там само].

Дотримання і врахування принципів організації педагогічної діагностики на всіх етапах її здійснення сприяє ефективності процесу діагностування і впливає на реалізацію її функцій. Серед основних *функцій* педагогічної діагностики відзначимо *освітню*, або *навчальну*, *виховну* і *розвивальну*. Навчальна функція полягає у використанні різних видів і форм контролю з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності та актуалізації набутих знань, вмінь та навичок і реалізується в ході повторення, уточнення і узагальнення в ході процедур контролю. Виховна функція реалізується через привчання учнів до систематичної роботи і формування в них в процесі контролю моральної відповідальності за результати власної діяльності і виявляється в становленні таких позитивних якостей особистості, як інтерес до знань, вміння систематично працювати, навичок самоконтролю і самооцінки, активності, вміння правильно організувати свій навчальний час. Розвивальна ж функція передбачає розвиток в процесі діагностики і контролю пам'яті, мислення, уваги, мовлення, вмінь та навичок застосовувати знання на практиці, інтелектуальний ріст та опанування найбільш раціональних прийомів і способів навчально-пізнавальної діяльності. Зазначені вище функції традиційно визначаються тими дослідниками, які вивчають саме проблеми контролю та перевірки в освітньо-виховному процесі

[3; 8; 11], а оскільки ми вважаємо, що контроль входить до складу педагогічної діагностики, то, з нашої точки зору, ці функції притаманні і педагогічній діагностиці. Крім окреслених функцій ряд дослідників продовжують їхній перелік такими функціями як діагностична, контролююча, мотиваційна (стимулююча) [3; 10], управляюча [3], прогностична (орієнтуюча) [3; 5], інтегративна [5]. Діагностична функція передбачає систематичний аналіз результатів навчання, метою якого є виявлення недоліків в навчанні, а також причин цих недоліків, і прийняття рішень для внесення коректив в педагогічний процес з метою його удосконалення та безпосередньо в систему контролю. Контролююча функція педагогічної діагностики полягає у виявленні рівня знань, вмінь та навичок та встановленні адекватності застосовуваних прийомів контролю об'єктам, які перевіряються. Мотиваційна (або стимулююча) функція спрямована на формування в процесі контролю позитивних мотивів навчання, умов для виявлення активності учнів. Управляюча функція виявляється в здатності діагностичних процедур здійснювати зворотній зв'язок і наданні, таким чином, викладачу інформації про хід та результати процесу навчання, завдяки аналізу якої викладач має можливість змінювати форми і методи навчання. Прогностична (або орієнтуюча) передбачає відпрацювання прогнозів вірогідних тенденцій розвитку об'єкта для подальшого планування навчального процесу і відповідних корекційних заходів. Реалізація інтегративної функції відбувається через об'єднання у цілісну картину розвитку об'єкта раніше відомих і отриманих діагностичних даних.

Окресливши функції педагогічної діагностики, маємо зазначити, що, беручи до уваги прийняте нами вище визначення педагогічної діагностики, метою якої є вплив на навчально-виховний процес, управління ним, передбачення його розвитку та його результатів, ми вважаємо, що реалізація управляючої, прогностичної та діагностичної функцій педагогічної діагностики саме і відрізняє діагностику від педагогічного контролю в його традиційному розумінні як інформаційно-констатуючого. В зв'язку з вище зазначеним відмітимо, що особливістю сучасного етапу розвитку освіти є активний інноваційний пошук на всіх рівнях управління навчальною діяльністю. Зміни в галузі засобів, методів, форм навчання, а також діагностиці процесу та резуль-

татів навчання зумовлені, перш за все, вимогами розвитку суспільства в інформаційному просторі нового типу. Процес докорінних змін вимагає від закладів освіти високої якості навчання та виховання учнів та студентів. Діагностування всіх аспектів навчально-виховного процесу з метою його оптимізації мають стати нормою педагогічної діяльності в закладах освіти [9, с. 131]. Адже прагнення з'ясувати всі обставини, від яких залежить успіх в навчанні та досягненні поставленої мети і мають стати рушійною силою на шляху до оптимізації процесу навчання, а засобом визначення цих умов і обставин і мають стати технології педагогічної діагностики. Саме тому планомірна, безперервна діагностика учбового процесу і, зокрема інновацій, що, в свою чергу, впливають на кінцевий продукт процесу навчання, дозволить найбільш адекватно поєднати інноваційні та традиційні підходи до процесу навчання.

Подальшу розробку питань педагогічної діагностики в рамках нашого дослідження плануємо проводити в площини застосування методик діагностики, використання яких сприяє якомога повній реалізації її управлінської функції, зокрема в рамках процесу професійної підготовки майбутніх пілотів до ведення радіотелефонного зв'язку.

Література:

1. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: Дисс. ... доктора пед. наук. — Астрахань, 2005. — 342 с.
2. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Харків, 2008. — 21 с.
3. Изотова Н. В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): Дисс. ... канд. пед. наук. — Брянськ, 2004. — 217 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. — М. Педагогика, 1991. — 240 с.
5. Красильник Ю. С. Дидактичний контроль та оцінювання у ВВНЗ як системна технологія // Вісник Національної

- академії оборони України. — Київ. — 2-9. — № 2 (10). — С. 30-34.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
 7. Сафонова С. В. Педагогическая диагностика как компонент системы организации образовательного процесса // Вестник Университета Российской Академии Образования. — 2008. — № 2 (40). — С. 108-110.
 8. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. — К. Вища шк., 2005. — 239 с.
 9. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2005. — 280 с.
 10. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — 432 с.
 11. Ягулов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.

В статье рассматривается содержание и сущность понятия «педагогическая диагностика», проведен анализ принципов и функций педагогической диагностики и определены ее роль и место в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, контроль, проверка, принципы педагогической диагностики, функции педагогической диагностики.

This paper covers the subject matter of the concept of «pedagogical diagnostics», analyses its principles and stages and determines its role and place in the current educational process.

Keywords: pedagogical diagnostics, check, inspection, principles of pedagogical diagnostics, functions of pedagogical diagnostics.

УДК 331.7

О.М. Трифонова, М.І. Садовий, м. Кіровоград

ПРО МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Стаття присвячена проблемі формування єдиного підходу до використання понять методології у наукових і педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: методологія, метод, моделювання, компетенції.

Актуальність проблеми. Навчання — складна послідовність педагогічних дій надавати суб'єктам навчання компетенцій та певних цінностей. Більшість вчених вважають, що зміст поняття навчання (викладання) полягає у прийнятті педагогічних рішень, виконанні психолого-педагогічних вправи з розв'язання проблем і розглядається як мислена діяльність суб'єктів навчання [1, 21; 9, 148]. Проте незаперечним є факт, що нині знання набули, насамперед, світоглядного характеру, а це безпосередньо пов'язано з методологією. У педагогічних дослідженнях є мало досліджена проблема методологічного обґрунтування навчання компетенцій, а відповідно розвитку учнів та формування наукового світогляду.

Роботи попередників. Досліджуючи дану проблему В.І. Заг'язинський ввів поняття методології педагогіки: «Методологія педагогіки — це учення про педагогічні знання і про процес його добування, тобто педагогічне пізнання. Вона включає: 1) Учення про структуру і функції педагогічного знання, у тому числі про педагогічні проблеми; 2) Вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові і педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний зміст; 3) Учення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому змісті слова)» [5, 62].

Останнім часом серед учителів та викладачів природничих наук набуло поширення, так зване, рефлексорне учіння (научування) як процес, у якому учитель систематично і достатньо активно роздумує (рефлексує) про свою викладацьку діяльність. Досліджуючи проблему А. М. Новіков, проаналізував поняття методології як типу раціонально-рефлексивної свідомості. Він говорить, що друга частина слова «методологія» — логія — указує,

що це учення, і аж ніяк не тип свідомості, спрямоване на вивчення, удосконалення і конструювання методів навчання у різних сферах духовної і практичної діяльності. В сфері загальної методології методолог вивчає і констатує закони мислення і діяльності [2; 11]. Вчений зробив висновок, що у фізико-математичних, технічних науках широко поширене зовсім спрощене трактування поняття «методологія». Під методологією стали розуміти або лише загальний підхід до розв'язку задач того чи другого класу, або плутати методологію з методикою — послідовними діями з досягнення необхідного результату. Обидва трактування мають право на існування, але є дуже вузькими.

У педагогічних дослідженнях досить часто розглядається методологічна категорія — модель учителя, яка зображує його організаторську діяльність як майстра навчаючої справи, що передбачає наявність терапевтичної та ліберальної функцій. Перша забезпечує гуманістичний погляд на роль учителя в умовах розвитку дітей, а друга — звільнення розуму учнів і надання їм всього необхідного для навчання [1; 9, 137].

Необхідність моделювання педагогічної діяльності викликано об'єктивною реальністю. Зокрема, у психолого-педагогічних дослідженнях виділяють 28 типів поведінки учнів під час навчання [2, 29], а це накладає відбиток на різноманітність форм і методів організації процесу навчання, урахування диференціації навчання. Крім цього кінець XX- початок XXI століття характерні глобальними змінами у світовій спільноті. Ці процеси прискорено поширюються і в Українському суспільстві. Нині у світі за одне покоління людей технології змінюються 2-3 рази, а це додає додаткового навантаження на учнів, студентів у підготовці до життя. Тоді розвиток розглядається як процес зміни і адаптації [3, 65-90]. Співвідношення уродженого і набутого в аспекті, що більше впливає на розвиток: генетичне чи контекст. Адаптація, як зміни в організмі у відповідності до умов оточуючого середовища набули нового звучання.

Мета статті полягає у наступному. Нині важливим чинником навчального процесу є навчити учнів здійснювати класифікацію всього, що зустрічається у житті, як розділення об'єктів за принципом схожості і різниці. Це у свою чергу пов'язане з культурою, як моделлю суспільно викликаної поведінки, адже виховання і навчання проходить в процесі соціальної взаємодії.

Т. Торрндайк відкрив закон ефекту, який полягає у тому, що повторення передуює виникненню стану задоволення, ефект від реакції веде до заучування (закріплення) або не заучування (руйнації). Закон готовності учіння певним реакціям (закріплення) визначає здатність учня до класифікації, структурування навчального матеріалу [4, 459, 487, 527].

В. Виготський в основу своєї теорії співвідношення розвитку і навчання поклав три принципи: важливість культури; центральну роль мови; взаємодію дитини з оточуючим середовищем. Це набуває особливої ваги у наш час змін на виробництві, у прискореному розвитку науки, пристосовування молоді до нових умов життя. Нового методологічного змісту набуває поняття дії [4, 105, 160, 202, 616].

Дії ґрунтуються на звичках і стійких переконаннях. Така діяльність є соціальною. Під переконаннями ми розуміємо персональні установки на певні дії, вони керують думками і діями суб'єктів навчання, що визначає їх світогляд. До знанєвих цінностей ми, насамперед, відносимо наукові знання, закони та експеримент. Наука нами розглядається як підхід до знань, який підкреслює точність, об'єктивність і відновлення. Цей комплекс методів і відношень визначає те, як ми проводимо дослідження і збираємо інформацію. Експериментом створюються контролюючі ситуації, у яких спостерігається явище. Закони — твердження, істинність яких практично не ставиться під сумнів, твердження, що не піддаються сумніву.

Суб'єктам навчання та дослідникам доцільно наголосити, що під час досліджень у науці використовують принципи — твердження, які скоріше є передбаченнями ніж визначеністю, твердженнями, які характеризуються загальністю і передбаченням. У цьому випадку ефективним є використання моделювання. Модель ми розглядаємо як патент або проект, це уява про те, що може або повинне бути.

Знання ціняться у будь-якому суспільстві, проте розвиток його нерівномірний і зацікавленість у знаннях не завжди є актуальною для людей. Наприклад, співвідношення у заробітній платі і освітою у США у 1994 р. було наступним. Середня заробітна плата у осіб зі ступінню — 60 тис. доларів у мужчин та 40 тис. у жінок; у середній школі — 35 тис. доларів у мужчин і 25 у жінок;

у початковій школі — 20 тисяч доларів у мужчин і 15 у жінок. Ця тенденція зберігається й понині.

У країнах Європи більше акцент робиться на робітничі професії, робітничі спеціальності, а не на рівень освіти. Як це впливає на освіту? Не мають середньої освіти в США — 15 % людей віком від 24 до 64 років, Швейцарія — 18 %, Канада — 26, Франція — 33, Бельгія — 51, Іспанія — 74, Туреччина — 80, Португалія — 81.

Таким чином навчально-виховний процес у навчальному закладі освіти у сучасних умовах дійсності не можна організувати без урахування методологічних закономірностей.

Г. И. Рузавин вважає, що головною метою методології науки є вивчення тих методів, засобів і прийомів, з допомогою яких добуваються і обґрунтовуються нові знання у науці. Але, крім цього основного завдання, методологія вивчає також структуру наукового знання взагалі, місце і роль у ньому різних форм пізнання і методів аналізу, побудови різних систем наукового знання [10].

Методологія науки, завдяки працям П. В. Копніна, В. А. Лекторського, В. І. Садовського, В. С. Швириєва, Г. П. Щедровицького, Э. Г. Юдіна і других авторів набула певного розвитку [6; 7; 9]. Зокрема вони поділили методологію (розглядали тільки методологію науки) на чотири поверхи: філософський; загальнонауковий; конкретно-науковий; технологічний (конкретна методика і техніка дослідження). Такий поділ методології було визнано практично всіма методологами.

Виходячи з вищевикладеного для більшої частини людей для вільного прояву своїх творчих сил, для творчості залишається обмежене поле діяльності. Звідси і виникло вузьке розуміння поняття методології. У філософському та педагогічному словниках [4, 359-360; 9, 137] методологія визначається як: 1) сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у певній науці; 2) учення про метод пізнання і перетворення світу; 3) система найбільш загальних принципів, положень і методів, що становлять основу для певної науки.

Тобто методологія науки досліджує структуру і розвиток наукового знання, є засобом наукового дослідження, способом оновлення його результатів, є механізмом і формою реалізації знання у практику. Проте невірно зводити методологічне до ра-

ціонального, так як існують і позараціональні засоби і прийоми пізнання. Це потребує уточнення поняття метод.

Аналіз дисертаційних досліджень останніх років із спеціальності 13.00.04 показав, що у них далеко неоднозначно трактується поняття методу. Тому ми пропонуємо користуватись узагальненим його поняттям.

Метод (у тій чи іншій формі) це сукупність певних правил, способів, норм пізнання й дій, це система принципів, вимог, які орієнтують суб'єкти на розв'язання конкретної задачі, досягнення певного результату у даній сфері діяльності [4, 358-359; 9, 133]. Метод як шлях пошуку істини, дозволяє економити сили і час руху до мети найкоротшим шляхом. Основною функцією методу є регулювання пізнавальної і других форм діяльності.

В основі будь-якого методу навчання лежить теорія, яка виступає його необхідним передбаченням і визначає його ефективність. У свою чергу метод розширюється в систему, використовується для поглиблення і узагальнення знань, реалізації їх на практиці.

Метод існує і розвивається у складній діалектиці суб'єктивного і об'єктивного, за визначальної ролі останнього. Тому будь-який метод несе об'єктивність, змістовність, фактичність. Одночасно він суб'єктивний, але не як сукупність мислених прийомів, правил і процедур, а як продовження і завершення об'єктивності, з якої він виник. Аналіз дисертаційних робіт за 2008-2009 роки з теорії та методики навчальних дисциплін привів до висновку, що методи наукового пізнання за ступінню спільності і сфери дій дослідниками діляться на шість основних груп: діалектичний, метафізичний, аналітичний, інтуїтивний, феноменологічний, герменевтичний. Це співпадає з висновками А. М. Кочергіна [3, 307-333].

Розглядаючи методологічну роль філософії у науковому пізнанні науковці виділяють дві моделі [4, 695-702]. Перша проявляється у формі, умоглядно-філософського підходу (натурфілософія, історіософія). Вихідні положення наукових теорій виводяться безпосередньо з філософських принципів, без аналізу спеціального фактичного і концептуального матеріалу даної науки, Ф. Шеллінг, Г. Гегель [4, 111-112, 747].

Друга модель має форму позитивізму, згідно якої «наука сама собі є філософією» [4, 488]. Обидві моделі широко використовуються молодими науковцями у значній мірі без ґрунтовного їх осмислення. Ми вважаємо, що слід наголосити на наступному. Роль філософії у конкретно-науковому пізнанні у першій моделі абсолютизується, у другій вона принижується і навіть відкидається. У педагогічних дослідженнях обидві моделі дали позитивні результати, хоч вказана проблема ще не вирішена. Виникає суперечність між результатами досліджень і їх достовірністю. На нашу думку цю достовірність у дисертаціях необхідно довести, а не обмежуватись її очевидністю.

Незаперечним є факт, що дія гносеології на процес розвитку науки і її результати проявляється через філософські закони та категорії [3; 5; 7; 10; 11]. Цей факт ніхто з пошукувачів не заперечив. Проте сутність поняття гносеології через ці закони та категорії ніхто й не розкриває. Ми пропонуємо наголосити, що гносеологія істотно впливає на еволюцію наукового пізнання, на всі його стадії розвитку, але найбільше на побудову фундаментальних теорій. Таке найбільш спостерігається за наукових революцій. Цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Все залежить від того, що взято за основу еволюції.

Загальновідомо, що філософським категоріям властива абстрактно-прогнозуюча функція, яка генерує ідеї, наукову значимість, що підтверджено віками, наприклад, ідеї атомізму античності. Крім того, принципи філософії за переходу від абстрактного до теоретичного дослідження виконують селективну функцію. З множини абстрактних конструкцій учений вибирає ті, які погоджуються з його власними філософськими уявленнями. Все це збагачує теорію наукового пізнання. Як аксіому це стверджують здобувачі наукових ступенів, але рідко де можна виявити прояв її у практичних висновках.

Філософські принципи впливають на процес наукового дослідження не прямо і безпосередньо, а складним, опосередкованим шляхом через методи, форми і концепції других методологічних рівнів. Причому, реалізація філософських принципів у науковому пізнанні означає і їх переосмислення, поглиблення, удосконалення і розвиток. Принципи філософії реально діють у науці у вигляді загальних регулятивів, універсальних норм, які

утворюють у своїй сукупності методологічну програму самого високого рівня. Таке не повинно бути жорсткою схемою, шаблоном, стереотипом, а лише гнучким і динамічним, загальним керівництвом у дослідженні. Цього і не вистачає дослідникам. За загальними фразами, цитатами нерідко втрачається суть. Крім цього філософсько-методологічні принципи виконують функцію допоміжного довільного критерія істини. Філософські методи не завжди враховуються і застосовуються свідомо у явному вигляді. Але у будь-якій науці елементи загального значення закон, категорії, поняття, причини, наслідки тощо завжди повинні мати філософський зміст.

Філософія як світоглядна наука розробляє певні універсальні моделі реальності, через призму яких учений дивиться на предмет дослідження, обирає загальні пізнавальні засоби, категорії, принципи, поняття тощо. Такий шлях філософського обґрунтування результатів педагогічних досліджень. Крім цього визначаються певні світоглядні і ціннісні установки, змістово-життєві орієнтири загальні закономірності самого пізнавального процесу.

З метою надання практичної допомоги пошукувача ми зробили аналіз робіт А. М. Новікова, Д. А. Новікова, В. В. Краєвського, А. Н. Кочергіна, Рузавіна, Г. Г. Крилова, М. С. Хромченка [2; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 12;] і виділили найбільш вживані і визнані у науковому світі основні загальнонаукові підходи і методи, поняття методологічного характеру, так як у різноманітних педагогічних дослідженнях, дисертаційних роботах вони вживаються нерідко довільно. Про це неодноразово наголошувалось у бюлетенях ВАК. Врахування їх дасть можливість уникнути частини недоречностей.

Загальнонаукові підходи і методи досліджень набули особливого розвитку у науці набули у ХХ ст. Вони є своєрідною проміжною методологією між філософією і фундаментальними теоретико-психолого-педагогічними положеннями досліджень. До них найчастіше відносять такі поняття, як інформація, модель, ізоморфізм (греч. ізос — однаковий і морфо — форма), структура, функція, система, елемент, зв'язки тощо.

Загальнонаукові поняття і концепції є основою для формування відповідних методів і принципів дослідження. Вони забез-

печують зв'язок і ефективну взає-модію філософської методології з спеціальними науковими знаннями і методами наукових досліджень. До загальнонаукових відносять системний і структурно-функціональний, кібернетичний, ймовірносний підходи, моделювання, формаліза-цію тощо. Важлива роль названих підходів полягає у тому, що вони визначають взаємоперехід філософського і конкретнонаукового знання, а відповідно і методів.

Конкретнонаукові методи це сукупність способів, принципів пізнання, дослідницьких прийомів і процедур, що застосовуються у тій чи другій галузі науки, що розглядають відповідну форму руху матерії. Зокрема, до таких відносяться методи класичної механіки, квантової фізики, хімії, біології і гуманітарних та соціальних наук.

Дисциплінарні методи розглядаються як система прийомів, що застосовуються у дисциплінах, які входить у певну галузь науки чи утворені на стику наук. Кожна фундаментальна наука складається з комплексу дисциплін, які мають специфічний предмет і своєрідні методи дослідження.

Методи міждисциплінарного дослідження є сукупністю ряду синтетичних, інтегративних способів спрямованих головним чином на стики наукових дисциплін.

Таким чином, у науковому дослідженні функціонує складна, динамічна, цілісна, субординована система множини методів різних рівнів, сфер дій, спрямованості, які завжди реалізується з урахуванням конкретних тем досліджень.

Науковими методами емпіричного дослідження є **спостереження** як ціле-спрямоване сприйняття явищ дійсності, яке пов'язане з їх описом і вимірюванням. Крім цього використовуються **порівняння** та **експериментальне** вивчення певного явища, де проводиться активне втручання у протікання процесів, що досліджуються.

До наукових методів теоретичного дослідження найчастіше виділяють формалізацію, аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний методи.

Формалізація відображає змістові результати досліджень у знаковій формі. Вона створює точне відображення в уяві ці результати з метою виключення можливості неоднозначного розуміння. За формалізації роздуми про об'єкт та предмет до-

слідження, переноситься у площину оперування принципами, положеннями категоріями. Їх взаємодія може замінятись висловлюватись через розгляд властивостей і відношень предмету досліджень. Формалізації відіграють суттєву роль, коли уточнюються наукові висновки. Проте формальний метод навіть у послідовному його проведенні не охоплює всіх проблем логіки наукового пізнання.

Аксіоматичний метод — спосіб формування наукових висновків з побудови наукової теорії, заснований на деяких вихідних положеннях-аксіомах (постулатах) логічним шляхом. Засобами доведення виводяться всі інші твердження. Зокрема, для виводу теорем із аксіом, одних формул із других формулюються спеціальні правила дій.

Гіпотетико-дедуктивний метод — спосіб теоретичного дослідження, сутність якого полягає у створенні системи дедуктивно зв'язаних між собою гіпотез. У кінцевому рахунку з них виводяться обґрунтування емпіричних фактів. Цей метод ґрунтується на виведенні дедуктивним способом із гіпотез і других посилок, істинного значення новизни. А це означає, що висновок, одержаний на основі даного методу, безумовно буде мати лише ймовірний характер.

У наукових дослідженнях широко використовуються **загальнологічні методи** і прийоми дослідження. До них, насамперед, можна віднести: аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізацію, індукцію, дедукцію, аналогію, моделювання. Порівняння змісту цих понять у дисертаційних роботах дає різнобій. Тому ми пропонуємо найбільш вживані тлумачення цих понять.

Аналіз — реальне або мисленне розділення об'єкту, системи на складові частини.

Синтез — об'єднання у єдине ціле на більш високому рівні узагальнень і абстракції.

Абстрагування — процес відволікання від ряду властивостей і відношень у явищі, що вивчається з одночасним виділенням властивостей, які цікавлять дослідника.

Ідеалізація — мисленна процедура, пов'язана з утворенням абстрактних ідеалізованих об'єктів, принципово не існуючих у дійсності: «матеріальна точка», «ідеальний газ», «модель атома», «чорна діра», «абсолютно чорне тіло», «інформаційне сус-

пільсьво» тощо. Вказані об'єкти існують лише в уяві. Ідеалізація тісно пов'язана з абстрагуванням і мисленним експериментом.

Індукція є рух думки від одиничного, виокремленого факту, дослідного висновку до загального за результатами узагальнення у висновках.

Дедукція — супровід процесу пізнання від загального до конкретного, одиничного.

Аналогія — відповідність, схожість у деяких сторонах явища, властивостях і відношеннях між нетотожними об'єктами. На основі виявленої схожості дослідник робить відповідні висновки, умовиводи за аналогією. Її алгоритм нагадує схему: об'єкт **К** має ознаки *a, в, з, д*. Об'єкт **З** має ознаки *в, з, д*. Отже, об'єкт **З**, можливо, має ознаку *a*. Тим самим аналогія дає не достовірне, а ймовірнісне знання.

Моделювання є методом дослідження певних об'єктів шляхом відтворення їх характеристик на іншому об'єкті-моделі, яка представляє собою аналог того чи іншого фрагменту дійсності, речовинного чи уявного оригінала моделі. Між моделлю і об'єктом, що вивчається, повина бути подібність у фізичних характеристиках, елементах, структурі, функціях тощо. Форми моделювання досить багатобразні: предметно фізичне і знакове. Важливою формою дослідження є математичне та комп'ютерне моделювання.

Доцільно звернути увагу, що методологія наукового дослідження, як і сама наука, є явищем конкретно-історичним. Для прикладу ми приводимо результати досліджень з історії фізики, де виділили посткласичний етап розвитку науки. Відповідно для нього характерними виявились наступні методологічні новації:

- зміна характеру об'єкту дослідження. Ним все частіше стають саморозвиваючі системи, складні об'єкти, де посилені ролі междисциплінарних, комплексних програм їх вивчення;
- усвідомлення необхідності глобального всестороннього сприйняття світу. Звідси висновок про зближення природничих і соціальних наук, обмін їх методами дослідження, раціональних і ірраціональних, наукових і ненаукових підходів. Все більш характерним для сучасної науки становиться методологічний плюралізм;

- широке запровадження у науку і наукові дисципліни ідей і методів синергетики — теорії самоорганізації, орієнтованої на пошук законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якого походження: природного, соціального, пізнавального;
- запровадження у дослідженнях таких понять, як невідзначеність, схоластичність, ймовірність, порядок і хаос, нелінійність, інформація, ентропія тощо, що виражають характеристики реального нерівноважного, нестабільного світу в цілому і кожної його сфери зокрема. У сучасній науці звичними є категорії випадковості, можливість, розвиток і суперечність, причинність тощо;
- все більшого і широкого поширення набуває у наукових дослідженнях ідеї «історизації», «діалектизації», «інтеграції» науки;
- побудова інформаційного суспільства викликає з'єднання об'єктивного реального світу і людини, руйнування жорсткого разгалудження природничих і соціальних наук, зближення і взаємодія їх методів, визнання значення «антропного принципу», який встановлює зв'язок між Всесвітом і еволюцією життя людини на Землі;
- посилення математизації наукових теорій і підвищення рівня їх абстрактності і складності, підвищення ролі кількісних формально-абстрактних методів пізнання. Цей процес тісно переплітається із зростанням значимості філософських методів, без яких не може обійтись жодна наука;
- підвищення ролі ціннісного і інформаційного підходів, методу соціально-гуманістичних експертиз, ролевих і імітаційних ігор, кількісних і статистично-ймовірнісних прийомів і засобів пізнання;

Вказані методології утворюють систему, в межах якої є певна супідрядність. Філософський рівень тут є змістовим щодо будь-якого методологічного знання, який визначає світоглядні підходи до процесу пізнання.

У даній статті ми не ставили завданням описати всі засоби і методи наукових досліджень, а більше визначили їх методологічну та філософську складові.

Література:

1. Гончаренко С.У. Методика як наука. — Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. — 30 с.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект/Методология практической образовательной деятельности. — М.: Эгвес, 2004. — 176 с.
3. Варій М.Й., Ортинський В.Л. Осногви психології і педагогії: Навчальний посібник — К.: «Центр учбової літератури». — 2007. — 376 с.
4. Философский энциклопедический словарь/Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М.: Сов. Энциклопедия, 1998. — 815 с.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982.
6. Кочергин А.Н. Методы и формы познания. — М.: Наука, 1990.
7. Методология: вчера, сегодня, завтра. В 3-х тт. ред. — сост. Крылов Г.Г., Хромченко М.С. — М.: Изд-во Школы Культурной Политики, 2005.
8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва, 1978.
9. Соціально-педагогічний словник/за ред. В.В. Радула. — К.: «ЕксОб», 2004. — 304 с.
10. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. Пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999.
11. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: Синтег, 2007.
12. Краевский В.В. Методология научного исследования: Пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов. — СПб.: СПб. ГУП, 2001.

Статья посвящена проблеме формирования единого подхода к использованию понятий методологии в научных и педагогических исследованиях.

Ключевые слова: методология, метод, моделирование, компетенции.

The article is devoted the problem of forming of the unique going near the us of concept methodology in scientifi and pedagogical researches.

Keywords: methodology, method, design, jurisdictions.

УДК 37.037: 796-053.6

А. Л. Турчак, м. Кіровоград

РОЛЬ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФІЛАКТИЦІ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті визначається значення фізкультурно-спортивної діяльності в попередженні шкідливих звичок школярів старшого підліткового віку та надаються методичні рекомендації щодо розв'язання проблеми.

Ключові слова: фізкультурно-спортивна діяльність, профілактика, шкідливі звички, старші підлітки, морально-вольові якості.

Актуальність проблеми. Побудова в нашій країні демократичного суспільства поставила перед загальноосвітньою школою комплекс першочергових завдань, спрямованих на максимальне удосконалення розумового, морального, естетичного і фізичного розвитку підростаючого покоління, всебічного розкриття його здібностей, формування гуманістичних цінностей, широкого світогляду та звичок здорового способу життя.

За роки незалежності в Україні напрацьований певний досвід законодавчого і нормативного забезпечення виховання у дітей і молоді здорового способу життя. Відповідно Конституції України здоров'я людини, як і її життя, особиста гідність, недоторканість та безпека визнані найвищою соціальною цінністю. Право кожного на охорону здоров'я, деклароване статтею 49 Конституції України, забезпечується державним фінансуванням відповідних соціально-економічних, медико-санітарних і оздоровчо-профілактичних програм.

Перспективною формою реалізації завдань охорони й зміцнення здоров'я школярів на сучасному соціально-економічному етапі розвитку суспільства повинні стати вимоги Цільової комплексної програми «Фізичне виховання — здоров'я нації» й Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті. Пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих загальнолюдських та особистісних цінностей. Це здійснюється шляхом розвитку ефективної валеологічної освіти, медико-санітарного просвітництва, активних

заходів формування, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я, зокрема, засобами фізичного виховання, розвитку фізичної культури і спорту вчителів і викладачів, учнів і студентів. Держава сприяє розгортанню наукових досліджень та нових практичних розробок з проблем стану здоров'я і організації медичної допомоги дітям, учням і студентам; розвитку системи медичного огляду працівників освіти, школярів та студентської молоді; вихованню здорового способу життя та культури поведінки особистості. Розвиток фізичної культури і спорту є одним з головних принципів організації навчально-виховного процесу, показником його відповідності стратегії національних інтересів.

У Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання — здоров'я нації» поставлено завдання забезпечити переорієнтацію фізкультурно-спортивної галузі на зміцненні здоров'я населення засобами фізичного виховання, фізичної культури і спорту, формування у громадян України потреби у фізичному самовдосконаленні. Вона спрямована на виховання фізично здорового й духовно багатого молодого покоління у всіх закладах освіти як необхідної умови утвердження здорового способу життя.

Мета та завдання. Визначити та охарактеризувати роль фізкультурно-спортивної діяльності в попередженні шкідливих звичок школярів старшого підліткового віку, розробити методичні рекомендації щодо проблеми дослідження.

Соціально-педагогічна сутність проблеми попередження шкідливих звичок і нагромаджений досвід свідчать, про низьку ефективність тільки законодавчо-адміністративного впливу. Необхідна наполеглива, кропітка, принципова і безкомпромісна виховна робота, спрямована на профілактику цих явищ. Вирішальне значення у попередженні різних зловживань має рання профілактика відхилень в поведінці школярів.

У дослідженні проблеми розповсюдження шкідливих звичок у молодіжному середовищі велику роль покликана відіграти педагогічна наука, котра повинна перейти від констатації фактів до вивчення суті цих явищ, аналізу мотивів і причин залучення школярів до різних зловживань, до застосування системи невідкладних дій, спрямованих на попередження вчинків, несумісних з моральністю та гуманістичними устоями демократичного суспільства.

Різні аспекти виховання і перевиховання учнів, формування у них високих морально-вольових якостей розглядаються в роботах Е. В. Болдарева, М. І. Ветрова, Б. С. Волкова, Б. С. Кобзаря, Л. Л. Каневського, І. І. Капіци, А. І. Литвинова, Г. М. Міньковського, І. О. Невського, В. М. Оржеховської, В. С. Орлова, Є. С. Петухова, Л. С. Славіної, В. М. Сорока-Росинського, Е. С. Стулебїна, Д. І. Фельдштейна, В. Г. Ципурського та ін.

Профілактична робота з попередження шкідливих звичок не мислима без знання психологічної характеристики учнів старшого підліткового віку (Г. Г. Аракелов, М. М. Жаріков, Є. Ф. Зеєр, М. І. Зюбін, В. А. Крутецький та ін.), без опори на психологічну концепцію про вирішальну роль стосунків і діяльності особистості в процесі її формування (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Ковальов, О. М. Леонтєв, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн та ін.), без зв'язку морального виховання з розвитком особистості (І. Д. Бех, І. С. Кон, Л. І. Рувінський та ін.), без аналізу психолого-педагогічних закономірностей формування шкідливих звичок (Д. В. Колесов, А. Г. Хрипкова, Є. І. Драніщева, Л. Ф. Соболев та ін.), без знання закономірностей розвитку і функціонування психіки в процесі цілеспрямованої активності суб'єкту (Д. М. Узнадзе).

Вивчення досвіду свідчить, що протистояти розповсюдженню шкідливих звичок можна різними шляхами. Одним із ефективних є включення старших підлітків у практичну діяльність, яка забезпечує їм високий позитивний статус серед однолітків, відповідає їхнім інтересам і добровільно ними сприймається. Це відкриває перед педагогами перспективи конструктивного вирішення моральної переорієнтації учнів. Одним із варіантів такого роду діяльності є заняття фізичною культурою і залучення їх до здорового способу життя.

На значний виховний потенціал засобів фізичної культури, спорту, туризму вказують В. М. Баранов, А. Ф. Борисенко, Б. Ф. Ведмеденко, А. І. Гурфінкель, М. Д. Зубалій, М. П. Козленко, Ю. О. Короп, В. Ф. Новосельський, Ю. М. Померанцев, Ю. М. Смоляк, М. С. Солопчук, А. Л. Турчак, П. І. Щербак, В. С. Язловецький, О. В. Язловецька та ін. Ці автори відмічають, що правильно організована позакласна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота, регулярні заняття фізичними вправами відволікають школярів від бездіяльного проведення відпочинку, сприяють

розвитку їхніх морально-вольових якостей, формуванню характеру і переконань.

Теоретичною основою виховної роботи з профілактики шкідливих звичок у школярів на заняттях з фізичної культури є розкрита Д. І. Фельдштейном концепція суспільно-корисної діяльності, як ведучого фактору розвитку особистості старшого підлітка. В даному випадку таким фактором є фізкультурно-спортивна діяльність, яка включає заняття фізичними вправами в режимі дня загальноосвітнього навчального закладу, інструкторську, організаторську, суддівську практику, самостійні тренування вдома або за місцем проживання. Вона спрямована як на фізичне вдосконалення рухових можливостей учнів, так і на формування в них мотиваційно-ціннісних орієнтацій та моральний розвиток особистості.

Фізкультурно-спортивна активність старших підлітків визначається з допомогою таких критеріїв: регулярність відвідування занять спортивних секцій; рівень розвитку інтересу до фізичної культури і спорту; ставлення до самостійних занять фізичними вправами; рівень розвитку основних фізичних якостей та рухової підготовленості. Заняття в спортивних секціях спрямовані на фізичний розвиток і моральне становлення старших підлітків.

Виховання негативного ставлення до шкідливих звичок повинно здійснюватись не лише на рівні осмислення і засвоєння простих моральних правил, але і в процесі їх практичного втілення. Система знань про здоровий спосіб життя спонукає учнів до активних дій, визначає спрямованість їхньої щоденної поведінки. Саме в цьому спостерігається зв'язок моральної просвіти з реалізацією практичних завдань з виховання негативного ставлення до шкідливих звичок. Формування такого ставлення опирається на знання старших підлітків про негативний вплив алкоголю, нікотину, наркотичних засобів, здоровий спосіб життя та власний досвід.

Розуміння необхідності негативного ставлення до різноманітних зловживань відіграє важливу роль в організації суспільно-корисної діяльності учнів та її осмисленні. Практична діяльність необхідна з точки зору вмикання внутрішніх регуляторів їх поведінки. Вчинки школярів в різних життєвих ситуаціях є показником реалізації моральних знань щодо попередження негативних

явищ. В процесі такої діяльності формується моральна поведінка як особлива форма активності школярів, що характеризується свідомими вчинками, які відповідають прийнятим моральним нормам.

Оснoву занять у групах загальної фізичної підготовки, гуртках з окремих видів спорту, спортивних секціях повинна скласти організація конкретної практичної роботи, що призводить до виявлення моральних дій і вчинків школярів. При цьому старші підлітки вирішують проблему вибору способу дії. В процесі такої діяльності здійснюється перехід намагань учнів в їхню реальну поведінку [1].

Активність, виступаючи однією із головних характеристик фізкультурно-спортивної діяльності учнів, обумовлює різну її інтенсивність та діапазон. Виходячи з положення, що «чим активніше індивід, тим яскравіше виражене його ставлення» [3, с.37], що виражається у практичних діях, визначають три рівні фізкультурно-спортивної діяльності: свідомо-активний, середньо-виконавчий і пасивно-спостережливий.

Основою механізму блокування вживання різних шкідливих речовин є можливість заміщення потреби підлітків в них шляхом включення школярів в інтенсивну фізкультурно-спортивну діяльність, за допомогою якої формуються позитивні морально-вольові якості. В основі змісту профілактики шкідливих звичок розглядають не самі засоби фізичної культури і спорту, як такі, а вироблення в учнів у процесі заняття фізичними вправами ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя. Процес формування негативного ставлення до вживання різних шкідливих речовин здійснювався за такою схемою: мотив — потреба — дія. Мотиви породжували особистісні потреби. Бажання задовольнити їх примушувало діяти. Під час діяльності виникали нові потреби, структурно більш складні, що також вимагали задоволення. Таким шляхом здійснюється розвиток особистості кожного з учнів, початком якого слугувало їхнє внутрішнє спонукання, дієвий мотив.

Активна фізкультурно-спортивна діяльність відкриває перед учнями широкі можливості практично реалізувати ідейно-моральні мотиви, досягати поставлених цілей та ідеалів. В цьому наближенні до ідеалу фізично досконалої людини старші підлітки

розвивають себе фізично, а постійна внутрішня мотивація ідеалом сприяє формуванню у них загальнолюдських моральних цінностей.

Важливою стороною формування негативного ставлення до вживання шкідливих речовин є вироблення в учнів потреби в активних заняттях фізичною культурою і спортом. Потреба в рухах є вродженою, тобто джерелом її формування виступають первинні (біологічні) потреби. Вони стають базою для формування вторинних (соціальних) потреб і реалізуються безпосередньо в конкретній практичній діяльності. Саме через практичну діяльність потреба постійного фізичного вдосконалення стає основою для формування негативного ставлення до шкідливих звичок. Така потреба сприяє пошуку старшими підлітками відповідних до їх бажань видів фізкультурно-спортивної діяльності. Виходячи з цього заняття фізичною культурою і спортом представляють собою високу соціальну цінність.

Враховуючи, що формування звичок у старших підлітків обмежене деякими особливостями їх психічного розвитку, а саме, мисленням і волею, основну увагу необхідно звернути на вироблення ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, наповнений заняттями фізичною культурою і різними формами активного відпочинку. Слід пам'ятати, що для учнів підліткового віку характерним є природне бажання до спортивних занять, до вдосконалення своїх фізичних якостей, умінь і навичок. Разом з тим активна фізкультурно-спортивна діяльність надає вчителям та тренерам більше можливостей з формування в учнів морально-вольових якостей, набуття ними морального досвіду. В зв'язку з цим заняття фізичними вправами розглядаються як важливий засіб педагогічного впливу, за допомогою якого формуються позитивні якості і витісняються шкідливі звички до вживання шкідливих речовин.

Для того, щоб вилучити нікотин, алкоголь, наркотики, психотропні речовини із життя підростаючого покоління, необхідно дати йому в заміну корисну практичну діяльність, що забезпечить високий позитивний статус у середовищі ровесників, добровільно сприйматиметься, згрупує колектив, надасть свободу спілкування, підвищить настрій, дозволить відволікатися від труднощів життя, виховає незалежність, силу, здатність реалізувати себе.

Зацікавленість мистецтвом, літературою, творчістю, правильно організована позакласна фізкультурно-оздоровча робота, регулярні заняття фізичними вправами відволікають школярів від бездіяльнісного проведення відпочинку сприяють розвитку їхніх морально-вольових якостей, формуванню характеру та переконань.

Порівнюючи результати опитування учнів шкіл та підлітків, які займаються в спортивних секціях, ми можемо однозначно стверджувати: зайнятість підлітка у спортивних секціях викликає зменшення інтересу до вживання шкідливих речовин взагалі та зміни свого ставлення до людей, які їх вживають. Отже, заняття фізичною культурою в позаурочний час є ефективним виховним засобом попередження шкідливих звичок старших підлітків. Але тут постає інша проблема — як спонукати дитину до таких занять, чим його зацікавити.

Виникненню зацікавленості до занять фізичними вправами сприяють емоційне проведення всіх форм фізкультурно-оздоровчих занять, оснащення й естетичне оформлення матеріально-спортивної бази, максимальна активізація діяльності учнів, за рахунок використання у навчальному процесі нетрадиційних форм організації занять: проведення ділових та рольових ігор, вирішення проблемних ситуацій, виконання творчої самостійної роботи. У процесі активної взаємодії відбувається перебудова мотиваційної структури окремих учнів.

Процес формування інтересу до занять фізичними вправами складається з трьох етапів:

1. створення умов для появи пізнавального інтересу, що сприяють виникненню потреби в даних знаннях;
2. формування позитивного ставлення до предмету і до діяльності, надання можливості пережити успіх, радість від продуктивної діяльності;
3. організація діяльності, в умовах якої формується справжній пізнавальний інтерес.

Слід відмітити, що виникнення пізнавального інтересу можливе на певному рівні засвоєння спеціальних знань та професійних умінь. Вищий рівень пізнавальної мотивації характерний для учнів, які володіють доступними для них узагальненими способами розумової роботи. Пізнавальні інтереси, як активатор

розумової діяльності реалізуються лише тоді, коли вони трансформуються у свідомості людини у конкретну пізнавальну мету діяльності. Подальше розгортання пізнавальної потреби у сфері свідомості призводить до перетворення мети в освітню програму, яка має чіткі параметри діяльності, спрямованої на задоволення пізнавальної потреби. Саме тому в самій структурі освітньої потреби доцільно бачити весь комплекс специфічних культурно-спортивних потреб, які задовольняються в процесі діяльності учнів, залучених до проведення та участі у фізкультурних заходах.

Встановлено, що найпоширенішими засобами стимулювання інтересу до активності учнів у процесі фізичного виховання є різні форми заохочень. Заохочення полягають у позитивній оцінці навчальної діяльності та поведінки учнів і спрямовані на те, щоб викликати в усіх бажання до подальших досягнень, активності та зацікавленості у заняттях фізичною культурою. Проте, необхідно зазначити, що заохочення позитивно впливає лише тоді, коли воно є адекватним, публічним і своєчасним, та за умови дотримання таких правил:

- заохочувати учнів слід лише за досягнення, які є результатом їхньої власної праці;
- за одне досягнення варто заохочувати не більше одного разу;
- відзначати необхідно діяльність і поведінку, а не розум і здібності;
- заохочення повинно бути диференційованим, залежно від конкретних обставин та індивідуальних особливостей учня;
- заохочення застосовується в таких «дозах», які стимулюють подальшу активність, або підтримують її на належному рівні; надлишок заохочень знижує активність вихованців;
- заохочення повинно бути справедливим та аргументованим.

Система позанавчальних заходів з фізичного виховання учнівської молоді відіграє важливу роль у формуванні інтересу до самостійних занять фізичними вправами. На фізкультурно-спортивних заходах доцільно проводити змагання за програмою

шкільної спартакіади, що передбачає найбільш видовищні змагання, які відрізняються високим рівнем спортивної боротьби, простотою і доступністю в оцінці результатів та великим інтересом для учнівської молоді. Найпоширенішими ігровими видами в учнівській спартакіаді є міні-футбол, настільний теніс, волейбол, баскетбол.

Учнівська спартакіада, як різновид відпочинку і рекреації, у якій переважає рухова активність є тією цінністю, яка, на нашу думку, сприяє здоровому способу життя. Відродження національної культури останніми роками привели до популяризації засобів, методів і форм фізкультурно-спортивних заходів, які є органічною складовою загальнонаціональної культури.

Пріоритетним завданням сфери фізичної культури й спорту є виховання національних традицій позитивного ставлення до оздоровчої рухової активності як важливого компонента здорового способу життя і соціалізації особистості, відпочинку й розваг.

Нові реалії та перспективи потребують поступової зміни менталітету населення, сформованого передусім поколіннями. Кожен громадянин має усвідомити необхідність докладання максимальних особистих зусиль у використанні доступних засобів фізичної культури для підвищення своєї фізичної підготовленості, функціональних можливостей систем організму, профілактики захворювань, зміцнення здоров'я, організації активного дозвілля, сприяння успішної соціалізації на всіх етапах життєдіяльності. На часі — перетворення особистості з пасивного спостерігача та очікувача кращих умов на активного учасника спортивного руху [4].

Фізичне виховання та загальнодоступний спорт мають посісти особливе місце в кожній українській родині та стати обов'язковим атрибутом відпочинку на засадах здорового способу життя.

Останнім часом, провідні українські діячі культури і спорту все частіше розглядають ідею започаткування всеукраїнського культурно-спортивного фестивалю з використанням народних видів спорту, національних рухливих ігор тощо. Проведення подібної акції на загальнодержавному рівні сприятиме не лише відродженню багатовікових українських культурних традицій, а й надає змогу засобам спорту і культури формувати здоровий спосіб життя, відтворювати потенціал українського народу, запобігати

шкідливим звичкам. І, нарешті, офіційна державна підтримка широкого кола аматорів, сприятиме підвищенню ефективності роботи з відродження традицій української культури і спорту.

Дана робота не розкриває всіх аспектів проблеми. Їхнє глибоке висвітлення вимагає подальшого дослідження ефективних шляхів організації фізкультурно-спортивної діяльності з попередження девіантної поведінки у молодіжному середовищі.

Література:

1. Магльований А.В. Концептуальний підхід до визначення ролі фізичної активності в формуванні здорового способу життя//І Всеукр. наук. — практ. конф. «Здоров'я і освіта». — Львів, 1993. — Ч. 1. — С. 163-165.
2. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах/Д.И. Фельдштейн. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005 — Т. 2. — 453 с.
3. Семенюк В.В. Формування здорового способу життя та культури поведінки особистості через освіту//Здоровий спосіб життя: Зб. матеріалів І Міжрегіон. наук. — практ. конф. Львів.: Славути, 2002. — С. 37-41.
4. Язловецький В.С., Турчак А.Л. Організація та методика оздоровчої фізичної культури. Навчальний посібник. Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2010. — 312 с.

В статье определяется значение физкультурно-спортивной деятельности в предупреждении вредных привычек школьников старшего подросткового возраста и предоставляются методические рекомендации по решению проблемы.

Ключевые слова: физкультурно-спортивная деятельность, профилактика, вредные привычки, старшие подростки, морально-волевые качества.

The article defines the meaning of physical training and sport activities in preventing bad habits of school children of elder juvenile age and gives methodological recommendations as for the solving of the problem.

Key words: physical training and sport activities, prevention, bad habits, school children of elder juvenile age, moral and volitional quality.

УДК 371. 124

Н. В. Уйсімбаєва, м. Кіровоград

МОТИВАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статті обґрунтовується значення мотивації діяльності під час організації науково-дослідної діяльності студентів, визначаються основні мотиви діяльності.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність студентів, мотивація, мотиваційна сфера, навчальна та професійна мотивація, пізнавальна активність, інтерес, спрямованість, творча самореалізація.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед освітою постають важливі завдання, спрямовані на розвиток творчої, мобільно-інформованої особистості, здатної до самонавчання й саморозвитку. Тому постійне ефективне стимулювання інтелектуального розвитку особистості, потреби в цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей, є невід’ємною складовою сучасного навчально-виховного процесу вишів.

Відповідно до поставлених завдань досить актуальною є концепція підготовки майбутніх спеціалістів яку, пропонує В. І. Лозова — концепція активізації пізнавальної та науково-пошукової діяльності студентів, ознакою якої є позаурочна, позааудиторна система праці над собою, яка характерна для вузів та коледжів США й Великобританії [4].

Особистість людини формується в процесі її діяльності. Основним видом діяльності для студентів є навчання. Навчання у вищому навчальному закладі має свої особливості основою яких є оволодіння методикою наукового пізнання, ознайомлення з передовим науковим досвідом, формування дослідницьких вмінь. Саме тому науково-дослідну діяльність студентів можна розглядати як один з дієвих факторів розвитку їх особистості. Участь у науково-дослідницькій діяльності має свої специфічні особливості, які зводяться до індивідуальної діяльності студентів. Таким чином, виконується умова сучасного педагогічного процесу — індивідуалізація навчання.

Вплив науково-дослідної діяльності на якість підготовки фахівців, їх творчого потенціалу визначено в працях багатьох

науковців (В.І. Андрєєв, В.П. Бабак, В.К. Буряк, А.М. Водовоз, А.В. Іодко, О.І. Клепиков, О.М. Микитюк, В.Ф. Овчинников, П.І. Підкасистий, М.У. Піскунов, В.М. Шейко, І.Г. Штокман). Разом з тим, згідно до проведених спостережень, вплив на формування особистості майбутнього фахівця науково-дослідної діяльності не завжди має очікуваний результат. На нашу думку однією з причин є неналежна мотивація цієї діяльності.

Метою статті є обґрунтування необхідності мотивації науково-дослідної діяльності студентів.

В психологічному словнику діяльність визначається як активна взаємодія людини з довкіллям, у ході якої людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб свої потреби [8, с. 95].

О.М. Леонтьєв пропонує розглядати діяльність як одиницю життя, опосередкованого психічним відображенням, реальна функція якого полягає у тому, що воно орієнтує суб'єкта в предметному світі, не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток [3, с. 65].

З урахуванням означеного діяльність людини поділяється на два типи: репродуктивну та продуктивну.

Репродуктивна діяльність, на думку А.М. Новікова, є зліпком, копією з діяльності іншої людини або копією своєї власної діяльності, засвоєної в попередньому досвіді [5, с. 19].

Продуктивна діяльність спрямована на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату. Оскільки науково-дослідна діяльність за визначенням завжди спрямована на об'єктивно новий результат то її слід віднести до продуктивної діяльності.

Поняття діяльності нерозривно пов'язано з поняттям мотиву. Оскільки саме мотиви зумовлюють визначення мети як суб'єктивного образу бажаного результату, очікуваної діяльності, дії [7, с. 165].

«Мотивація — це активізований стан індивіда, який визначає наскільки інтенсивно і з якою спрямованістю він діє в ситуації, що склалася» [9, с.30].

Тобто мотивація розуміється зазвичай або як імпульс, що виникає усередині організму, або як тягіння, котре, впливає з якимось зовнішнього стосовно індивіда об'єкта [6, с. 18].

Мотивація один із найважливіших факторів, котрий забезпечує успіх у будь-якій діяльності. Мотиваційна сфера, як стрижень особистості, її стимулююча сторона, як рушійна сила поведінки людини, має провідне значення при особистісно-орієнтованому вихованні [3].

Ставлення студента до науково-дослідної діяльності, його пізнавальна активність залежить насамперед від змісту мотивації цієї діяльності, від взаємозв'язку суспільного й особистісного, від структури і динаміки ціннісних орієнтацій студентів. Якщо студент добре усвідомлює, яку професію він обрав та вважає її значущою для суспільства, такою, що відповідає його особистісним схильностям, здібностям та потребам, то це, безумовно, впливає на успішність його навчання, бажання до професійної самореалізації, саморозвитку. Таким чином, діяльність розпочинається з мотиву, який є і сенсом самої діяльності, він визначає її цілі та пріоритети.

Одним з мотивів науково-дослідної діяльності є інтерес. Ми поділяємо думку В. Б. Бондаревського, що дослідна діяльність студентів сприяє поступовому зростанню зацікавленості студента. «Від цікавості до зацікавленості, від зацікавленості до стійкої пізнавальної активності, від них до пробудження наукової допитливості і все більш стійкого спрямування особистості на глибоке вивчення різних дисциплін» [1, с. 43].

Інтерес, це специфічна форма спрямованості особистості на об'єкт, який має для неї певну значимість. Цей інтерес має свій прояв у емоційному переживанні студентів, привабливості та значимості визначеної сфери діяльності, а також у його активному сприйнятті об'єктів пов'язаних із науково-дослідною діяльністю.

Для дослідницької роботи, перш за все, необхідно зацікавити студента роботою, допомогти вибрати проблему, над якою він буде працювати на протязі всього навчання, мати кінцевий результат. При плануванні тематики їх спрямовують не до реферативного написання робіт, а до максимального наукового дослідження.

Важливе місце в стимулюванні інтересу до наукового пошуку має індивідуальна робота наукових керівників зі студентами.

В. Б. Бондаревський висловив думку про те, що «інтерес до знань, як глибока спрямованість особистості та стійкий мо-

тив навчання, пробуджує творче мислення у будь-якої людини, створюючи найбільш позитивні умови для формування і розвитку нового стилю розумової роботи, прояву творчої особистості» [1, с. 103].

Одним з провідних інтересів (якщо розглядати його як форму спрямованості) можна вважати інтерес до майбутньої професії. Спрямованість — це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на спільному і стійкому інтересі до нього.

Поняття «спрямованість» охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею [10, с. 38].

Організація науково-дослідної діяльності здійснюється під час професійної підготовки майбутніх фахівців, тому підчас її організації важливим є врахування професійної спрямованості яка визначається як інтерес до професії та схильність працювати за даною професією.

Професійна спрямованість особистості — це особистісне утворення є сукупністю провідних мотивів, що зумовлюють діяльність людини. Одною з провідних умов формування професійної спрямованості є наявність професійно значущої мотивації, професійного інтересу, позитивного ставлення до професії. Професійна спрямованість науково-дослідної діяльності має пробудити інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Також необхідно враховувати процес самореалізації особистості. Самореалізація — процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріпленої у визначенні цих досягнень іншими. Одною із функцій самореалізації є стимулювання процесу розвитку особистості, а відповідно і її якісних характеристик. Тобто самореалізація — це не стільки усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а, в першу чергу, вибір практичних дій для втілення досвіду у реальну дійсність. Саме за допомогою вирішення творчих завдань (з урахуванням потреб кожного студента) процес самореалізації може відбуватися більш ефективно. Відповідно реалізація потреби студента у творчому розвитку вимагає впровадження нових форм його професійної підготовки. У процесі вдосконалення змісту освіти

акцент діяльності викладача дедалі зміщується з розробки нових форм і методів активізації власної діяльності на стимуляцію активності студента.

Головна задача діяльності науково-дослідницьких гуртків — створення умов для творчої самореалізації студентів. Діяльність студентів у науково-дослідницьких гуртках дозволяє їм досягти позитивних та плідних результатів, тому що тематику дослідження вони обирають за власним бажанням та вподобаннями. Орієнтуючи студента на професійну діяльність, потрібно поступово відходити від сподівання на колективне прийняття рішень і колективну відповідальність. Необхідно готувати самостійного працівника, особистість, лідера, здатного спиратися на власні сили і можливості. У таких умовах викладач не просто передає наукову інформацію, а забезпечує професійну самореалізацію особистості.

Під час залучення студентів до науково-дослідної діяльності необхідно зосередити зусилля на стимулюванні його професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням особливостей особистості та рівня підготовки. Це сприятиме зростанню задоволеності студента — майбутнього фахівця обраною професією за рахунок зниження інтенсивності труднощів, з якими він стикається, висунення додаткових перспектив у реалізації здібностей, закріплення в майбутньому трудовому колективі.

Професійний розвиток є невід'ємною частиною особистісного розвитку майбутнього спеціаліста, в основі якого є принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і таку, що приводить її до вищої форми — творчої самореалізації [10, с.56].

Професійну мотивацію майбутнього фахівця можна визначити також як прагнення до особистісної самореалізації в обраному фаху згідно до природних здібностей та інтересів, до професійної діяльності на основі наполегливого оволодіння професією на творчому рівні.

Більшість педагогів сходяться на думці, що успішність студентів залежить від формування й розвитку навчальної та професійної мотивації, а не лише від природних здібностей.

На початковому етапі студенти залучаються до пошукової діяльності. Пошукова діяльність студентів спрямовується на вивчення, порівняння, узагальнення даних з різних наукових джерел, перевірку їх у певних умовах, проведення збору фактів у процесі спостережень, елементарних експериментів, оформлення таблиць, складання структурно-логічних схем.

Мотивами пошуково-дослідної діяльності, за І. Б. Карноуховою, є:

- самостійний пошук нового матеріалу;
- пошук альтернативних засобів і способів розв'язання проблеми; саморозвиток;
- інтерес до дослідження;
- співпраця з педагогом, іншими студентами в ході дослідження;
- підготовка до майбутньої професії;
- відповідальність за результати творчого процесу;
- практичні результати пошуково-дослідної діяльності [2, с. 15]

Одним з завдань організації та проведенні науково-дослідної діяльності студентів у ВНЗ є розвиток мотивації досягнень, яка пов'язана з потребою особистості досягти бажаного результату. Як підтверджують спостереження, студенти, які виконують творчі пошукові роботи, мають бажання реалізувати певний задум, проектують власне професійне зростання, адекватно ставляться до своєї професії.

Поява у студентів мотиву до навчання та потреби у знаннях об'єктивно ставить і самого викладача перед необхідністю пошуку творчих рішень та шляхів педагогічного впливу на студентів з метою формування дослідницького мислення.

Отже, в заохоченні студентів до науково-дослідної роботи та її організації в навчальних закладах важливим є відбір і відтворення таких логічних конструкцій, які могли б виступати:

- а) інструментом пізнавальної діяльності;
- б) інструментом творчої діяльності;
- в) засобом, що забезпечує перехід від фіксованих форм знань до творчих та наукових.

Отже, активізація пізнавально-творчої діяльності студентів, ефективне управління її формуванням і розвитком в структурі

професійної підготовки, методичне, організаційне і психологічне забезпечення передбачає аналіз і врахування мотивів діяльності особистості.

Література:

1. Бондаревський В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 143 с.
2. Карнаухова И.Б. Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.08/Карнаухова Ирина Борисовна. — М., 2000. — 158 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
4. Лозова В. І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання (навчальний посібник для студентів пед. навч. закладів). — Харків, 1997. — 338с.
5. Новиков А.М. Методология образования/А.М. Новиков. — [Издание второе]. — М.: «Эгвес»,2006. — 488 с.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего/Под ред. Д.А. Леонтьева/Ж. Нюттен. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
7. Платонов К.К. Короткий словарь системы психологических понятий/К.К. Платонов. — К.: Вища школа, 1981. — 175 с.
8. Психологический словарь/Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мецгерякова. — [2-е издание] — М: Педагогика-Пресс, 1996. — 440 с.
9. Семенов Ю.Г. Мотивационные аспекты адаптации//Новая парадигма: Вип.12. — Запоріжжя, 1999. — С.29-36.
10. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура//Педагогіка і психологія. — 2005. — №3 (48). — С. 48-56.

В статье обосновывается значение мотивации деятельности при организации научно-исследовательской деятельности студентов, определяются основные мотивы деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, мотивация, мотивационная сфера, учебная и профессиональная мотивация, познавательная активность, интерес, направленность, творческая самореализация.

The significance of activity motivation of students in the process of doing their scientific research is grounded in the article. Also the main motivation incentives are defined by the author.

Key words: Scientific-research activities of students, motivation, motivational sphere, educational and professional motivation, cognitive activity, interest, focus, creative self-realization.

УДК 371.132

І.Б. Файнман, м. Кіровоград

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості та сутність професійної самореалізації особистості та на основі цього подається визначення даного поняття.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, професійне становлення, професійне самовизначення, професійна підготовка

Протягом тривалого часу нашої історії система професійної освіти, підкорюючись державній політиці, виконувала єдину роль забезпечення держави робочою силою. При цьому інтереси самої особистості, її схильності та здібності не бралися до уваги. Зміни в політичному, соціально-економічному та культурному житті сучасного світу актуалізували процеси демократизації та гуманізації, що, в свою чергу, отримало вияв у перегляді відношення до людини. Людина почала розглядатися як вища цінність буття, а особистість — як цілісна система, що постійно розвивається та вдосконалюється. Оскільки за рахунок суспільно-економічних та політичних змін в останні роки усвідомлення ролі самореалізації в житті людини досягло своїх вершин, то можна відмітити, що стрімко збільшився і дослідницький інтерес до проблеми самореалізації особистості серед вітчизняних та зарубіжних науковців. Однією з основних цілей освіти стало формуван-

ня особистості, яка здатна на реалізацію власних можливостей, здатна адаптуватися, змінювати власну стратегію, проявляти творчу активність. Ці ідеї закладені в основі сучасної освіти, яка спрямована не лише на забезпечення студентів знаннями, вміннями і навичками, а й на створення умов для самореалізації особистості учня та студента в процесі навчання.

Проблеми самореалізації особистості пов'язані з різними видами діяльності людини. Відомо, що людина від природи є істотою активною і вступає в різні види відносин. Поняття «людина» не існує без поняття «діяльність», оскільки поки в тілі людини присутнє життя, воно обов'язково буде здійснювати себе назовні через діяльність [1, с.29]. Велика кількість мислителів одвічно пов'язували поняття самореалізації саме з професійною діяльністю (А. Маслоу, Ясперс, І. С. Кон), адже вона утворює основну форму активності людини, задає напрям розвитку її особистості і саме вона для більшості людей дає можливість задовольнити свої потреби, ствердити себе як особистість.

Проблеми самореалізації в професійній сфері як однієї з основних сфер життєдіяльності відноситься до ряду складних проблем в розробці відповідного теоретико-методологічного забезпечення. Дослідженням питань професійної самореалізації займалися такі науковці як В. В. Радул, В. А. Гупаловська, М. І. Ситникова, І. Ф. Ісаєв, І. В. Лебедик, А. М. Кириченко, Н. А. Сеґеда та ін. Однак й досі не існує єдиного погляду на явище професійної самореалізації, оскільки кожен дослідник розглядав ті аспекти цього явища, які перебували у колі його наукових інтересів. Так, слід обґрунтувати наше розуміння понять самореалізації та професійної самореалізації, дати їм визначення та розглянути особливості та сутність професійної самореалізації (по відношенню до інших явищ та видів самореалізації). В цьому і полягає мета статті. Досягнення мети передбачає вирішення наступних завдань: 1) визначити поняття самореалізації; 2) розглянути особливості професійної самореалізації особистості по відношенню до інших явищ та видів самореалізації; 3) дати визначення поняттю «професійна самореалізація» та обґрунтувати її сутність.

Самореалізація є необхідним атрибутом життєдіяльності сучасної особистості. Вона відіграє важливу роль на усьому життєвому шляху людини, по суті визначаючи його. Самореалізація

— «це не річ, яку можна мати чи не мати. Це процес, що немає кінця. Це — спосіб життя, спосіб роботи і відношення до світу, а не одиначне досягнення» (А. Маслоу, 1971). Будучи істотою соціальною, людина, яка апоріорі володіє певним внутрішнім змістом та є відкритою стосовно оточуючого середовища, розвивається у системі суспільних відносин і на певному етапі життя у неї виникає споглядальний образ самої себе у цій системі. Людина набуває тих чи інших рис та властивостей особистості і тут починає актуалізуватися та виявлятися природно закладена потреба у реалізації власної сутності. Потреба саморозуміння, самопізнання, самовдосконалення, самоздійснення та інших феноменів само- розвивається із подальшим набуттям людиною знань про світ і про себе, розширенням власних можливостей та постановням все нових завдань перед нею.

Сутнісна потреба людини в самореалізації є джерелом її цілеспрямованої особистісно та соціально продуктивної активності, дозволяє максимально втілити в життя свої внутрішні можливості і забезпечує ефективність акмеологічного розвитку особистості. В кожній людині закладено можливості повноцінного людського існування, реалізації власної сутності, що орієнтована на рух уперед до певних цілей.

Відомо, що найбільш повне розкриття здібностей можливе лише у діяльності. З усіх сфер життєдіяльності більшу частину свого життя людина в основному присвячує професійній. «Професійна діяльність заповнює 2/3 свідомого життя людини, тим самим визначає його сутність як основи розвитку самої особистості. Багатство внутрішньої структури людини багато в чому залежить від її діяльності, а професія складає основну, найбільш суттєву, цілеспрямовану її частину» [13, с. 25]. Тому питання професійної самореалізації спеціаліста ще під час навчання у ВНЗ та в процесі безпосередньої професійної праці є досить актуальними.

Для того, щоб визначити професійну самореалізацію та дослідити особливості цього явища, слід спочатку обґрунтувати наше розуміння самореалізації як психолого-педагогічного поняття. На основі проведеного нами аналізу філософської та психолого-педагогічної наукової літератури з проблематики дослідження [14], визначено, що самореалізація особистості є

складним феноменом, сутність якого розкривається через поняття опредмечування потенціалу та сутнісних сил, діяльність та активність і може розглядатись як потреба, результат чи процес. Наша ж авторська позиція щодо цього явища полягає в тому, що самореалізацію ми розуміємо як процес та результат цього процесу. Так, завдяки попередньому аналізу визначено, що самореалізація характеризується наступним:

- вона здійснюється особистістю «зсередини» «назовні», тобто характеризується опредмечуванням внутрішнього у людині у зовнішнє;
- має потребнісно-мотиваційну основу, тобто ініціюється внутрішньою потребою особистості;
- виявляється у діяльності особистості;
- має як зовнішній діяльнісний прояв, так і внутрішній особистісний план;
- за першооснову має можливості особистості, її сутнісні сили, які можуть переходити з потенційної у реальну форму;
- здійснюється за власною волею шляхом рефлексивно-регулятивних зусиль;
- має результативні прояви на етапах свого проходження.

Таким чином, на основі вище зазначених характеристик під **самореалізацією** розуміємо індивідуальний процес вмотивованого та цілеспрямованого розкриття особистістю власних внутрішніх можливостей шляхом вільного вибору та рефлексивно-регулятивних зусиль, а також результат цього процесу [14].

Слід зазначити, що виокремлення професійної самореалізації від інших видів самореалізації (особистісної, соціальної) є доволі складним явищем у практичному плані, оскільки ці процеси є суб'єктивними за характером і не можуть бути досягнені об'єктивно, протікають паралельно, в одному просторовому та майже одному часовому вимірі. Крім того, оскільки людина є відкритою системою, в якій всі складові елементи взаємопов'язані та визначають одне одного, професійна самореалізація особистості має тісний зв'язок з особистісною самореалізацією. Процеси професійної та особистісної самореалізації знаходяться в постійній динамічній взаємодії, при цьому направленість розвитку цих процесів варіює від гармонійного поєднання до конфлікту [4,

с. 22]. Н. Р. Бітянова вважає, що професійна самореалізація виступає як механізм і як структурна одиниця особистісного розвитку поруч з самопізнанням, самоспонуванням, програмуванням професійного і особистісного зростання [3]. На думку А. М. Маркової, «становлення професіонала — один із аспектів розвитку особистості...в цілому, особистісний простір ширше професійного, особистісне лежить в основі професійного, особистісне визначає початок, хід та завершення професійного» [10, с.64-66].

Не дивлячись на взаємообумовленість, слід все ж виокремлювати професійну самореалізацію від інших її видів. Професійна самореалізація є відносно конкретнішою, оскільки направлена на орієнтацію особистості у світі професії; вона більше залежить від зовнішніх впливів, ніж особистісна, яка в більшій мірі обумовлена внутрішніми факторами.

Професійну самореалізацію розглядають у контексті таких понять та явищ як «професійне становлення», «професіоналізм», «професійна свідомість», «професійне самовизначення». Як стверджує Т. В. Кудрявцев, професійне становлення особистості є тривалим, динамічним та багаторівневим процесом, який включає такі стадії як формування професійних намірів, професійне навчання, професійну адаптацію та часткову або повну реалізацію особистості в професійній праці [9, с. 56-59]. Отже, в такому випадку самореалізація розглядається як результат, кульмінаційна стадія процесу професійного становлення. Так, стверджується, що те, що набувається на початкових етапах професійного становлення характеризується прирощенням все нових утворень з перебігом цього процесу і згодом має визначне значення для подальшої адаптації до професії та самореалізації.

Цікавою є думка А. К. Маркової, яка пов'язує професійну самореалізацію з поняттям «професіоналізм» і відносить професійну самореалізацію до середнього етапу його досягнення. Всередині рівня професіоналізму дослідниця виокремлює етап адаптації людини до професії, етап самоактуалізації людини в професії (усвідомлення людиною своїх можливостей, початок саморозвитку себе засобами професії, максимальна самореалізація своїх можливостей у професійній діяльності), етап вільного володіння професією, що проявляється у формі майстерності, гармонізації людини професією [10].

Е. Ф. Зеєр вбачає наявність зв'язку між професійною самореалізацією та професійною самосвідомістю. Досліджуючи психологічні зміни особистості в процесі становлення професійної свідомості, науковець вважає, що в навчально-професійній діяльності відбувається перебудова особистості від професійного самовизначення до професійної самореалізації [6]. Цієї думки дотримується і Л. М. Мітіна, яка у процесі професійного розвитку особистості виокремлює 3 стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження та самореалізацію [11].

Професійна самореалізація розглядається часто досить широко і не обмежується безпосередньо лише професійною діяльністю. Вважається, що вона починається у індивідуума набагато раніше, ніж він офіційно приступає до роботи, є характеристикою всього життєвого шляху в контексті професійної сфери аж до виходу на пенсію.

Як зазначає Л. О. Коростильова, професійна самореалізація починається з професійного самовизначення, вибору виду та направленості діяльності [8, с. 146]. Професійне самовизначення передбачає вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності на основі наявних нахилів, здібностей та інтересів, що найчастіше відбувається в юнацькому віці по закінченню школи. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним вимогам професії, своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку із зробленим вибором [12, с. 312]. Так, самовизначення є етапом, що передує безпосередньому процесу самореалізації, проте має неабияке значення для неї. Професійне самовизначення найчастіше є окремим об'єктом дослідження і не розглядається у рамках досліджень, пов'язаних з професійною самореалізацією студентів, оскільки відбувається ще до вступу людини до ВНЗ.

Безпосередній процес професійної самореалізації особистості починається зі вступом до ВНЗ. Особливості процесу самореалізації у ВНЗ пов'язані з віковими особливостями суб'єктів самореалізації, їхніми психологічними характеристиками та середовищем, у якому відбувається самореалізація. У віковому відношенні професійна самореалізація у ВНЗ охоплює вік в се-

редньому 17-25 років, який за різною періодизацією відносять до пізньої юності або ранньої зрілості. Проте, Л. С. Виготський стверджував, що цей період «за загальним смислом та основним закономірностям... складає, скоріше, початкову ланку у ланцюгу зрілих віків, ніж заключну у ланцюгу періодів дитячого розвитку [5, с. 255].

Ведучою діяльністю цього періоду стає професійно-пізнавальна. Освіта, яка продовжується на цьому етапі, стає не загальною, а професійною, відбувається зміна якісного рівня навчальної діяльності, оскільки під час навчання формується міцна основа майбутньої професійної діяльності. Праця студента досить специфічна, пов'язана з нелегким процесом пізнання складних закономірностей в різних видах наук, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для майбутньої роботи. «Засвоєні знання, вміння та навички вже не виступають у якості предмета навчальної діяльності, а в якості засобу діяльності професійної» [15, с.79].

У психологічному плані період ранньої дорослості для більшості молодих людей характеризується коректуванням Я-концепції, інтенсивним розвитком фізичного і розумового потенціалу особистості, зміною мотиваційно-ціннісного компонента, розвитком рефлексивних умінь, формуванням стійкої професійної спрямованості [2]. В соціально-психологічному аспекті, цей період, як стверджує І. О. Зимня, відрізняється найбільш високим рівнем пізнавальної мотивації, високою соціальною та комунікативною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості [7]. Крім того, студентство відносять до центрального періоду становлення особистості, інтенсифікації соціалізації людини як майбутнього професіонала. Людина починає усвідомлювати свою індивідуальність та неповторність, все більше осягати власний внутрішній потенціал. Все це має визначне значення для професійного становлення особистості та її самореалізації.

Як відомо, на етапі професійної підготовки відбувається не лише засвоєння професійних знань, умінь та навичок, а й формування у студентів професійно важливих якостей, їхнє особистісне та професійне зростання. Крім того, період навчання у ВНЗ завжди охоплює виробничу практику, під час якої відбу-

вається занурення в професію, первинна адаптація, опанування професійної діяльності. Це дає змогу студентам реалізовувати свій особистісний та творчий потенціал, підготуватися до безпосередньої професійної самореалізації у процесі професійної праці. На етапі професійної підготовки важливим є дотримання гуманістичних принципів з метою створення умов для професійної самореалізації особистості, формування готовності до подальшої професійної діяльності та професійного зростання у ній. Основна мета професійної освіти полягає у поступовому формуванні внутрішньої готовності студента до усвідомленої побудови, корекції та реалізації перспектив свого професійного та особистісного розвитку, готовності розглядати себе як особистість, що постійно розвивається, та знаходити особистісно значимі смисли у конкретній професійній діяльності.

Так, провівши аналіз теоретичних джерел щодо особливостей професійної самореалізації та екстраполюючи в професійну сферу дане вище визначення самореалізації, під **професійною самореалізацією** розуміємо багаторівневий та динамічний процес вмотивованого та цілеспрямованого розкриття та опредмечування особистістю власних внутрішніх можливостей у професійній сфері та результат цього процесу. Процесу самореалізації передуює професійне самовизначення особистості, а сам процес безпосередньої професійної самореалізації починається з початком професійної підготовки спеціаліста та є характеристикою всього життєвого шляху в контексті професійної сфери аж до виходу на пенсію.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розгляді структури професійної самореалізації та визначенні її компонентів.

Література:

1. Акиндинова И. А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — С. 29-36.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. — М., 1980.

3. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии. — М.: Флдинта, 1998. — 48с.
4. Богатырева О.О. Личностные факторы профессиональной самореализации: автореферат дис.... кандидата психологических наук. — М., 2009. — 25с.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста //Собр. соч.: В 6 т. Т.4. — М.: Педагогика, 1984. — 432с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. — пед. Ун-та, 1998. — 51с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 1999. — 384с.
8. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности: Дисс...д-ра психол. наук. — СПб, 2001. — 398 с.
9. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. — №2. — 1983. — С.51-59.
10. Маркова А.М. Психология профессионализма. — М.: МГФ «Знание», 1996. — 308с.
11. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. — Воронеж, МОДЭК, 2003. — 400с.
12. Психологічна енциклопедія /Автор-упорядник О.М. Степанов. — К.: «Академвидав», 2006. — 424с.
13. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания. — Алма-Ата, 1990. — 336с.
14. Файнман І. Б. Самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема // Наукові записки. Випуск 91. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.. В. Винниченка, 2010. — С.235- 240.
15. Филиппов Ф.Р. Вопросы социальной и профессиональной ориентации молодежи. — Свердловск, 1982. — 156с.

В статье рассматриваются особенности и сущность профессиональной самореализации личности и на основании этого дается определение данного понятия.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка

The article considers the peculiarities and the essence of the professional self-realization of the personality and on this basis gives the definition of this notion.

Key words: *self-realization, professional self-realization, professional formation, professional self-determination, professional training*

УДК 316. 613

Т.Є. Федорченко, м. Київ

ПРОФІЛАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ АГРЕСИВНОЇ ДИТИНИ

Розглянуто питання технологій сімейної корекції поведінки підлітків, схильних до агресії; вирішення конфліктних ситуацій у стосунках школяр — батьки — учителі; профілактичні стратегії роботи з урахуванням факторів ризику в різних типах сімей.

Ключові слова: *технології сімейної корекції, агресія, профілактичні стратегії.*

Однією з об'єктивних передумов розвитку агресивності дітей є деформація структури сім'ї. Більше половини дітей, які вчинили негативні дії, виростили у проблемних сім'ях.

Багато дослідників займалися та займаються цією проблемою: Т. Алексеєнко, Ф. Думко, Н. Максимова, В. Оржеховська, Є. Петухов, Н. Платонова, В. Ролінський, Л. Семенюк, А. Татенко, Г. Черепанова, А. Фоміна.

Будуючи профілактичні стратегії, варто диференціювати роботу з урахуванням факторів ризику в різних типах сімей. Зокрема, ними виявились такі фактори: соціально-економічні: *низький прибуток і постійний брак грошей* викликають напруженість, пов'язану з незадоволеністю основних потреб членів сім'ї; *безробіття або тимчасова робота, низький трудовий статус* (особливо батька). Працюючі матері менше схильні до насильства; *велика, багатодітна сім'я* вимагає великих емоційних і матеріальних витрат; *молода сім'я*. Недосвідченість молодих батьків. Народження першої дитини в поєднанні з незрілістю особистості батьків, низьким рівнем освіти і професійної підготовки погіршує соціально-економічні умови сім'ї; *неповна сім'я*. У неповній сім'ї більше передумов для переживання стресу, ніж у звичай-

ній (дещо важче матеріальне становище, дефіцит вільного часу у батька, нерівноцінна увага кожній дитині і т. ін.). Ускладнюючим фактором є нестабільність сім'ї, коли мати часто міняє співмешканців, що істотно ускладнює формування сімейної системи. По-перше, стосунки між дітьми і співмешканцем складаються по-різному і часто невизначені; по-друге, вони відрізняються мінливістю, що багато в чому обумовлене статусом нового члена сім'ї; *належність до групової меншості*. Належність до релігійної секти, проживання в обмеженому колі людей — селі, маленькому містечку, в поєднанні з безробіттям та низьким рівнем освіти призводять до соціальної ізоляції й обмежує можливості підтримки і соціального контролю. Як правило, частота випадків застосування насильства до дітей переважає в бідних регіонах; *погані квартирні умови*, перенаселеність житлової площі призводять до додаткової напруженості, що може спровокувати насильство; *відсутність соціальної допомоги* як від держави, так і громадських організацій залишає сім'ю наодинці зі своїми проблемами. Хронічні стресові ситуації викликають у батьків фрустрацію і безпорадність, впливаючи на психологічний клімат сім'ї. Оскільки дитина залежна від батьків, то для неї високий ризик стати «козлом відпущення».

В роботі з батьками варто враховувати ситуації ризику, обумовлені соціально-педагогічними та соціально-психологічними факторами, зокрема:

Низьким рівнем психолого-педагогічної культури батьків, їх соціальних навичок. Батьки, які застосовують насильство та агресію при вирішенні конфліктів між собою, схильні використовувати їх з метою підкорення і по відношенню до дітей. Жінки, які піддаються насильству від чоловіка, вірогідно частіше виявляють його до своїх дітей. У сім'ях з нерівномірним розподілом влади між батьками — при домінуючій гіперпротекції — застосування насильства над дітьми найбільш імовірно. Сім'ї з розмитими, невизначеними сімейними ролями і функціями, із двоїстим типом виховання, коли до дітей застосовуються непослідовні і суперечливі вимоги, мають високий ризик застосування насильства до дитини.

Сім'ї, які відрізняються конфліктними сімейними стосунками. У сім'ях, де дорослі часто сваряться і лаються, агресив-

но самоутверджуючись у присутності дитини, працює так звана «модель навчання». Діти засвоюють і надалі застосовують її в повсякденному житті як спосіб подолати ситуацію. У такий спосіб одна модель поведінки може передаватися із покоління до покоління як сімейне прокляття. Сама по собі фруструюча і тривожна атмосфера сім'ї змушує дитину захищатися, поводитися агресивно. У таких сім'ях практично відсутні взаємна підтримка і близькі стосунки. Діти із сімей, у яких практикується насильство, оцінюють насильницькі ситуації інакше, ніж інші діти. Наприклад, дитина, яка звикла до насильницької комунікації — наказового, підвищеного тону, оцінює його як нормальний. Отже, у покрикуванні і побоях, як з боку вчителя, так і дитини, вона не буде бачити нічого поганого [1].

Агресія в сім'ї провокує ситуативні (порушені сімейні стосунки, низька самооцінка, небажаність дитини) і структурні (безробіття, соціальна ізоляція, фінансові труднощі) стресори. Стабільні і безпечні сімейні стосунки знижують негативний вплив стресорів і збільшують частоту використання конструктивних, адекватних стратегій подолання труднощів. Нестабільні стосунки разом з іншими стресорами можуть сприяти прояву насильства. Насильство над дитиною зустрічається на всіх соціальних рівнях суспільства, оскільки всі сім'ї в певній мірі піддаються негативному впливу нестабільної економічної системи. Ми також скористалися висновками, що у сім'ях, які живуть нижче межі бідності, це відбувається вдвічі частіше, ніж у сім'ях із кращим економічним становищем.

Проблеми стосунків батьків і дитини. Якщо між батьком і дитиною не формується прихильність, то зростає ризик агресії та насильства. Крім того, у старшому віці у дитини з'являються труднощі у формуванні самостійності та близьких стосунків, оскільки відсутні належні умови і зразки для надбання основних навичок спілкування з людьми, засвоєння діючих норм моралі, розвитку вміння вирішувати проблеми, емоційні зв'язки. Це підтверджується дослідженнями, що проводилися в сім'ях хворих наркоманією, токсикоманією, алкоголізмом, у сім'ях підвищеного ризику з деструктивними відносинами між батьками і підлітками, у неповних і делінквентних сім'ях, у сім'ях осіб, які вчинили сексуальні злочини. На дитину в таких сім'ях реагують скоріше

негативно, ніж позитивно, батьки не зацікавлені в її всебічному розвитку, у них немає планів щодо її подальшого виховання, навчання і т. ін.

Владні й авторитарні сім'ї. Виховання в умовах домінуючої гіперпротекції характеризується безумовним підпорядкуванням волі батьків, тому діти в таких сім'ях найчастіше затиснуті, а школа служить каналом, куди вони вихлюпують внутрішньо подавлені гнів і страх.

Нерозвиненість батьківських навичок і почуттів. Дефіцит батьківських почуттів і навичок найчастіше характерний для молодих, розумово відсталих, психічно хворих батьків. Молодий батько нервовий, бо завжди відчуває страх, що не впорається з вимогами. При цьому депресія і тривога знижують толерантність стресу, здатність долати труднощі, що виникають у вихованні. У батьків, які страждають нервово-психічними розладами, частіше виникає тривога і недовіра до себе як до особистості і до батька. Молоді батьки, будучи незрілими, не можуть узяти на себе відповідальність, не мають необхідних знань про розвиток і виховання дитини. У батьків, які проявляють насильство, часто відсутні навички, які дозволяли б їм долати агресивну поведінку дитини. Вони не в змозі стримувати власну агресію і гнів, що виникають стосовно дитини, як правило, не розуміють її потреб, не здатні оцінити її уміння і здібності, в результаті чого ставлять до неї вимоги, які вона не може задовольнити. Боячись втратити контроль над дитиною, молоді батьки часто використовують авторитарний метод виховання, а покарання вважають як спосіб корекції поведінки дитини. Іноді це зумовлено незнанням інших можливостей. Є категорія батьків, які переконані, що дитина існує для задоволення їхніх емоційних потреб, що вона повинна бути слухняною, чуйною, ласкавою, тямущою, не засмучувати, любити і радувати їх. Таким чином, відповідальність за проблеми дитинства перекладається на саму дитину, роль дорослого в ній заперечується.

Негативне ставлення батьків до навколишніх і неадекватні соціальні очікування по відношенню до дитини. У цьому випадку батьки оцінюють поведінку дитини як сильний стресор. Їх відрізняє невдоволення і негативне самовідчуття. Вони почувають себе нещасливими, невдоволеними своїм сімейним життям, потерпаючими від стресу.

Емоційна і фізична ізоляція сім'ї. Ізоляція виявляється у відсутності соціальних контактів, формальної і неформальної підтримки. Якість соціальної підтримки для батьків більш важлива, ніж кількість. Дослідження показали, що у матерів, які застосовують насильство та агресію, велика ймовірність, що в них немає нікого, кому вони могли б довіритися або до кого звернутися зі своїми проблемами. Дуже часто вони не мали надійного контакту зі своєю матір'ю, що у свою чергу, позначилося б на формуванні ролі матері. У них не було можливості залишити дитину на чийсь піклування, щоб знайти час для себе.

Материнська депривація. Проводячи роботу з сім'ями, ми враховували висновки зарубіжних дослідників. Strouft, Fluson у результаті проведених досліджень стверджують, що діти, виховані в умовах материнської депривації (тобто, в грудному віці не одержали достатньої любові, турботи, діти з несформованою прихильністю до батьків — приютські діти і «соціальні сироти»), пізніше схильні до більшого насильства та агресії, ніж діти, які виховуються в нормальних сім'ях. Також ми скористались результатами американського дослідника Д. Олвейса про природу внутрішньосімейних факторів, що провокують формування у дитини насильницьких рис особистості. На його думку, більший ризик піддатися насильству виявляється у дітей, які походять з таких сімей [2].

Велику увагу слід надавати чинникам ризику скоєння насильницьких дій у сім'ї, які спричинялись медико-біологічними факторами, зокрема:

Проблемами зі здоров'ям. Ці фактори збільшують ризик насильства, (це стверджують вітчизняні і зарубіжні вчені). До них належить патологічне протікання вагітності, перервана вагітність, важкі пологи. Все це впливає на нервову систему і робить жінку більш вразливою до стресових ситуацій. Фактором ризику може бути стан психічного здоров'я батьків.

Нерозуміння стану хворої дитини. Батьки не завжди розуміють стан хворої дитини, плин її хвороби і наслідки, тому можуть залишити дитину без необхідної допомоги.

Психічне здоров'я батьків. Фактором ризику можуть стати чоловічі проблеми — сексуальна невдоволеність, відсутність або нестача емоційної підтримки тощо. Виражені психопатологіч-

ні відхилення, нервозність, депресивність, схильність до суїцидів збільшують ризик застосування насильства по відношенню до дітей.

Спадковість — успадкування моделей поведінки. Батьки, які пережили або бачили агресію та насильство в дитинстві, схильні до нього в поведженні зі своїми дітьми. Агресія, стосовно дітей — первинний і звичний спосіб вирішення соціальних конфліктів. Батьків, які страждали в дитинстві від насильства та агресії, відрізняють низька самооцінка, соціальна ізоляваність, переживання хронічних повсякденних стресів, труднощі зі своїми дітьми. Травматичний досвід дитинства знижує їхню батьківську компетентність. Пережита ними занедбаність, зневага і відсутність любові, іноді в поєднанні з вимогами незаперечного підпорядкування, сформували недовіру до людей та власної дитини зокрема. Дуже часто вони повторюють ту ж модель поведінки: суворі вимоги і покарання.

Технологія сімейної корекції поведінки підлітків, схильних до агресії

Сімейна профілактико-корекційна робота розглядається як метод відновлення функціональної єдності сім'ї шляхом нормалізації стосунків та психічного здоров'я її членів [1]. Вона складається із сімейних обговорень і спільної корекції підлітка і батьків.

Основні завдання сімейної профілактико-корекційної роботи формулюються вченими, практиками, що працюють у цій області у такий спосіб: сприяння всім членам сім'ї у розв'язанні їхніх проблем; усвідомлення батьками причин агресивної поведінки дитини і бажання їй допомогти; спільні обговорення з батьками завдань профілактико-корекційної роботи; паралельна робота з дітьми і батьками; перебудова стосунків батьків і дітей, практичне навчання адекватним формам міжособистісних стосунків.

Після бесід з батьками та підлітком педагог встановлює так званий сімейний діагноз, в якому узагальнює особистісні та соціально-психологічні особливості досліджуваної сім'ї. Особлива увага звертається на: недостатнє виконання членами сім'ї своїх соціальних обов'язків; низьку продуктивність спільної діяльності; велику кількість невирішених проблем; наявність існуючих та прихованих конфліктів.

Педагог, підліток та батьки складають малу групу, з якими проводяться бесіди-сеанси так званої терапії. Перші складності

можуть початися вже на етапі знайомства: більшість батьків очікують, що педагог, підтримуючи їх, буде змушувати дітей виконувати їхні вимоги. Вони починають прямо або опосередковано пропонувати вчителю свій план дій, втягуючи цим його у сімейні конфлікти. Однак робота педагога полягає в сприянні розвитку сімейних стосунків і розумінні всіх учасників конфлікту. Він виступає не як суддя, а як посередник у проблемах сім'ї, його основне завдання — допомога дитині, дезадаптація якої обумовлена несприятливо сформованими сімейними стосунками. Тому вчителю варто дотримуватися нейтралітету: бути теплим, емпатичним.

Особливу увагу слід звернути на позицію того батька, що не відвідує педагога і негативно ставиться до допомоги його дитині: при домінуванні в сім'ї він може звести нанівець весь ефект профілактичної роботи з підлітком. Для попередження подібного ставлення треба при бесіді з обома батьками зайвий раз підкреслити необхідність допомоги дитині.

Передова педагогічна практика засвідчує, що залежно від ставлення до роботи з дитиною всіх батьків можна розділити на тих, котрі надають серйозного значення психічному здоров'ю своїх дітей і стурбовані їх станом (найчастіше це мати, сама страждаюча неврозом і відчуваючи почуття провини за поведінку дитини). Інша група — батьки, що не усвідомлюють своєї відповідальності і займаються профілактикою агресивної поведінки своєї дитини лише на вимогу вчителів, психолога, адміністрації школи. У таких випадках варто зацікавити батьків у наданні допомоги дитині, і тут успішність роботи значною мірою залежить від їхнього культурного і морального рівня.

Якими б не були погляди батьків на проблеми їхньої дитини, педагог при першій спільній бесіді підкреслює необхідність тісного співробітництва. Нерідко батьки самі потребують допомоги та корекції їх поведінки (порад, заспокоєнь та настанов з боку психологів).

Якщо батьки не виконують запропонованих рекомендацій, їх потрібно попередити про те, що ефект допомоги дитині буде дуже малий — не через погану кваліфікацію педагога, а через байдужість та безвідповідальність батьків.

Досягнення успіху корекційно-профілактичної роботи сім'ї відбувається в результаті: усвідомлення батьками причин агре-

сивної поведінки дитини; впливу сімейних проблем на поведінку дитини; паритетної участі всіх членів сім'ї в процесі психокорекції; виконання рекомендацій педагога; дотримання миру та благополуччя в сімейних стосунках у період проведення корекційних заходів; сполучення сімейної та індивідуальної терапії.

В усіх випадках ставлення батьків до завдань сімейної профілактичної роботи є індикатором їхнього ставлення до дитини, і не тільки має діагностичне значення, але і показує всю складність здійснення на практиці роботи із сім'єю.

Сімейні обговорення результатів обстеження починаються з викладу батьками своєї точки зору на причини виникнення нервового стану або прояву агресивної поведінки в дитини. Нерідко вони відзначають окремі недоліки у вихованні (емоційну нестійкість, непослідовність та ін.) і відчувають почуття провини, але не розуміють дійсних причин агресивної поведінки дітей.

Перебудові сімейних стосунків сприяє повідомлення конкретних даних профілактико-корекційної роботи, у тому числі отриманих за допомогою тестів, психомалюнків. Для батьків, які тривалий час переживають якісь проблеми, ця інформація є найбільш переконлива.

Під час обговорення педагог не повинен використовувати оцінних суджень та обвинувачень на адресу членів сім'ї. Якщо обговорення побудовано професійно і грамотно, то активність батьків зростає, обговорення протікає у вигляді діалогу, потім переходить у дискусію. Мета дискусії, що проводиться в спокійній і невимушеній атмосфері, — узгодження загальної точки зору на виховання дитини. При цьому слід дотримуватися активної позиції, але бажано уникати директивного тону і розпоряджень.

Вислухавши батьків, педагог викладає свою думку про причини виникнення агресії в дитини, торкаючись наступних питань: обґрунтовує роль обох батьків у діагностико-профілактичній роботі і необхідності тісного співробітництва з педагогом; підкреслює необхідність узгодженості батьків у питаннях виховання, зменшення зайвого тиску і принциповості, надання дітям більшої самостійності і можливості для емоційної розрядки, ігор, рухів; рекомендує утримуватися від подальших загострень сімейних стосунків, якими б не були причини; показує конкретний зв'язок поведінки дитини із ситуацією в сім'ї і характерологічними осо-

близькостями батьків; аналізує походження труднощів у стосунках з дитиною і пропонує шляхи їх усунення; відзначає, що завищені або суперечливі вимоги батьків не відповідають можливостям дітей і це є головним джерелом конфлікту між ними; розкриває взаємний характер сімейних проблем, заперечуючи відповідальність за стан дитини якогось одного члена сім'ї; звертає увагу на необхідність усунення перешкод для емоційного контакту дітей з іншими членами сім'ї; відзначає небажаність обмеження психомоторної активності дітей і ізоляції їхнього спілкування з однолітками; звертає увагу на наявність відхилень у поведінці не лише у дитини, але й у дорослих членів сім'ї; обговорює тенденції деяких батьків компенсувати свої почуття внутрішньої невдоволеності і напруги за рахунок дітей.

За підсумками дискусії виробляється загальна точка зору на причини агресивної поведінки дитини і на засоби корекції агресії. При цьому головним є зміна ставлення до дитини.

При серйозному конфлікті батька і матері обговорення проводяться окремо. У такому випадку окреме обговорення починається з домінуючого в сім'ї батька, робота буде особливо успішною, якщо дитина схильна до нього більше. У більшості випадків цією особою є мати, але якщо діти, особливо дівчатка, схильні до батька, то більший ефект буде від їх спільного відвідування педагога. Батько в такому випадку одержує окремі консультації і поради, і підключається до допомоги дитині.

Паралельно з роботою над агресивною поведінкою дитини проводяться додаткові бесіди з матір'ю або батьком і в деяких випадках з бабусями і дідусями. Бесіди здійснюються у той час, коли діти виконують завдання педагога.

У результаті сімейних обговорень відбувається вирівнювання стосунків між батьками і зміна їхніх поглядів на дітей. У той же час у дітей після загальної кількості занять, спрямованих індивідуальних бесід, спостерігається зменшення агресивних проявів. Таким чином, обидві сторони (батьки і діти) будуть готові для проведення спільних занять, мета яких полягає у підвищенні дієвості перебудови сімейних стосунків в умовах, наближених до реального існування.

Література:

1. Федорченко Т.Є., Ролінський В.І. Агресія і насильство: проблеми дітей і молоді/В.І. Ролінський, Т.Є. Федорченко//навч. — метод. посібник. — Ізмаїл: ТОВ «РВА «СМИЛ», 2006. — 270 с.
2. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции/Любовь Мирчиевна Семенюк. — М.: Флинта, 2003. — 96 с.
3. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика/Юрий Борисович Можгинский. — М.: Когито — Центр, 2006. — 181 с.
4. Гюггенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости/Аллан Гюггенбюль. — М.: Когито — Центр, 2006. — 176 с.

Рассмотрены вопросы технологий семейной коррекции поведения подростков, склонных к агрессии; решение конфликтных ситуаций в отношениях ученики — родители — учителя; профилактические стратегии работы с учётом факторов риска в разных типах семей.

Ключевые слова: технологии семейной коррекции, агрессия, профилактические стратегии.

The questions of technologies of domestic correction of conduct of teenagers, feel like aggression are examined in the article; decision of conflict situations in relations a schoolboy are parents — teachers; prophylactic strategies of work taking into account the factors of risk in the different types of families.

Keywords: technologies of domestic correction, aggression, prophylactic strategies.

УДК 37 (09)

О. В. Філоненко, м. Кіровоград

**ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СИСТЕМИ
ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ І.Г. ТКАЧЕНКА**

У статті аналізуються провідні гуманістичні ідеї системи трудового виховання трудового виховання Івана Гуровича Ткаченка.

Ключові слова: педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка, сільська школа, трудове виховання, трудова діяльність, позакласна робота, підготовка до праці, підготовка до вибору професії.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті та Державна комплексна програма «Вчитель» передбачають реформування шкільної освіти на принципах гуманізму. Сучасна реформа кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється за ідеями ціннісного буття людини, за логікою її історичного розвитку, яка передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Досі пошук шляхів реалізації гуманістичної педагогіки був пов'язаний, в основному, з цінностями ідей захисту, підтримки школярів, з утвердженням їхніх прав, свобод та інтересів. Сьогодні відбулися суттєві зміни в розумінні й глибокому осмисленні складності трансформації сучасного освітнього процесу. Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища. Педагогічною наукою сьогодні ведеться пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу в школі, для створення якісно нових стосунків між суб'єктами навчання, спрямованих на гуманізацію навчально-виховного процесу.

Одним із шляхів модернізації освіти є творче використання здобутків педагогів-гуманістів різних епох взагалі та новаторського періоду у вітчизняній педагогіці другої половини XX століття, зокрема, педагогічної спадщини одного із сподвижників центрального регіону України І. Г. Ткаченка (1919-1994).

В становленні освіти важко переоцінити значення спадщини І.Г. Ткаченка — педагога-новатора свого часу, який в 60-70 роки минулого століття створив універсальну систему виховання, яка займає гідне місце в побудові сучасних виховних систем, підняв звичайну сільську школу на найвищий державний рівень, створивши в школі Всесоюзну наукову лабораторію з проблеми трудового виховання учнів. Актуальність наукових положень і понять щодо системи трудового виховання молоді І.Г. Ткаченка підтверджується гуманістичним змістом його виховної системи, у центрі якої завжди була людина з її внутрішнім світом, красою, неповторністю. Все своє життя І.Г. Ткаченко вчив дітей любити школу,

рідну землю, поважати людей, шанувати хліб і працю хлібороба. Створена його розумом і виплекана серцем Богданівська школа стала широко відомою лабораторією передової педагогічної думки у культурі управлінської діяльності, організації трудового навчання й виховання і тому ця школа носить тепер його ім'я, як світлу пам'ять про добру, мудру і талановиту людину, яка і сьогодні будить почуття, думки, спонукуючи до активної дії.

Цінними для розуміння педагогічної системи І.Г. Ткаченка є праці вітчизняних учених А. Іванка, О. Іванова, Н. Калініченко, Г. Левченко, В. Мадзігона, О. Моторного, В. Неверова, Г. Перебийноса, Н. Ратушної, Б. Хижняка. У дослідженнях цих та інших авторів визначено внесок І.Г. Ткаченка в розвиток вітчизняної науки в цілому.

Мета статті проаналізувати провідні гуманістичні ідеї системи трудового виховання І.Г. Ткаченка.

Важливою частиною загальної системи виховання в Богданівській середній школі, яку очолював І.Г. Ткаченко була організація трудової діяльності як компоненту трудового виховання, спрямованого на позитивні зміни в людині, на створення згуртованого колективу. На думку видатного педагога, трудове виховання — дуже важливий фактор всебічного розвитку особистості, засіб формування активного громадянина. І.Г. Ткаченко весь час намагався збагатити й удосконалити зміст, форми, методи, стимули трудової діяльності вихованців, максимально наблизити працю вихованців до умов передового виробництва, зробити працю для дітей радісною, свідомою, щасливою, основною формою вияву й розвитку особистості, її таланту.

Не можна залишити без уваги і той аспект, на який особливо наголошував у своїх працях І.Г. Ткаченко, що в сучасних умовах навчальна праця в сільській школі може виконувати закладені в ній виховні функції за умов, коли вони поєднуються з вивченням наукових основ сучасного виробництва, прогресивною технологією, механізацією та автоматизацією виробничих процесів. І.Г. Ткаченко вважав, що виховати дитину можна тільки в процесі праці, напруженої, творчої, цікавої, осмисленої, тільки докладаючи зусиль, долаючи труднощі і самого себе, людина (і звичайно ж дитина) може розкритися повністю, отримати задоволення, відчувати себе щасливою. Це твердження Іван Гурович повністю

відносив і до розумової праці на уроці. Він вимагав, щоб учню на уроці було важко, але цікаво, щоб виконуючи навчальне завдання, він узнавав собі ціну, ріс у власних очах, а значить, навчання і виховання зливались у єдиний процес. Видатний педагог радив робити учнів творцями уроку, тому що це допомагає їм не просто засвоїти матеріал, але й викликає почуття самоповаги, піднімає авторитет у товаришів. Іван Гурович говорив, що вчитель має справу з найдорожчим скарбом — людиною і що від його майстерності залежить здоров'я дитини, розум, характер та й, зрештою, її щастя, вчитель не має права працювати погано, і це за будь-яких умов і найважливіше — любити дітей.

Багаторічний досвід науково-педагогічної роботи дав змогу І.Г. Ткаченку визначити особливості морального, естетичного та фізичного виховання в процесі трудової діяльності. Використовуючи численні чинники й приклади з життя школи, з практики, він глибоко теоретично обґрунтував зв'язок трудового виховання з моральним, естетичним та фізичним вихованням учнів, показав роль праці у формуванні особистості, в моральному та естетичному вихованні, у вихованні в учнів любові до людей, праці, весь час наголошуючи на тому, що постійна трудова активність школярів відкриває широкі перспективи для її подальшого морального розвитку, розвиває у них нові моральні якості та формує нові інтереси. Робиться висновок, що повсякденна трудова діяльність учнів адекватно відбивається на формуванні нових якостей особистості, переосмисленні власних запитів і потреб. Від того, яким буде погляд на працю у тих, хто вступає у життя, якими темпами просуватиметься вперед кожне нове покоління порівняно з попереднім у своєму моральному розвитку залежить поступовий перехід до здійснення принципів нового демократичного суспільства. І.Г. Ткаченко ефективно втілював систему моральних цінностей, в центрі якої була людина, її гармонійний розвиток, духовність, свобода, відповідальність, краса. Завдяки цій системі добре функціонували створені ним дитячі колективи та виконувалась основна вимога педагога до своїх вихованців — бути справжньою людиною. І саме в працях І.Г. Ткаченка яскраво й переконливо розкривається образ людини суверенної держави України, основною рисою якої є внутрішня потреба творчої, радісної і натхненної праці в ім'я народу та суспільства.

І.Г. Ткаченко глибоко розумів психолого-педагогічний зміст таких понять, як мотиви, мотивація й прагнув скерувати педагогічний колектив до формування в учнів позитивної мотивації до трудової діяльності, використовуючи при цьому різні форми й методи виховання мотивації трудової діяльності школярів. У школі проводилась копітка робота з формування позитивних мотивів праці, яка потребувала значних зусиль від педагогічного колективу школи. Досвід Богданівської школи цінний тим, що формування мотивації велося систематично, з допомогою комплексу педагогічних засобів. Успіх педагогічного колективу пояснюється тим, що діяльність учнів, яка ним організовувалася, містила умови для розвитку різноманітних компонентів мотивації: у процесі залучення учнів до суспільно корисної праці формувалися і мотиви праці, і моральні ідеали та переконання. При цьому всі поривання учнів набували суспільно значущого характеру, бажання кожного були співзвучні з потребами колективу й суспільства.

Приступаючи до реалізації завдань трудового виховання, І.Г. Ткаченко обґрунтував і реалізував гнучку систему педагогічних вимог до трудової діяльності учнів, а деякі удосконалив зі своїм колективом. Основні з них такі: безпосереднє залучення учнів до трудової діяльності; педагогічно правильна організація праці; різноманітність видів праці; праця для дитини повинна виступати як необхідність та обов'язок; посиленість у трудовій діяльності; чергування праці й відпочинку; приклад дорослих у праці; колективна організація трудової діяльності; тісний зв'язок суспільно корисної праці з навчанням; організація в процесі трудового виховання принципу романтики, інтересу; естетична якість наслідків трудової діяльності тощо. Керуючись переліченими педагогічними вимогами до організації трудового навчання учнів, творчі вчителі Богданівської школи не зводили трудову діяльність лише до вироблення вузькопрофільних навичок, вони організовували її як багатогранний педагогічний процес формування особистості [3, с.64-66].

У своїх працях І.Г. Ткаченко не раз підкреслював, що сприятливі умови для розв'язання важливих завдань трудового виховання учнів, розвитку в них потягу до праці створюються безпосередньо в трудовому колективі учнівської виробничої бригади.

І.Г. Ткаченко все своє життя прагнув творити прекрасний храм дитячих душ і допомагав своїм колегам усвідомити, що саме в цьому є покликання вчителя, заключається сенс його нелегкої праці. На питання, як виховати людину, він завжди давав однозначну відповідь: «В колективі, через колектив, за допомогою творчої суспільно корисної праці». Але в колективі він бачив кожного, з його неповторною індивідуальністю. Іван Гурович постійно наголошував на тому, що вчитель повинен бути щедрим на повагу до дитини, хай вона нічим особливим не вирізняється, однак вчитель повинен вірити в неї, довіряти їй, надавати більше свободи, тому що повага завжди підтягує, примушує бути кращим. На його думку, саме у колективі, об'єднаному цілеспрямованою, перспективною діяльністю, створюються важливі для розвитку кожного його члена життєві взаємовідносини (співробітництво, взаємодопомога, керування, підлеглість тощо).

Працюючи в бригаді, старшокласники брали активну участь у продуктивній праці, разом з дорослими вирощували сільськогосподарські культури, працювали на молочнотоварних фермах, займалися благоустроєм села. Праця в колективі сприяла зростанню свідомості й суспільної активності учнів, організованості та дисциплінованості, почуття товарищескості, обов'язку. І. Г. Ткаченко вважав, що в учнівській виробничій бригаді розв'язуються важливі завдання професійної орієнтації сільських школярів, практичної та психологічної підготовки їх до праці у сфері сільськогосподарського виробництва. В учнів формуються суспільно значущі мотиви трудової діяльності, прагнення зробити свій внесок у розвиток сільськогосподарського виробництва. Тут старшокласники остаточно визначають свій подальший життєвий шлях. Праця в бригаді, на думку Івана Гуровича, загартовує школярів фізично й духовно, вони помітно дорослішають, починають більш серйозно й відповідально ставитися до навчання, набувають трудових навичок. На власному досвіді школярі переконуються, що праця землероба творча й благородна. Тому сьогодні важливо трудове навчання і виховання продовжувати на підвалинах кращих традицій, закладених багаторічною діяльністю учнівської виробничої бригади з урахуванням багатокладної економіки сучасного села [9, с.44-46].

І.Г. Ткаченко вважав за необхідне розширювати й поглиблювати сферу духовного життя членів трудового колективу; з цією метою на початку 70-х років було створено інтернаціональний табір праці й відпочинку «Дружба», який, до речі, був одним із перших в Україні.

Життя в таборі наповнювалося пафосом праці, творчості, але помилково було б думати, що все проходило відповідно до програми виховної роботи. Майже кожен день ставив перед педагогами певну виховну проблему, бо в процесі практичної діяльності членів табору відбувалися зіткнення сформованих раніше звичок і характерів. За допомогою праці й дозвілля учнів у літньому таборі «Дружба» вчителі: а) поглиблювали знання учнів з біології, хімії, фізики, техніки, створювали необхідні умови для міжпредметних зв'язків, поєднували теорію з практикою, зокрема сільськогосподарського виробництва; б) виробляли в школярів практичні вміння і навички сільськогосподарської праці, науковий підхід до неї; в) проводили дослідницьку роботу на великих масивах, використовували техніку, впроваджували передовий досвід. Крім того, виховувалося почуття дружби, товаришування, колективізму учнів, любов до сільського господарства тощо.

Аналіз діяльності інтернаціонального табору праці й відпочинку «Дружба» дає змогу зробити незаперечний висновок, що табір праці й дружби був дійовим та ефективним засобом трудового й морального виховання і в сьогоднішніх умовах економічної і соціальної кризи доцільно створювати подібні табори праці й відпочинку для прищеплення любові до праці.

У системі трудового виховання І.Г. Ткаченка велику роль відігравала позакласна робота. Вона, на думку педагога, — широке поле трудової діяльності учнів для практичного застосування знань, умінь і навичок, набутих під час теоретичного навчання на уроках. І тому, наголошував І.Г. Ткаченко, окремі види позакласної роботи потрібно підпорядковувати ідеї трудового виховання для розвитку індивідуальних здібностей учнів і підготовки їх до більш тривалого напруження під час продуктивної праці у сфері сільськогосподарського виробництва.

Могутня сила творчості і змісту шкільного життя щоденно наповнювалася світлом думки вихователів, директора школи. Створювалися шкільні наукові товариства, зокрема, «Юний хі-

мік», «Юний натураліст», «Спорт і здоров'я». Вони справді наукові, дослідницькі, справжні лабораторії, в яких велася серйозна наукова робота. Богданівська літературно-мистецька студія була значно ближча до письменницької спілки, ніж до стандартного шкільного гуртка. А майстерня! Це зібрання високохудожніх витворів мистецтва, дитячої фантазії! Гравюри, інкрустації, чеканки, малюнки на папері, зрізах дерева, на склі...

Великого значення І.Г. Ткаченко надавав дослідницькій роботі, яка виступала невід'ємною складовою частиною навчально-виховного процесу і була органічно пов'язана з теоретичним навчанням і відіграла важливу роль у вивченні основ сільсько-господарського виробництва, а також у виконанні практичних робіт учнів на шкільній навчально-дослідній ділянці та в учнівській виробничій бригаді. Саме дослідництво безпосередньо у сільськогосподарському виробництві, на думку педагога, будучи однією з ефективних форм зв'язку процесу навчання з продуктивною працею, є вищим ступенем в організаційному і науково-педагогічному відношенні щодо моральної і психологічної підготовки учнів до праці.

Сільськогосподарське дослідництво в учнівській виробничій бригаді набуло у школі найефективнішої форми суспільно корисної праці, яке підносило учнівську працю на рівень творчої діяльності. У навчально-дослідному господарстві бригадами проводилися як прості, так і складні досліди. І.Г. Ткаченко вважав, що любов до знань як до джерела пізнання підтримується і виховується там, де учні позитивно ставляться до праці й залучаються до самостійного розв'язання доступних для них завдань, стають ніби дослідниками, які роблять ті чи інші відкриття, переборюють труднощі на шляху до пізнавальної мети, переживають радість від з'ясування суті до того невідомих їм причин тих чи інших явищ. Безперечно, дослідницький метод навчання, який широко використовувався у Богданівській середній школі, забезпечував творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, був однією з умов формування інтересу, потреб і методом набуття нових глибоких, усвідомлених знань. Тому його можна визначити як спосіб організації пошукової, творчої діяльності учнів при розв'язанні нових проблем [5, с.81-83].

Важливим, на погляд І.Г. Ткаченка, також є допомога в орієнтації на село тих учнів, які ще не зробили свій вибір, не виріши-

ли, чи поєднувати своє майбутнє із сільським життям, перспективами його розвитку. Свій громадський обов'язок педагогічний колектив убачав передусім у тому, щоб створити практичні можливості для розвитку індивідуальності підростаючої особистості, її творчої самореалізації та активно-позитивної спрямованості, щоб кожен випускник знайшов своє місце у житті. У цьому аспекті І.Г. Ткаченко визначав два магістральні взаємозумовлені шляхи такого розвитку: самопізнання (пізнання учнями своїх здібностей) і соціальна орієнтація особистості (передусім у сфері праці та суспільної діяльності) [2, с.129].

Аналіз педагогічного доробку видатного педагога дає підстави стверджувати, що у Богданівській середній школі існувала доцільна дійова система трудового виховання школярів, розроблена ним і впроваджена в практику. Методика охоплювала широкий спектр форм і засобів з метою виховання в учнів любові до праці. Визначивши завдання, зміст трудового виховання та способи й засоби їх утілення проектно-цільовим методом, він передбачав впровадження в життя системного принципу організації всієї діяльності вихованців.

Основні гуманістичні ідеї системи трудового виховання І.Г. Ткаченка полягали у вірі в людину, в її добро; у вимогливості та повазі до людини; в необхідності суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й вихованця, відносин на основі співпраці; в необхідності розуміння і знання педагогом кожної дитини; забезпеченні індивідуалізації та диференціації праці з метою всебічного і гармонійного розвитку особистості кожного вихованця, розкритті його таланту, розвитку здібностей, задоволенні інтересів особистості; забезпеченні творчого характеру праці; здійсненні виховання і трудової діяльності особистості у згуртованому колективі; створенні умов для праці на сучасному виробництві, у колективі кваліфікованих робітників; нерозривності трудового виховання з загальним розвитком дитини; забезпеченні інтелектуалізації трудового процесу; єдності праці та багатогранності життя.

В закладі, який очолював І.Г. Ткаченко, трудове виховання було спрямоване на психологічну підготовку особистості до праці (прагнення й бажання сумлінно та відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку й духовної потреби людини, бережливе ставлення

до результатів праці, творче ставлення до праці); практичну підготовку до праці (наявність загальноосвітніх і політехнічних знань про загальні основи виробничої діяльності людини, вироблення умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності, виховання основ трудової культури); підготовку до свідомого вибору професії (соціально-психологічна спрямованість на визначений вид трудової діяльності у відповідності з інтересами, потребами, мотивами та схильностями особистості).

Література:

1. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа ім. В.І. Леніна. — К.: Рад. школа, 1975. — 276 с
2. Ткаченко І.Г. Прищеплення учням любові до сільськогосподарських професій/І.Г.Ткаченко//Школа і виробництво: зб. ст. — К.: Рад. шк., 1976. — С. 129-130.
3. Ткаченко І.Г. Організація трудового навчання й виховання в процесі навчально-виробничої практики в сільськогосподарському виробництві: дис... канд. пед. наук. Т. III. Методика. Рукопис. 1968 р.//ДАКО. — Ф. 7138. — Оп. 1. — Арх. 16. — 255 арк.
4. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників/І.Г. Ткаченко. — К.: Рад. шк., 1971. — 144 с.
5. Ткаченко І.Г. Учебно-производственная и воспитательная работа в ученической бригаде. Рукопись. 1962 г.//ДАКО. — Ф. 7138. — Оп. 1. — Арх. 24. — 114 арк.
6. Ткаченко І.Г. Організація виховної роботи в учнівській комплексній навчально-виробничій бригаді колгоспу (радгоспу) в сільській середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням. Рукопис. 1964 р.//ДАКО. — Ф. 7138. — Оп. 1. — Арх. 22. — 138 арк.
7. Ткаченко І.Г. Учнівська бригада — лабораторія передового досвіду//Радянська школа. — 1962. — №8. — С. 34-37.
8. Ткаченко І. Г. Політехнічне навчання на уроках і в позакласній роботі з фізики в ІХ-Х класах//Радянська школа. — 1956. — №7. — С. 20-27.
9. Ткаченко І. Планування та організація праці в учнівській бригаді//Трудове навчання. Збірник статей. — К.: Рад. школа, 1978. — С. 43-50.

В статье анализируются ведущие гуманистические идеи системы трудового воспитания Ивана Гуровича Ткаченко.

Ключевые слова: педагогическое наследие И. Г. Ткаченко, сельская школа, трудовое воспитание, трудовая деятельность, внеклассная работа, подготовка к труду, подготовка к выбору профессии.

The article covers humanistic orientation of the system of vocation education (of youth) in Ivan Hurovych Tkachenko pedagogical heritage.

Keywords: pedagogical heritage I Tkachenko, rural school, labor education, work, class work, preparation for work, preparing for the choice of profession.

УДК 371.044.232.33

О. Л. Хромова, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї: ВПЛИВ НА ВИНИКНЕННЯ І ПРОЯВИ НАСИЛЛЯ ЩОДО ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Статтю присвячено аналізу стану і особливостей сучасної сім'ї, характеристиці неблагополучної сім'ї, її негативних факторів і впливів, які провокують сімейне насилля, жорстоке ставлення до дітей і підлітків, нехтування їх потребами батьками, іншими дорослими членами родини.

Ключові слова: сім'я, неблагополучна сім'я, сімейне насилля, насилля над дитиною, жорстоке ставлення до дитини, нехтування потребами дитини.

Сім'я — це основна сфера життя і розвитку дитини. Психолого-педагогічний клімат, який панує в родині, впливає на кожного з її членів, і перш за все, на дітей. Виховна ситуація позначається на їх загальному самопочутті, адекватній самооцінці, у наявності соматичних розладів і т. ін. Специфіка взаємин в родині багато в чому визначає і характер ставлення дитини до життєвих реалій. Результати останніх досліджень свідчать, що міжособистісні взаємини батьків і дітей стають все більш напруженими, зокрема відсутня атмосфера тепла та інтимності між ними. Велика кількість дітей, особливо підліткового віку, відчують емоційне відторгнення з боку дорослих членів сім'ї. Саме батьки виступають

джерелом напруги у стосунках з дітьми, транслюють власні страхи, тривоги, агресію, провокують насильницькі дії.

Порушення, які виникають внаслідок сімейного насилля, охоплюють всі рівні функціонування дитини: пізнавальну сферу, апетит і сон, провокують стійкі соматичні розлади, особистісні зміни, які перешкоджають її самореалізації і викликають порушення поведінки — агресивність, девіантність, схильність до тютюнопаління, ранньої алкоголізації, наркотизації, суїцидності.

У науковій літературі насильство щодо дітей трактується як побиття, погрози, приниження, замах на статеву недоторканість, застосування неприпустимих засобів виховання, експлуатація дітей, їхнє незадовільне матеріальне утримання.

Основи сучасних наукових уявлень щодо насилля над дітьми були започатковані у 1961 році, коли на щорічному зібранні Американської академії педіатрії Kempe H. навів всебічний аналіз синдрому побитої дитини (child abuse and neglect — CAN). У цій праці автор детально подав фундаментальні педіатричні, рентгенологічні і юридичні аспекти проблеми, вперше навів статистичні дані щодо поширення насильства серед дітей у США, схарактеризував такі типи насилля як сексуальне, психологічне, жорстоке ставлення, нехтування головними життєвими потребами дитини [12].

У другій половині XX ст. на Заході склалася самостійна наукова дисципліна з вивчення насилля — валеїнсологія з окремими напрямками: соціологічним, психологічним, юридичним тощо. Всі дослідження спрямовані на вивчення стану і причин насилля над дітьми і підлітками, розробку програм — терапії та профілактики насилля в родині, допомоги дітям, які пережили психічну травму, дітям з посттравматичним синдромом (Bandura A., Browne A., Conger G. G., Guggenfuhr A., Kempe R., Kagan G., Lorenz K., Muray E., Soonets R.).

Проблема насилля щодо дітей і підлітків у сім'ї посідає чільне місце у наукових розробках як вітчизняних вчених — філософів, психологів, педагогів, юристів, медиків, так і представників наукової спільноти на пострадянському просторі. Сімейне насилля, жорстоке ставлення до дітей як головна причина асоціального дитинства розглядаються на теоретико-прикладному рівні у монографіях, посібниках, програмах, методичних керівництвах,

статтях (Ю. Антонян, М. Асанова, С. Белічева, О. Волкова, І. Грабська, Н. Зінов'єва, Н. Михайлова, В. Оржеховська, В. Ролінський, В. Фуркало). Велика увага вивченню психофізіологічних та особистісних особливостей дітей — соціальних сиріт, дезадаптантів, делінквентів, бездоглядних — жертв різних форм сімейного насилля приділена у працях Т. Алеєксеєнко, М. Буянова, А. Варги, С. Єнкіполова, І. Дубровіної, І. Звереві, Г. Лактіонової, Т. Федорченко, Т. Шульги, Н. Щербак.

Велика увага з боку вчених і практиків приділяється дослідженню проблеми профілактики насильства щодо дітей і підлітків у різних типах сімей (О. Барило, Л. Повалій, Л. Семенюк). Отже, в наш час світове і вітчизняне наукове співтовариство визнає насилля у сім'ї, жорстоке ставлення до дітей і підлітків, нехтування їх потребами однією з найгостріших і актуальних гуманітарних проблем сучасної світу і об'єднує зусилля спеціалістів різного профілю для створення дієвої системи захисту і превенції підростаючих поколінь.

Мета статті — проаналізувати вплив особливостей сучасної родини на виникнення і прояви сімейного насилля щодо дітей і підлітків.

Сучасна наука по-різному ставиться до тих змін, яких сьогодні зазнає сім'я як соціальний інститут. Існують дві протилежні точки зору [7] на глибину і спрямованість сімейних змін (відкрита система формування шлюбу, емансипація жінок, емансипація дітей від батьків, зростання особистої свободи у шлюбі, зміщення взаємин на позашлюбність).

Прибічники першої точки зору розглядають сімейні зміни як прояв глобальної кризи родинного способу життя, занепаду сім'ї як соціального інституту, відображення ціннісної кризи у суспільстві в цілому як проекцію на сім'ю. Автори, в працях яких відображена ця кризова парадигма [2; 6], вважають, що все більше сучасних людей прагнуть задовольнити свої потреби не в сім'ї, а поза нею. Задоволення потреби особистості у самоактуалізації як найбільш повної реалізації свого потенціалу все більш концентрується на позасімейній діяльності. Сім'я і батьківство стають неконкурентноздатними порівняно з такими цінностями як підвищення соціального статусу, рівня освіти, кваліфікації, матеріального благополуччя.

Представники іншої точки зору [8] захищають ідею про те, що зміни в інституті сім'ї є позитивним в цілому процесом демократизації в сімейній сфері як відображення загальносвітових тенденцій. Незважаючи на трансформацію інституту сім'ї, її пристосування до нових умов, загострення протиріч між сімейними та позасімейними цінностями, загальнолюдська значущість сім'ї, безумовно, зберігається. Взаємини «чоловік — жінка», «мати — дитина», «брат — сестра» та ін. природні та життєво необхідні для кожної людини. Сім'я та її цінності унікальні і не можуть бути замінені нічим іншим.

Між тим спеціалісти в галузі педагогіки і психології сім'ї відмічають специфічні особливості української сім'ї кінця ХХ — початку ХХІ ст.; перш за все — втрату сім'єю визначальних функцій любові, турботи і підтримки або зведення їх лише до економічної модальності. Серйозні проблеми, з якими стикається сучасна родина, свідчать, що досягнення людиною сексуальної та соціальної зрілості не є гарантією благополуччя родини і супроводжуються зміною її структури, стилю дитячо-батьківських взаємин, зростання кількості сімейних конфліктів. Багато сімейних конфліктів (практично кожний четвертий) мають яскравий виражений насильницький характер. Майже третина від загальної кількості умисних убивств відбувається на сімейному ґрунті. За даними наукових досліджень [4; 5], третина дітей в Україні щороку стають свідками актів насильства у власних родинах. Діти матерів, що зазнали знущань, у шість разів частіше намагаються покінчити життя самогубством, а 50 % таких дітей мають схильність до вживання наркотиків і алкоголю. Третина підлітків зазнає насилля в інтимних стосунках у колі сім'ї. Ці та інші причини вимагають постійної пильної уваги науковців і практиків до проблеми сімейного насилля щодо дітей і підлітків у різних типах сімей.

Проведений нами теоретичний аналіз більшості наукових пояснень, причин і джерел насилля над дітьми в сім'ї [5] дозволив виділити дві основні групи факторів, які провокують насилля.

До першої групи відносимо такі особливості суспільства як характер соціально-економічної формації, рівень безробіття, бідність, наявність локальних громадянських конфліктів, високий рівень злочинності, слабкість законодавчої бази, відсутність цілісної та дієвої системи захисту дітей, а також особливості уста-

новок суспільства з точки зору терпимості до насилля стосовно дітей, переконання, що фізичне покарання є ефективним засобом виховання.

Інша група причин насилля над дітьми пов'язана з особливостями сім'ї та характером сімейних взаємин, на тлі яких виховується дитина. Встановлено, що найвищий рівень деструкції жорстокого ставлення до дітей і підлітків, нехтування їх життєвими потребами спостерігається у неблагополучних сім'ях.

Нами було проведено спеціальне дослідження, в ході якого проаналізовано стан, особливості та тенденції розвитку сучасної української сім'ї у контексті поширення в ній насильницьких дій стосовно дітей та підлітків [10], розроблено типологію неблагополучної сім'ї на основі висновку, що характерною ознакою всіх типів неблагополучної сім'ї є той чи інший вид насилля щодо дітей. Насилля, здійснюване стосовно дитини в неблагополучній родині, за своїми наслідками належить до найтяжчих психологічних травм, що їх зазнає зростаюча особистість. Це на пряму корелює з висновками, отриманими російським психологом О. Ладиковою [3] про те, що саме такі сім'ї є джерелом насилля стосовно дітей:

- сім'ї з неадекватним психофізіологічним або особистісним стилем виховних і внутрішньосімейних взаємин (емоційне відторгнення дитини, хронічні різноспрямовані з боку батьків конфліктні стосунки, гіпер- або гіпоопіка, віра у виховний потенціал фізичних покарань);
- нестабільна, неповна сім'я в ситуації розлучення, довготривалим проживанням дітей окремо від батьків (одного із батьків);
- асоціальна, дезорганізована сім'я з систематичною алкоголізацією і наркотизацією, аморальним способом життя, кримінальною поведінкою батьків і старших членів родини, проявами невмотивованою сімейною жорстокістю.

У таких сім'ях насильницькі дії здійснюють частіше за все близькі дитині люди (46,4%), ровесники (32,3%), педагоги (7,2%), інші дорослі (9,7%). Співставивши статистичні дані, доходимо висновку, що насилля з боку близької людини значно більше шкодить фізичному, психологічному здоров'ю дитини, оскільки

порушується основний принцип життєдіяльності родини — безпечне існування будь-кого з її членів.

Характерною ознакою всіх типів неблагополучної сім'ї є той чи інший вид насилля щодо дітей. Насилля, здійснюване стосовно дитини в неблагополучній родині, за своїми наслідками належить до найтяжчих психологічних травм, що їх зазнає зростаюча особистість.

Дослідники психології насилля стверджують [1], що пережите в дитинстві насилля призводить до віддалених наслідків, впливає на подальше життя жертви, оскільки отриманий травматичний досвід формуватиме специфічні сімейні взаємини й провокуватиме особливі життєві сценарії. Так, у більшості випадків дорослі, які вчиняли насильницькі дії стосовно власних дітей, самі мали невіршений відповідний досвід насилля в дитинстві.

Серед причин насилля щодо дітей головними є психопатологія батьків, соціальна ізоляваність сімей, викривлена система життєвих цінностей, зруйнована модель взаємин між батьками та дітьми. Проте жодна з цих причин не є самодостатньою і тільки їх взаємовплив зумовлює вірогідність або можливість насильницького ставлення до дитини в неблагополучній сім'ї.

Дослідженням встановлено, що насилля над дитиною існує в усіх типах неблагополучних сімей, оскільки всі вони тією чи іншою мірою у своїй життєдіяльності піддаються негативному впливу нестабільної економічної системи країни. Однак у мало-забезпечених сім'ях насилля щодо дітей існує частіше, ніж в родині із стабільними матеріальними статками.

До соціально-економічних факторів, які провокують насилля стосовно дитини у неблагополучних сім'ях, належать:

- низькі статки і постійний брак грошей, що спричиняє емоційне напруження у взаєминах членів родини, пов'язане із незадоволенням основних потреб дорослих і дітей;
- безробіття або тимчасова робота, низький соціальний статус батьків, обтяжений низьким рівнем освіти і професійно-технічної підготовки, через що в родині панують роздратування, підвищена нервовість, збудженість і напруженість у внутрішньосімейних стосунках, взаємна відчуженість дорослих і дітей;

- багатодітність, яка вимагає більших емоційних і матеріальних витрат на підтримку життєдіяльності дорослих і дітей;
- погані житлові умови, які провокують напруження родинної атмосфери;
- відсутність одного з батьків, тобто підвищене фізичне, емоційне та матеріальне навантаження на того з батьків, хто самостійно виховує дітей, і, відповідно, значне погіршення матеріального стану всіх членів сім'ї.

Незадовільні соціально-економічні умови існування всіх типів неблагополучних сімей призводять до соціальної ізоляції сімейного колективу, провокують хронічні стресові ситуації у дорослих і дітей, які, у свою чергу, викликають фрустрацію, безпорадність, конфліктність, негативно впливаючи на психологічний клімат сім'ї. Як правило, об'єктом невдоволення дорослих через свою залежність стає дитина, перетворюючись на жертву насилля.

Результати проведеного дослідження [9] дозволили обґрунтувати наступні соціокультурні і психолого-педагогічні фактори, які «підгодовують» прояви насилля у неблагополучних сім'ях. До них належать:

- відсутність у суспільній свідомості чіткої оцінки неприпустимості як емоційного відторгнення, так і фізичних покарань. Результати дослідницької роботи з батьками підтверджують тезу щодо вкорінення у вітчизняній побутовій культурі думки про фізичне покарання дитини як поширену і природну форму сімейного виховання, та аж ніяк не форму сімейної жорстокості. Відмінність у різних типах неблагополучних сімей полягає лише в частоті застосування фізичних покарань: для когось з батьків — це крайній захід, для інших — повсякденна практика.

Проведене в ході дослідження опитування великого масиву вчителів, класних керівників з цього питання дало такі результати: частина (менша — 26,7%) вважає фізичні покарання припустимими й можливими, а стосовно деяких дітей (11,7%) — навіть необхідними; інші (більшість — 61,6%) вважають фізичні покарання непотрібними й такими, що суперечать правам дитини.

Бесіди зі школярами із неблагополучних сімей продемонстрували дуже «оригінальну» оцінку ними можливості застосу-

вання фізичних покарань: стосовно себе їх вважають абсолютно неприпустимими практично всі; стосовно віртуальних «інших» — можливими і навіть доречними, особливо якщо є адекватний привід для покарання. Однак низка побічних ознак, помічених у ході діагностичних обстежень і реальна практика, дають привід для припущення: діти з неблагополучних сімей приховують справжню ситуацію з фізичними покараннями у власних родинах, відчуваючи природний сором за характер міжособистісних взаємин у сім'ї;

- демонстрування насилля в засобах масової інформації, що закріплює думку дитини щодо насилля як цінності та способу засвоєння прийнятної поведінки. Дитина із неблагополучної сім'ї легко засвоює та привласнює побачені цінності, манери та норми поведінки, оскільки процеси осмислення, оцінки й розмежування реальності та фантазії в неї розвинені недостатньо. Вона переносить побачену агресію у своє повсякденне життя без морального коригування та обмеження. Водночас в її особистісному розвитку зростає толерантність до насилля і ступінь його сприйняття. Усе це обтяжене підвищеним рівнем агресивності, спровокованим виховними особистостями таких учнів і характером виховного впливу сім'ї;
- дія закону перетворення позитиву на негатив, коли права громадян на недоторканість приватного життя, особистої та сімейної таємниці, закріплені в Конституції України, не дозволяють педагогам, представникам громадськості своєчасно встановлювати факти насилля і коригувати приватне життя неблагополучної сім'ї. Це, у свою чергу, підкріплюється популярною останніми роками в суспільстві думкою, що виховання дітей в сім'ї — справа батьків і ніхто не має права втручатись у цей процес. Таким чином, дитина із неблагополучної сім'ї опиняється сам на сам з батьками, а суспільство не хоче визнати сімейне насилля щодо дітей актуальною соціально-культурною і психолого-педагогічною проблемою на державному рівні;
- низька правова обізнаність як дорослих, так і дітей, коли дорослі не знають про закони і конвенції, в яких дитина

розглядається як повноправна особистість, а кожен дорослий повинен повідомляти у відповідні органи про дітей, які потерпають від насилля з боку батьків.

Отримані дані підтверджують, що практично всі діти з неблагополучних сімей не знають, що є повноправними особистостями й мають право на захист і допомогу суспільства. Стаття, що передбачає покарання за насильство в сім'ї, з'явилась у нашому законодавстві порівняно недавно. Проте вона, як показують спостереження, не може стати панацеєю, оскільки підштовхує дітей на посилення конфлікту з найдорожчими людьми — батьками, яких вони, попри все, продовжують любити.

Встановлено, що навіть не всі вчителі практично обізнані з чинним законодавством стосовно прав дітей і можливостей їх захисту й, відповідно, потребують спеціальної правової і психолого-педагогічної підготовки.

Така підготовка дасть педагогам професійну можливість проводити бесіди з учнями на тему сімейного насилля, захисту їх прав, учти дітей захищати себе всіма доступними правовими методами [11].

Репрезентована стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми впливу особливостей сучасної сім'ї на поширення сімейного насилля щодо дітей і підлітків. Подальші дослідження можуть розгортатися у таких напрямках: виникнення сімейного насилля щодо дітей та його діагностика; фактори ризику та основні напрямки коригуючих втручань з боку шкільних і соціальних педагогів у контексті профілактики сімейного насилля; консультативна допомога і робота класних керівників з батьками із неблагополучних сімей; професійні компетенції та особистісні можливості шкільних педагогів у профілактиці насилля щодо дітей з різних типів сімей.

Література:

1. Антонян Ю. М. Жестокость в нашей жизни/Ю. М. Антонян. — М.: ИНФРА, 1995.
2. Жаровцева Т. Неблагополучна сім'я: Своєрідність, проблеми, педагогічна підтримка/Т. Жаровцева. — Одеса, 2004.
3. Ладыкова О. В. Психологические особенности взаимодействия команды специалистов работающих по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми: Дисс. ... на сои-

- скання ученої степені канд. психол. наук/О.В. Ладькова. — М., 2004.
4. Оржиховська В.М. Насильство — гостре соціальне явище/В.М. Оржиховська//Позакласний час. Плюс. — 2008. — №9. — С. 2.
 5. Повалій Л.В. Дослідження проявів насильства в різних типах сімей/Л.В. Повалій//Январские педагогические чтения: педагогическая наука и образование: проблемы и перспективы. — Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2009. — С. 128-131.
 6. Постовий В. Сучасна сім'я та її педагогіка/В. Постовий. — К., 2001.
 7. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления/под ред. Е.Н. Волкова. — СПб.: Питер, 2008. — С. 71-72.
 8. Родинне виховання: Школа і сім'я — виховуємо разом. — К., 2007.
 9. Хромова О.Л. Виховання дітей у неблагополучних сім'ях: [метод. рекомендації]/О.Л. Хромова. — К., 2009.
 10. Хромова О.Л. Стан, особливості та тенденції розвитку сучасної української сім'ї/О.Л. Хромова//Родинне виховання: Школа і сім'я — виховуємо разом. — К.: Шк. світ, 2007. — С. 9-21.
 11. Хромова О.Л. Деякі аспекти діяльності класного керівника з профілактики сімейного насилля/О.Л. Хромова, О.М. Кордюк//Январские педагогические чтения: педагогическая наука и образование: проблемы и перспективы. — Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2009. — С. 124-127.
 12. Kempe H. S., Kempe C. H. Child Abuse. London, 1978.

Статья посвящена анализу состояния и особенностей современной семьи, характеристике неблагополучной семьи, ее негативных факторов и влияний, провоцирующих семейное насилие, жестокое обращение с детьми и подростками, пренебрежение их интересами со стороны родителей, других членов семьи.

Ключевые слова: *семья, неблагополучная семья, семейное насилие, насилие над ребенком, жестокое обращение с ребенком, пренебрежение нуждами ребенка.*

The article is devoted to analysis of condition and peculiarities of modern family, the reference of unhappy family, its harmful influence and factors

that cause violence in family and child abuse and adolescents, neglecting their interests by parents and other relatives.

Keywords: *family, unhappy family, violence in family, child abuse, maltreatment, child abuse and neglect.*

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

В. Ф. Черкасов, м. Кіровоград

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено теоретико-методологічні засади музично-педагогічної освіти, визначено зміст поняття «музично-педагогічна освіта».

Ключові слова: *освіта, музично-педагогічна освіта, теоретико-методологічні засади музично-педагогічної освіти, культура, духовна культура особистості, модернізація освітнього простору.*

Актуальність дослідження. З набуттям Україною незалежності змінюються погляди та акценти в наукових пошуках, використовуються інваріативні підходи до історичних досліджень. Вивчення теоретико-методологічних засад музично-педагогічної освіти є одним з головних завдань, розв'язання якого сприятиме оптимізації теорії та практики, модернізації змісту, форм і методів музично-педагогічної галузі.

Аналіз досліджень і публікацій. В останні роки з'явилося багато праць, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються теоретико-методологічні засади музично-педагогічної освіти. На наш погляд, найбільш ґрунтовними є праці Б. Бриліна, В. Дряпіки, Л. Масол, О. Михайличенка, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової. Дослідження вчених дають змогу стверджувати, що знання теоретико-методологічних основ музично-педагогічної освіти сприятимуть підвищенню ефективності наукових пошуків, оптимізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Мета статті — висвітлити теоретико-методологічні засади розвитку музично-педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення теоретико-методологічних основ музично-педагогічної освіти нами здійснювалося на основі аналізу тенденцій розвитку вищої освіти, яку сучасні філософи розглядають як поліфункціональне явище. Його призначення полягає в передачі інформації, засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, вихованні загальнолюдських якостей у процесі професійної підготовки та життєдіяльності.

Основні тенденції розвитку системи вищої освіти, зумовлені цивілізаційними процесами, сформулював та науково обґрунтував В. Кремень. Провідними з них є динамізм суспільного прогресу; формування самодостатньої, вільної людини; дитиноцентризм, створення умов для творчого розвитку кожної особистості; озброєння фахівців новітніми технологіями, серед яких чільне місце посідають інформаційно-комп'ютерні програми; лінгвізація освітньої діяльності, вивчення обов'язкових для спілкування мов; формування сучасної системи цінностей, патріотизму та почуття національної єдності.

Оскільки освіта є складовою культури, то музично-педагогічна освіта як один із найважливіших компонентів освіти передбачає формування духовної культури особистості на основі попереднього інтелектуального досвіду. Визначаючи духовну сутність освіти як історичного феномена, В. Андрущенко підкреслює, що «сутність людини — духовна; стрижень життя — духовний; основа основ підготовки людини до життя розгортається через формування духовності, чим, власне, й опікується освіта» [1, с. 6].

Видатні філософи завжди були законодавцями духовної культури. Усвідомлюючи закон Ф. Бекона «знання — це сила», що освітлює людині її життєвий шлях, необхідно зазначити, що музично-педагогічна освіта уможлиблює пізнання закономірностей розвитку світової культури та її зв'язок з навколишнім світом, дає змогу зрозуміти призначення мистецтва, його багатогранні функції. Німецький філософ та історик О. Шпанглер, якого вважають засновником філософії культури, прихильником Ніцше і Гете, у праці «Метафізична засаднича ідея філософії Геракліта» (1904) наголошував, що музична освіта — найвища, унікальна, неповторна цінність, яка сприяє максимальному розвитку й реалізації інтелектуальних і творчих здібностей, спонукає людину до саморозвитку.

Визначаючи теоретико-методологічні засади музично-педагогічної освіти, ми використовували культурологічний підхід, який є провідним у дослідженні філософії культури. Сучасні дослідники філософії культури визначають культуру як цінності духовного життя, до яких належать музика, література, живопис, архітектура, хореографія, кіно та інші види мистецтв. Німецький мислитель і реформатор церкви М. Лютер возвеличував музику і порівняно з іншими науками ставив її на перше місце після богослов'я. Музичне виховання тлумачили як розвиток індивідуальних можливостей людини. Розвиваючи творчі здібності, людина змушена сама себе формувати, стверджував В. Біблер.

На сучасному етапі розвитку освіти і культури вітчизняні та зарубіжні науковці досліджують проблеми національної музичної культури й проблеми світового культурного простору. Українська музична культура, яка, з одного боку, зберігає духовне начало та самобутність, а з іншого, прагне до єдності з іншими культурами, активно рухається у світовий культурний простір. Він являє собою своєрідний інформаційний центр, у який національні культури вносять свої унікальні надбання. Світовий культурний простір охоплює культурне надбання людства, яке становить загальнолюдські цінності, сприяє взаємозбагаченню національних музичних культур.

Визначаючи концептуальні засади вищої освіти України слід виділити основні її властивості. Це: глобалізація, демократизація, гуманітаризація, гуманізація, індивідуалізація, фундаменталізація, технологізація, інтеграція, децентралізація, неперервність, комунікативність, випереджувальний розвиток та екологізація. Зазначені характеристики змінюють освіту, реалізують її інформаційно-культурний характер. Отже, система освіти України в процесі свого розвитку набуває принципово нового змісту. Нова модель української освіти «має ґрунтуватися на українській національній культурно-історичній традиції, теоретичних надбаннях української педагогіки, досвіді поколінь у найширшому його розумінні» [8, с. 79].

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається демократизація вищої освіти, здійснюється її гуманізація та гуманітаризація. Структурні зміни в змісті та організації зумовлюють фундаменталізацію освіти. Підвищення якості вищої освіти дося-

гається завдяки технологізації знань, що передбачає комп'ютеризацію, інформатизацію, використання медіа-технологічних засобів та розвивальних технологій.

На рубежі XX — XXI століть на якість вищої освіти істотно вплинула глобалізація. Її призначення полягає у підготовці конкурентоспроможних фахівців не тільки у межах України, а й на світовому ринку праці, у поглибленні міжнародного співробітництва, можливості участі науково-педагогічних працівників та студентів ВНЗ у міжнародних проектах, спільних наукових дослідженнях, наукових конференціях, стажуванні та навчанні за кордоном. Глобалізація передбачає створення загальноєвропейських та світових інформаційно-освітніх мереж, які задовольнять інформаційні й комунікативні потреби учасників навчально-виховного процесу.

На початку нового тисячоліття відбулася модернізація освітнього простору, яка істотно вплинула на якість вищої освіти, що набула масового характеру. Це сприяло розвитку особистості та інтелектуалізації нації. Крім того, модернізація передбачає формування творчої індивідуальності, яка спроможна брати на себе відповідальність та віднаходити засоби вирішення складних завдань, стверджувати себе професійно, адаптуватися та брати активну участь в оновленні змісту освіти. Модернізація пов'язана з інформаційними технологіями та комп'ютерними системами, здатністю до самостійного відшукування інформації та її використання для створення проектів і творчих програм, конструктивною діяльністю у запровадженні нових педагогічних концепцій. Важливою умовою модернізації вищої освіти є підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Темпи модернізації залежать від фундаменталізації освітньої галузі, яка у широкому розумінні передбачає: використання наукових знань, моральних переконань та ціннісних орієнтацій, набутих особистістю під час навчання у ВНЗ, в процесі розв'язання складних соціальних проблем; здатність самостійно віднаходити рішення у критичних ситуаціях. До основних концептуальних положень фундаменталізації вищої освіти належать: людська, економічна, технологічна, матеріалознавча й екологічна підготовка. У вузькому розумінні фундаменталізація освіти це вивчення основних закономірностей дисциплін навчального плану, знання

яких дасть змогу модернізувати освітню галузь, сприятиме входженню в світове освітнє товариство. Як наголошує В. Журавський, фундаменталізація освіти «означає істотне підвищення якості освіти та рівня освіченості людей, які її отримали, за рахунок відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, та методології реалізації навчального процесу, а також орієнтацію освіти на оновлюючу, конструктивну діяльність» [2, с. 56-57].

Фундаментальними є гуманістичні цінності вищої освіти, надання можливості індивіду виявити свій талант і творчий потенціал. В основу гуманізму покладено принципи людяності і справедливості, милосердя і доброти, свободи і благородства. Як зазначає А. Кузьмінський гуманізм — це «сповідування загальнолюдських цінностей. На засадах гуманізму будується демократична, гуманна педагогіка, педагогіка рівноправності, співпраці, співробітництва, партнерства, суб'єктно-суб'єктна педагогіка» [3, с. 76].

Стратегічні напрями розвитку вищої освіти України у XXI столітті обумовлені прийнятими 2002 року Національною доктриною розвитку освіти та законом України «Про вищу освіту», в якому освіта розглядається як основа розвитку суспільства, його інтелектуальний, духовний та економічний потенціал. Незважаючи на кризові явища, які відбуваються у суспільстві, вища школа залишається відносно автономним суспільним інститутом, здатним на саморозвиток і самозбереження. Мобілізація внутрішніх ресурсів за рахунок могутнього науково-педагогічного потенціалу, традицій та наукових шкіл, дає змогу протистояти кризовим явищам, здійснювати підготовку кваліфікованих кадрів спроможних до творчої науково-педагогічної діяльності.

Відстежуючи філософську та педагогічну думку, зазначимо, що усвідомлення розвитку освіти можливе на основі аналізу педагогічних концепцій, у яких теоретично обґрунтовуються демократизація та реформування освіти в Україні. Концептуальні засади, реалії розвитку української освіти й перспективи їхнього розв'язання, оновлення стандартів освіти, інтеграція у європейське співтовариство стали предметом дослідження вітчизняних вчених. На межі XX — XXI століть з'являється низка новаторських педагогічних концепцій (А. Алексюк, О. Вишневський, В. Майборода, П. Кононенко). Це, зокрема, вихідні засади демократизації

навчального процесу в освітніх закладах України; демократизація українського виховання; способи демократизації управління освітою; національна система освіти; українська національна школа-родина; реформування педагогічної науки в державі. В них сформульовано мету й головні завдання, сутність, вихідні положення, принципи, категорії та історичні набутки в педагогічній галузі.

Усвідомлення теоретико-методологічних засад музично-педагогічної освіти здійснювалося на основі наукових праць Е. Абдулліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Хлебникової, О. Щолокової, Ю. Юцевича. У цих працях розглянуто результати експериментальних досліджень з музично-естетичного виховання.

Незважаючи на те, що термін «музично-педагогічна освіта» набув поширення в науковому середовищі та практичній діяльності з підготовки вчителів музики, сутність цього поняття дотепер не розкрито. Філософський енциклопедичний словник, а також музична та педагогічна енциклопедії взагалі не виокремлюють, а відповідно й не інтерпретують це поняття. Водночас аналіз наукових досліджень з музично-педагогічної освіти дає змогу розкрити істотні характеристики цього феномена.

По-перше, у науковій літературі поняття «музично-педагогічна освіта» пов'язане з певним типом навчально-виховного закладу, який здійснює музично-педагогічну підготовку майбутнього вчителя музики. Так, досліджуючи проблему музично-педагогічної освіти наприкінці XIX століття, Т. Танько підкреслює, що на той час в «Україні не було єдиної системи музично-педагогічної освіти й не існувало спеціальних навчальних закладів, які надавали б музично-педагогічну освіту вчителям. Деяку музично-педагогічну підготовку майбутні вчителі отримували в учительських семінаріях» [7, с. 5]. Саме в цьому контексті досліджують музично-педагогічну освіту О. Михайличенко та М. Сова. У нашому дослідженні музично-педагогічна освіта розглядається в аспекті діяльності музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

По-друге, певну групу досліджень становлять праці, в яких поняття «музично-педагогічна освіта» використовується стосов-

но обсягу знань, вмій та навичок, які набувають майбутні вчителі музики в спеціальних навчальних закладах. Такий підхід до розкриття сутності цього поняття не суперечить загальноприйнятому визначенню педагогічної категорії «освіта» як системи знань, умій та навичок, що їх опановують студенти відповідно до мети навчання. На жаль, у таких дослідженнях не конкретизується насамперед цільовий компонент музично-педагогічної освіти, а крім того, не звертається увага на процесуальну характеристику даного поняття.

Спроби конкретизації цільового компонента музично-педагогічної освіти ми знаходимо у працях, присвячених аналізу музично-педагогічної думки. Зокрема, О. Овчарук наголошує на необхідності національної спрямованості музичної освіти. Вона вважає, що п'ятиріччя 1917-1922 рр. в історії розвитку музично-педагогічної думки є найпродуктивнішим етапом створення науково-теоретичних та практичних підвалин, які «забезпечували національну спрямованість розвитку вітчизняної музичної освіти не тільки в досліджуваній період, а й протягом наступного етапу» [4, с. 130].

Не заперечуючи значення національного аспекту, слід відмітити, що тільки цим цільовий компонент не обмежується. Найбільш повну характеристику мети музично-педагогічної освіти дає А. Растригіна. Досліджуючи музично-педагогічну освіту в контексті сучасного цивілізаційного розвитку, автор підкреслює, що сучасна вища музично-педагогічна освіта має формувати «не тільки професійного музиканта, а й особистість, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й здатна до повноцінної професійної та особистісної самореалізації» [5, с. 9].

Цінність такого підходу полягає у тому, що А. Растригіна у виявленні мети музично-педагогічної освіти визначає не тільки аспект спеціальності (формування професійного музиканта), а й особистісно-педагогічний (становлення особистості, яка спроможна пізнати себе та навколишній світ, а також здійснювати професійну та особистісну самореалізацію). Водночас зауважимо, що науковець використовує термін «музично-педагогічна освіта» тільки як результат навчальної діяльності. На процесуальній характеристиці поняття автор не акцентує уваги.

Спробу об'єднати змістовний і процесуальний компоненти поняття «музично-педагогічна освіта» знаходимо в працях О. Ростовського. Автор вважає, що музично-педагогічна освіта розглядається як «процес і результат духовно-практичного осягнення перетворювальних та гуманістичних функцій музики, що спрямовані на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві виявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому» [6, с. 5]. Попри те, що О. Ростовський наголошує на єдності цільового й процесуального компонентів музично-педагогічної освіти, специфіку процесуального компонента він не розкриває. Очевидно, це пояснюється тим, що процесуальний компонент зумовлюється загальними закономірностями, притаманними будь-якому виду освіти, зокрема, музично-педагогічній.

Отже, результати зіставлення фрагментарного аналізу досліджуваного феномена дають змогу інтерпретувати поняття «музично-педагогічна освіта» як процес і результат підготовки на музично-педагогічних факультетах особистості майбутнього вчителя, котрий володіє сучасними педагогічними технологіями, загальнонауковими, психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками, які дають йому змогу реалізувати творчий потенціал засобами педагогічної, науково-дослідної та музично-просвітницької діяльності, з метою формування духовної культури молоді на основі ціннісних орієнтирів, набутих суспільством.

Висновки. Таким чином, дослідження теоретико-методологічних засад розвитку музично-педагогічної освіти й уточнення поняття «музично-педагогічної освіти» дало змогу вивчити й узагальнити провідні тенденції розвитку музично-педагогічної галузі в контексті інтеграції до європейського освітнього простору.

Література:

1. Андрущенко В. П. Духовна сутність освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2007. — № 1. — С. 5-10.
2. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. — К.: Ін Юре, 2003. — 416 с.

3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ А.І. Кузьмінський. — К.: Знання, 2005. — 486 с. (Вища освіта ХХІ століття).
4. Овчарук О. В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття (1905-1925 рр.): дис.... канд.. пед. наук: 13.00.02/Ольга Володимирівна Овчарук. — К., 2001. — 174 с.
5. Растригіна А. М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми/А. М. Растригіна. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. — 318с.
6. Ростовський О. Я. Проблема методології періодизації професійної підготовки майбутніх учителів музики в контексті реформування загальноосвітньої школи/О. Я. Ростовський//Наукові записки НДПУ ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки — Ніжин, 2003. — №2. — 142 с.
7. Тянько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні/Т. П. Тянько. — Х.: Основа, 1998. — 192 с.
8. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія — К.: Педагогічна думка, 2007. — 352 с./Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми».

В статье исследованы теоретико-методологические основы музыкально-педагогического образования, определено содержание понятия «музыкально-педагогическое образование».

Ключевые слова: образование, музыкально-педагогическое образование, теоретико-методологические основы музыкально-педагогического образования, культура, духовная культура личности, модернизация образовательного пространства.

Theoretical-methodological principles of musical-pedagogical education are investigational in the article, maintenance of concept «musical-pedagogical education» is certain.

Keywords: education, musical-pedagogical education, theoretical and methodological foundations of musical-pedagogical education, culture and spiritual culture, identity, upgrading of the educational space.

УДК 37.018.1: 61

В. П. Черній, м. Кіровоград

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УМОВАХ СІМЕЙНО-ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті висвітлюються основні напрями виховання у дітей здорового способу життя в умовах школи та сім'ї з урахуванням виховних підходів українського народу.

Ключові слова: сімейно-шкільне виховання, здоров'я, збереження і поліпшення здоров'я, фізичний розвиток дітей, здоровий спосіб життя.

Показником рівня розвитку держави, її процвітання й добробуту є здоров'я громадян. Аналіз стану здоров'я населення України вказує на негативні явища і чинники. Особливу тривогу викликають: низький приріст населення, скорочення тривалості життя громадян, зростання захворюваності, збільшення питомої ваги нервово-психічних хвороб, особливо, серед дітей та молоді. Певною мірою це зумовлено екологічними негараздами, низьким рівнем медичного обслуговування, значним соціальним розшаруванням населення, складною криміногенною ситуацією. Сучасні дослідники (О. Савченко, Н. Денисенко, Н. Коваль, О. Дубогай, Л. Ващенко, Т. Бойченко, О. Вишневський та інші) вважають, що стан здоров'я людини залежить не тільки від зовнішніх чинників, а й від ставлення особистості до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Збереження і поліпшення здоров'я підростаючого покоління є одним з найважливіших пріоритетів нації, метою проведення соціально-економічних реформ, а стан здоров'я дітей є головним критерієм доцільності та ефективності будь-якої діяльності. Тому державна політика у галузі освіти спрямована на вирішення завдань виховання здорового покоління, створення умов для повноцінного розвитку дітей. Зокрема, у Законі України «Про загальну середню освіту» наголошується на необхідності виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян. Ідея створення у дітей мотивації до здорового способу життя реалізується у Національній доктрині розвитку освіти. Ці ж завдання визначені і Державним стандартом початкової загальної

освіти, а саме, забезпечення в учнів початкових класів свідомого ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності.

Метою статті є висвітлення сучасних можливостей для виховання у молодших школярів здорового способу життя з урахуванням досвіду сімейно-шкільного виховання.

Існує значна кількість наукових і методичних праць, у яких проблема виховання здорового способу життя дітей розглядається сучасними дослідниками в різних аспектах: інтегративний підхід до виховання в молодших школярів здорового способу життя, особливості виховання здорового способу життя у молодших школярів (С. Кондратюк), педагогічні умови формування психосоціальної компоненти здоров'я молодших школярів (Г. Сіліна), формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній роботі (С. Свириденко), теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів (В. Горащук), формування валеологічних понять, умінь і навичок у навчально-виховному процесі школи (І. Петрик, Р. Валецька), формування свідомого ставлення до здоров'я у дошкільників (Н. Денисенко).

У людини немає більшої цінності, ніж здоров'я. Здоров'я — це те, без чого людина не може бути щасливою, тому серед загально визнаних у всі часи благ першим і найціннішим є здоров'я й життя людини. Проблема здоров'я та здорового способу життя існувала завжди. Людина намагалася продовжити собі життя; забезпечити комфортні умови існування, суспільно-соціальної діяльності. Кожний народ вніс до скарбниці знань про здоров'я свої відомості, в яких віддзеркалюється його культурно-історичний розвиток, звичаї, традиції, особливості національного світогляду, соціально-економічний стан тощо.

Українці здавна ставили піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей на перше місце. Зразу ж після появи немовляти на світ батьки вважали своїм першим і головним обов'язком піклуватися про його здоров'я. Велике значення нормального фізичного розвитку зумовлювалось цілком реальними життєвими потребами — переважно аграрний характер виробництва українців передбачав тяжку працю у полі, яка потребувала гарного фізичного розвитку.

Визначна роль у вихованні здорового способу життя української дитини належить батькам, які піклуються про її здоров'я,

гарний настрій, загартування, гармонійний розвиток; навчають вправності, спритності, уміння володіти і взаємодіяти з природним середовищем, використовувати для свого зміцнення водну стихію, сонце, сніг і росу. Важливо, що український народ фізичне виховання завжди пов'язував з іншими сторонами формування особистості, а саме, розумовою діяльністю та формуванням морально-вольових якостей («Сила та розум — краса людини», «В здоровому тілі — здоровий дух») [5, 201].

Багатівіковий визвольний козацький рух зумовив унікальне явище не лише східнослов'янської, а й світової культури — козацьку педагогіку. У козацькій педагогіці було реалізовано принцип гармонійного виховання людини, оскільки одночасно з загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків.

У козацьку епоху продовжувалися традиції фізичного та психофізичного загартування підростаючих поколінь. Загартовуючи себе і готуючи свій організм до складних випробувань долі, козак влітку спали проти зоряного неба. Вони ґрунтовно знали народну медицину, її рецепти, які забезпечували міцне здоров'я. Козацька молодь систематично розвивала свої природні задатки, вдосконалювала тіло й душу в іграх, танках, хороводах, різних видах змагань і боротьби. Підлітки і юнаки охоче брали приклад з дорослих, які відчували психологічний комфорт завдяки тому, що однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток [3, 156].

Українська народна педагогіка серед провідних принципів виховання визначає принцип гуманізму і природовідповідності. Саме величезний і невичерпний гуманізм української народної педагогіки став основою для розвитку сучасної національної педагогіки. Гуманне педагогічне мислення сприяло створенню нових педагогічних концепцій, які ґрунтуються на ідеї плекання людини як суб'єкта власного життя і долі. При цьому впроваджуються і принципово нові підходи до проблеми здоров'я. Сьогодні здоров'я перестає бути лише «справою держави» — сама людина повинна дбати про це, здоров'я мусить стати насамперед предметом власної уваги і власної волі. Доведено, що найбільша кількість хвороб виникає внаслідок нездорового способу життя людей, а тому гостро постає необхідність усвідомлення, саме

з раннього дитинства, цінності здоров'я, розуміння його залежності від способу життя та вміння вести здоровий спосіб життя. Звідси і потреба виховання в дітей уміння доглядати за власним здоров'я — вести здоровий спосіб життя, нести відповідальність за своє здоров'я. Чим раніше відбудеться формування у школярів здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їхній свідомості, тому важливо з дитинства формувати систему пріоритетів, які дають переваги бути здоровим. Саме в молодшому шкільному віці закладається потенціал здоров'я, відбувається виховання здорового способу життя у молодших школярів (більшість поведінкових звичок формується в ранньому дитинстві і тому є дуже стійкими), це сприятливий період для цілеспрямованого впливу на дитину щодо формування ціннісної орієнтації на здоровий спосіб життя.

Сучасні наукові погляди на проблему виховання здорового способу життя у молодших школярів активізують увагу на створенні умов для становлення особистості школяра, що володіє навчальними та життєвими компетентностями, необхідними для успішного життя в суспільстві. Тому основним елементом у вихованні в дітей відповідального ставлення до свого здоров'я є формування життєвих навичок (компетентностей), що сприяють здоровому способу життя. До цих компетентностей належать навички, які стосуються різних складових людського буття (фізичної, психологічної, духовної, соціальної). Дослідники Л. Ващенко та Т. Бойченко розподіляють їх відповідно до складників здоров'я:

1. компетентності, що сприяють фізичному здоров'ю (навички раціонального харчування, навички рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку);

2. компетентності, що сприяють соціальному здоров'ю (навички ефективного піклування, навички співпереживання, навички розв'язування конфліктів, навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, навички спільної діяльності і співробітництва);

3. компетентності, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення і самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей і програм, навички самоконтролю, мотивація успіху і тренування волі) [2, 9-10].

Життєві навички набуваються в діяльності, відпрацьовуються на практиці, через прийняття рішень та відпрацювання моделей поведінки. Важливою умовою підвищення ефективності оволодіння учнями життєвими навичками є активна взаємодія всіх учасників навчального процесу, колективна діяльність учнів. А сенс роботи вчителя не в тому, щоб домінувати, а в тому, щоб спрямовувати і регулювати цю спільну діяльність. Організація процесу навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблем, нестандартний характер уроків, професійний інтерес. Оволодіння навичками прийняття рішення дасть учням можливість відповідати за власне здоров'я та здоров'я оточуючих.

Як вважає І. Д. Бех, головною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці є зміна її соціальної позиції: дитина розпочинає систематичне учіння, стає членом шкільного і класного колективів. Змінюються стосунки з дорослими, головним авторитетом для неї стає вчитель. Діти орієнтуються на норми поведінки та цінності вчителя. Від особистості учителя, рівня його професійної підготовки, його способу життя, ставлення до власного здоров'я, особистого прикладу багато в чому залежатиме виховання здорового способу життя у молодших школярів. Усвідомлення впливу вчителя на здоров'я вихованців, змін у ставленні до дитини як активного суб'єкта своєї життєдіяльності є передумовою ефективності виховання у школярів відповідального ставлення до власного здоров'я [1, 88].

Спільником вчителя у цій справі є сім'я — персональне середовище життя і розвитку дитини, яке зумовлює спосіб її життя та соціальне існування. Сімейне оточення є природною формою збереження і зміцнення здоров'я дітей. Саме тому батьки можуть навчити сина або доньку дбати про власне здоров'я, щоб обраний ними в дитинстві здоровий спосіб життя допоміг довго і радісно жити. Тільки в родині є можливість, щоб уміння, які формувалися вчителем, перетворились у навички зміцнення і збереження здоров'я, що змінює дитячу поведінку на краще, а поведінка батьків, їх особистий приклад, самовиховання є найкращими методами виховання дітей.

Вирішальний вплив на здоров'я дітей здійснює позитивний емоційний фон сім'ї, почуття взаємної любові й поваги матері

й батька, що виявляються у їхніх щоденних взаєминах. В. Сухомлинський пише: «Людину ми творимо любов'ю — любов'ю батька до матері і матері до батька, любов'ю батька і матері до людей, глибокою вірою в гідність і красу людини. Прекрасні діти виростають у тих сім'ях, де мати і батько по-справжньому люблять одне одного і разом з тим люблять і поважають людей. Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного. У такої дитини — мир і спокій у душі, стійке моральне здоров'я, щиросердна віра в добро, віра в красу людську».

Кризові явища, що спостерігаються в сучасній сім'ї, стосуються, головним чином, відчуженості батьків та дітей, послаблення духовних зв'язків. Свій час батьки витрачають переважно на пошуки засобів для виживання, а не на духовне формування і розвиток дітей. Спілкування батьків з дітьми зводиться переважно до контролю за їх навчанням, зокрема, до з'ясування одержаних оцінок. Істотно обмежені можливості соціального оточення дитини. Значну роль у цьому відіграли урбанізація населення, недооцінка «живого» спілкування як у колі сім'ї, так і з ровесниками. Це призводить до того, що спосіб засвоєння соціального досвіду з безпосереднього перетворюється на опосередкований, внаслідок чого значно знижується цінність набутого досвіду та рівень і можливості світосприймання. У багатьох сучасних сім'ях спостерігається значна плутанина з цінностями. На перше місце вони висувують ідею збагачення, прагнуть виховати в дітей прагматизм, раціональність, волю до успіху. Зазвичай батьки пріоритетної ролі надають фізичному здоров'ю, залишаючи поза увагою духовне та соціальне здоров'я.

Передумовою повернення нашої родини до здоров'я і стабільності є відродження її духовності. Найперше — це повернення до традицій національного виховання. «Настав час, коли необхідно якнайрішучіше повернутися до української родинної педагогіки..., до відродження традиційного статусу родини з її непопорушним авторитетом, подружньою вірністю, любов'ю до дітей і відданістю святому обов'язку їх виховання» [4, 129].

Важливим інструментом співпраці сім'ї і школи в напрямі виховання здорового способу життя дитини є діяльність засобів масової інформації. В сучасному суспільстві з раннього дитинства людина опиняється в інформаційному полі, вона не може

жити без інформації, сприймаючи її через безліч каналів, і на основі її аналізу формує свою поведінку. Засоби масової інформації (ЗМІ) створюють своєрідний інформаційний світ, в якому людина, зокрема дитина, виробляє певний світогляд, спосіб і стиль життя, тип поведінки тощо. Немає сумніву в тому, що ЗМІ можуть ефективно змінювати ставлення людини до життя, у тому числі, і до власного здоров'я. Загальновідомо, що в наш час вони чинять найбільш вагомий вплив на суспільну свідомість, хоча інформація має, здебільшого, несистематизований, а часом і суперечливий характер. Зокрема, на телебаченні та радіомовленні не існує чітко продуманої системи висвітлення проблем здорового способу життя. Питома вага телевізійних передач з цієї тематики займає незначний відсоток від їх загального масиву, у більшості з них тема здорового способу життя висвітлюється нерегулярно і досить поверхово, назви програм не розкривають їх суті. Іншою проблемою є те, що ці передачі транслюються переважно вдень, коли значна частина дітей знаходиться у школі. Подібні тенденції спостерігаються і на українському радіомовленні, де також відсутня чітка система подання інформації про здоров'я.

Частіше, і певною мірою, більш ґрунтовно ця проблема висвітлюється у періодичних виданнях, де публікуюються спеціальні статті, які подають чимало корисної інформації з питань здоров'я та гігієни; говориться про необхідність дотримання особистої гігієни та про потребу стежити за власним здоров'ям; оголошуються конкурси та вікторини на тему здорового способу життя. Цілеспрямований потік інформації щодо здорового способу життя буде корисним для дітей і їх батьків, він спонукатиме останніх замислитись над важливістю цієї проблеми, внести корективи до власного способу життя або докорінно змінити його. А зміна способу життя батьків, безперечно, впливає на дітей та їх ставлення до здоров'я. Отже, значна частина сучасних українських ЗМІ тим чи іншим чином торкається проблем виховання у дітей здорового способу життя. Засоби масової інформації здійснюють значний вплив на виховання здорового способу життя дитини. Хоча проблемою при цьому є те, як сприймають цю інформацію самі діти. Найбільшу занепокоєність викликає поширення у ЗМІ так званої негативної інформації як соціально-політичного, так і криміногенного характеру (повідомлення про вбивства, насиль-

ство, стихійні лиха, аварії тощо). На тлі економічної кризи, соціальної нестабільності, подальшого падіння рівня матеріального життя, тотальної невпевненості у майбутньому наявність такого потоку негативної інформації тільки збільшує кількість психологічних, емоційних стресів. З іншого боку — посилює у суспільстві агресивність, зневагу до людського життя, переконаність у тому, що більшість проблем можна розв'язати швидко за допомогою фізичної сили.

Діяльність ЗМІ в цілому повинна розглядатися як окремий напрям у вихованні здорового способу життя. Причому радіо, телебачення, преса повинні не тільки публікувати необхідну для формування та виховання здорового способу життя інформацію, але і нести відповідальність за ту продукцію, яка цьому протирічить. Завдання сім'ї і школи контролювати цю інформацію і допомагати школярам орієнтуватись у питаннях, пов'язаних з власним здоров'ям, сприяти виробленню у них здорового способу життя.

Висновки. Успіх у реалізації ідеї здорового способу життя дітей визначальною мірою залежить від активної співпраці школи і сім'ї. В умовах школи виховання у дітей відповідального ставлення до власного здоров'я передбачає організацію навчально-виховного процесу на основі розвитку життєвих навичок, необхідних для збереження й зміцнення здоров'я. Успішність даної діяльності залежить від особистості учителя, рівня його професійної підготовки, його способу життя, ставлення до власного здоров'я. Основними завданнями сімейного виховання щодо здорового способу є: формування звичок позитивної поведінки; сприятливий психологічний клімат у сім'ї; повернення до національних традицій та звичаїв українського народу. Діяльність засобів масової інформації сприяє об'єднанню школи та сім'ї в напрямі ефективної реалізації ідеї здорового способу життя.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості/І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2008 — С. 88.
2. Ващенко Л.С. Основи здоров'я. Книга для вчителя/Л.С. Ващенко, Т.Є. Бойченко. — К.: Генеза, 2005. — С. 9-10.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки/М.В. Левківський. — К.: Центр навчальної літератури, 2006. — С. 156-157.

4. Стельмахович М. Г. Виховні цінності традиційної української родини // Цінності освіти і виховання / М. Г. Стельмахович. — К., 1997. — С. 129-132.
5. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. — К.: Рад. шк., 1985. — С. 201-205.

В статье освещаются основные направления воспитания у детей здорового образа жизни в условиях школы и семьи с учетом воспитательных подходов украинского народа.

Ключевые слова: *семейно-школьное воспитание, здоровье, сохранение и улучшение здоровья, физическое развитие детей, здоровый образ жизни.*

The article highlights the main trends in the education of children of healthy lifestyles in schools and families including educational approaches of the Ukrainian people.

Keywords: *family-school upbringing, health, conservation and improvement of health, physical development, healthy lifestyles.*

УДК 378. 091.12: 015.311

Я. О. Черньонков, м. Кіровоград

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У даній статті аналізуються деякі шляхи самовиховання майбутнього вчителя іноземних мов у процесі індивідуалізації його професійної підготовки.

Ключові слова: *самовиховання, професійна підготовка, майбутній вчитель іноземних мов, індивідуалізація, індивідуальне навчання, індивідуально-творчий розвиток, індивідуальний стиль, індивідуалізація виховання.*

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень.

Вітчизняна модель професійно-педагогічної підготовки, яка була спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних

знань, умінь, навичок втрачає свою перспективність. Важливим завданням педагогічних навчальних закладів є підготовка студентів до індивідуалізації впровадження нових технологій навчального й виховного процесів у ВНЗ.

Питання підготовки вчителя досліджували О. Абдуліна, К. Дурай-Новакова, М. Кузьмін, В. Сластьонін, О. Щербаков; пошуком шляхів і оптимальних методів професійного самовиховання та становлення вчителя в умовах вищої педагогічної школи І. Зязюн, З. Курлянд, Г. Нагорна, Р. Хмелюк; дослідженням теоретико-методичних засад самовиховання вчителів у логіці безперервної педагогічної освіти особистості Н. Воскресенська, Л. Лисенко, Н. Максименко, Б. Шиян; вирішенням проблеми удосконалення змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів Т. Байбара, Г. Ковальчук, О. Савченко); розробкою педагогічних технологій, спрямованих на актуалізацію професійних інтересів майбутнього фахівця на етапі вузівського навчання С. Ніколаєнко, Т. Солодка, О. Пехота, Н. Тарасович [1, 9-14].

Інтеграція України у світовий освітній простір і відповідно приєднання до Болонського процесу зумовили визнання нею тенденції навчання протягом життя (lifelong learning).

Варто зазначити науковців та дослідників, які займалися даною проблематикою. Так, науковці Ю. Бабанський, В. Беспально, В. Паламарчук висвітлюють сутність теорії цілісного процесу навчання як активної взаємодії педагога та учнів; структуру педагогічної діяльності вчителя вивчали Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін; системою підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі займалися І. Богданов, Ю. Господарик, О. Дмитриєва, Є. Полат.

Сферу дистанційного навчання загалом та її місця в системі підготовки та підвищення кваліфікації викладачів досліджували такі вітчизняні та російські науковці, як: В. Биков, Є. Владимирська, М. Євтух, В. Жулкевська, С. Калашникова, М. Карпенко, С. Кудрявцева, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, Є. Смирнова-Трибульська, П. Стефаняно, В. Тихомиров, О. Хмель, А. Хуторський, Б. Шуневич. Серед закордонних досліджень системи підготовки вчителя та використання ним ІКТ варто відзначити праці наступних науковців: Т. Андерсона, Д. Р. Гаррісона, Д. Кургана, М. Мура, О. Петерса, Дж. Боата, Дж. Данієля, К. Сміта.

Як свідчить аналіз наукових джерел, поняття «*підготовка вчителя*» у педагогічній літературі вживається у вузькому і широкому значеннях, а саме: як підготовка майбутнього вчителя у відповідних вищих навчальних закладах, тобто навчання студента (у вузькому значенні); в широкому ж — по-перше, це підготовка студентів до професійної діяльності; по-друге, самоосвіта й саморозвиток вчителя — практика; по-третє, підвищення його професійної діяльності — кваліфікації за допомогою відповідних курсів, стажувань, тощо [7, 273-276].

Проблема вдосконалення вузівської підготовки майбутніх вчителів — найважливіша у педагогічній теорії і практиці. Одним із шляхів її розв'язання є формування у студентів стилю навчальної діяльності шляхом самовиховання своєї особистості.

На ранніх стадіях розвитку людства навчання було пов'язане з конкретною поведінкою та діяльністю людини, скерованою на адаптацію і виживання.

Найстаріша форма навчального процесу — *індивідуальне навчання*. Воно його зміст полягає в тому, що учень виконує завдання індивідуально, користується при цьому безпосередньо допомогою викладача (вивчення підручника).

Це навчання є досить ефективним тому, що дозволяє враховувати особливості розвитку дитини, індивідуалізувати контроль за перебігом і наслідками навчальної роботи.

Але індивідуальне навчання має суттєві вади: воно потребує значних матеріальних витрат, учня позбавлено можливості співпрацювати зі своїми однолітками. Зараз таке навчання використовується у формі репетиторства і консультування, доповнює колективне навчання.

У середньовічній школі широкого розповсюдження набуло індивідуально-групове навчання. Але групи були непостійними. Навчалися діти з різним рівнем знань, неоднорідні за віком та розвитком.

Кожен учень самостійно вивчав те, що задавав учитель, працюючи, в основному, на механічне запам'ятовування, багаторазове повторення, відтворення вивченого матеріалу, виховували себе вони також самостійно [4, 209-210].

В сучасних умовах таким видом діяльності має стати **самовиховання** особистості майбутнього вчителя іноземних мов у процесі індивідуалізації професійної підготовки у ВНЗ.

Мета та завдання. Метою написання цієї статті є потреба аналізу процесу самовиховання вчителя іноземної мови у процесі його професійної підготовки у педагогічних ВНЗ. **Завдання** цієї розвідки полягають у спробі окреслення шляхів самовиховання майбутнього вчителя іноземних мов у процесі індивідуалізації його професійної підготовки.

Основний зміст статті. Для вчителя ІМ робота над собою — необхідна умова набуття і збереження професіоналізму. Це цілеспрямований процес, коли вчитель ІМ самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки та результати професійного спілкування, займається ретельно самоосвітою та самовихованням.

Умовою самовиховання є самопізнання, усвідомлення, самооцінка своїх індивідуальних особливостей. Критичне ставлення до себе, адекватна самооцінка позитивних якостей і недоліків власної особи допомагають конкретизувати завдання самовиховання. Вчителів ІМ потрібно оволодіти прийомами самовиховання і наполегливо формувати в себе специфічні риси особистості: врівноваженість, такт, психологічну проникливість, уміння переконувати, розподіляти увагу, організаторські здібності.

Основою самовиховання має стати самоосвіта. Тому дуже важливо для учня вже на першому курсі сформувати усвідомлену потребу в знаннях, у самоосвіті, в розвитку професійного спілкування та в професійному самовдосконаленні, тобто прийомами самостійної роботи.

Щоб пробудити інтерес до самовиховання і сформувати потребу в пізнанні і самоосвіті, ми пропонуємо використовувати різні форми впливу на учнів: бесіда про самоусвідомлення своєї особистості як основи самовиховання, диспути про самовиховання волі й характеру. Все це спонукає учнів до роботи над собою, стає підґрунтям для самоосвіти.

Отже, самовиховання виявляється у свідомому наслідуванні зразка, прикладу, а також сприяє формуванню психологічної проникливості, здатністю відчувати й правильно оцінювати характер стосунків між людьми. Все це спрямовано на вдосконалення його професійної підготовки..

Для здійснення професійно-педагогічної підготовки в умовах вищої школи це положення має особливе значення оскільки

особистість педагога виступає одним із чинників його успішної діяльності. Фактично, протягом 5-ти-річного терміну навчання вища школа повинна виконати щодо майбутнього вчителя подвійне завдання: допомогти йому самому в особистісному становленні і зростанні та підготувати його до здійснення такої допомоги його учням.

Вирішення цих завдань можливе за умови активізації в навчально-виховному процесі певних чинників, що сприяють інтенсифікації у студентів процесів самовиховання, які розвиваються в конкретному професійному напрямку, оскільки доведено, що особистість не може бути виключно об'єктом виховання, а обов'язково є і його суб'єктом.

Особистість студента педагогічного ВНЗ має бути відкрита щодо 3 типів особистісної трансформації прийняття зовнішнього виховного впливу, здійснення самовиховних процесів і формування здатності до впливу на менш розвинену особистість. В ході професійно-педагогічної підготовки студент повинен здійснювати відповідні зусилля, інтегруючим чинником яких виступає професійна спрямованість [8, 47].

Одне з головних завдань підготовки вчителя через самовиховання — розвиток творчої індивідуальності педагога. Під індивідуальністю ми розуміємо неповторну своєрідність людини, сукупність тільки їй властивих особливостей. Індивідуальність людини може проявитися в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів.

Коли йдеться про творчу індивідуальність особистості, то мають на увазі по-перше, сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці з метою самореалізації; по-друге, припускають диференціацію творчої діяльності, її визначають у чомусь конкретному, у професійній праці; по-третє, розуміють певний рівень творчих досягнень людини; по-четверте, особистий стиль творчості; по-п'яте, ієрархія мотивів.

У традиційній системі підготовки вчителя є дуже багато такого, що розраховано на масовий чи груповий вплив засвоєння. І дуже мало часу залишається для індивідуально-неповторного — розмірковувань, діалогу з викладачами.

Індивідуально-творчий розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування професійних здібностей людини.

Інша важлива особистісна якість, що впливає на формування творчої індивідуальності вчителя, — пізнавальна потреба й спричинена нею пізнавальна активність.

1. Механізми розвитку творчої індивідуальності педагога ми розуміємо так: потрібно спрямовано організувати формуюче середовище, центральними ланками якого є шкільне життя, навчально-професійна діяльність студентів, тривала діяльність і багатоманітні стосунки.

2. До діяльності студентів та їхнього ставлення до навчання пред'являються вимоги, що відповідають рівню якісного викладання й виховання сучасного школяра. Вимоги до діяльності зростають поступово в міру адаптації до них студентів.

3. Треба спрямовано працювати над формуванням операційно-технологічного фонду для здійснення особистісної навчально-професійної діяльності: ознайомлення студентів з технологічними системами, стилем діяльності вчителів; розкриттям форм, методів, прийомів роботи з дітьми; накопиченням методичних розробок, діагностичних методик, наочних посібників.

Особливу увагу слід звертати на корекцію дій студентів під час реалізації наміченої ним індивідуальної програми діяльності з тим, щоб забезпечити успіх у діяльності і якісно сформувати основні уміння та навички [6, 69-76].

В інституті (Слов'янський педінститут) була розроблена програма самовиховання майбутнього вчителя на основі якої студенти склали власні (особисті) плани. До програми внесені основні вимоги до педагогічної професії, особистості вчителя, до кожного студента як майбутнього педагога. На основі цієї програми студенти самостійно планували професійне самовиховання. На практичних заняттях звітували про проведену роботу. Основна мета програми самовиховання — формування індивідуального стилю викладання майбутніх вчителів [2, 38-40].

Аби студенти вивчали теорію і практику індивідуального стилю діяльності ми ввели інтегрований спецкурс. Його програма розроблена з урахуванням сучасних досягнень у галузі психології, педагогіки, філософії, соціології.

Спецкурс розрахований на 40 годин. Вивчення його завершувалось на першому курсі. На наступних — йшла безпосередня практична робота з формування індивідуального стилю: розробка рекомендацій, написання курсових і дипломних робіт. Отож зв'язки з усіма викладачами, вироблення єдиних вимог, комплексний підхід до висвітлення провідних ідей та понять — одна з умов формування індивідуального стилю навчальної і практичної діяльності студентів.

Вже наприкінці першого року навчання у наших вихованців почали чітко виявлятися ознаки **індивідуального стилю** навчальної діяльності. У «активних» вони характеризувалися такими рисами:

1. майже дослівна фіксація тексту лекцій;
2. уміння самостійно добирати потрібну наукову інформацію;
3. стримане ставлення до висловлювань інших;
4. організація дискусій, диспутів.

«Пасивні» навчилися організовуватися протягом усього дня, лаконічно конспектувати, виділяти головну ідею, виконувати самостійні завдання у чітко обмеженому часі, користуватися науковою літературою.

«Слабкі» намагалися не відставали від «активних» та «пасивних». Під час конспектування лекцій вони використовували скорочення, позначки, а головне не відчували негативних емоцій у лекційній аудиторії і могли дотримуватись режиму дня. Самопідготовкою займалися після тривалого відпочинку в один і той же час. У них з'явився інтерес до читання додаткової професійної літератури.

Обидві екзаменаційні сесії пройшли з гарними показниками. Студентам сподобалися додаткові заняття, вони могли вільно вибирати потрібні прийоми навчальної роботи та самостійно відшуковували психолого-педагогічну літературу з проблем індивідуального стилю.

Одним із розв'язків проблеми індивідуалізації професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ є організація с/р студентів в основі якої лежить акцентуалізація *самовиховання особистості*, тобто процес самопізнання, коли особистість розуміє вимоги,

трансформує їх для себе відповідно до рівня розвитку своїх здібностей, сформованості своїх потреб.

Самовиховання — це не тільки свідомий процес формування професійної майстерності, самоосвіти та самовдосконалення, але й мотивований, цілеспрямований вільний вибір і прагнення досягти, бажаного рівня професійної компетентності. Однією із характеристик саморозвитку є здатність до самопізнання, особливості та закономірності якого не можна зрозуміти без аналізу внутрішнього світу людини.

Як свідчить досвід викладання у вищій школі, навчальний процес загалом є орієнтованим на такі характеристики: «інтровертність» (читання лекцій, виконання індивідуальних завдань, обмежене використання активних методів навчання та виконання спільних проектів); «інтуїтивність» (наголошення на теоріях та ідеях, а не на практичному застосуванні знань); «реалістичність» (вивчення усталених поглядів на несприйняття вільного трактування, свіжих думок); «раціональність» (чітке дотримання навчального плану, термінів здачі робіт) [5, 76-80].

Професійна підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативною моделями (А. В. Соколова). ***Паралельна модель*** включає в Англії — три, в Шотландії — чотири роки повного навчання вчителя і призводить до першого ступеня — бакалавра освіти. Таке навчання забезпечується педагогічними коледжами «загального профілю» (General Training Colleges) університетського рівня.

Послідовна модель навчання включає 3-4 роки навчання з предмету (чи предметів) спеціалізації майбутнього вчителя, по закінченні якого він отримує перший ступень (BED) і подальшого річного професійно-педагогічного навчання, що призводить до отримання другого ступеня — сертифіката про закінчення курсу з освіти після університету. (Postgraduate Certificate in Education — PGCE). Таке навчання забезпечується в технічних педагогічних коледжах (Colleges for Technical Teachers) й педагогічних відділеннях університетів.

Альтернативні шляхи отримання статусу кваліфікованого вчителя QTS у Великій Британії включають такі моделі: тему конкретного навчання вчителів; схему ліцензійного навчання вчителів; спеціальну схему навчання вчителів, які пройшли пе-

дагогічну підготовку в країнах, що не входять до Європейського товариства. Паралельно із підготовкою викладачів відбувається процес безперервного підвищення їх кваліфікації (TPD/Teacher Professional Development), також відомі терміни «in-service», «teacher education». Існують 3 основні напрямки професійного розвитку педагогів (TPD), а саме: 1). **стандартизований** (Standartized TPD) підхід (централізоване поширення необхідної інформації серед широких кіл фахівців педагогічної галузі; 2). **локальний** (Site-Based TPD) — інтенсивне навчання групами викладачів в межах одного університету чи групи місцевих університетів задля поглиблення знань і вдосконалення навичок; 3). **самостійний** (Self-directed TPD) — незалежне навчання, ініційоване викладачем із використанням доступних ресурсів (в тому числі INTERNET).

У 1997 році було проведено освітню реформу, основними завданнями якої були: підвищення статусу викладання у вищій школі; удосконалення досвіду викладачів; підтримка інновацій у вищій освіті.

Проте у 2004 році другим кроком освітньої реформи стало злиття різних структурних соціальних інститутів системи освіти і було створено Академію вищої освіти (The Higher Education Academy — HEA) пріоритетним напрямком якої є:

- Інституційний розвиток — підтримка політики закладів, організація та проведення досліджень та акредитацій задля покращення якості навчання студентів;
- Підтримка та розвиток викладацького колективу — підвищення кваліфікації та акредитації педагогів вищої школи, надання якісної інформації, ресурсів;
- Національна політико-незалежні дослідження та централізована політика по вдосконаленню процесу навчання і викладання, в тому числі підтримка інновацій [9, 152].

Отже, тільки маючи належну державну послідовну реформу освіти та підтримку з боку держави можна досягти якісної професійної підготовки майбутнього вчителя.

Завдання педагога і полягає в тому, щоб нівелюючи власну індивідуальність тенденції виявлялися лише в межах, необхідних і корисних для колективного життя. Для того ж ці межі мають бути гнучкими і динамічними, аби не ущемляли індивідуальних потреб та інтересів окремої дитини. У цьому і полягає сутність і склад-

ність індивідуалізації виховання дитини: гармонійне поєднання розквіту індивідуальності кожної дитини у всій своїй своєрідності з розквітом діяльного колективного життя.

Кожному педагогу з курсу психології відомо, що індивідуальність існує в двох загальних типах:

- обумовлена загальними законами розвитку, законами відображення і регуляції (індивідуальні особливості динаміки, уваги, пам'яті, емоційної сфери і вольової регуляції);
- обумовлена соціальними умовами і впливом середовища (спрямованість особистості і риси характеру) [3, 152].

Тому, результати нашого дослідження вказують на ефективність обраної стратегії, а наш експеримент має перспективу

Висновки і перспективи подальших досліджень. У вітчизняному досвіді організації індивідуалізованої підготовки вчителя ІМ у педагогічних ВНЗ постала гостра необхідність її переконструювання відповідно до кредитно-модульної системи. Перспективи вивчення проблеми індивідуалізації професійної підготовки вчителя ІМ вбачаємо у розкритті та аналізі змісту процесу самовиховання та саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з аналізом впливу ІКТ на самостійно-дослідницьку діяльність вчителя ІМ та з аналізом проблеми індивідуалізації у підготовці вчителя ІМ на практичному рівні.

Література:

1. Ольга Балтаджи. Технологія навчання в системі професійної підготовки майбутніх вчителів/Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 183: Педагогіка та психологія. — Чернівці: Рута, 2003. — 206 с.
2. Олег Блохін. Формування індивідуального стилю навчальної діяльності майбутніх учителів//Початкова школа. — 1997. — №10. — С. 38-40.
3. Індивідуалізація виховання дошкільника: Навчальний посібник/Подивір С.О., Піроженко Т.О., Вовчик-Блакитна О.О. та ін. — К., 2007. — 152 с.

4. Ложниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. — К: «ЕксОб», 1999. — 304 с.
5. Б. Маслова. Використання методики самопізнання у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів. //Проблеми освіти — Науково-методичний збірник. Вип.44. — 2006. — С. 76-80.
6. Е.М. Муртазаєва. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів. Педагогіка і психологія. — 2004. — №3 (44). — С.69-76.
7. Олена Чорна. Сучасні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ (На прикладі відповідного досвіду Великої Британії). Наукові записки. — Випуск 88. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. — 283 с.
8. Олена Штепа. Урахування індивідуальних особливостей особистісного та професійного становлення студентів-першокурсників у процесі комунікативної підготовки майбутніх педагогів //Імідж сучасного педагога. — 2007. — №1-2. — С. 47.
9. Dearing R., Evans N The institute for learning and teaching in higher education: institutions academics, and the assessment of prior experient learning. — London Routledge Falmer, 2001. — 152 p.

В данной статье анализируются некоторые пути самовоспитания будущего учителя иностранных языков в процессе индивидуализации его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: самовоспитание, профессиональная подготовка, будущий учитель иностранных языков, индивидуализация, индивидуальное обучение, индивидуально-творческое развитие, индивидуальный стиль, индивидуализация воспитания.

It is made the attempt of the analysis of the self-upbringing of the future teacher of foreign languages in the process of individualization of the professional preparation in high pedagogical educational institutions.

Key words: self-upbringing, professional preparation, future teacher of foreign languages, individualization, individual training, self-creative development, individual style, individualization of the upbringing.

УДК 37.015.3

Н. В. Чиренко, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ОБ'ЄДНАННІ

Охарактеризовано психолого-педагогічні умови виховання почуття власної гідності у підлітків в дитячих об'єднаннях.

Ключові слова: почуття власної гідності, дитячі об'єднання, психолого-педагогічні умови, підлітки.

Дитячі об'єднання надають сучасним підліткам широкий спектр можливостей та дозволяють обирати напрями діяльності за своїм бажанням. Дитячі об'єднання є більш «мобільними» у реагуванні на потреби сучасних підлітків та відповідають на їх запити.

Не дивлячись на різні напрями своєї діяльності, методи та форми роботи практично всі дитячі об'єднання спрямовують свої зусилля на виконання таких виховних завдань:

- відкривають нові можливості для спілкування з ровесниками, оволодіння навичками співробітництва та уміння працювати в одній команді;
- надають можливість отримати знання та навички, необхідні у сучасному житті;
- допомагають сформуванню ціннісних орієнтацій підлітків, осмислити себе і своє місце у житті;
- надають можливість набути впевненості у своїх силах;
- навчають брати на себе відповідальність, достойно справлятися із ситуаціями соціального неуспіху та залишатись оптимістом.

Таким чином, дитячі організації та об'єднання виступають «школою життя», де підлітки мають можливість набути досвід різноманітної діяльності, а виховання здійснюється через конкретні справи.

Такий виховний потенціал перетворює сьогодні дитячі об'єднання на дієвий інструмент виховання підростаючої особистості.

Аналіз літератури, а також вивчення досвіду роботи та статутних документів різноманітних організацій та об'єднань, дозволило зробити висновок про те, що виховання почуття власної гідності здійснюється опосередковано та представлене, в основному, загальними моральними нормами та цінностями організації.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних умов виховання власної гідності підлітків в дитячому об'єднанні.

Оскільки почуття власної гідності невід'ємне від ціннісних орієнтацій особистості, її моральних засад, то можна говорити про те, що виховання цих якостей безумовно впливає на формування особистості та її ставлення до себе та людей як до безумовної цінності. Майже кожне дитяче об'єднання має статут, де відображено засадничі моменти, принципи діяльності та їх спрямованість на розвиток певних знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій підлітка.

Аналізуючи чинники виховання почуття власної гідності у діяльності дитячих об'єднань, ми зосередили свою увагу на двох вимірах: внутрішньому (психологічному) та зовнішньому (педагогічному).

Внутрішні чинники мають психологічну природу, оскільки почуття власної гідності є новоутворенням самосвідомості підлітка та пов'язане з «Я-концепцією» підлітка, внутрішніми процесами самопізнання, самооцінювання, ставлення до себе тощо.

До внутрішніх (психологічних) чинників ми віднесли:

Позитивну Я-концепцію підлітка. (Важливо, як підліток ставить до себе, наскільки реалістична його самооцінка, наскільки він поважає себе тощо). Гідність підлітка пов'язана з почуттям самоповаги. Самоповага підлітка має базуватися на обізнаності і усвідомленні відповідних особистісних якостей, умінні диференціювати свої позитивні та негативні риси і, як результат, усвідомленням власної цінності як безумовної.

Я-образ підлітка повинен включати постійну потребу у самопізнанні, спроможність до внутрішнього діалогу з самим собою. Впевнена в собі людина, не сумніваючись в загальному спрямуванні своїх принципових дій може сумніватися в правильності деяких вчинків. Це виглядає не як невпевненість в собі, а лише як бажання ще раз пересвідчитися у доцільності обраного способу дій [1, с. 97] Нездатність до внутрішнього опонування, нероз-

виненість рефлексії, нездатність до адекватних оцінок не лише своїх окремих дій та проявів, але й своєї особистості в цілому призводять людину у «глухий кут», коли їй немає що сказати самій собі, коли людина знає себе гірше, ніж тих, з ким спілкується. Відсутність самопізнання, самооцінки призводить до того, що людина підкорюється владі своїх перших поривів, неперевірених суджень або, навпаки, фіксованих (раз і назавжди) установок, не вміє диференціювати себе від інших, не знає свої вади та достоїнства. При відсутності свого образу «Я» людині нав'язується будь-який інший образ, або соціальна функція. Навпаки, внутрішня зрілість дозволяє людині бачити себе зі сторони, здійснювати багатообразні соціальні ролі, залишаючись при цьому самим собою [1, с. 98]

Сформованість образу «Я» впливає на самовираження особистості. Чим менше у підлітка здатність опонувати своєму «Я», тим менше він оцінює себе і тим більш значимим виявляється момент зовнішньої привабливості. Адекватність самовиразу підлітка безпосередньо втілюється в його почуття власної гідності. Зрілою формою самовиразу є той момент, коли прояв себе перетворюється на дійсну потребу адекватного та сутнісного прояву себе. Людина починає напрацьовувати свою манеру поведінки, і, головне, намагається проявити себе у житті, своїх вчинках та справах. [1, с. 97]. Таким чином, образ «Я» передує виникненню самопрояву та являється його причиною. Поки образ «Я» не сформований, самовираз знаходиться на стадії суто зовнішнього вияву себе.

Сформованість образу «Я» призводить до наступного чинника, який впливає на почуття власної гідності у підлітків — *впевненість у своїх можливостях*.

Процес формування свого «Я» вимагає потребу у самопрояві, «апробації» своїх життєвих сил та можливостей. У підлітковому віці бажання випробувати свої сили та можливості є особливо актуальними. Таке випробування себе дає людині впевненість у своїх можливостях, впевненість в собі. Разом з тим, як зазначає К. О. Абульханова-Славська, такий прояв та випробування себе та своїх сил не завжди знаходить підтримку та розуміння з боку оточуючих. Підліток, який реалізує себе, може наштовхнутися на нерозуміння, насмішки або неприйняття. У такому ви-

падку, підкреслює дослідниця, самим головним є напрацювання уявлень про свій спосіб дій, своє життя та необхідність їх реалізації за всіх обставин. Невпевненість у своїх силах та можливостях може призвести до нереалізованості особистості у разі неприйняття її дій з боку оточуючих або призвести до того, що людина «зраджує своє «Я», боїться скористатися можливістю проявити себе [1, с. 100].

Для гармонійного існування, на думку К.О. Абульханової-Славської, є важливим співвідношення обраної соціальної ролі (статусу) та своєї внутрішньої позиції своєму «Я», яке відбувається на основі адекватної самооцінки. Принциповим є співставлення людиною своїх можливостей, цілей, задач з характером життя, з даним життєвим етапом. Той спосіб, яким людина реалізує себе і є її самовиразом.

Почуття власної гідності нерозривно пов'язане з усвідомленням себе та інших як безумовної цінності. Ідея про людину як найвищу цінність може реалізуватися лише в практичному утвердженні культури гідності. Тому, ще одним чинником, який впливає на почуття власної гідності у підлітка, є *уміння зберігати свою самість під тиском зовнішніх та внутрішніх факторів*.

Дії та вчинки підлітка так чи інакше будуть оцінюватися іншими людьми — батьками, дорослими, ровесниками, тими, хто є для підлітка авторитетами.

Але для того, щоб впевненість у своїх можливостях, віра у себе мали право на існування виявляється необхідність у критерії, за яким можна оцінювати свої вчинки, своєрідний «лакмусовий папірець» відповідності дій підлітка його переконанням та ціннісним орієнтаціям.

У зв'язку з цим, наступним чинником ми би назвали *морально-духовні характеристики підлітка*. Показником особистості, яка усвідомлює свою неповторність, як зазначає В. І. Слободчиков, є її ціннісні орієнтації. Саме вони сприяють особистісній визначеності, виробленні стратегії поведінки, спілкування, взаємозв'язку з соціальним світом. Загалом, розглядаючи ціннісні орієнтації підлітка як один із чинників, які впливають на почуття власної гідності, зазначимо, що в подальшому гідність може виступати надцінністю та давати головні орієнтири напрямку життя для тих, хто її обрав (І. Д. Бех).

Крім того, ставлення до себе як до цінності має базуватися на моральних засадах. Так, за І. Д. Бехом, під гідністю розуміється усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. Цю думку продовжує і Ю. Зайцева, яка зазначає, що почуття власної гідності як феномен самосвідомості, пов'язаний з динамікою морального розвитку особистості. Тому, наступним чинником, який впливає на виховання почуття власної гідності є *моральний розвиток особистості підлітка, формування високого стандарту якості та мотивації досягнення*.

Зовнішні (педагогічні) чинники пов'язані з процесом виховання у дитячому об'єднанні (його мети, завдань, принципів виховання, спрямованості тощо), способами взаємодії педагогів (виховників) з підлітками — членами дитячого об'єднання, створення виховуючих ситуацій тощо.

До педагогічних чинників ми віднесли:

Вплив групи однолітків. Становлення особистості в дитячому об'єднанні відбувається у групі, яка є і своєрідним середовищем спілкування і джерелом задоволення особистісних потреб дитини, разом з тим, група виступає комплексом умов, зовнішніх сил та стимулів, які впливають на індивіда.

Виховання підлітка у дитячому об'єднанні сприяє становленню у нього почуття власної гідності (як загалом, так і його складових), оскільки визначає та регламентує:

- мету діяльності групи, спрямовану на реалізацію спільних завдань;
- засоби реалізації поставлених завдань;
- правила та норми поведінки членів групи;
- внутрішньо групові цінності;
- систему контролю за виконанням внутрішньо групової діяльності;
- функції членів групи по реалізації групових завдань;
- систему взаємовідносин між членами групи тощо.

Таким чином, дитяче об'єднання, при постановці перед підлітком певних завдань, регламентує і моральні норми та цінності, якими необхідно керуватися при їх виконанні.

Ціннісне ставлення до вихованців. Враховуючи вікові та психологічні особливості підлітків, видається важливим утвер-

дження підлітка як рівноправного учасника виховного процесу, надання йому права на ідентифікацію.

Визнання за кожним підлітком його цінності, як безумовної, повага до його особистості безпосередньо впливає на виховання у нього почуття самоцінності, і відповідно, усвідомлення власної гідності. Окрім того, звернемо увагу на те, що самооцінка підлітків відбувається під певним впливом того, як її оцінюють інші. До того ж у підлітковому віці (особливо у 15-16 років) зростає повага до авторитетних дорослих — лідерів дитячих об'єднань, тому ставлення їх до підлітків є впливовим чинником виховання та утвердження у підлітків почуття власної гідності.

Індивідуальний підхід у вихованні. Дитячі об'єднання характеризуються досить гнучкою і різноманітною системою завдань та заходів і, відповідно, володіють достатніми можливостями, щоб надати кожному підлітку можливість спробувати свої сили у завданнях різного рівня складності. Впевненість в своїх можливостях та віра в успіх своїх дій сприятимуть становленні віри підлітка в те, що він сам є причиною своїх досягнень.

Ситуація вибору. Підліток повинен володіти достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми уявленнями та ціннісними орієнтаціями.

Опиняючись у ситуації вибору, особистість трансформує їх своєю присутністю, своїм стилем, своєю поведінкою. Здатність особистості робити вибір, який відображає її особистісні диспозиції і водночас змінює ситуацію у напрямку, сприятливому для прояву цих диспозицій, є особливо важливим (Р. Охрімчук).

Ситуація вибору вимагає від особистості прийняття рішення та взяття на себе відповідальності за те, якою є мета цієї діяльності, яким буде результат та якими будуть *способи його досягнення*.

Ситуація вибору передбачає, що рішення буде особистісним. Особистісні рішення визначають напрямок руху особистості: які потреби, інтереси, цінності мають реалізуватися, а які — ні. Через процеси прийняття рішення людина створює себе. Прийняття рішення допомагає віднаходити смисли і є одним зі способів такого пошуку. Відповідь на питання: що для мене має смисл і що я хочу реалізувати, передбачає і відповідь на питан-

ня хто я є, й таким чином вибір невіддільний від процесу самопізнання (О. Бондарчук).

Поставивши підлітка у ситуацію вибору, ми даємо йому можливість:

- покластися на свій досвід, розум та почуття, а не на думку більшості, традиції, умовності та позицію авторитетних людей;
- продемонструвати свою позицію, переконання, точку зору;
- виявити готовність стати непопулярним, бути осудженим більшістю оточуючих людей, якщо власні погляди не співпадають з їх думкою;
- надавати перевагу тому, щоб брати відповідальність на себе, а не йти від неї;
- докладання максимуму зусиль для досягнення поставленої цілі;
- вміння бачити та за потреби переборення спротиву інших людей.

На думку І.С. Кона, «самостійність... в процесі навчання не лише покращує безпосередні результати, але й позитивно впливає на розумові здібності та риси особистості» [8, с. 77].

Таким чином, ставлячи підлітка у ситуацію вибору дитяче об'єднання спрямовує свої виховні зусилля на те, щоб зорієнтувати підлітка на чесне ставлення до вирішення проблеми, надати досвід самопідтримки та напрацювати навички чесної, гідної поведінки тощо.

Узагальнюючи вищезазначене, зазначимо, що основними рушійними силами, які можуть впливати на виховання почуття власної гідності у підлітків у контексті нашого дослідження є психологічні особливості, притаманні підлітковому віку (самооцінка, самоставлення, самоповага, формування Я-концепції) та участь підлітків у діяльності дитячих об'єднань.

Це призводить до необхідності визначення загальних психолого-педагогічних умов, які сприятимуть вихованню почуття власної гідності у підлітків в умовах дитячого об'єднання.

У результаті дослідження нами було визначено наступні психолого-педагогічні умови:

Психологічні:

Позитивна Я-концепція:

- надання підліткам необхідних знань про якості особистості та їх становлення;
- навчання навичкам самоаналізу та самооцінювання;
- реалістична самооцінка та почуття самоповаги;
- позитивні оцінні судження та заслужена повага з боку оточуючих.

Мотивація досягнення:

- орієнтація на моральні норми та загальнолюдські цінності у своїй діяльності;
- напрацювання навичок морального самоконтролю, вміння пов'язувати успіх своєї діяльності з якісно-кількісними характеристиками результату та вкладеними в нього зусиллями; схвалювати себе за певні здобутки, поважати за позитивні якості, вчинки, високі досягнення у певних сферах життєдіяльності;
- стимулювати бажання підлітків поводитися чесно та правдиво по відношенню до себе та до інших;
- впевненість у своїх можливостях;
- високий рівень домагань, який буде підкріплений реальними досягненнями та способами їх досягнення.

Саморегуляція поведінки та самопідтримка:

- накопичення досвіду моральних переживань, пов'язаних з почуттям власної гідності;
- досвід самопідтримки, можливість знаходити в самому собі опору та довіра до себе (вміння приймати рішення та знаходити у собі опору для подальших дій у разі необхідності діяти без підтримки з боку оточуючих);
- навчання підлітків прийомам аналізу та оцінювання своєї поведінки;
- навчання адекватним засобам допомоги та підтримки себе у складних ситуаціях, умінні конструктивно діяти у нових умовах.

Педагогічні:

Включеність підлітків у системну, ціннісно-орієнтовану діяльність дитячого об'єднання:

- системність процесу виховання підлітків в умовах дитячого об'єднання;
- спрямованість виховного впливу дитячого об'єднання на виховання загальнолюдських цінностей;

- поєднання різних форм і методів виховної роботи у дитячому об'єднанні.

Взаємодія підлітків та дорослих на партнерських засадах:

- наявність авторитетного значимого для підлітка дорослого лідера, його особистісні установки, позитивний зворотній зв'язок;
- створення довірливої позитивної атмосфери;
- створення можливостей для реалізації права дитини на ухвалення рішень, участь в житті суспільства;
- наявність творчої особистості дорослого, який стимулює їхню вчинкову активність;
- використання особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу.

Створення ситуацій успіху

- створення умов, які сприяють та допомагають досягти значних результатів у діяльності та супроводжуються позитивними емоційними переживаннями;
- підтримка ініціатив підлітків, надання можливості проявити себе;
- розуміння причин неуспішної діяльності або поведінки підлітка, об'єктивне, але коректне оцінювання результатів діяльності;
- допомога підлітку у реалізації своїх вмінь та можливостей;
- створення умов для позитивної самореалізації підлітка;
- прийняття та розуміння почуттів, переживань підлітка;
- створення умов, які сприятимуть усвідомленню підлітком своїх можливостей та віри у власні сили.

Моделювання ситуацій вибору

- забезпечення «поля самореалізації» підлітків;
- включеність у такі види діяльності, які надають підлітку можливість апробації ним різноманітних соціальних ролей;
- включення дітей в реальні соціально значущі стосунки, ціннісно-орієнтовану діяльність;
- включення підлітка у ситуації, які активізують пошук альтернатив, нададуть можливість виявити свої погляди, установки, продемонструвати свою позицію, покластися на свій досвід, розум та почуття, а не на думку

більшості, традиції, умовності та позицію авторитетних людей;

- формувати вміння бачити, та за потреби, переборювати спротив інших людей;
- надати можливість у дії перевірити сформованість ціннісних орієнтацій.

Таким чином, цінність дитячого об'єднання у контексті виховання власної гідності підлітків полягає у: наявності певних ідеологічних засад, заснованих на моральних нормах та загальнолюдських цінностях, які є значущими та важливими для підлітків; допомозі підлітку знайти надійну життєву опору, яка базується на духовних цінностях, осмисленні себе і свого місця у житті, набуття впевненості у своїх силах; ствердженні почуття самоцінності та значущості; отриманні доступу до знань та навичок, які дозволяють набувати досвід гідної відповідальної поведінки (яка регламентується статутом та завданнями дитячого об'єднання); набутті навичок самопізнання, розкриття своїх можливостей, прагненні до самовдосконалення; досвіді різноманітної діяльності, можливості випробувати власні сили, навчитись справлятися з ситуаціями неуспіху; рольових розстановках в середині дитячого об'єднання, де підліткам надається можливість самостійної, ініціативної діяльності, спів керівництва; наявності дорослих лідерів, здатних бути цікавими та повести за собою сучасних дітей.

Література:

1. Абульханова — Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 302 с.
2. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І.Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — Збірник наукових праць. — Вип. 12. — Ін-т проблем виховання. — К., 2008. — С. 481
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
4. Гуменнікова Т.Р. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями. / Т.Р. Гуменнікова. — Київ — Ізмаїл, 2009. — 177 с.
5. Охрімчук Р.М. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого і сучасного / Охрімчук Р.М., Шелестова Л.В., Крав-

- ченко О. В. та ін.: Довідник — посібник. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 256 с.
6. Грищенко В. О. Діяльність дитячих та молодіжних громадських організацій: метод. посібник/В. О. Грищенко, О. П. Омельченко, Б. А. Дьяченко, З. І. Литвинова, Т. М. Сорочан, О. М., Рудіна, М. М. Брильд та ін. — Луганськ: Знання, 2003. — 86 с.
 7. Зайцева Ю. Е. Чувство собственного достоинства как психологический феномен.: дис. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.01/Ю. Е. Зайцева.— Санкт-Петербург, 2003. — 167 с.
 8. Кон И. С. Психология ранней юности/И. С. Кон: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.: ил. — (Психол. наука — школе).
 9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии/С. Л. Рубинштейн.: В 2 т. Т. II. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
 10. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Дис. доктора психол. наук: 19.00.01. — М., 1994. — 341 с.

Охарактеризованы психолого-педагогические условия воспитания чувства собственного достоинства у подростков в детских объединениях.

Ключевые слова: *чувство собственного достоинства, детские объединения, психолого-педагогические условия, подростки.*

In the article highlights the psychological and pedagogical conditions of self-respect education of teenagers in the child's organizations.

Keywords: *self-respect, psychological and pedagogical conditions, public organizations of children's, teenagers.*

УДК 82.09: 821161.2 «19»

К. І. Чорна, м. Київ

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОРОБКУ О. А. ЗАХАРЕНКА

Висвітлено зміст, форми і методи досвіду патріотичного виховання учнів в Авторській школі О. А. Захаренка.

Ключові слова: О. А. Захаренко, патріотичне виховання, форми і методи патріотичного виховання.

Виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

У Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника.

Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Саме це почуття в умовах важкого перехідного періоду має сприяти розвитку суспільства, яке функціонує на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, гарантує умови для зростання добробуту народу. Любов до Батьківщини і до себе проростає з суспільства, яке є єдиним дієвим механізмом розбудови не олігархічної, а народної демократії, правової України, виступає, з одного боку, джерелом опозиції державній владі, а з іншого — взаємодоповнює її, реалізуючи свої розвивальну і контролюючу функції.

Виходячи з цього, патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно

свідомими громадянами — патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльнісною любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

Актуальність патріотичного виховання зумовлюється водночас процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави, воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які, в свою чергу, мають лежати в основі патріотичного виховання. Це в ідеалі, а в реальному житті двадцятирічний надзвичайно повільний і малоефективний процес позитивних зрушень в державі не найліпшим чином вплинув на специфіку патріотичного виховання в школі.

Сьогодні можна з певністю констатувати, що педагогічній громадськості України повезло: вона має надзвичайний взірець патріотичного виховання громадянина саме в умовах модернізаційних суспільних змін перехідного періоду. І не даремно цей унікальний досвід названий «Сахнівським чудом». Його засновником, організатором, генератором ідей був талановитий педагог, чудова людина, справжній патріот Олександр Антонович Захаренко. Він майже 40 років свого життя присвятив Сахнівській школі, що на Черкащині, пройшовши шлях від учителя до академіка АПН України.

В чому ж секрет успіху О.А. Захаренка? Очевидно, що для визнання потрібно знайти свою нішу, свій неповторний шлях. Це правило поширюється й на педагогів і психологів. Якщо узгальнити глобально, то нішу А.С. Макаренка можна назвати «колективне виховання», В.О. Сухомлинського — «гуманістична педагогіка», І. Д. Бєха — «особистісно орієнтоване виховання», О.А. Захаренка — «виховання творчого громадянина-патріота в інтегрованому виховному середовищі». Ще систему діяльності Авторської школи О.А. Захаренка іменують «педагогікою життя»,

«педагогікою конкретної дії». Але як би хто не називав цей унікальний досвід, важливо, які ідеї лежать в його основі, чи відповідають вони інтересам дитини, чи співзвучні часу.

В результаті багаторічних пошуків О. А. Захаренка і педколективу Сахнівської школи викристалізувалась ефективна система виховання особистості учня, яка базується на:

- переконанні, що виховний потенціал школи буде не значний, якщо не створити інтегроване культурно-виховне середовище (школа, сім'я, громадськість, колективне господарство) і не педагогізувати його;
- визнанні цінності кожної людини (учня, випускника, вчителя, селянина, воїна) і культивуванні поваги до прав дитини і дорослої особистості;
- залученні учнів до найпотужнішого засобу виховання — реальної, а не іграшкової щоденної продуктивної праці;
- постійній постановці нових, перспективних, складніших за попередні цілей від особистої зацікавленості дітей, учителів, батьків до великих справ державного значення;
- систематичному ознайомленні учнів з історичним минулим народу, його культурою, традиціями, опоетизуванні природи рідного краю;
- прищепленні в учнів бажання насолоджуватись життям (мало лише працювати, варто вміти жити красиво, але не коштом інших);
- культивуванні в підростаючої особистості потреби робити добро;
- демократизації виховного процесу в поєднанні з високою вимогливістю до дитини, компетентною турботою про її здоров'я та спосіб життя;
- вивченні й пробудженні природної обдарованості кожної дитини, її індивідуальності, стимулюванні реалізації сутнісних сил;
- моральному і матеріальному заохоченні ентузіазму педагогів і школярів;
- розвитку творчості педагога, співтворчості з дітьми, постійному пошуку і вдосконаленні форм і методів взаємодії (створення чотирьох музеїв, енциклопедії шкільного роду, шкільної малотиражки, обсерваторії, планетарію,

картингу, дельтаплану, телескопа, літнього і зимового басейнів, стадіонів, спортивних майданчиків, теплиці, фонтану, автодрому, космодрому, профілакторію, дендропарку та ін.)

На перший погляд може здатися, що ці ідеї та форми діяльності не мають прямого відношення до патріотичного виховання учня. Однак, О. А. Захаренко був переконаний, що «...патріотами не народжуються. Ними стають у процесі становлення особистості, в процесі виховання і впливу засобів масової інформації на кожну людину. Патріотичні почуття — це сплеск емоцій, які виникають у пориві спільної праці, щоб знайти вихід із безвиході, щоб захистити свою незалежність і волю» [1, с. 78]. Олександр Антонович вважав, що не можна постійно вимагати від людини якихось надзусиль, жертвності. Патріотизм сьогодні — це корисна праця на себе, а отже й на суспільство. А не навпаки. Добре людям — від цього має бути добре й державі. Видатний педагог підкреслював: «Держава не хоче бачити випускників з психологією раба. Учень має бути законослухняним, але завжди вільним, як птах. Він ніколи, ні за яких обставин не повинен порушувати права інших. Коротко кажучи, він має зростати громадянином України.» [1, с. 130]. Це твердження свідчить: О. А. Захаренко добре усвідомлював, що патріотизм і патріотичне виховання — явища конкретно історичні. Для кожної епохи характерне як своє бачення сутності цих феноменів, так і пошук шляхів і методів їх реалізації.

Патріотизм в тоталітарній державі сприймається як беззавітна любов до Батьківщини. Основними рисами цього почуття є вірнопідданість і жертвність.

В демократичному світі мова йде не стільки про патріотизм, як про громадянськість. І якщо Україна стала на шлях розбудови демократії, хоча б на Конституційному рівні, то наша любов до Батьківщини мусить мати громадянське спрямування. А саме, громадянин-патріот — це не той, хто лише любить свою Батьківщину, а той, хто уміє добитись від неї взаємності. Тобто спроможний відстоювати свої права і сприяти розбудові правової держави і громадянського суспільства. Без патріотизму громадянського спрямування годі й сподіватись на збереження незалежності та встановлення цивілізованих норм життя, а надто

в жорстких умовах посттоталітарного періоду, коли модернізаційні суспільні зміни лише задекларовані, а зубожіння народу досягає критичного рівня. Під цими змінами розуміють: розбудову правової, демократичної держави, становлення громадянського суспільства, верховенство закону, консолідацію нації, визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними, перехід до ринкових відносин.

Патріотизм громадянського спрямування — це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, нації, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею.

Патріотизм — складне і багатогранне поняття, один з найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способу життя.

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний моральний стан життя людини. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а в повсякденному виконанні особистістю своєї роботи, яка приносить користь і людині, і суспільству. Отже, суб'єктом — носієм патріотизму є сама людина. Завдяки її творчій праці, любові, відданості розвивається і почуття патріотизму.

Бути патріотом — значить духовно підняти, усвідомити в Батьківщині безумовну цінність, яка дійсно й об'єктивно їй притаманна, приєднатись до неї розумом і почуттями. В той же час — патріотизм передбачає відкриття в самому собі беззавітної відданості Батьківщині, спроможність безкорисливо радіти її успіхам, вдосконалення її, служіння їй, поєднання свої долі з її долею, а не любов до України здалека.

Патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особи. Це свідомо громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національно-

го відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм проявляється у готовності служити Україні, встати на її захист; у визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистими. Таке розуміння патріотизму є базовим для усвідомлення сутності цього феномена в умовах розбудови правової держави та становлення ринкової економіки.

На макрорівні патріотизм — це суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сьогоднішньої розбудови держави як єдиної нації, до безмежних просторів Батьківщини, її природних багатств. Патріотизм передбачає знання особливостей своєї «малої Батьківщини», любов до неї.

Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість. Саме вона спроможна перетворювати почуття в конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини і держави. Адже патріот — це не той, хто говорить красиві слова про Україну, прикрашає дійсність, а той, хто бачить труднощі, помилки, невірні рішення проблеми, розуміє соціально-політичну ситуацію в країні і світі, проте не панікує, не «носиться» зі своїми егоїстичними претензіями, не збирається тікати туди, де краще, а готовий долати перешкоди, зв'язати свою долю з долею Вітчизни.

О. А. Захаренко був переконаний, що наймогутнішим засобом становлення громадянина-патріота є виховна продуктивна щоденна посильна дитяча праця. Це стрижень його педагогічної діяльності. А інакше зі школи виходитимуть трутні, які боятимуться роботи і завжди шукатимуть, де краще. Олександр Антонович підкреслював: «Громадянин народжується перш за все у трудовому колективі — і ним має бути школа.» [1, с. 13].

Любов до Батьківщини в українського патріота поєднується з вірою в неї, в її покликання, прекрасне майбутнє, що обов'язково відбудеться. Справжній патріот, керуючись сучасним досвідом і героїчним минулим народу, вірить, що він здолає всі історичні випробовування, вийде з них міцнішим. Втім, свідомий патріот бачить не лише духовну красу свого народу, а й його слабкості,

помилки і недосконалості, розуміє, що в історії Вітчизни є й темні, важкі сторінки. Любити свій народ не означає улещати його чи приховувати від нього слабкі сторони, а чесно і мужньо викривати їх і боротися з ними. У цьому полягає вияв громадянської мужності, яка, безсумнівно, була притаманна великому Вчителю. О. А. Захаренко не побоявся зробити категоричний висновок: «В менталітеті, притаманному нашій нації, є риси, які не прикрашають наш народ, не ставлять його в ряд цивілізованих націй. І чекати, склавши руки не годиться, бо зміни на краще не впадуть з неба. Подумайте, колеги, як це зробити в масштабах держави. Відгукніться на святу мету школи, яка ставить майже непосильне завдання — удосконалювати національний менталітет». [1, с. 88]

Свідомий патріотизм нерозривний з відповідальністю. Процес національного відродження України потребує від громадян не лише віри і любові до свого народу, а й усвідомлення своєї відповідальності перед суспільством, народом, нацією. Малосвідомий громадянин або не думає про свою відповідальність, або ж боїться її. Для нього доля країни — стороння справа, а його власні дії визначаються суто особистими потребами й інтересами. Відповідальність передбачає, з одного боку, усвідомлення необхідного, а з іншого — можливість вибору шляхів його реалізації. Особиста відповідальність — вільна реалізація вірно усвідомленого обов'язку.

Визначальною характеристикою громадянського патріотизму є його гуманістична моральність, яка об'єктивно притаманна громадянському суспільству, бо виходить за рамки вказівної і забороняючої систем та піднімається на більш високий рівень ціннісно-світоглядної орієнтації. Вона включає такі риси як доброзичливість, гідність, увага, толерантність, чесність, совісність, працелюбність, справедливість, обов'язок, повага і любов до своїх батьків, роду. Ці якості визначають культуру поведінки особистості. Цінності моралі полегшують сприймання правових норм, які, в свою чергу, сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Моральна свідомість дає змогу побачити й усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально-ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Олександр Антонович мріяв, щоб гуманістичні цінності цивілізованого світу стали нашим надбанням. Науку добра він визнавав «наукою з наук», підкреслював: «Якщо ця наука не опанована, решта «наук» може завдати шкоди людині». [1, с. 64]

Важливою ознакою патріотизму є законслухняність, виконання конституційних норм, дотримання чинних законів, знання не лише своїх прав, а й обов'язків. Патріот — це той, хто своє право вимірює своїм обов'язком. Місія свідомого громадянина-патріота — не руйнувати правопорядок, а берегти, правильно й терпляче вдосконалювати його зміст.

Справжній патріот гуманно ставиться до інших народів. Його культура проявляється в повазі до інтересів, прав, самобутності людей інших національностей, підтримці їх у боротьбі за свободу і незалежність, терпимості, толерантності, готовності й умінні йти на компроміс з різними етнічними, релігійними групами заради миру в своїй державі й у світі.

Свідомий патріотизм несумісний з шовінізмом, расизмом, які проявляються у неповазі й ненависті до інших народів і націй, до їх культури і прав. Сепаратизм також чужий українському патріоту, оскільки він завжди дбає про єдність України.

Недооцінка патріотизму як найважливішої складової суспільної та індивідуальної свідомості призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства і держави. Цим визначається пріоритетність патріотичного виховання особистості у виховній системі школи.

Аналіз шкільної практики показує, що значна частина вчителів переконана: поняття «Батьківщина», «патріотизм» повинні домінувати у свідомості громадян та у виховному процесі школи, стати могутніми факторами розбудови і утвердження української демократичної держави.

Успіху ефективності патріотичного виховання школярів слугує неоціненний досвід педагога-академіка О. А. Захаренка. Велика заслуга в узагальненні та втіленні в життя сучасних навчально-виховних закладів ідей Авторської школи О. Захаренка належить Черкаському обласному інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. На базі цього закладу здійснюється експеримент Всеукраїнського рівня з патріотичного вихо-

вання зростаючої особистості. Педагоги ...**шкіл** Черкащини творчо використовують технології Сахнівської школи.

Пріоритетними напрямками їх діяльності є: утвердження в свідомості й почуттях особистості патріотичних цінностей і переконань, поваги до культурного та історичного минулого України; формування етнічної та національної самосвідомості, любові до рідного краю, родини, народу, держави; визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності його культурної спадщини та майбутнього; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; культивування кращих рис української ментальності — свободи, справедливості, доброзичливості, чесності, бережного ставлення до природи; формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного коду нації.

Не менш важливим напрямом діяльності експериментальних майданчиків є виховання громадянина-патріота демократичної держави, члена громадянського суспільства з високим рівнем громадянської відповідальності і готовності чесно трудитись; формування поваги до Конституції України, Законів, державної символіки; підвищення престижу військової служби як виду державної служби, а звідси культивування ставлення до солдата як до державного службовця; сприяння набуттю дітьми та учнівською молоддю патріотичного досвіду на основі переконань, що людина може і має впливати на процеси державотворення; розвиток уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства на місцевому рівні, спілкуватися з соціальними інститутами, громадськими організаціями, ЗМІ, органами влади; формування спроможності дотримуватись законів та захищати свої права цивілізованим способом, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до гуманістичних принципів.

Література:

1. Захаренко О. А. Слово до нащадків/О. А. Захаренко. — К.: СПД Богданова А. М., 2006. — 216 с.
2. Захаренко О. А. Живімо за законами добра і краси/О. А. Захаренко//Педагогічний вісник. — 1996, №3. — С. 4.

3. Захаренко О.А. 210 шкільних лінійок/О.А. Захаренко, С.О. Захаренко. — Сахнівка, 2002. — 295 с.

Раскрыто содержание, формы и методы опыта патриотического воспитания учащихся в авторской школе А. А. Захаренко.

Ключевые слова: А. А. Захаренко, патриотическое воспитание формы и методы опыта патриотического воспитания.

The content, forms and methods of the experience of patriotic education of the pupils at the author's school by O. A. Zakharenko are analyzed in the article.

Keywords: O. A. Zakharenko, patriotic education, forms and methods of patriotic education.

УДК 37.033: 372.3

Л. В. Шелестова, м. Київ

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МЕТОЮ ЗБАГАЧЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ

Важливим завданням дошкільної освіти є формування у дітей картини світу — образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини. Одним із способів вирішення цієї проблеми є збагачення змісту навчально-пізнавальної діяльності та використання відповідних методів навчання і виховання. Автором розроблено методику навчання читання для старших дошкільників, яка, окрім формування відповідних навичок, сприяє формуванню у дитини уявлень про навколишній світ.

Ключові слова: картина світу, природне, предметне, соціальне довкілля, старший дошкільник, методика навчання читання.

Погляд на освіту як на засіб розширення можливостей розвитку особистості обумовлює пошук нових шляхів навчання і виховання дітей. Замість формального засвоєння суми знань та вмінь, на часі є особистісний розвиток дитини дошкільного віку, формування у неї наукової картини світу — образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини.

У зв'язку із цим потребує вирішення проблема вибудовування дитиною власної картини світу, яка виконує орієнтувальну функцію. Картина світу розуміється як цілісна, багаторівне-

ва, впорядкована система уявлень особистості про світ (інших людей, про себе, про природу і культуру), цінностей та ставлень до світу, яка регулює життєдіяльність індивіда в певному культурному середовищі (Леонтьєв О. М., Смірнов С. Д., Яссман В. П.). Картина світу є тим культурним фоном, на якому (або в межах якого) розгортається уся внутрішня діяльність людини.

Кожна людина постійно формує індивідуальну картину світу, інтерпретуючи на власний розсуд події та факти свого життя. Вона утворюється у ході взаємодії людини (в тому числі й дитини) з реальністю і знаходить своє відображення у її свідомості. Картина світу не застигла, раз і назавжди створене утворення, а динамічне явище. В ході взаємодії людини зі світом, вона постійно зазнає змін: збагачується або збіднюється, структурується або розпадається на частини. Тобто, не залежно від того чи приділяється спеціальна увага формуванню картини світу дітей чи ні, вона стихійно формується сама по собі.

Усвідомлюючи важливість формування цілісних уявлень про світ у старшому дошкільному віці, нами було здійснено діагностичне обстеження дошкільників з метою з'ясування особливостей їхньої картини світу. За даними емпіричного дослідження, проведеного у різних регіонах України (було діагностовано 599 дітей ДНЗ м. Києва, Київської, Луганської, Хмельницької, Тернопільської, Кіровоградської, Черкаської областей), рівень сформованості її у старших дошкільнят недостатній. Встановлено, що у переважної частини дітей уявлення дітей про світ недостатньо повні й широкі, у значної частини дітей вони нефункціональні, неструктуровані та недостатньо узагальнені. Попри те, що шестилітній вік вважається періодом «чомучок», у значної частини дітей фіксувався слабо виражений пізнавальний інтерес.

Одним із способів вирішення цієї проблеми може бути збагачення змісту навчально-пізнавальної діяльності, використання відповідних методів навчання і виховання дошкільників як у спеціально розробленому інтегрованому курсі, так і використовуючи можливості різних навчальних предметів, наприклад, такого як навчання читання. У даній статті охарактеризуємо детальніше можливості використання цього навчального предмету для збагачення уявлень старших дошкільників про навколишній світ.

Автором було розроблено й апробовано методику навчання читання для старших дошкільників, яка, окрім навчання читання

безпосередньо, сприяє різнобічному розвитку дітей, в тому числі, й формуванню у них уявлень про навколишній світ. Опишемо авторські підходи до навчання читання у дошкільному навчальному закладі і покажемо, як саме вони впливають на збагачення картини світу дітей.

Кожен навчальний предмет поліфункціональний й, окрім основної мети, має багатоцільове призначення. Завданням розвивального навчання не задовольняє лише засвоєння дітьми певних знань (засвоєння букв та різних мовленнєвих понять) і формування відповідних навичок (навичок читання різних мовленнєвих одиниць), тому важливо увесь арсенал навчального предмету використати якнайповніше з метою розвитку уявлень дитини про навколишній світ. І починати доречно із цілей, які ставить педагог у процесі взаємодії з дитиною і організації його пізнавальної діяльності.

Особливістю авторського підходу до навчання читання дошкільників є широко поставлена розвивальна мета.

На думку Л.І. Божович [2, с. 20], цілі і наміри набувають збуджуючої сили і стають мотивами діяльності. Тому найперше, що доречно зробити — це визначитися із метою взаємодії дитини і дорослого у процесі пізнавальної діяльності. Якщо ми будемо ставити за мету лише передати дитині певні знання і сформувавши певні навички, то картина світу дитини буде дисгармонійною, оскільки дитина пізнає світ не лише за допомогою інтелекту та засвоєння певної суми знань, а й через емоції та почуття, спілкування з іншими, через предметно-практичну діяльність. Тому при вивченні будь-якого предмету — засвоєнню знань і формуванню предметних навичок — не менш важливе значення має емоційний, естетичний, мовленнєвий розвиток, збагачення картини світу зростаючої особистості.

Метою авторської методики навчання читання є розвиток дітей (інтелектуальний, мовленнєвий, чуттєвої сфери, мілкої моторики, уявлень про навколишній світ тощо); навчання читання та формування позитивної мотивації до пізнавальної діяльності. Широко поставлена розвивальна мета взаємодії дитини і дорослого конкретизується у завданнях, змісті навчання та способах діяльності, які пропонує дорослий дитині.

Зміст навчального матеріалу є одним із основних засобів навчально-виховного впливу на дитину. Він добирається із пев-

ною навчально-виховною метою, в тому числі і з метою формування уявлень про навколишній світ, і ефективний, якщо відповідає певним загальнопедагогічним критеріям. Найголовнішими критеріями, на які ми спиралися, добираючи зміст, є: значущість для розвитку дитини; відповідність навчального змісту сучасному стану розвитку культури і суспільства в цілому; доступність (звільнення від занадто складного і другорядного матеріалу); відповідність віковим особливостям дітей.

Окрім того, виникла потреба у введенні специфічного критерію, пов'язаному безпосередньо із формуванням у дошкільників уявлень про світ у їхній цілісності. Таким критерієм є забезпечення одиницями змісту можливостей для формування уявлень про чотири основні сфери життєдіяльності людини: Природа, Культура, власне Я, Інші люди.

Для реалізації поставлених завдань нами було внесено зміни до змісту навчання читання старших дошкільників, а саме:

1. Збагачення тематичного спектру текстів.

Традиційно посібники, за якими вчать дитину читати, включають слова і тексти, в основному, про природу Землі та предметний світ. Введення до змісту навчального предмету понять із різних сфер життєдіяльності, розширення тематики текстів, з якими працюють діти, сприяє розширенню уявлень дітей про предмети і явища навколишньої дійсності, а отже й створенню у них цілісної картини світу.

2. Збагачення емоційним, особистісно значущим матеріалом.

Сприймання навчального матеріалу дитиною, а отже й вплив на неї, значною мірою залежить від способу його передачі. Л. І. Божович стверджує: поки зовнішні вимоги не стануть внутрішніми потребами дитини, вони не стануть справжнім чинником розвитку [2, с. 28]. Для вирішення цієї проблеми доречно використовувати яскраві малюнки, цікаві за тематикою тексти, зробити привабливим зміст діяльності, що робить процес пізнання цікавим і значущим для дитини, викликаючи позитивні емоції й відкритість до пізнання нового, а отже й розширення уявлень про навколишній світ.

3. Поєднання логічного та образного мислення у процесі пізнання.

Загальновідомо, що людський мозок має дві півкулі: одна з них (ліва) відповідає за логічне мислення, інша (права) — за образне, художнє. Коли дитина пізнає будь-яке явище довкілля, важливо, щоб обидві півкулі брали рівноцінну участь у цьому процесі, а отже, шлях до гармонії лежить у поєднанні і паралельному використанні лівої та правої півкулі. Однак, вважає О. Л. Соболева, у ході навчально-пізнавальної діяльності наразі переважно залучається ліва півкуля головного мозку (тобто, розвивається логічне мислення), права ж частина — використовується, недостатньо [7]. Хоча, значно ефективніше можна навчати, якщо апелювати одночасно (паралельно), на рівних, до двох півкуль головного мозку — при вивченні будь-якого предмету та кожної теми всередині нього. Тому і народилася ідея органічно поєднати логічне та асоціативно-образне мислення. В результаті цього якісно змінюється процес навчання в пізнавальному, діяльнісному та емоційному аспектах.

Речення і тексти, а також ілюстрації до них, добиралися автором таким чином, аби через їхній зміст (через вербальне) та за допомогою малюнків (через образне) дитина помічала й встановлювала смислові зв'язки між явищами навколишньої дійсності, а отже йдеться про формування цілісних уявлень про навколишній світ.

4. Врахування спрямованості пізнавальних інтересів сучасних дошкільнят.

Психологи стверджують, що пізнання людини завжди вибіркове, вона обирає те, що здається їй важливим і суттєвим [5]. За даними опитування дітей дошкільного віку, вони виявляють інтерес не лише до природи Землі, а й до природи Космосу, предметного світу людини, інших людей. Тому в доборі змісту навчання читання (конкретних слів і текстів) враховується спрямованість пізнавальних інтересів сучасних дітей дошкільного віку.

5. Відповідність змісту завдань чотирьом сферам життєдіяльності людини: «Я», «Інші люди», «Природа», «Культура».

Згідно із Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», дитина має пізнавати світ у єдності та різноманітності чотирьох світів — Природи, Культури, Людей, Власного «Я», а формування цілісної картини світу можливе на основі встановлення зв'язків та взаємозалежностей між цими чотирма сферами життєдіяльності людини [1, с. 9]. Тому в процесі навчання

читання діти засвоюють поняття із різних сфер життєдіяльності людини: «Я», «Інші люди», «Природа», «Культура». Кожен розділ включає багато різних тем: так, наприклад, діти вчать читати й одночасно ознайомлюються із видами спорту та правилами гігієни, назвами овочів та фруктів, особливостями міського та сільського способу життя, професіями людей, різними видами рослинного та тваринного світу, різними порами року тощо.

6. Розкриття сутності понять.

Наступною вимогою до змісту з метою розширення уявлень про навколишній світ є розкриття сутності різноманітних понять, з якими зустрічаються діти в ході виконання завдань. Дітям пропонується читати не лише знайомі слова, а й ті, які вони можуть не знати, але зміст яких буде зрозумілим для них після пояснення педагога.

7. Орієнтація на встановлення зв'язків між предметами та явищами навколишньої дійсності.

Зміст речень та текстів, які діти читають самостійно, орієнтований на розкриття багатства й різноманіття світу, взаємозв'язків предметів та явищ у ньому, що сприяє цілісному розумінню світу. Окрім того, зміст завдань та лексичний матеріал весь час апелює до того, що все у навколишньому світі взаємопов'язане один з одним. Інколи ці зв'язки лежать на поверхні, інколи — глибоко, і не кожен зуміє це розгледіти. Виконання пропонуваного завдання постійно вчить цьому дитину. Це важливо, оскільки від уміння виявляти та встановлювати взаємозв'язки між предметами та явищами навколишньої дійсності, багато в чому залежить свідоме сприйняття дійсності зростаючою особистістю.

8. Специфічне структурування (тобто, логічне вибудовування матеріалу на основі суттєвих зв'язків) навчального матеріалу також може сприяти розширенню уявлень про навколишній світ. Як вважає Іванов Р. І., певним чином структурований зміст уже своєю логікою може стимулювати пізнавальну активність дитини, а отже сприятиме ширшому ознайомленню дитини із навколишнім світом [3].

Таким чином, виконуючи 5-6 завдань із кожної теми, діти значно розширюють власний словниковий запас та збагачують уявлення про навколишній світ.

Загальновідомим положенням у педагогіці є відповідність методів та засобів навчання його змісту [8]. При недостатній

адекватності цих компонентів педагогічного процесу один одному неможливо забезпечити його ефективність.

У пропонованій автором методиці навчання читання дошкільників завдання (процесуальний компонент) є засобом організації навчально-пізнавальної діяльності та засобом розвитку дітей цього віку. Оскільки картина світу є складним утворенням, то однією із вимог до її формування є системний підхід. Що являє собою система завдань з навчання читання?

1. Усталений алгоритм засвоєння нових знань і формування навичок, який базується на постійному повторенні певних дій та рухові від простого до складного.

Автором було поділено процес читання слів на окремі (простіші) процеси:

- упізнання і називання букв;
- упізнання і називання складів;
- вирізнення складів у структурі слова;
- називання складів у слові, тобто читання слів.

Тому завдання пропонується виконувати в певній послідовності, в якій закладено вищеописаний алгоритм, тобто усі пропоновані завдання не є випадковим набором, а складають чітку й логічно вибудовану систему.

Перехід від читання слів до текстів також здійснюються поступово за певним алгоритмом, який діє в межах завдань з однієї теми. В основі цього алгоритму також закладено рух від простого до складного.

- Ознайомлення і читання слів певної тематики.
- Поєднання слів у словосполучення, їх читання.
- Читання речень з цієї ж теми.
- Читання тематичних текстів (коротких віршиків) різного рівня складності.

2. Використання різних видів діяльності.

Враховуючи той факт, що людина є предметом пізнання, комунікації та предметно-практичної діяльності, відповідно до авторського задуму дитина у процесі навчання читання постійно (вивчаючи будь-яку тему) залучається до різних видів діяльності: безпосередньо читання, а також малювання, вирізання, виготовлення аплікацій, встановлення логічних зв'язків між зображуваними предметами, пізнання сутності різних мовленнєвих конструкцій (слів, словосполучень, речень) тощо. Окрім того, у ході

виконання завдань (наприклад, вирізаючи чи розфарбовуючи) діти постійно спілкуються з вихователем та один з одним. Таким чином, створюються усі умови для пізнання дитиною світу у єдності смислового, образного та емоційного компонентів.

3. Мотивація пізнавальної діяльності.

На думку Л. І. Божович, мотивація, і в першу чергу пізнавальний інтерес, відіграє важливу роль у розширенні уявлень про навколишній світ. І щоб зовнішні вимоги, які висуває середовище, стали чинником розвитку дитини, вони мають стати власними потребами дитини [2, с. 12].

Повністю поділяючи ці тези, автор особливу увагу приділив мотивації пізнавальної діяльності в процесі навчання читання, адже, якщо емоційна сфера дитини виключена із процесу пізнання, то матеріал сприймається побіжно й неусвідомлено. Для цього використовуються такі прийоми мотивації, які сприяли б отриманню дитиною інтелектуального задоволення та насолоди від процесу пізнавальної діяльності, а саме:

- Формулювання завдань посібника містить у собі принцип добровільності. У формулюванні завдань використовуються такі вирази: «якщо хочеш», «якщо можеш», «якщо тобі подобається», «якщо тобі цікаво», тобто дитина може на власний вибір виконувати (або не виконувати), виконувати частково або повністю, виконувати те, що подобається.
- У змісті завдань використовується велика кількість різних образів тварин та казкових персонажів, що не може залишити дитину байдужою і робить завдання значно привабливішим для неї.
- Зміст лексичного матеріалу (слова, словосполучення, речення, тексти) близький і зрозумілий дошкільникам, цікавий тематично.
- Лексичний матеріал (слова, словосполучення, речення, тексти) та малюнки мають позитивну емоційну забарвленість, що створює світлий, оптимістичний та радісний настрій ілюстрованих завдань, а також позитивно впливає на свідомість та емоції маленької дитини.

4. Усунення комплексу складності навчального завдання.

Один із чинників, який перешкоджає успішному навчанню дітей є комплекс складності навчального завдання, який не до-

зволяє кожній дитині відчувати себе успішним. Загальновідомо, що діти досить тяжко переживають власну неуспішність, у них досить легко утворюється хибне уявлення про себе, знижується самооцінка, що викликає серйозні переживання і перешкоджає нормальним взаєминам дитини з іншими людьми, зі світом [2, с. 103].

Аби уникнути цієї ситуації, у завданнях спочатку акцентується увага на тих видах діяльності, які подобаються дитині (малювання, вирізання, розфарбовування тощо) і які вона легко може виконати, а потім на процесі читання як такому. Окрім того, ознайомлення з кожною темою розпочинається із читання найпростішого лексичного матеріалу — слів, плавно переходячи до найскладнішого — спочатку словосполучень, потім — речень, і аж насамкінець — текстів. Це дозволяє кожній дитині на кожному занятті не відчувати себе невдахою чи невміючою, а умілою та успішною особистістю.

Проілюструємо вищевикладені теоретичні положення і наведемо приклади завдань в межах окремих тем, які пропонуються старшим дошкільникам на заняттях із навчання читання. (На жаль, формат наукового видання не дає можливості розмістити малюнки.)

Тема «Моє тіло». *Завдання 1.* Наше тіло складається із певних частин, які мають особливі назви. Прочитай слова (назви частин тіла) і з'єднай їх з відповідною частиною тіла на малюнку. *Завдання 2.* Через п'ять органів чуття людина сприймає світ. Спробуй відгадати, що робить кожен із органів. Виріж чотирикутники і наклеї їх у відповідне місце. *Завдання 3.* Кожна людина має різну зовнішність. Прочитай словосполучення і намалюй людину з тими ознаками, які написано у словосполученнях. *Завдання 4.* Знайди речення до кожного малюнка (з'єднай їх олівцем). Якщо хочеш, розфарбуй один або два малюнки. *Завдання 5.* Тварини, як і люди, мають різні частини тіла. Розфарбуй слоненя, якщо є бажання, прочитай про нього вірш.

Тема «Овочі». *Завдання 1.* Незамінними у нашому харчуванні є овочі. З'єднай назви овочів з відповідним малюнком. *Завдання 2.* Прочитай назви овочів. Згадай, як вони виглядають і намалюй ті, які хочеш, у відповідному квадраті. *Завдання 3.* Овочі бувають різні за виглядом, кольором і смаком. Виріж і склади по-

ловинки овочів і прочитай словосполучення. *Завдання 4.* Якщо є час, розфарбуй малюнки і знайди до кожного із них речення. *Завдання 5.* Овочі корисні не лише для людей, а й для тварин. Розфарбуй малюнок та прочитай віршик про зайчат.

Пропонована авторська методика навчання читання апробується протягом 12 років у дошкільних навчальних закладах різних регіонів України. Проведене діагностичне обстеження експериментальних ДНЗ м. Києва у 2007-2009 н. р. засвідчило, що дана методика позитивно впливає не лише на формування навичок читання, а й на формування картини світу дітей, на розвиток дитини у самому широкому розумінні цього слова.

Література:

1. Базова програма розвитку дошкільника «Я у Світі»/М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. — К.: Світич, 2008. — 430 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.: ил. (Серия «Мастера психологи»).
3. Иванов Р. И. Психологические основы познавательной активности и самостоятельности учащихся//Развитие познавательной активности и самостоятельности школьников. — М.: Просвещение, 1978. — 144 с.
4. Леонтьев А. Н. Образ мира.//Избранные психологические произведения. М., 1983.
5. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения [пер. с чешск.] — М., 1970. — 686 с.
6. Смирнов С. Д. Миры образов и образ мира.//Вестник МГУ, серия 14, 1981, № 2.
7. Соболева О. Л. Ты не успеешь устать!//psy.1september. ru, Школьный психолог. — 2000. — № 17.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.
9. Яссман В. П. Образ мира личности: этническая картина мира: монография/В. П. Яссман. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. — 104 с.

Важной задачей дошкольного образования является формирование у детей картины мира — образа природного, предметного, социаль-

ного окружающей среды и внутренней жизни человека. Одним из способов решения этой проблемы является обогащение содержания учебно-познавательной деятельности и использование соответствующих методов обучения и воспитания. Автором разработана методика обучения чтению для старших дошкольников, которая, кроме формирования соответствующих навыков, способствует формированию у ребенка представлений об окружающем мире.

Ключевые слова: картина мира, природная, предметная, социальная среда, старший дошкольник, методика обучения чтению.

An important task is the formation of pre-school education of children in the world picture — an image of natural, substantive, social environment and domestic life. One way around this problem is to enrich the content of teaching and learning activities and use appropriate methods of training and education. The author developed a method of teaching reading to older preschool children, which, besides the formation of appropriate skills, promotes the child's notions about the world.

Keywords: world picture, natural, substantive, social environment, older preschool children, method of teaching reading.

УДК 37 (09)(470)'04-056.49

І.О. Шишова, м. Кіровоград

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ У РОСІЇ

У статті розглядаються особливості профілактики девіантної поведінки школярів у Російській Федерації в післярадянський період.

Ключові слова: девіантна поведінка, асоціальна поведінка, правопорушення, профілактика, корекція, профілактичне виховання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку у російській психолого-педагогічній науці відбуваються складні процеси. З одного боку, процес осмислення і переосмислення, оцінки і переоцінки накопиченого педагогічного досвіду, знань, підходів, методів ведення науково-педагогічного дослідження, з іншого боку, процес розгортання інноваційних педагогічних досліджень, розробки нових підходів, методів добування знань, організації досліджень, створення нових теорій, пошуку нових шляхів, форм і методів розв'язання педагогічних проблем.

Педагогічна наука Росії активно вирішує питання, не лише пов'язані з підвищенням рівня ефективності, якості, міцності освіти, але і питання, пов'язані із здатністю вітчизняної освіти вирішувати проблеми виховання, у тому числі, проблему профілактики девіантної поведінки школярів.

У зв'язку із загальною тенденцією росту інтересу до людини, її внутрішнього світу в 90-х роках ХХ, на рубежі ХХ–ХХІ століть, на початку ХХІ століття у Російській Федерації змінюється розуміння суті і по новому починає оцінюватися значення антропологічного підходу до досліджень проблеми попередження девіантної поведінки неповнолітніх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 90-і роки ХХ — в перше десятиліття ХХІ століття вчені Росії ґрунтовно досліджують шляхи профілактики девіантної поведінки у школярів (І. Башкатов, Ю. Василькова, Т. Василькова, М. Галагузова, А. Голева, С. Завражин, О. Змановська, Ю. Клейберг, Р. Овчарова, Г. Яркіна).

У цей же період значно зростає інтерес дослідників до питань попередження і корекції різноманітних відхилень у розвитку дитини в медицині, фізіології, психології і педагогіці, що зумовило посилення антропологічного напрямку в дослідженні проблеми (вчені Ю. Антонян, Л. Балабанова, С. Бородин, О. Гонєєв, В. Гульдман, Д. Лихачов, Ф. Кондратьєв, Н. Ліфінцева, О. Личко, В. Сластьонін).

Істотний вклад в розробку проблеми попередження відхилень в соціокультурному розвитку і злочинності неповнолітніх в 90-і роки ХХ століття внесли І. Дубровіна, Г. Кумаріна, М. Вайнер, Н. Ліфінцева, У. Ульяновка, Н. Царицина, С. Шибаяєва.

Досліджується роль різних соціокультурних інститутів в попередженні девіантної поведінки і злочинності дітей і підлітків (І. Дементьєва, Л. Олифіренко, М. Плоткін, О. Приступа, А. Фокіна).

Формування мети статті. У контексті нашого наукового дослідження проблеми найбільш значущими слід визнати такі завдання:

- проаналізувати поняття «девіантна поведінка», її види та типи організації профілактичної і корегувальної діяльності, спрямованої на виховання психічно здорової особистості;

- дослідити ідеї важливості профілактичного виховання учнів усіма засобами основної і додаткової, шкільної і позашкільної освіти, навчання і виховання;
- довести новизну і актуальність російського досвіду проведення своєчасної, грамотної і ефективної профілактично-корегувальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поняття девіантна поведінка (від лат. *deviatio* — відхилення) визначається як поведінка, що відхиляється, тобто як окремі вчинки або система вчинків, що суперечать загальноприйнятим в суспільстві правовим або моральним нормам. Як синонім поняття «девіантна поведінка» у працях російських вчених часто використовується термін «асоціальна поведінка» або «поведінка, що відхиляється від норми».

Російські вчені виділяють чотири варіанти девіантної поведінки [5]:

- перший — відхилення, що не є порушенням загальноприйнятих етичних норм. Це може бути поведінка, що не відповідає віковій при нормальному психічному розвитку;
- другий — порушення загальноприйнятих норм, що не є правопорушеннями. Це, наприклад, жадібність, егоїзм, замкнутість, недовірливість, жорстокість, які, якщо їх не здолати, приведуть до правопорушень;
- третій — правопорушення, тобто поведінка, що порушує правові норми, статті адміністративного або кримінального законодавства;
- четвертий — поведінка, що відхиляється, значною мірою обумовлена патологічними чинниками, захворюваннями.

Поведінка, що відхиляється, пов'язана з несприятливими умовами соціального розвитку і характеризується як стійкий прояв відхилення від соціальних норм, що має соціально-пасивну, корисливу і агресивну спрямованість:

- відхилення соціально-пасивного типу, що виражаються в прагненні відходу від активного громадського життя, в ухиленні від своїх громадянських обов'язків і боргу, небажанні вирішувати як особисті, так і соціальні проблеми (ухилення від навчання і роботи, бродяжництво,

втечі з будинку, занурення у світ штучних ілюзій за допомогою алкоголю, токсичних і наркотичних засобів, суїцид);

- відхилення корисливої спрямованості, що проявляються у вчинках і правопорушеннях, пов'язаних з прагненням отримати майнову вигоду, матеріальну підтримку (крадіжки, розкрадання, спекуляції, шахрайство);
- відхилення агресивної орієнтації, що проявляються в діях, спрямованих проти особи (образи, хуліганства, побої, нанесення тілесних ушкоджень).

Характерологічними і поведінковими відхиленнями дитини [1, 3, 4, 6] є розгальмованість, гіперактивність, рухова розгальмованість, імпульсивність, підвищена емоційна збудливість (афективність), або, навпаки, загальмованість, страхи, асоціальна поведінка, сором'язливість, лякливість, наявність хворобливих страхів (фобій), пасивність, песимізм (смуток, безнадійність, схильність бачити в усьому тільки погане). Особливу групу складають діти з аутичною поведінкою. Проявами девіантної поведінки є також негативізм, жорстокість, деспотизм, агресивність, які виражаються в бійках, руйнівному ставленні до речей, образах, лайці, прагненні мучити слабого або тварин, безцільна брехня, безцільні крадіжки.

Форми асоціальної поведінки можуть проявлятися в агресивності, деструктивності, зухвалості, мстивості, умисній непокорі, ухиленні від виконання неприємних справ, різних формах крадіжок.

Як види девіантної поведінки розглядають [5] агресивну, делінквентну (дитячу і молодіжну злочинність), проституцію і сексуальні відхилення, залежну (алкоголізм, наркоманію, токсикоманію), суїцидальну поведінку, «чорний гумор», підлітковий вандалізм (граффіті).

Впродовж останнього десятиріччя в Російській Федерації значно зросло число неповнолітніх дівчат з девіантними проявами [4]. Відбувається також стрімке «омолодження» девіантної поведінки: якщо раніше йшлося про підлітків, то сьогодні — про молодших школярів. Ученими встановлено, що девіантна поведінка неповнолітніх здебільшого трансформується в її установлені кримінальні форми і є небезпечною передусім для подаль-

шого розвитку самого неповнолітнього, а також для суспільства загалом.

В Росії [1, 2, 5, 6] усвідомлена актуальність проблеми і почала створюватися правова база системи профілактичної (превентивної) роботи, в основу якої був покладений не адміністративно-каральний, а гуманістичний підхід до дітей, виражений у розумінні необхідності своєчасного захисту дітей від несприятливого, деструктивного середовища, надання їм допомоги, забезпеченні прав на освіту, охорону здоров'я, працю і відпочинок.

Проте у дослідженнях російських вчених відмічено, що велика кількість родин не в змозі дати повноцінне виховання своїм дітям, тому що не вміє, не хоче або не має з різних причин можливостей для цього. Умовно виділено [5] власне педагогічно неспроможний, педагогічно пасивний і антипедагогічний типи сімей.

Перший тип сімей, педагогічно неспроможні (48% досліджуваних сімей), характеризується тим, що батьки проявляють певну активність у вихованні дітей, але роблять це невміло. Їх виховні дії на підлітків непослідовні і неґрунтовні.

Другий тип сімей — педагогічно пасивні (34% сімей), їх педагогічна неспроможність полягає в тому, що батьки не проявляють необхідної соціальної активності.

Третій тип сімей — антипедагогічні (18% сімей), які своєю поведінкою, ставленням до громадських норм формують негативні погляди і схильності у дітей. У таких сім'ях складається споживча психологія, нешанобливе, а іноді просто зневажливе відношення до громадських норм і цінностей, до людей і їх справ.

Такі показники збільшення кількості родин, які не здатні ефективно виконувати свої виховні функції не може не викликати тривогу у вчених, які досліджують питання шкільної девіантності. Тому особливо актуальними стають питання пошуку шляхів профілактики і корекції різноманітних девіації, активізації установ основної і додаткової, шкільної і позашкільної освіти, використання різноманітних форм і методів навчання і виховання.

Сподівання суспільства на те, що заклади освіти будуть виконувати важливу функцію профілактики девіантної поведінки, поки що не знайшли практичної реалізації. Школа поступово втрачає свої громадські позиції, знижуються її соціальна роль і референтна значущість в розвитку і формуванні особи дитини,

у виховній дії на педагогічно запущених і важковиховуваних підлітків. Більше 40 % учнів з девіантною поведінкою до навчання ставляться байдуже, близько 20 % школярів вчать у школі з явним небажанням, а понад 15 % учнів відносяться до навчання негативно. Серед причин такого ставлення до учбової діяльності у підлітків з девіантною поведінкою вчені називають їхнє систематичне відставання від темпів засвоєння шкільної програми, пропуски в знаннях, стійку неуспішність (і як причину, і як показник педагогічної занедбаності підлітків) [3, 4].

О. Гонєєв, Н. Ліфінцева, В. Сластьонін, Н. Ялпаєва виділяють такі шляхи профілактики в коректувально-педагогічній роботі з девіантними підлітками як [5]:

- нормалізація і збагачення стосунків з навколишнім світом, передусім з педагогами і дитячим колективом;
- компенсація пропусків і недоліків у духовному світі, активізація діяльності у тій області, яку школяр любить, в якій може досягти позитивних результатів;
- відновлення позитивних якостей, які отримали незначну деформацію (девіацію);
- постійна стимуляція позитивних якостей, що не втратили соціальної значущості;
- інтенсифікація позитивного розвитку особистості, формування провідних позитивних якостей;
- засвоєння і накопичення соціально цінного життєвого досвіду, збагачення практичної діяльності в різних сферах життя;
- накопичення навичок моральної поведінки, здорових звичок і потреб на основі такої організації діяльності учнів, яка задовольняє їхні інтереси;
- виправлення як подолання негативного, тобто ліквідація пропусків у формуванні позитивних якостей, усунення негативних якостей і шкідливих звичок.

Соціально-педагогічна профілактика девіацій соціального здоров'я школяра визначається [6] як цілеспрямований, тривалий, спеціально організований процес професійно-педагогічної взаємодії фахівців з школярами, орієнтований на превенцію соціальних девіацій і такий, що забезпечує позитивну динаміку переходу на соціально-прийнятний рівень соціального здоров'я школяра.

Ю. Клейберг [5], досліджуючи систему соціальної профілактики в Росії і основні напрями її вдосконалення, називає такі її складові як:

1. Попередження і профілактика окремих форм соціальної патології (злочинності, пияцтва, наркотизму, суїцидальної поведінки та ін.).

2. Психолого-педагогічна підтримка соціально дезадаптованих підлітків.

3. Попередження порушень процесу соціалізації неповнолітніх в сім'ях групи ризику.

4. Попередження педагогічної занедбаності дітей і підлітків в школі.

5. Соціально-психологічна і педагогічна превенція процесу криміналізації неформальних підліткових груп.

Р. Овчарова [4], аналізуючи шляхи ранньої профілактики і корекції поведінки дітей, відмічає, що для профілактики занедбаності дітей потрібні постійна робота учителя щодо зняття напруги, розуміння, довіра, аналіз конфліктних ситуацій, позитивний вплив авторитету педагога на стосунки дитини з однолітками, керівництво рольовою взаємодією дітей у грі, рольовий діалог, позитивне стимулювання, авансування успіху, його створення, наочні опори у навчанні, управління, що коментується, випереджальне консультування, емоційне погладжування, очікування завтрашньої радості, особистісна перспектива дитини.

Психолого-педагогічні особливості корекції девіацій розкрито у працях С. Бадмаєва, О. Карабанової, О. Лідерса, А. Співаковської. Вчені визначають корекцію як особливо організований психологічний вплив. Він здійснюється стосовно осіб «групи ризику» і спрямований на перебудову або реконструкцію тих негативних психологічних новоутворень, які визначаються як психологічні фактори ризику, на створення гармонійних стосунків дитини із середовищем.

Російські вчені продовжують глибоко аналізувати психологічні особливості корекції поведінки девіантних підлітків. О. Фокіною [10, с. 18] встановлено, що у девіантних школярів формується особлива, парадоксальна позиція у сприйманні соціуму і самих себе. Наприклад, в картині себе у асоціального підлітка частина якостей витісняється або викривлюється, інші набувають великого значення, причому вибір таких характеристик має

підтримувати «власний міф», фантазійне уявлення про себе як про унікальну особистість. Така картина себе виправдовує і фаворитизує девіантну поведінку. Тим складнішою є корегувальна робота із девіантами, яка залежить від масштабності і глибини девіантності, передбачає урахування негативного ставлення підлітків-девіантів та їх оточення до будь-яких змін і втручань з боку педагогів та психологів. Адже сім'я і компанія девіантного школяра у багатьох випадках є провідниками асоціальних цінностей і «охоронцями культурної деривації».

Серед принципів організації психологічної допомоги асоціальним підліткам:

Орієнтація на характеристики нормального онтогенезу і зону найближчого розвитку.

Поступове і послідовне розширення можливостей включення підлітка в соціально прийнятні способи діяльності.

Опора на сильні сторони у розвитку девіантних підлітків (творчий потенціал, стресостійкість, наполегливість, цінність дружби і дотримання групових норм). Успіху психологічної роботи сприяють потреба у знаннях, позитивному авторитеті, позитивних емоціях.

Врахування можливостей ресоціалізації девіантного підлітка — система соціальних і психологічних заходів, спрямованих на те, щоб втримати підлітка від подальших правопорушень.

Врахування егоцентричних компонентів девіантності, що передбачає розвиток «стереоскопічного психологічного бачення», корекцію образу себе та інших. Цьому сприяє розвиток рефлексії, навичок володіння собою, зменшення гостроти внутрішніх проблем, зміни мотивації.

Висновки дослідження.

1. В Російській Федерації у післярадянський період наявна велика потреба і зацікавленість у дослідженнях, присвячених проблемам психологічних особливостей девіантних школярів, шляхів профілактики і корекції асоціальної поведінки.

2. Вчені продовжують пропонувати нові, більш сучасні визначення девіантної поведінки, аналізувати види та значення організації профілактичної і корегувальної діяльності.

3. Результати наукових розвідок російських вчених переконливо доводять важливість і необхідність профілактичного вихо-

вання учнів усіма засобами основної і додаткової, шкільної і позашкільної освіти, навчання і виховання.

4. Російський досвід щодо проведення своєчасної, грамотної і ефективної профілактично-корегувальної діяльності потребує подальшого аналізу з метою використання його найбільш дієвих елементів у вітчизняній психолого-педагогічній науці і практиці.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у аналізі системи формування духовного здоров'я, виховання психічно і фізично здорової особистості у закладах освіти Російської Федерації.

Література:

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Змановская Е.В. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 288 с.
2. Зобенько Н.А. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх у Російській Федерації (1990-2005 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/Зобенько Наталія Анатоліївна; Прикарп. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. — Івано-Франківськ, 2007. — 23 с.
3. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие/Клейберг Ю.А. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. — Ульяновск, 2005. — 416 с.
4. Овчарова Р.В. Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей: автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология»/Овчарова Раиса Викторовна; Институт развития личности РАО. — Москва, 1995. — 43 с.
5. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/[Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В.; Под ред. Сластенина В. А.]. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 280 с.
6. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника: автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02

«Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования)» / Приступа Елена Николаевна; Российский государственный социальный университет. — Москва, 2008. — 43 с.

7. Фокина А. В. Роль личностного эгоцентризма в структуре подростковой девиантности: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Фокина Александра Вадимовна; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. — Москва, 2008. — 22 с.

В статье рассматриваются особенности профилактики девиантного поведения школьников в Российской Федерации в постсоветских период.

Ключевые слова: девиантное поведение, асоциальное поведение, правонарушения, профилактика, коррекция, профилактическое воспитание.

The article focuses on the peculiarities of the measures to prevent deviational behaviour of pupils in Russian Federation in the post-Soviet period.

Keywords: deviational behaviour, asocial behavior, offense, prevention, correction, preventive education.

УДК 378.091.33: 613.9

О. В. Язловецька, м. Кіровоград

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВУЗУ

Дослідження присвячене актуальним проблемам формування здорового способу життя студентської молоді в теорії і практиці освіти. Визначено педагогічні умови ефективного формування здорового способу життя студентів в освітньому процесі вузу.

Ключові слова: здоров'я, збереження здоров'я, здоровий спосіб життя, фізичний розвиток, фізичне виховання, студентська молодь.

Постановка проблеми. Особливістю сучасної соціально-економічної та соціокультурної ситуації в Україні є зміна які-

сних вимог до фахівця будь-якого профілю, що забезпечують його успішну та кваліфіковану професійну діяльність, соціальну захищеність і плідну життєдіяльність у цілому.

До таких вимог належать, зокрема, особистісне творче ставлення до самовизначення в соціальному житті, наявність високої загальної працездатності, що базується на здоров'ї і належному фізичному розвитку.

Проблеми, що стосуються формування здорового способу життя студентської молоді, не відірвані від економічних і політичних явищ, в яких яскраво відображаються протиріччя нашого суспільства. Забезпечити майбутнє фахівця, у тому числі і за рахунок ціннісного ставлення до здоров'я і оволодіння ним основами здорового способу життя стосовно до вимог професійної діяльності — одне з найважливіших завдань педагогічної науки.

Для задоволення сучасних вимог до фахівця необхідний новий підхід до проблем виховання особистості нової формації, здорової, мобільної, конкурентоспроможної, морально зрілої, готової до активної життєдіяльності в умовах сучасних соціокультурних реалій, які складаються ще в процесі навчання.

Тут, як і в культурі в цілому, розгортається процес засвоєння особистістю нових цінностей, вироблення на цій основі установок, ціннісних орієнтацій, соціальних потреб, які і визначають той чи інший спосіб життя, в тому числі і особливості діяльності у трудовій сфері.

У системі загальнолюдських культурних цінностей базисною є здоров'я, тому що воно визначає можливість засвоєння людиною всіх інших цінностей, є запорукою життєстійкості і прогресу суспільства. У ряді наукових робіт встановлюється прямий взаємозв'язок між здоров'ям і щасливим повноцінним життям, при цьому здоров'я розглядається як найважливіша цінність [3, 5].

У зв'язку з цим формування здорового способу життя в освітньому процесі вузу, свідомого ставлення студентів до власного здоров'я, фізичного та психічного стану істотно актуалізується на всіх вікових етапах розвитку особистості і виступає як соціально-значуще завдання.

Студентство, як самостійна соціальна група, завжди було об'єктом особливої уваги. За твердженнями дослідників (В. К. Бальсевича, С. Блейєра, М. Я. Віленського, О. Д. Дубогай, О. П. Мінцера, І. В. Муравова та ін.), останнім часом спостеріга-

ється стійке погіршення стану здоров'я студентської молоді, що є неминучим наслідком ігнорування нею вимог здорового способу життя, як у режимі навчального дня так і в позанавчальний час [1, 2, 4]. Це пов'язано не тільки зі змінами, що відбулися в економіці, екології, умовах праці та побуту українського населення, але й з недооцінкою в суспільстві оздоровчої та виховної функцій фізичної культури.

Багато дослідників констатують не тільки окремі моменти неблагополучного стану здоров'я студентської молоді, а й виділяють цілий комплекс негативних соціальних і педагогічних чинників:

- відсутність цілеспрямованої пропаганди і просвіти в галузі валеології та екології особистості у вищих навчальних закладах;
- недоліки методик у галузі навчання та виховання здорового способу життя студентів ВНЗ;
- недостатня увага до формування потреб, мотивації та установок на здоровий спосіб життя молоді в навчальних закладах взагалі і у ВНЗ зокрема (психологічний аспект) та ін.
- в освітніх закладах слабо здійснюється серйозний систематичний контроль за станом фізичного і психічного розвитку і здоров'я студентів, за організацією та змістом освітнього процесу з точки зору його впливу на здоров'я;
- відсутність цілеспрямованої підготовки викладачів до здоров'язберігаючих технологій педагогічного процесу в цілому та ін.

У сучасному суспільстві проблеми формування потреби студентів вузу в здоровому способі життя займають ключові позиції, тому що студенти — основний резерв і значна частина трудових ресурсів народного господарства, а стан здоров'я студентів сьогодні — це громадське здоров'я, здоров'я нації через 10, 20, 30 років.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення літератури дозволило встановити, що в останні десятиліття працями вітчизняних вчених висвітлено багато найважливіших аспектів проблеми формування здорового способу життя студентської молоді в системі професійної підготовки. Теоретичні основи формуван-

ня здорового способу життя студентів сформульовано у роботах М. О. Агаджаняна, Б. А. Ашмаріна, В. К. Бальсевича, М. Я. Віленського, Д. А. Ізуткіна та інших вчених. По-різному трактуючи підходи до вирішення цієї проблеми і основні поняття — «здоров'я» і «здоровий спосіб життя», дослідники в цілому єдині в розумінні необхідності формування ЗСЖ студентів як фактора підвищення ефективності їх професійної підготовки. Основний шлях практичного розв'язання цієї проблеми розглядається з позицій раціонального використання засобів фізичної культури як основного інструменту фізичного, психічного та морального оздоровлення студентів у сукупності з усією системою їх професійної підготовки.

Однак, незважаючи на чітке формулювання завдань у ряді директивних і узагальнюючих документів, педагогічні умови, структура та зміст формування ЗСЖ студентів розкрито недостатньо.

На сьогоднішній день є цілий ряд робіт, спрямованих на допомогу педагогам у формуванні здорового способу життя студентської молоді. У той же час практично недослідженою залишається проблема формування здорового способу життя студентів саме стосовно їх подальшої професійної діяльності і відповідно сучасним соціально-економічним та соціокультурним умовам в нашій країні.

Здійснення комплексного, науково та методологічно обґрунтованого підходу до вирішення зазначеної проблеми, на нашу думку, дозволить значно підвищити ефективність процесу формування здорового способу життя і є досить перспективним.

Постановка завдання. Проведений аналіз літератури, а також вивчення ставлення студентів до здоров'я та здорового способу життя виявило протиріччя між бажанням студентів зберігати здоров'я в процесі навчання в тому числі, як засобу їх подальшої конкурентноздатності і недостатньо розробленими педагогічними умовами формування здорового способу життя в освітньому процесі вузу. Це загальне протиріччя виявляється в більш часткових, таких як:

1. між потребою студентів бути здоровим і розширювати свої знання про стан свого здоров'я і відсутністю в їх найближчому оточенні компетентних джерел інформації даного характеру;

2. між необхідністю стимулювати процес розвитку ціннісного ставлення молоді до здоров'я і недостатній розробленості теоретико-методологічних підходів до його практичної організації;

3. між необхідністю формування у молоді цілісного уявлення про своє здоров'я, способи його збереження та фактичної роз'єднаністю знань про здоров'я людини на предметному та методичному рівнях;

4. між необхідністю об'єднання педагогічних і валеологічних наукових основ змісту здоров'язберігаючого освітнього процесу і відсутністю єдиних методологічних підстав, а саме конкретно-педагогічного забезпечення формування здорового способу життя студентів в освітньому процесі вузу.

Враховуючи сукупність вищезазначених суперечностей сформульовано завдання даного дослідження, що складається у виявленні педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування здорового способу життя студентів в освітньому процесі вузу.

Виклад основного матеріалу. Однією з вищих цінностей життєдіяльності людини є здоров'я. Історичний аналіз проблеми виховання здорового молодого покоління показав, що дане питання є актуальним протягом всього становлення і розвитку педагогічної науки. Видатні вітчизняні та зарубіжні педагоги, філософи, вчені (Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, П. Ф. Лесгафт, Є. М. Водовозова, В. М. Бехтерев, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський та ін) висловлювали ідеї про необхідність виховання гармонійної здорової особистості, ними були виділені умови, засоби збереження і зміцнення здоров'я.

Найважливішим чинником збереження і зміцнення здоров'я дослідники вважають здоровий спосіб життя (М. М. Амосов, Д. А. Ізуткін, В. В. Колбанов, Ю. П. Лисицин, Г. І. Царгородцев та ін), який визначають як діяльність, активність людей, спрямовані на збереження та поліпшення здоров'я, як умови і передумови здійснення і розвитку інших сторін і аспектів способу життя.

Здоровий спосіб життя значно впливає не тільки на підвищення фізичної підготовленості, поліпшення здоров'я, а й на успішну соціалізацію, професійну самореалізацію особистості. До того ж люди, залучені до здорового способу життя, не тільки активні

в суспільстві, але й надають позитивний вплив на формування аналогічних соціальних якостей у свого найближчого оточення.

Приймаючи положення про те, що здоровий спосіб життя варто розглядати як біосоціальну категорію, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини і характеризується його трудовою діяльністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної і суспільної поведінки, яка відображає рівень суспільного процесу в цілому, ми вважаємо за необхідне розглядати здоров'я як інтегративне поняття, яке включає в себе фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я, що в свою чергу обумовлює виокремлення провідних напрямків формування здорового способу життя, дозволяє визначити їх зміст, основні форми, методи і засоби його формування.

Здоровий спосіб життя є складовим компонентом базової культури особистості. Формування здорового способу життя є процесом, що передбачає втілення в особистості ідеї пріоритету цінності здоров'я у світоглядній системі цінностей людини, розуміння особистістю здоров'я як стану повного благополуччя, цілісного розуміння здоров'я як феномена, що невід'ємно поєднує його чотири складові — фізичну, психічну, соціальну й духовну [3, с. 9].

Процес формування ЗСЖ студентів є цілісною, стійкою системою уявлень про себе як суб'єкта валеологічної діяльності, сформованої в процесі професійної освіти і містить мотиваційно-ціннісні установки до ведення здорового способу життя, гармонізації особистості студента із собою, суспільством і природою. Основними складовими ЗСЖ є: культура навчальної праці з елементами її наукової організації; організація режиму харчування, сну, перебування на свіжому повітрі, що відповідає санітарно-гігієнічним вимогам, організація індивідуального доцільного режиму рухової активності; змістовне дозвілля, що має розвиваючий вплив на особистість; подолання згубних звичок (алкоголь, куріння, токсикоманія та ін.), культура сексуальної поведінки; культура міжособистісного спілкування і поведінки в колективі; культура самоуправління і самоорганізації. Усі вищезазначені елементи ЗСЖ проектується на особистість студента, його життя, плани, цілі, запити, поведінку.

Освітній процес, що забезпечує впорядковане формування здорового способу життя спільно з розвитком інших якостей людини, сукупність яких у вирішальній мірі і визначає її психічну і фізичну дієздатність, надає індивідуальному розвитку риси цілеспрямованого процесу і є основним у залученні особи до здорового способу життя.

Головні завдання такого підходу в організації освітнього процесу полягають у тому, щоб:

- зробити досягненням кожної людини базові знання загального та науково-практичного характеру, накопичені у сфері здорового способу життя;
- забезпечити раціональне формування індивідуальних умінь і навичок у сфері здорового способу життя, довести їх до необхідного ступеня досконалості.

Вивчення стану проблеми в сучасних наукових дослідженнях дозволило нам визначити педагогічні умови ефективного формування здорового способу життя студентів в освітньому процесі вузу, а саме:

- формування ціннісного ставлення студентів до здоров'я, усвідомлення необхідності і значущості здорового способу життя як пріоритетної мети життєдіяльності;
- створення гуманістично спрямованого освітнього середовища, заснованого на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії,
- здійснення психолого-педагогічної, фізкультурно-оздоровчої підготовки студентів, спрямованої на здобуття валеологічних знань, оволодіння необхідними уміннями, навичками оцінювати емоційний стан і прогнозувати стан свого здоров'я, навичок саморегуляції;
- врахування диференціації та індивідуалізації змісту, форм і методів формування здорового способу життя студентів;
- формування мотиваційного компонента освітнього процесу з орієнтацією особистості на реалізацію своїх досягнень у різних сферах людської діяльності (навчальної, професійної, побутової). При цьому беруться до уваги не тільки виробничі перспективи такої реалі-

зації, а й врахування її рекреативних та реабілітаційних перспектив та можливостей;

- систематична оцінка функціонального стану організму студентів як можливість визначати об'єктивні зміни в стані їх здоров'я і здійснювати зворотний зв'язок за допомогою комплексної діагностики;
- впровадження в освітній процес фізичного виховання різноманітних оздоровчих методик на основі особистісно-орієнтованого підходу до кожного студента.

У процесі дослідження виявлено зовнішні та внутрішні причини, що підсилюють мотивацію студентів до здорового способу життя і визначають ступінь залучення до нього.

До основних зовнішніх причин ми відносимо: 1) якість організації освітнього процесу вузу з питань збереження та підтримання здоров'я учнівської молоді, формування в неї ціннісного ставлення і досвіду здорового способу життя; 2) ефективність змістовного та організаційно-діяльнісного компонентів здорового способу життя у навчальній практиці; 3) підвищення рівня підготовки викладацького складу з питань формування здорового способу життя та професійної майстерності.

До основних внутрішніх причин можна віднести наступні: ставлення до стану здоров'я; рівень відповідних знань; заняття фізичною культурою і спортом; здійснення оздоровчих процедур; прагнення до самовдосконалення; відновлення працездатності, зняття стресу і втоми; успішна соціалізація та професійне становлення.

Програмно-методичне забезпечення формування здорового способу життя студентської молоді в освітньому процесі вузу залежить, перш за все, від таких факторів, як: 1) матеріальне забезпечення освітнього процесу; 2) контингент, який бере участь в освітньому процесі; 3) реалізація конкретних умов програми (огляд змісту навчального матеріалу з різних аспектів здорового способу життя, використання різних форм організації навчальної діяльності, вибір адекватних змісту і формам навчання методів, облік індивідуальних особливостей студентів в організації навчальних занять). Ці фактори можуть варіювати в різних регіонах з урахуванням умов, проте самі принципи побудови освітнього процесу, його установки залишаються практично постійними.

Такими є:

- з освітніх позицій — навчання студентів принципам здорового способу життя, методичним особливостям та практичним навичкам організації самостійних занять рекреаційної та оздоровчої спрямованості, розвиток активності і самостійності при виконанні програм самовиховання і самовдосконалення;
- з мотиваційно-настановних і поведінкових позицій — організація педагогічного процесу з орієнтацією на зміну особистісних прагнень з індивідуального вдосконалення на соціально більш важливі — вміння використовувати потенціал здорового способу життя для успішного оволодіння професійно значущими здібностями: прикладними вміннями та навичками, підвищеною стійкістю організму до несприятливих впливів зовнішнього середовища, розумовою та фізичною активністю, що і визначає в подальшому досягнення майстерності у своїй професії і кар'єрне зростання фахівця.

При реалізації програми формування ЗСЖ студентів важливо приділити увагу таким питанням: 1) задоволенню потреби студента в освітніх компонентах формування здорового способу життя; 2) забезпечення можливості підвищення потенціалу занять на тлі формування переконаності в їх практичній, професійній цінності; 3) забезпечення таких методичних умов проведення занять, при яких студент може отримати максимальний ефект без негативних наслідків у вигляді післяробочої втоми сильного ступеня, що перешкоджає самореалізації в інших видах життєдіяльності.

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури і узагальнення передового практичного досвіду дозволив констатувати: для сучасних вищих навчальних закладів особливе соціальне, педагогічне і психологічне значення має проблема формування у студентської молоді культури збереження власного здоров'я та ведення здорового способу життя у процесі професійної підготовки під час навчання.

Здоровий спосіб життя є частиною життєдіяльності суб'єкта, що представляє собою певні знання про здоров'я й методи його реалізації на практиці, а також дозволяє зміцнювати і вдо-

сконалювати можливості організму, що забезпечують успішне виконання соціальних та професійних функцій незалежно від політичних, економічних і соціально-психологічних ситуацій. А формування здорового способу життя студентів в освітньому просторі вищого навчального закладу є визначальною основою всебічного та гармонійного розвитку особистості, її способу життя та життєвої позиції.

Аналіз цієї проблематики є актуальним і невідкладним завданням сучасної педагогічної думки і освітньої практики, тому що здоров'я належить до першочергових, непересічних цінностей людини. Збереження здоров'я, дотримання здорового способу життя вважається найбільш вагомю нормою загальної культури людини цивілізованого суспільства.

Вирішення розглянутих завдань потребує розробки і реалізації нової стратегії фізичного виховання студентів — оптимізації фізичних тренувань; вільного вибору форм фізкультурно-спортивної діяльності відповідно до особистої схильності кожного студента; відповідність змісту фізичної підготовки індивідуальному стану студентів та ін.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком оптимальних шляхів рішення проблем формування ЗСЖ студентської молоді та можливостей його збереження у дорослому віці.

Література:

1. Бальсевич В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты)/Бальсевич В. К. // Теория и практика физической культуры. — 1990. — С. 22.
2. Виленский М. Я. Мотивационно-ценностное отношение студентов к физическому воспитанию и пути его направленного формирования/Виленский М. Я., Каповский Г. К. // Теория и практика физ. культ. — 1984. — № 10. — С. 39-42.
3. Гладощук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання»/Гладощук О. Г. — Київ, 2008. — 20 с.

4. Дубогай О.Д. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи [навчальний посібник]/Дубогай О.Д., Завацький В.Й., Корот Ю.О. — Луцьк: Настир'я, 1995. — 220 с.
5. Дудорова Л.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на здоровий спосіб життя/Дудорова Л.Ю.//Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2005. — №2. — С. 39-42.
6. Зайцев Г.К. Потребностно-мотивационная сфера физического воспитания студентов/Зайцев Г.К.//Теория и практика физической культуры. — 1993. — №7. — 21 с.
7. Коровин С.С. Теоретические и методологические основы профессиональной физической культуры учащейся молодежи: автореф. дис.... д-ра пед. наук/Коровин С.С.; ВНИИФК. — М., 1997. — 49 с.: ил.

Исследование посвящено актуальным проблемам формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в теории и практике образования. Определены педагогические условия эффективного формирования здорового образа жизни студентов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: *здоровье, сохранение здоровья, здоровый образ жизни, физическое развитие, физическое воспитание, студенческая молодежь.*

Research is devoted to the actual problems of forming of the students' healthy way of life in theory and practice of education. Pedagogic conditions of effective forming of the students' healthy way of life in the process of education are determined.

Key words: *health, maintaining health, healthy lifestyles, physical development, physical education, young students.*

ЗМІСТ

І. Д. Бех, м. Київ	
ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ЦІННІСНИХ КООРДИНАТАХ	3
Т. Ф. Алексєєнко, м. Київ	
МОТИВАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ	
ТА МЕХАНІЗМИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ	12
А. М. Аніщук, м. Київ	
ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	
УЗАГАЛЬНЕНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНО	
СХВАЛЮВАЛЬНІ ТА НЕПРИЙНЯТНІ ФОРМИ	
І ЗАСОБИ САМОВИРАЖЕННЯ	22
В. А. Барабаш, м. Кіровоград	
ІНТЕГРАТИВНА ФОРМА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ	
В НОВІЙ ПАРАДИГМІ ВИХОВАННЯ	32
О. В. Ганжа, м. Кіровоград	
ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА	
ЗРІЛІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ»	40
Л. О. Груша, м. Київ	
ПРО ПОДІЇ ЖИТТЯ ТА ЇХ ПЕРЕЖИВАННЯ ЛЮДЬМИ	
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ	52
Л. А. Гуцан, м. Київ	
ПРОСТІР ПРОФІЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	
ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ	
УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО СВІДОМОГО ВИБОРУ	
ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ	58
Т. Я. Довга, м. Кіровоград	
ІМІДЖ ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА	
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА	66
М. М. Дубінка, м. Кіровоград	
РОЛЬ САМОВИЗНАЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ	
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	75
К. О. Журба, м. Київ	
ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ	
ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	86
М. Д. Зубалій, м. Київ	
РОЗВИТОК ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ	
З ПРЕДМЕТА «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»	96
Ю. Ю. Іванова, м. Кіровоград	
АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ	
В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ»	104

- Л. В. Канішевська, м. Київ**
ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ 116
- В. М. Квас, м. Кіровоград**
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 125
- В. А. Киричок, м. Київ**
СУЧАСНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ПАТРІОТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАУРОЧНИЙ ДІЯЛЬНОСТІ 134
- О. О. Колонькова, м. Київ**
ТЕХНОЛОГІЇ САМОВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО
ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ
ТА СТАРШОКЛАСНИКІВ 145
- О. А. Комаровська, м. Київ**
ПРЯМА ТА ОПОСЕРЕДКОВАНА ТВОРЧИСТЬ
У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНOSTІ
ОСОБИСТОСТІ 153
- О. Л. Кононко, м. Київ**
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
У ДІТЕЙ ШОСТОГО — СЬОМОГО РОКІВ ЖИТТЯ
ЦІЛІСНОГО СВІТОБАЧЕННЯ 162
- А. В. Корнієнко, м. Київ**
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ГУРТКАХ
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО НАПРЯМУ
У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 174
- В. О. Кравцов, м. Кіровоград**
ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 183
- С. В. Кушнар'єв, м. Київ**
СУБКУЛЬТУРА НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ
І ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЗЛОЧИННИХ
ЦІННОСТЕЙ, ТРАДИЦІЙ ТА ЗВИЧАЇВ 194
- С. О. Лавриненко, м. Кіровоград**
РОЛЬ І МІСЦЕ КУРСУ «ЕСТЕТИКА» В СИСТЕМІ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 202
- О. З. Леонов, м. Київ**
ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ 212

О. В. Литовченко, м. Київ ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: РІВНІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ	220
О. В. Маркова, м. Кіровоград ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В РОДИНІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ	229
Л. М. Масол, м. Київ ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	240
В. В. Мачуський, м. Київ ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПЕРВИННОГО ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ.	251
О. В. Мельник, м. Київ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО ВИБОРУ НАПРЯМУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	260
А. М. Мехеда, м. Кіровоград СУЧАСНА ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	271
Н. Є. Миропольська, м. Київ ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛИ.	280
В. І. Миценко, м. Кіровоград РОЛЬ ВУЗУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ	289
О. Л. Морін, м. Київ НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8-9-х КЛАСІВ	298
О. М. Москаленко, м. Кіровоград ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ФІЛАНТРОПІСТІВ	308
Т. В. Окольніча, м. Кіровоград ПІКЛУВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ЯВИЩЕ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ	319

Т. К. Окушко, м. Київ ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ОБ'ЄДНАННІ	326
З. В. Охріменко, м. Київ САМОВИМОГЛИВОСТЬ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ	337
Ж. В. Петрочко, м. Київ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ.	346
Л. В. Повалій, м. Київ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ НАСИЛЬСТВА В СІМ'І	358
Н. Є. Попович, м. Кіровоград КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВИТИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	367
Т. О. Прибора, м. Кіровоград ВИДІЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОВРЯДУВАННЯ УЧНІВ У ЗАХІДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХІХ — ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	377
О. Л. Пруцакова, м. Київ ВПЛИВ ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ МІСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЕКОЛОГІЧНУ ПОВЕДІНКУ ШКОЛЯРІВ.	388
В. В. Рагозіна, м. Київ ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗНЗ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	397
В. В. Радул, м. Кіровоград СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ — ФАКТОРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	407
В. В. Радул, Я. В. Галета, м. Кіровоград СОЦІАЛІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ	421
А. В. Рацул, м. Кіровоград ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.	428
А. Б. Рацул, м. Кіровоград ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ СТИМУЛЮВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ РОДИНИ	439

Н. С. Савченко, м. Кіровоград АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (ЗА ОЦІНКАМИ ПОЛЬСЬКИХ АВТОРІВ)	450
С. О. Свириденко, м. Київ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ УЧНЯ	460
Н. В. Сергєєва, м. Київ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ.	469
О. М. Ткаченко, м. Кіровоград КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	477
Є. Б. Токарь, м. Кіровоград РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	486
О. М. Трифонова, М. І. Садовий, м. Кіровоград ПРО МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	497
А. Л. Турчак, м. Кіровоград РОЛЬ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФІЛАКТИЦІ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ	509
Н. В. Уйсімбаєва, м. Кіровоград МОТИВАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	519
І. Б. Файнман, м. Кіровоград ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.	526
Т. Є. Федорченко, м. Київ ПРОФІЛАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ АГРЕСИВНОЇ ДИТИНИ.	535
О. В. Філоненко, м. Кіровоград ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СИСТЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ І. Г. ТКАЧЕНКА	544
О. Л. Хромова, м. Київ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї: ВПЛИВ НА ВИНИКНЕННЯ І ПРОЯВИ НАСИЛЛЯ ЩОДО ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ.	554
В. Ф. Черкасов, м. Кіровоград ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.	564

- В. П. Черній, м. Кіровоград**
РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
В УМОВАХ СІМЕЙНО-ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ. 573
- Я. О. Черньонков, м. Кіровоград**
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОВИХОВАННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ. 581
- Н. В. Чиренко, м. Київ**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ
ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ
ОБ'ЄДНАННІ 592
- К. І. Чорна, м. Київ**
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ СУСПІЛЬНИХ
ЗМІН В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОРОБКУ
О. А. ЗАХАРЕНКА. 603
- Л. В. Шелестова, м. Київ**
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МЕТОЮ
ЗБАГАЧЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ 612
- І. О. Шишова, м. Кіровоград**
ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ
ШКОЛЯРІВ У РОСІЇ 622
- О. В. Язловецька, м. Кіровоград**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО
СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ ВУЗУ 631

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Випуск 14

Книга 1

Технічний редактор — *О. Корнілов*

Комп'ютерна верстка — *В. Яценко*

Обкладинка — *О. Євсєєв*

Підписано до друку 23.09.2010 р. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 37,66.
Зам. № 1044. Наклад 300 пр.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД».
Свідцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, Кіровоградська обл., м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
e-mail: marketing@imex.kr.ua